

DEUXIEME PARTIE

VERS L'IMPOSSIBILITE D'EDUQUER

CHAPITRE IV

La critique de l'Ecole traditionnelle

Le fait que NEILL ait choisi de consacrer sa vie à une activité d'éducation est apparu comme étonnant ; qu'il ait choisi de l'exercer dans le cadre scolaire va se révéler tout autant surprenant. En effet, la revendication d'une nouvelle morale a toujours été, chez lui, accompagnée d'une critique virulente de l'Ecole.

Si, dès 1914 il se met à écrire c'est, pour une part, en réaction aux méthodes de l'Ecole traditionnelle. Cette attitude s'accroît d'autant plus que, au fil des années, il est de plus en plus convaincu de la responsabilité de l'institution scolaire dans la genèse des maux de ce monde et de son incapacité à leur faire échec : la haine et la violence déchaînées, de Berlin au Vietnam, ne le rassurent guère. Il ne voit pas ou ne veut pas voir se réduire les inégalités et la misère des plus pauvres. Certes l'âge semble le radoucir. En 1953, il reconnaît les conditions difficiles dans lesquelles travaillent les enseignants. La critique toutefois demeure à travers toute l'oeuvre et en occupe sans doute la plus grande part : elle s'est d'ailleurs renforcée dans les périodes les plus difficiles, particulièrement dans les années qui précèdent et suivent la seconde guerre mondiale. Mais il attaque aussi l'Ecole nouvelle elle-même, surtout pendant la période durant laquelle il en a côtoyé quelques représentants, c'est-à-dire dans les années vingt. Bien vite la simple condamnation des Ecoles va être dépassée et NEILL va s'acheminer vers le constat d'une impossibilité radicale d'éduquer. C'est cette mise en cause et le paradoxe qu'elle implique qu'il y a lieu maintenant d'examiner.

C'est à l'égard de l'Ecole traditionnelle que NEILL montre le plus de violence rageuse, particulièrement lorsque des événements sont là pour lui confirmer que tous se sont trompés. En 1940, l'influence de REICH amplifie encore cette révolte. L'Ecole traditionnelle c'est en effet l'Ecole que lui-même a connue ; de ce fait, il puise abondamment dans ses souvenirs personnels, n'hésitant pas à généraliser. Ainsi, sa critique concerne avant tout l'Ecole écossaise, marquée, plus encore peut-être que l'Ecole anglaise, par l'influence de la religion. Ce souvenir obsédant masque inéluctablement les mutations dont elle a été l'objet et au regard desquelles ses reproches violents ne s'affaiblissent que très peu. Ainsi doit-il, très tard dans sa vie, chercher, dans l'Ecosse de son enfance, des arguments pour appuyer ses thèses pour une critique sociale, au risque d'oublier, par exemple, qu'à Newport, les fils et filles des "riches" s'asseyaient à l'école "à côté des fils et des filles du laitier et de l'allumeur de lampe" (1936 p. 29).

C'est par l'image qu'elle offre d'elle que l'Ecole se trouve d'abord offerte aux attaques, risquant ainsi de perdre d'emblée toute chance de crédibilité. De cette Ecole, il a, dès 1914, un exemple : la sienne. Elle est "laide..., toujours sale parce que le sol de la cour de récréation n'a pas un écoulement adéquat ... les carreaux restent cassés pendant des mois... des morceaux de plâtre sont tombés du plafond" (1975 p. 91). "Aucun homme..., dit-il, ...ne peut être net dans une école laide..." (idem).

Il lui faudra attendre 1936 pour reconnaître que même les écoles de son Ecosse natale possèdent un "jardin", parfois un "atelier pour le bois", une "radio" utilisée dans les classes et pour "beaucoup d'entre elles... une bibliothèque" (1936 p. 126). Cela ne l'empêche pas toutefois, trois ans plus tard, dans un nouvel accès de violence, de souligner que "la plupart des écoles sont laides... qu'elles ont l'austérité lugubre des prisons et des baraquements de l'armée"... qu'"elles sentent mauvais", sont "souvent non aérées ... n'ont jamais un espace suffisant pour le jeu". Elles sont, dit NEILL, une "honte pour le pays" (1939 p. 23).

L'instituteur ne trouve pas non plus grâce à ses yeux. C'est pour lui, dès 1914, quelqu'un marqué "par son statut social" (1975 p. 86). Il ne peut sur ce point que se souvenir des difficultés de sa propre famille pour survivre. Pour lui, les enseignants, même universitaires, (1936 p. 32) "ont l'air misérables, sont mal habillés, bref à l'opposé du succès..." (idem). Il développe à nouveau ce point en 1939 : "Le statut social de l'instituteur est dû principalement à son bas salaire. Il doit toujours acheter la seconde ou la troisième qualité : en vêtement, en matériel de sport, en voitures... en fournitures" et "pire que tout... il lui faut sauver les apparences" (1939 p. 148). NEILL, toutefois, reste réservé quant à l'intérêt d'une revalorisation du traitement de l'enseignant. Il craint en effet que cela ne le conduise à "s'écarter de la classe sociale à laquelle il appartient réellement : la classe laborieuse" (ib. p. 149). Quoi qu'il en soit, de ce statut social les enseignants sont "responsables" puisque n'ayant même pas "l'idée de se réunir en une corporation" (1975 p. 86), corporation dans laquelle il voit une alternative aux syndicats.

Si l'aspect de l'"Ecole" est contestable, ses principes et ses pratiques ne le sont pas moins. Pour NEILL, elle s'est peu à peu limitée à donner une "instruction" et a perdu de vue tout ce qui participe de "l'éducation" (1920 p. 24). La remarque est formulée dès 1914 à propos de l'Ecole écossaise. Pour lui, cette orientation a trahi l'esprit de la loi de 1872, loi qui avait pour objectif, d'abolir l'analphabétisme (1975 p. 116), objectif dont il dit en 1914 qu'il est toujours de la plus grande importance (ib. p. 115), mais ne reste, malgré tout, qu'une étape dans le projet de "créer une génération meilleure que la précédente" (ib. p. 10). Ce projet est devenu un projet utilitariste.

"Petit à petit, l'éducation en est venue à viser la formation de femmes et d'hommes capables de gagner leur vie. La cuisine, la menuiserie, la dactylographie, la comptabilité, la sténo... tout cela a été introduit afin que nous ayons de meilleures épouses, de meilleurs menuisiers et de meilleurs employés de bureau" (ib. p. 115). L'Université participe de la même critique puisque elle

aussi ne forme que des "spécialistes" qui ont par exemple "le crâne bourré de botanique et de zoologie" (ib. p. 119). "L'enseignement n'est devenu qu'une préparation pour une carrière" (1922 p. 201) dit-il quelques années plus tard, ce qui, ajoute-t-il, constitue une "difficulté pratique dans la réforme de l'éducation" (idem).

En 1914, NEILL, qui n'est pas encore l'apôtre des émotions veut voir "aller de l'avant la stimulation de l'intellect" (1975 p. 119) parce que le pays lui semble gouverné "sans aucun intellect" (ib. p. 118). Avec le souci de former des spécialistes, toute chance lui semble avoir disparu de promouvoir un homme cultivé, un homme qui, comme il le note lui-même en citant Mathew ARNOLD, "sache tout de quelque chose et quelque chose de tout". "Ce qu'on appelle un homme cultivé, dit-il en 1914, est bien souvent un type ignare" (ib. p. 119). L'École lui paraît même incapable d'encourager la réflexion, de développer l'imagination que lui, pour sa part, réclame" (ib. pp. 51-92-97). L'Université n'échappe guère aux critiques. "Elle ne forme ni des hommes pratiques, ni des théoriciens" (ib. p. 118). Elle se doit de former "des penseurs" (idem). Sur ce point, il s'appuie sur son expérience à Edimbourg. "Notre façon d'étudier ne faisait jamais appel à la création ... Pour l'examen, il était nécessaire de savoir ce que COLERIDGE et HAZLITT avaient dit de SHAKESPEARE... Je soutenais alors et maintenant encore, l'opinion qu'il vaut mieux écrire un mauvais poème que de savoir par coeur le Paradis Perdu ... A l'Université, on ne nous demandait pas d'avoir une pensée personnelle sur SHAKESPEARE ou sur n'importe qui d'autre" (1980 pp. 107-108).

Tout autant que l'absence de souci de développer l'intellect, il dénonce l'incapacité à développer l'ouverture d'esprit et le regard critique. Pour lui, tous "les gens" qui sortent de l'Université "ne sont, tout compte fait que des gens à l'esprit étroit" (1975 p. 119) et "les enseignants (eux-mêmes) deviennent aussi obtus que leurs disciplines" (1920 p. 162). "Notre Université est en faillite, dit-il en 1914 toujours, parce que ceux qui la dirigent refusent d'établir un rapport entre l'éducation et la vie

contemporaine. Nous étudions dans une université des tas de balivernes sur le syllogisme et le pentamètre, mais on ne nous explique rien qui ait un rapport avec la vie quotidienne. Ce type d'argument se retrouvera dans les périodes d'inquiétude, comme en 1936, où il constate que l'Ecosse, le pays, à ses yeux, le plus arriéré en matière d'éducation, est remplie d'écoles élémentaires et secondaires qui produisent "des jeunes plus ou moins instruits"... qui, "bien qu'ils puissent connaître la trigonométrie... sont des ignorants sans espoir de tout ce qu'embrasse le mot culture. Ils ne savent rien en musique, en peinture, en sculpture, en matière de sexualité, de politesse, d'économie, d'administration, de littérature... (1936 pp. 18-19).

Sa vie dans le Suffolk ne semble jamais le conduire à penser qu'en Angleterre, il en aille autrement et ses souvenirs personnels semblent le conforter dans son attitude de négation. En 1922 déjà, il notait qu'il lui fallait rester muet "lorsque dans une réunion, la discussion en venait à la musique, à la philosophie ou à l'art"; ce qu'il redira en 1967 (1967 p. 63). En 1960, il reste "ahuri par le manque de maturité de ces filles et garçons pleins de savoir inutile... qui brillent dans la dialectique... citent les classiques" mais qui "dans leur perspective sur la vie sont pour beaucoup d'entre eux ... des nouveaux-nés" (1970 p. 39).

Dans ce procès de la coupure de l'Ecole de toute la réalité sociale et de son mépris de l'intellect, les disciplines scolaires font figures d'accusées : "ce que nous enseignons dans nos écoles ne mène nulle part ; les disciplines du Code Académique endorment tout simplement l'enfant" (1975 p. 120). "L'enseignement de l'histoire... insiste sur l'incident et l'anecdote". L'histoire... "donne toujours une fausse impression des hommes et des événements"; elle "devrait parler du peuple et de sa lente progression de l'esclavage de la terre à celui de l'usine..." (ib. p. 27). "Les questions que posent les inspecteurs ne donnent aucune portée à l'art de l'arithmétique : ce sont toujours des petites questions sans envergure qui sentent le matérialisme" (ib. p. 51) ; NEILL "flanque(ainsi)... au rancart un livre d'arithmétique. Y a-t-il

encore quelqu'un, demande-t-il, qui s'intéresse au problème de savoir combien il faut de rouleaux de papier pour tapisser une pièce ?" (ib. p. 50). "L'étude des sciences naturelles ne sert à rien si l'enfant n'a pas une idée de la finalité des choses" (ib. p. 67). "L'enseignement de l'orthographe (quant à lui) envoie la logique par-dessus les moulins" (ib. p. 32) et de "toute façon, les dictionnaires ne coûtent pas cher" (ib. p. 33). "La grammaire change constamment et celle d'hier est effacée par celle d'aujourd'hui" (ib. p. 56) et, s'il est vrai qu'elle "favorise le raisonnement", l'arithmétique pour cela peut lui être préférée (idem) ; encore cette dernière ne stimule-t-elle souvent que "la partie mécanique du cerveau d'un gosse, mais jamais son imagination" (ib. p. 51).

L'intérêt porté aux émotions à partir de 1920 ne change que peu de chose à ces points de vue. Ainsi trouve-t-on, au fil des années, des réflexions dépourvues de toute ambiguïté : "j'ai déjà suggéré, dit-il en 1939, que les matières scolaires sont un des moyens utilisés par l'état pour empêcher l'enfant d'être éduqué. C'est une soupape de sûreté. La seule matière dangereuse est l'histoire et les livres d'histoire sont rédigés de telle sorte qu'ils sont presque sans danger... Ceci est particulièrement vrai de l'école secondaire dans laquelle les enfants apprennent la théorie des quadratiques avant d'être livreurs de journaux ou de viande. Ils apprennent le français qu'ils oublieront forcément lorsqu'ils quitteront l'école, forcément car ils n'iront pas en France, et ayant surtout appris la grammaire, ne pourront jamais lire un livre français facilement et avec plaisir..." (1939 p. 45). 1945 le voit reprendre le même type d'argumentation, bien qu'il ne veuille pas "battre un cheval malade" (1945 p. 45). Il lui est difficile de porter "un jugement" (ib. p. 56) : "Cela demande même du courage de se poser la question : était-il bon et nécessaire d'apprendre l'histoire, la géographie, les langues, la grammaire, les maths et tout le reste... ? Il est si difficile de rationaliser ce qui nous a porté préjudice" (ib. p. 57). "Son manque de connaissance en géographie, géologie, botanique et histoire ne l'a pas handicapé dans son travail" (ib. p. 58). "SHAKESPEARE, qui n'a pas étudié le latin, n'en a pas moins écrit du bon anglais ... Beaucoup

d'artistes, écrivains, auteurs, mécaniciens, musiciens n'ont aucun intérêt et aucune connaissance en histoire" et "les jeux de mots de Max MILLER" sont tout autant que "les équations quadratiques"... un "bon entraînement à raisonner" (ib. p. 57). La science (quant à elle) telle qu'elle est enseignée ne donne pas "une bonne attitude scientifique" (ib. p. 63) et ne fait que devenir "un grand dictateur" (ib. p. 64).

o
o o

En ce qui concerne l'éducation morale et la formation du caractère, l'éducation traditionnelle anglo-saxonne les valorise beaucoup. LOCKE, en son temps, attendait déjà qu'on disposât l'élève à la vertu et au travail (J. PARMENTIER 1896 p. 286). SWIFT lui-même défendait l'Ecole qui "enseignait la vertu par les livres" et "(remplissait) de bonne heure les jeunes esprits d'inclination pour le bien et d'horreur pour le mal" (ib. p. 267). Pour satisfaire ses aspirations, l'Ecole s'appuie pour une part sur l'enseignement de la religion. Les lois de 1870 en Angleterre et de 1872 en Ecosse, qui ont institué le Bureau d'Education et les Districts Scolaires, l'ont en effet maintenu. Les enfants ne sont pas tenus d'assister au cours de religion et il est placé au début ou à la fin des classes de telle sorte qu'il ne perturbe pas les cours, il consiste en une lecture commentée de la Bible, ce qui permet d'éviter qu'il soit de caractère confessionnel.

NEILL, pour sa part, soucieux de voir se développer un humanisme fondamentalement chrétien, donc à mille lieues de refuser les valeurs de la morale chrétienne, aurait dû se féliciter de ce que l'Ecole se donnât les moyens d'y pourvoir. Or, il se montre d'emblée très réticent. En 1914, il déclare qu'il n'a "pas d'idée précise sur ce qu'est l'enseignement de la religion aux enfants" (1975 p. 43) et qu'il n'a "qu'une idée très vague de ce

que la religion peut être" (idem). Il a reçu pourtant, pendant toute son enfance, un tel enseignement et a eu lui-même à le dispenser, limitant, dit-il, ses "efforts aux quatre évangiles" (ib. p. 44) et profitant "de la leçon de géographie ... pour insister sur le fait que les musulmans et les bouddhistes ne sont pas nécessairement des ignorants" (idem). En 1967, il dira que, étant adjoint, il refusait de participer aux lectures (1967 p. 101), ce que, pourtant, il faisait (1975 p. 67). En réalité, il refuse surtout que cet enseignement vienne d'une Eglise qui, à ses yeux, vit tout à l'opposé des principes qu'elle promulgue. L'Eglise, c'est "le pasteur moyen... aussi stupide que son vêtement, à l'air misérable" (1926 p. 129), pasteur pourtant "grassement payé", tout comme "l'évêque, pour s'occuper de (son) troupeau" (1975 p. 43) ; pasteur qui "passe tellement de temps à dire combien DIEU est honorable qu'il n'a pas le temps d'en faire l'oeuvre dans le monde" (1926 p. 131). "En tant que chrétiens, nous sommes des charlatans et des hypocrites. On ne peut pas servir DIEU et MAMMON, ou pour être plus moderne, on ne peut aller au temple le dimanche et pratiquer le combat de baïonnettes le lundi" (ib. p. 133). Pour lui, "il n'y a pas de blasphème plus vil" (idem).

Cet enseignement ne fait pas qu'échouer à transmettre les fondements d'une morale chrétienne ; il conduit à la faiblesse. Le thème apparaît dès 1914 : "NIETZSCHE a dit que le code moral de l'évangile fut inventé par une race conquise de pauvres êtres faibles et serviles qui rêvaient d'un âge où ils seraient glorieux alors que les puissants vivraient dans les ténèbres" (1975 p. 73) ; "Je suis tout juste assez Nietzschéen pour protester contre l'enseignement aux enfants de l'humilité et du pardon" (ib. p. 43). Le thème est repris dans les années suivantes. "La peur est un sentiment qui prévaut dans le monde actuel ... et il est probable que l'humanité aujourd'hui (en) fait plus l'expérience que ne le firent nos ancêtres de l'âge de pierre". "Cette peur, affirme-t-il, est surtout due "à la première éducation" (1926 p. 166). La religion porte ici une grande responsabilité. "Pour conduire à la "vie supérieure" et à "la spiritualité", elle "introduit la peur dans la vie de l'enfant", ce qui est "le pire des

crimes" (ib. p. 126). "Elle instille la crainte de DIEU" (ib. p. 128), "la peur de la damnation éternelle" (ib. p. 165). Cette peur rend l'homme "malheureux, timide, toujours inférieur, anticipant toujours le danger" (ib. p. 100). "Pour toujours, l'enfant dit non à la vie, pour toujours il est un inférieur, pour toujours un couard" (ib. p. 228). Ses observations, en 1921, du petit David dont les cauchemars sont peuplés de démons le convainquent. Il remarque, reprenant en cela les enseignements de LANE (1946 p. 117) que "les enfants les plus névrotiques sont ceux qui ont eu une éducation religieuse" (ib. p. 126).

Cette peur est surtout instillée à propos des premières activités sexuelles. "L'instinct sexuel, dit-il en 1920 doit être entièrement dissocié du péché" (1920 p. 158) ce que ne "font pas les éducateurs" (ib. p. 77) ; "il ne doit pas être donné de leçons de morale" (ib. p. 158). "Le plus important est qu'on... aide (l'enfant) à se débarrasser de son sentiment de culpabilité" (ib. p. 77), sentiment que justement "le sermon fait augmenter" (ib. p. 26). L'enseignement religieux est, en effet, pour lui, la réaffirmation permanente que "le corps est vil (et) tente le démon" (ib. p. 51). "Toute l'éducation donnée en matière de sexualité en est imprégnée, tous les livres qui cherchent à aider les jeunes... sont des livres de morale" (ib. p. 35) qui disent que la "masturbation est mauvaise, qu'elle empêche de grandir et conduit à la maladie" (idem). NEILL sait certainement que, dans un évangile apocryphe, CHRIST a dit : "ma doctrine est santé pour toute chair". Le seul responsable cent fois désigné est SAINT PAUL.

Ainsi, dans ces années vingt, NEILL est-il plus que jamais convaincu qu'"enseigner la religion à un enfant est aussi dangereux que de lui apprendre à voler" (1922 p. 103) et "que cela est fatal pour son psychisme" (1926 p. 126). "Je pense, dit-il encore, que si le CHRIST pouvait revenir sur terre, il conduirait les enfants qui suivent l'éducation religieuse au cinéma le plus proche" (1926 p. 133). "Aucun enfant ne doit apprendre la religion" (ib. p. 131). "L'Education doit faire de la religion une pièce formelle d'une histoire biblique douteuse" (1932 p. 115), renchérit-il quelques années plus tard.

Les années ne le verront guère changer d'avis et beaucoup de ses remarques seront simplement reprises en 1960. Ainsi, dans son esprit, l'enseignement de la religion rejoint-il un autre des objectifs cultivés par l'éducation anglo-saxonne en vue de la formation du caractère ; l'apprentissage de la discipline. C'est à cette fin que les "gosses sont assis toute la journée" (1975 p. 12), "se mettent au garde à vous, au moindre des ordres" (idem) du maître, sont astreints sans cesse au silence. La calligraphie, la diction, l'orthographe et les examens, offrent tout pareillement à l'enfant l'occasion de l'exercice de la perfection. Pour NEILL, il n'y a là qu'apprentissage "des manières", du "respect" (1916 p. 51) de la discipline "parfaite" (1975 p. 11) qui "contrarie l'enfant à chaque instant" et qui, dit-il d'un ton acerbe, "a fait merveille... chez les Allemands" (ib. p. 95). Il n'y a là que "de la pose de la part de l'instituteur", qu'"une occasion de se donner de l'importance et de la dignité" (ib. p. 13) de voir satisfait son "désir de pouvoir , d'être assuré d'une vie tranquille" (1926 p. 51). Pour lui, "la discipline n'a de valeur que si elle est consentie" (ib. p. 13).

Cette discipline, justement, se trouvait plus encore discréditée pour s'appuyer sur ce qui, aux yeux de F. D'ARVERT, a pris le caractère "d'un procédé didactique" (F. D'ARVERT 1882 p. 2486) : les châtiments corporels. Leur existence a été longtemps un des reproches formulés à l'encontre de l'Ecole traditionnelle. Mais si, en France, ils ont été interdits bien avant les lois de Jules FERRY, bannis des règlements scolaires sous la Révolution, l'Angleterre soucieuse (fidèle en cela à SALOMON) de chasser du coeur de l'enfant la folie a, comme le note J. PARMENTIER, "religieusement" et "avec orgueil" maintenu l'usage du "flogging" (J. PARMENTIER 1896 p. 244) , en quoi B. SHAW pour sa part ne voyait que "flagello-mania" (H. MENG 1968 p. 87). Le grand pédagogue moderne Thomas ARNOLD lui-même, maniait la verge de sa propre main en 1840 (J. PARMENTIER 1896 p. 244).

Comme le souligne encore le Dictionnaire de Pédagogie de F. BUISSON, "le fouet est (en Angleterre) une coutume nationale (approuvée par la très grande majorité des pères de famille et,

ce qui paraît plus étrange, généralement consentie par ceux qui en sont les victimes (op. cit. p. 2490). Pour ces châtiments, étaient employés tout un ensemble d'instruments : canne, jonc, fouet, martinet. Dans l'Ecosse de NEILL, plus "primaire", était utilisée aussi la courroie. Pratique habituelle, les châtiments corporels semblent y avoir été également moins ritualisés. Dans les écoles anglaises en effet, les punitions, infligées en public, sont inscrites sur le carnet, avec le motif, signées du maître qui les demande et du directeur qui les inflige. Pour certaines écoles, une journée (le flogging-day) était réservée, le vendredi généralement qui, jour de la passion, pouvait (par l'esprit de résignation volontaire à la pénitence qu'il insufflait) atténuer la souffrance. La formule permettait aussi de limiter l'emportement des maîtres. Mais surtout la solennité qu'un tel rituel supposait (et suppose encore) ne faisait qu'amplifier les vertus éducatives de ces pratiques).

Pour les éducateurs anglo-saxons, si vertus éducatives il y a, comme le note toujours F. D'ARVERT, "la punition corporelle n'est plus considérée comme une expiation, la réparation matérielle parla douleur physique de l'ordre moral troublé par une faute passée... mais un moyen de correction, d'amélioration pour l'avenir" (op. cit. p. 2486). Un entretien rapporté en 1938 par M.A. BERA et P. URI dans leur recherche sur le mouvement pédagogique en Angleterre témoigne, s'il en était besoin, de ces vertus. "Mais enfin, demandai-je, faites-vous mal à l'enfant que vous battez ? - Jugez-en vous-même, me dit-il. Et il appelle un des pires récidivistes : Qu'est-ce que tu aimes le moins dans la canne, c'est la honte ou le mal ?... L'enfant hésite un peu et répond : C'est la honte, m'sieur" (M. A. BERA 1938 p. 35). Il y a là un point de vue qu'en son temps LOCKE partageait déjà : "Pour moi, disait-il, je ne saurais croire qu'aucune correction soit utile à un enfant, si la honte de souffrir pour avoir mal fait n'a pas plus de pouvoir sur son esprit que la peine même" (noté in J. PARMENTIER 1896 p. 14). Ces pédagogues savaient en effet, depuis Sir Thomas ELYOT que "c'est par la honte et la louange qu'il faut mener l'enfant" (ib. p. 31). Thomas ARNOLD pour sa part affirmait qu'il y a du danger à faire croire à un jeune garçon qu'un châtiment corporel personnel le dégrade" (ib. pp. 244-245).

Ainsi, aux yeux des pédagogues, les châtiments corporels ne gênent en rien, bien au contraire, la formation du caractère, formation elle aussi traditionnelle, incarnée dans le gentleman dont la conception a pénétré toutes les couches et marqué aussi bien l'homme d'état que le "bobby". NEILL pour sa part devait se montrer farouchement opposé à tout cela et ne voir dans ce souci de promouvoir un gentleman qu'un désir de vouloir inviter "le soldat à ne pas réfléchir et à ne s'inquiéter que de la propreté de ses bottes de parade" (1926 p. 12). C'est de ces principes qu'allaient se réclamer les collègues de NEILL des années 20, qui, se disant "enseignants d'un nouveau type", entendaient rendre leurs élèves "capables de lutter dans la bataille de la vie... en les rossant" (1920 p. 16).

A ces pratiques, NEILL ne pouvait être qu'extrêmement sensible, ceci par simple humanité comme pour en avoir fait l'expérience comme victime et comme bourreau. Il a en effet passé, comme nous l'avons vu, ses premières années sur les bancs de la classe de son père. Si, dans cette classe, "plus qu'ailleurs... régnait une certaine liberté", George NEILL toutefois utilisait la courroie et, lorsqu'il était "exaspéré par les imbéciles" ou lorsque "le jour de l'inspection approchait ... les coups de martinet devenaient de plus en plus nombreux et violents" (1980 p. 15). Le jeune Alexander n'y échappait pas, bien au contraire, car le père craignant "d'être accusé de favoritisme... punissait sa progéniture aussi sévèrement que les autres" (ib. p. 31), le jeune Alexander plus que les autres.

NEILL fut plus encore marqué par ces pratiques lors de son apprentissage. A Bonnyrig, "l'école était dirigée par une vieille demoiselle... qui ressemblait à un aigle et qui croyait fermement à la discipline". Il avait ordre "de punir d'une taloche tout enfant en train de murmurer" (1980 p. 88). A Kingskettle, la discipline était peut-être pire encore. "Pendant trois ans"... accomplissant son travail avec "la peur au ventre", sous "l'oeil de lynx de son directeur", il dut assister aux châtiments au cours desquels le même directeur "maniait sans douceur un terrible martinet" (ib. pp. 88-89). "L'un des garçons, lourdaud, était

frappé tous les matins parce qu'il ne pouvait pas lire le Shorter Catechism... La loi disait que le catéchisme devait être appris, et il n'y avait pas d'exception, pas d'atténuation" (1939 p. 16). "Sa main droite était toujours écorchée et rouge comme ses yeux" (idem).

Dans cette situation, NEILL, tout autant que les enfants, vivait dans la peur. "Mon souvenir dominant... est celui de la peur, la peur d'être en retard le matin, la peur que CALDER n'inspecte ma classe, la peur qu'il m'inspirait quand il fouettait les malheureux qui ne pouvaient pas apprendre. Je réalisais que si j'avais été son élève, j'aurais été battu tous les jours" (1980 p. 89). Ce n'est que lorsqu'il se retrouve seul, dans sa classe en 1914, responsable de ses actes, faisant sien le vieux principe de l'enseignant, "<montre immédiatement que tu es le maître>" (ib. p. 126) que NEILL commence à critiquer ces pratiques. Ainsi cherche-t-il à comprendre : "Je dois avouer que j'ai ressenti un certain plaisir à fouetter... motivé par une réelle indignation" (1975 p. 23). Les châtiments lui deviennent vite intolérables et, en même temps qu'il perd sa "peur des enfants" (1939 p. 12), il cesse d'utiliser son martinet, dont "les lanières... qui dépassent du tiroir... semblent pointer... des doigts accusateurs" (1975 p. 16).

Avant même d'en affirmer l'inutilité au plan éducatif, NEILL dénonce le caractère fondamentalement inhumain des châtiments. Pour lui, "chaque disciplinaire est un sadique" (1926 p. 51). "Les enfants payent le prix de la couardise (ib. p. 169), de l'hypocrisie (ib. p. 173) d'adultes qui n'ont aucun pouvoir d'introspection" (ib. p. 51). Aux souffrances physiques s'ajoute la souffrance morale puisqu'aussi bien "les punitions corporelles causent des désordres psychiques" (ib. p. 45), au nombre desquelles il inscrit cette même année... "l'agoraphobie" (idem). "La flagellation, note-t-il, ne peut être donnée et défendue que par un pervers sexuel" ; elle "fait de la victime un pervers sexuel" et "il y a quantité de preuves de ce que le flagellé a une excitation sexuelle durant l'acte" (ib. p. 155).

Pour lui, ces pratiques sont pour beaucoup le résultat du dogme théologique de la corruption de la chair et de la conception de la douleur comme expiation. "Les religions de toutes sortes acceptent l'idée du péché originel" et... "détestent la chair (ib. p. 126). Ainsi beaucoup des disciplinaires sont-ils des "haïsseurs de chair" (ib. p. 155). "Notre système d'éducation, dit-il en 1920, est basé sur le vieux testament. L'homme est un pécheur, tenté par le mal : un Dieu triste et fâché le châtie lorsqu'il transgresse. L'éducation traite les enfants comme des pécheurs ; elle punit le méchant (1920 p. 137). D'ailleurs, pour NEILL, comme pour LANE, "les examens" (eux-mêmes) sont d'origine religieuse... et inconsciemment, l'examen est la porte du ciel chez les calvinistes" (1932 p. 59).

Quant à l'intérêt éducatif et à la formation morale, le résultat est, pour lui, plus que nul, largement négatif et à l'opposé de ce que disent souhaiter les enseignants. "Tout le monde, moi y compris, se montrait hypocrite, inhumain et plein de crainte" (1980 p. 89), dit-il en parlant de son expérience disciplinaire de Kingskettle. Ainsi cette éducation morale conduit-elle loin de cette transparence que lui-même souhaite. Plus encore, en s'appuyant sur la crainte, cette "arme pédagogique" qui tout "naturellement" aux yeux de William JAMES, a sa "place à l'école" (W. JAMES 1917 p. 46), les enseignants préparent sans le savoir de futurs esclaves. Ce dernier thème apparaît très tôt et bien que, dans les premières années, les remarques à ce propos ne soient qu'occasionnelles, on sent bien, à la fermeté du propos qu'il y a là problème fondamental, perçu plus ou moins intuitivement, mais qui l'a peut être incité à condamner en bloc toute l'Ecole.

"Je suis sûr, dit-il dès 1916, que je ne suis pas producteur efficace d'esclaves. Le premier trait de caractère d'un esclave est la soumission. Mac Donald (instituteur, personnage de ses ouvrages des années vingt) est un vrai producteur d'esclaves. Il met en place la discipline pour détruire la critique et les enfants acceptent naturellement leur esclavage sans questionner" (1916 pp. 17-33). Ainsi, pour lui, l'école "modèle" (ib. p. 70)

l'enfant en "(lui) faisant comprendre qu'il est inférieur" (ib. p. 28). En 1920, il affirme que le disciplinaire "rend l'enfant dépendant de lui. Pour toujours, l'enfant manquera d'initiative, de confiance en soi, d'originalité ... l'autorité fabrique des esclaves, rend toujours celui qui est gouverné inférieur et dépendant" (1920 p. 137). NEILL très au fait des théories psychanalytiques ajoute : "La discipline de l'école donne à chaque enfant un sens profond d'infériorité... ce que les psychanalystes appellent un complexe d'infériorité"(ib. p. 17). "Les classes laborieuses souffrent d'un gigantesque complexe d'infériorité... autrement elles ne se contenteraient pas de rester esclaves. La peur que DUNCAN (autre personnage) inspire à l'enfant restera en lui toute sa vie. Quand il entrera à l'atelier, il identifiera le contre-maître avec DUNCAN, en aura peur et le haïra" (ib. p. 17).

L'enseignant disciplinaire quant à lui, souffre d'"un complexe paternel ..., a peur et déteste toute autorité exercée sur lui ... écrase toute rébellion ... pour écraser inconsciemment toute rébellion dans sa propre âme". A l'inverse, la rébellion ne pourrait en rien "affecter" NEILL puisque lui-même a "dépassé son complexe paternel" et elle "ne toucherait rien" (ib. p. 25). Il y a là une analyse qui le conduit à préférer le "vieux type d'enseignant" qui ne frappait ses enfants que pour qu'ils fassent bonne impression devant l'inspecteur" (ib. p. 16).

Ce thème n'est pas fondamentalement nouveau. LOCKE qui, par ailleurs, souhaitait qu'une mère "prudente et tendre" appliquât la verge non pas sept mais huit fois "de peur que (l'enfant) ne soit perdu pour toujours" (cité in J. PARMENTIER 1896 p. 130) ne manquait pas de noter cependant qu'"une discipline d'esclave ne peut faire que des caractères d'esclaves" et qu'elle n'a pas d'autre résultat que de faire "haïr à l'enfant tout ce qu'on a pour devoir de lui faire aimer, comme la vue de la coupe où l'on prend des médecines répugnantes soulève l'estomac" (ib. p. 131). Thomas ARNOLD, pour sa part, voyait dans "la punition corporelle, infligée par un supérieur à un enfant au-dessous de quinze ans... l'avantage de faire sentir sa dépendance" (ib. pp. 244-245).

Avec toutes ces accusations, se trouve, pour NEILL, définitif, dès cette époque, le procès d'une Ecole qui non contente de couper les enfants de la réalité, de les priver de moyens intellectuels, les façonne en esclaves, en "serviteurs bien disciplinés qui connaissent bien leur place" (1932 p. 170), les prive de toute capacité à changer. "Les enfants nous craignent et ainsi acceptent nos propres valeurs". L'enseignant est désormais un "agent... de la conspiration contre la nature humaine et le plaisir humain" (ib. p. 75).

o
o o

On conçoit aisément combien ces critiques allaient se trouver stimulées à la fois par la rencontre des analyses reichiennes et le péril de la guerre, péril face auquel les enseignants "ont évidemment peur de changer" (1939 p. 176). NEILL se lance à partir de 1936 dans une critique violente d'une Ecole qui, en tout, "détruit la perspective" (idem). Il écrit cette année-là : "Les écoles d'état préparent les nouvelles générations à entrer dans le système. Et parce que toute éducation réelle conduirait à une attitude qui pourrait balayer le système, l'état substitue l'enseignement à l'éducation, et les enfants passent dix années ou plus à apprendre toutes les choses qui n'ont pas d'effets positifs. Négativement, bien sûr, elles agissent beaucoup, car elles empêchent la jeunesse d'acquérir des connaissances qui pourraient être dangereuses pour le système (1936 p. 19). En 1939, il note aussi que "nos sergents instructeurs de l'éducation, aidés de tout le pouvoir de l'Etat, apprennent aux enfants infortunés que les absurdités astiquées sont tout ce qu'il y a d'important dans la vie" (1939 p. 13). Cette "attitude d'astiquage par rapport à la vie, poursuit-il, n'est pas facile car elle ne nécessite ni pensée, ni originalité, elle rend grandes et importantes toutes les futilités de la vie"(ib. p. 14).

Les châtiments corporels alimentent pareillement la critique. NEILL est maintenant convaincu de l'importance du rôle de la sexualité dans ces pratiques. "La racine du mal est la répression sexuelle" (1936 p. 76). Le châtiment corporel, c'est "la punition de la main haïe... chez l'autre, et tous ceux qui ont étudié la psychologie savent pourquoi la main est un objet de haine". "Dans les écoles du Sud, où l'homosexualité est un objet de répression, les punitions gravitent naturellement autour des coups donnés sur le postérieur" (idem).

En 1936 toutefois, la critique semble s'estomper un peu et il reconnaît... "que le châtiment corporel est peu à peu en train de disparaître" (ib. p. 126). Ce constat est singulier car cette année-là justement, la Chambre des Communes repousse par 196 voix contre 119, une motion réclamant la suppression du châtiment corporel pour les jeunes délinquants (H. MENG 1968 p. 87). En 1938, d'ailleurs M.A. BERA et P. URI notent qu'en Angleterre "les écoles à tous les degrés admettent encore... les châtiments corporels", que "le Comité Scolaire local paye à tous les directeurs une canne de jonc et un registre des punitions, qu'on fouette et <canne> plus peut être dans les écoles de riches que dans les écoles de pauvres"... que "le maximum de la punition est de cinq à six coups sur les doigts ou sur le siège"(op. cit. pp. 34-38). Les auteurs commentent : "les énergiques frappent peu, mais fort. Les mous frappent souvent, mais ne font pas grand mal" (idem).

Il n'est donc pas surprenant de le voir, trois années plus tard, se lancer à nouveau dans une critique violente, telle que l'on n'est pas sans se croire revenu aux temps où Jean-Louis VIVES recommandait la modération (J. PARMENTIER 1896 p. 12), où ERASME dénonçait "les maîtres ivrognes, bouchers ou bourreaux" (ib. p. 229). Pour lui "l'enseignant disciplinaire, qu'il frappe ou terrorise par son autorité, hait l'enfant qu'il fut lui-même"... "hait son travail" (1939 p. 10), "se ravale au niveau d'un sergent de l'armée" (ib. p. 12), au niveau de "l'idiot de catégorie IV" (ib. p. 10) à "un niveau inférieur à celui de l'animal et des rats en particulier" (ib. p. 17).

Pareillement se développe à nouveau la critique de l'enseignement religieux. Il déplore que les "prêtres servent deux maîtres, JESUS et la bourgeoisie" (1936 p. 52). "Le Christianisme, dit-il, s'est développé au sein des classes dirigeantes. JESUS était du côté des opprimés et naturellement, il a été crucifié. La religion qu'il fonda fut volée par les oppresseurs qui l'utilisèrent à leur fin..." (1939 p. 111). Plus que jamais, pour lui, "demander à un professeur d'enseigner une telle religion revient à lui demander de prostituer son intelligence et son âme" (ib. p. 112)... "L'enseignement du Christianisme inhibe les jeunes en transformant les impulsions naturelles bonnes en mauvaises, en transformant leur amour naturel en peur et en haine, et, peut-être le pire de tout, en fait de petits hypocrites pédants. Bref, c'est le vrai démon" (ib. p. 114). "Imposer une telle religion à un petit enfant est criminel ; c'est la plus sûre méthode pour changer le bon en mauvais, la charité en haine, l'amour en crime. L'enfant devrait être laissé libre plus tard de choisir la religion s'il le désire" (ib. p. 112), ce qu'il disait déjà en 1926 (1926 p. 130).

L'Eglise écossaise est plus particulièrement attaquée. Son "histoire" est pour lui en effet "une des plus affreuses" (1936 p. 49) et elle a particulièrement influencé l'Education puisque "les premières écoles furent des écoles religieuses, les premiers enseignants des moines et des prêtres" (ib. p. 48). Dans la critique NEILL oublie que cette influence permit à l'Ecosse de "prendre très tôt, en matière d'éducation populaire, une avance sur l'Angleterre" (J. PARMENTIER 1896 p. 226) et cela grâce à l'impulsion de KNOX qui, en 1560, dans son Premier Livre de Discipline avait souligné que "l'Etat avait pour devoir de veiller à ce que chaque enfant soit en mesure de profiter, si la nature lui en a donné les dispositions, de toutes les ressources de l'éducation du pays". Selon ses vues, "on annexerait à chaque église paroissiale, une école primaire où, à défaut de maître, le pasteur apprendrait aux enfants les premiers rudiments, surtout le catéchisme. Dans les grandes paroisses, il y aurait une bonne école, avec un maître capable d'enseigner la grammaire de la langue latine. Les villes importantes possèderaient un collègue ... l'instruction

dans la première jeunesse serait obligatoire pour tous ; les riches sous peine d'amende, la payeraient, les pauvres la recevraient gratuitement. Tous seraient retenus à l'Ecole assez longtemps pour qu'il fut possible de s'assurer si leurs aptitudes leur permettraient d'aspirer aux services publics"... (ib. pp. 225-226). Ces idées-là devaient passer dans la tradition éducative écossaise.

NEILL n'est guère sensible à ce genre d'argumentation. Il demande la suppression de l'enseignement religieux. Pour ceux qui regretteraient, avec sa disparition de voir les enfants "privés du contact des merveilles de la langue biblique", il propose "une anthologie à usage scolaire des beaux passages de la Bible" à la condition toutefois qu'ils soient sélectionnés" par un païen sincère ayant un regard d'aigle pour éliminer toutes les choses qui seraient dangereuses pour les morales spontanées" (1939 p. 113). Ainsi, pour la seconde fois, la cause est entendue : "Aujourd'hui"... l'Ecole ne fait qu'"apprendre aux enfants des travailleurs à obéir aux dictats de la classe gouvernante" (ib. p. 35), "fait des esclaves" (ib. p. 72) comme elle fait "des patriotes pour les faire tuer" (ib. p. 88). Ainsi, rêve-t-il de voir un enseignant dire enfin la vérité à ses élèves : "le principal devoir de cette école est de produire des esclaves obéissants et actifs. Je passe mes jours à vous enseigner des balivernes qui n'ont aucune valeur... Mon travail est de voir que vous apprenez à lire et à écrire de telle manière que plus tard, lorsque vous passerez entre les mains de ces grands éducateurs, les gros bonnets qui détiennent la presse du matin, vous accepterez leurs valeurs... C'est mon travail de vous discipliner, de vous apprendre à me respecter parce que j'incarne l'autorité et que toute votre vie se passera à obéir à l'autorité" (ib. p. 26). NEILL ne reviendra jamais sur de telles prises de position.

Il n'aura jamais été, à propos des écoles d'état, particulièrement optimiste. Les années lui auront montré que, même dans son pays, le plus libéral qu'il ait connu, l'Ecole n'échappe pas à la société qui l'entoure. A l'époque du Log, elle se trouve, au titre de la loi de 1872, placée sous la dépendance de la commission scolaire municipale dont les membres, élus par les

citoyens, ont charge de désigner les directeurs et de donner leur avis pour la nomination des instituteurs. Cette commission scolaire, dit NEILL, est "composée d'hommes qui n'ont qu'une notion fort vague de ce qu'est l'Education" (1975 p. 85). Ainsi, l'Ecole, comme l'enseignant, se trouve-t-elle "contrôlée par quelques fermiers et maquignons à demi-illettrés et ayant peu d'idéal" (ib. p. 86). Lorsque, dans cette commission, se glissent quelques membres de l'aristocratie, il n'y a rien, dit-il, à en attendre. Ainsi une de ces "dames" (ib. p. 84) lui dit-elle un jour : "J'espère que vous faites de votre mieux pour aider ces enfants à comprendre que la société comprend plusieurs classes" (idem). Et, lorsqu'elle passera sous contrôle de l'état, l'Ecole deviendra dépendante non plus de maquignons mais du "système" (1939 p. 21)... L'année 1953 lui montrera, avec la menace de fermeture que la tolérance n'est encore que relative.

NEILL n'aura pareillement placé aucun espoir dans les enseignants eux-mêmes. Dès 1914, il dénonce les enseignants qui participent "à la loi" et sont pour leur malheur "embringués dans un système" (1975 p. 84). Le maître d'école est, dit-il, "très souvent... le fils d'un humble travailleur"... ne rencontrant "que des hommes de sa classe" (ib. p. 85). Lorsqu'il en sort, c'est pour tomber dans la recherche "de l'importance et de la dignité" (ib. p. 13). Les syndicats eux-mêmes n'échappent pas au piège. Leurs "dirigeants", écrit-il, essaient d'obtenir une meilleure cohésion des enseignants, mais leurs efforts sont maladroits et lents. Jamais ils n'élèvent la voix avec force, ils ressemblent aux membres du parti travailliste au parlement, dans leur soif de respectabilité à tout prix" (ib. p. 86). Un changement n'est, à ses yeux, possible que si peut se créer une "confrérie d'éducateurs qui, à l'instar des professions juridiques ou médicales, statuerait sur tous les problèmes d'éducation" (idem).

Ces mêmes arguments sont repris en 1939, quand il dénonce ceux qui, "venant de la classe ouvrière .., fuient leurs origines... avec l'attribution du respectable col blanc" (1939 p. 22). L'enseignant est celui qui a appris "l'humilité et le

respect pour le statut (ib. p. 13) qui a été "émasculé très tôt... par l'affreux système..." (ib. p. 24). Ainsi en vient-il à "croire idiotement que les jours passés à l'école sont les plus beaux jours de sa vie" (idem). "Les enseignants, dit-il encore, se trouvent pieds et poings liés par le système" et ne "peuvent que s'y adapter" ou "s'en aller -ce que je fis"- (ib. p. 23).

Voici donc une diatribe sans nuance. Ses dénonciations, il est vrai, ne manquent pas de vérité et ont souvent été, avant ou après lui, formulées par nombre d'éducateurs. On ne peut guère, de même, ne pas être sensible à l'idéal qui les inspire. Simple humanité, dignité humaine, égalité sociale sont les principes qui l'animent. Il reste que, là encore, le refus et le rejet frappent par leur maximalisme et la reconnaissance des excès dans l'Education traditionnelle -comme d'ailleurs dans l'Eglise- ne le conduit point à rechercher le positif à partir duquel, justement, ils naquirent. Aussi peut-on déjà s'interroger sur ce qui naîtra d'une telle analyse.

CHAPITRE V

La critique de l'Ecole nouvelle

A partir des années vingt, NEILL procède aussi à la critique de l'Ecole nouvelle. Cette critique cessera, pour beaucoup, après 1932, date de la publication de Problem Child mais aussi et surtout de la conférence de Nice. Le mouvement novateur, sous l'influence des réalités socio-économiques et au grand désespoir des idéalistes qui avaient annoncé l'ère nouvelle, y procède, comme le dit R. HEMMINGS à "une volte face" (op. cit. p. 96) en remettant à l'honneur la discipline. L'argumentation de NEILL, toutefois, ne disparaîtra pas et se retrouvera à propos d'innovations plus tardives, tout comme dans la critique d'un autre mouvement, celui qui s'annonçait à la même époque en Russie et dont il n'était pas, comme beaucoup, sans attendre l'apparition d'une humanité nouvelle.

Certes, sa situation aurait pu, ici, être inconfortable puisque aussi bien, qu'il le veuille ou non, il se situe pleinement dans le droit fil des idées qui animent le mouvement d'Education Nouvelle. C'est de plus ce même mouvement, qui, par le truchement de la revue New-Era, allait, pour un temps, assurer et ses subsides et la propagation de ses idées. Mais cela ne le pousse en rien à quelque concession que ce soit. Et c'est à une critique radicale qu'on le voit d'emblée s'attacher, critique qui, à l'analyse, se révèle, sur le fond, identique à celle qu'il adresse à l'Ecole traditionnelle.

L'Ecole nouvelle s'impose à NEILL essentiellement dans sa réalité anglaise. Néanmoins, sa méfiance se manifeste à l'égard de tout le mouvement d'idées nouvelles, mouvement pourtant d'importance, qui ne devrait guère le laisser indifférent. La pensée pédagogique du début du siècle, que la guerre a, d'une certaine manière, réactivée, est toute entière l'héritière des travaux de philosophes et de psychologues. Elle a selon l'expression désormais célèbre de CLAPAREDE, opéré une "révolution copernicienne". L'Education traditionnelle, pour reprendre la formule de FERRIERE, agissait "du dehors au dedans", l'Education Nouvelle, quant à elle, vise à un épanouissement de l'enfant "du dedans au dehors". A l'émergence de cette philosophie, aboutissement d'une trajectoire annoncée par ROUSSEAU, ont contribué les travaux des KERCHENSTEINER, DEWEY, DECROLY, CLAPAREDE, FERRIERE et bien d'autres. Si, entre eux, des divergences ont pu se marquer, tous ont contribué à faire admettre que toute pédagogie devait être fondée sur les besoins et intérêts résultant de ces besoins, c'est-à-dire prendre, comme point de départ et matière première de l'oeuvre éducative, les intérêts spontanés. Comme telle, elle faisait droit à la "spontanéité enfantine", s'ancrait dans le milieu naturel de l'enfant et se voulait pédagogie de l'activité fonctionnelle. Cette pensée trouvait à s'investir dans un foisonnement de techniques et de méthodes.

Il y a là tout un ensemble d'idées généreuses qui ne pouvaient guère ne pas flatter la sensibilité neillienne. Or, singulièrement, et ce dès 1914, NEILL balaye tout d'un revers de plume : "Il n'y a jamais eu d'autorité en matière d'éducation et je ne vois aucun livre dont je puisse m'inspirer" (1975 p. 9). Lui, qui vient de terminer ses études de littérature, semble donc n'avoir jamais lu ROUSSEAU. Il connaît toutefois FOERSTER, dont on sentira longtemps l'influence. En 1916, il annonce qu'il a oublié "tout ce qu'il a lu à propos de FROEBEL et de PESTALOZZI" (1916 p. 104) et, s'il mentionne DEWEY, c'est avant tout pour le critiquer. Il y a, en effet, lui semble-t-il, une "sur-estimation du <learning by doing> et il ne lui paraît pas évident que "fabriquer des choses avec leurs mains... conduise tout naturellement

les enfants à fabriquer des choses avec leurs têtes" (idem) ; NEILL se dit sûr "qu'un enfant peut avoir... des ateliers et des fermes-écoles pendant des années et pourtant être mal éduqué" (idem).

En 1937, il dit "avoir essayé avec peu de succès de lire DEWEY" (1937 p. 118). S'il n'avait pas procédé à une condamnation globale, peut-être aurait-il pu trouver chez ce démocrate sincère le refus de tout apprentissage à la docilité et à l'obéissance. C'est cette même année qu'il dit n'avoir pas étudié ROUSSEAU (idem), auteur qu'il ne peut suivre puisqu'il ne s'est jamais préoccupé "ni du corps ni de l'âme" (1926 p. 42) et dont il disait pourtant, en 1916, qu'il avait réfléchi "abstraitement sur la psychologie de l'enfant" (1916 p. 106). Ceci posé, il reste que, des théories des réformateurs, il ne veut retenir pour y adhérer que le principe selon lequel "l'enfant doit suivre son propre processus... trouver son propre trajet et découvrir la connaissance par lui-même" (ib. p. 104). Ainsi, si NEILL semble se placer d'emblée dans une position de retrait, sa critique néanmoins n'est guère virulente. Tous ces auteurs, en permettant aux enfants, par exemple, "de travailler dans les ateliers ou de rejouer au théâtre des scènes historiques" (idem) ne sont "après tout... guère dangereux" ; tout simplement, surestiment-ils "la camelotte qui n'a pas d'importance" (ib. p. 105).

Avec Mme MONTESSORI, il en ira tout autrement. En 1916 il dit ne pas en connaître les travaux (ib. p. 104). De fait, il les découvre en même temps qu'il découvre la psychanalyse. La pédagogue italienne se trouve être à cette époque, véritable objet de culte en Angleterre, et ce, depuis 1912, date de la publication d'un rapport enthousiaste d'Edmond HOLMES (R. HEMMINGS 1972 p. 38). Une de ses disciples, la "signora" MACCHERONI y a, d'autre part, fait connaître en détail ses idées. Les principes de la "Dottoressa" sont appliqués dans toutes les écoles qui se veulent nouvelles. NEILL, pour sa part, n'aime pas Mme MONTESSORI. Il ne l'aimera jamais. En 1967, il notera sèchement : "son adaptation des enfants aux appareils ne m'a rien appris" (1967 p. 118). A cela les raisons sont multiples. Il y a d'abord un problème de

personne. "J'ai un puissant complexe MONTESSORI, dit-il en 1920. Je critique son système et je me demande souvent pourquoi. J'ai souvent pensé que mon aversion était une projection : je détestais une personne qui était folle d'elle , et je suppose que j'ai transféré mon aversion pour cette dame sur la pauvre MONTESSORI" (1920 p. 145). "Complexe" il y avait peut-être, mais surtout rancune. NEILL et cette personne s'étaient en effet trouvés en compétition pour la location d'un bâtiment afin d'y installer l'école de leurs rêves. La propriétaire avait donné la préférence à l'émule de la Dottoressa. Ce puissant complexe amplifie sûrement les reproches que suggèrent par ailleurs les principes et pratiques de la pédagogie montessorienne.

Mme MONTESSORI avait mis au point un matériel didactique simple et varié, destiné à développer les pouvoirs sensoriels et moteurs des enfants et à les affiner par une possibilité d'auto-contrôle. Ce matériel était composé pour l'essentiel de cubes, de cylindres, de clochettes, de découpages à assembler. Aux exercices que permettait cet appareillage s'ajoutaient les leçons, brèves et simples qui portaient dès quatre ans les enfants vers la lecture, l'écriture ou le calcul. A ces travaux sensoriels et intellectuels s'ajoutaient des exercices musculaires, ainsi que ceux qui visent à préparer à la vie sociale et à l'autodiscipline. Toutes ces activités étaient l'émanation de sa pédagogie scientifique, scientifique, car fondée sur l'observation, elle-même rendue possible par la liberté laissée aux élèves dans leurs manifestations spontanées : liberté physique (suppression des bancs), liberté morale (suppression des interdictions, des punitions, des récompenses), liberté enfin pour l'enfant de choisir sa tâche et de s'y livrer autant qu'il lui plaît. Comme tel, le "Montessorisme" connut un énorme succès.

Le simple fait que cette pédagogie se réclamât pour une bonne part d'une rigueur scientifique aurait pu justifier la méfiance des éducateurs nouveaux, particulièrement des dignitaires de New-Era. Il n'en fut rien, comme l'atteste le nombre important d'articles consacrés à ses travaux par la revue. Il n'en fut rien,

sauf pour NEILL, l'"extrémiste" (R. HEMMINGS 1972 p. 45). "Lorsque, pour la première fois, je lus les livres de MONTESSORI, je me dis: <elle est dépourvue d'humour>. Cela signifie pour moi une limitation dans le domaine de l'art et j'ai l'impression que MONTESSORI est toujours une scientifique, mais jamais une artiste" (1920 p. 145). "Non, le monde de MONTESSORI est trop scientifique pour moi. Il est trop ordonné, trop didactique. Le terme d'appareil didactique me glace... La vie est autre chose que la nourriture et l'Education est autre chose que d'assortir des couleurs et d'ajuster des cylindres dans des trous" (ib. pp. 146-147). En fait, il semble que ce soit plus la systématisation de leur emploi que les appareils eux-mêmes que NEILL critique. Il lui arrive, en effet, de les recommander comme jouets. "Si vous étiez un bon mari, dit-il à son ami, vous fabriqueriez des appareils MONTESSORI pour vos enfants" (ib. p. 174). Parfois au fil des années, il reconnaît quelques mérites à la Dottoressa. En 1953, il la classe parmi les grands pionniers, soulignant la confiance qu'elle accordait à ses enfants en les laissant porter "des soupières pleines de soupe chaude" (1953 p. 26).

De telles remarques prennent chez NEILL des allures de concession, tant sa critique est toujours systématique. Une attitude moins réactionnelle lui aurait permis de saisir la philosophie de la liberté de la pédagogue italienne. Dans son argumentation, il est vrai, il était fortement influencé par les prises de position de son maître spirituel, Homer LANE, qui, selon M. HEMMINGS, "fut le seul du groupe des <New Ideals> qui ne (soit) pas devenu un converti ... certain qu'il était que, de tous les systèmes d'éducation inventés, celui de Mme MONTESSORI figurait comme le... plus hautement perfectionné ... (et) incompatible avec la liberté de l'enfant" (op. cit. p. 38). Les techniques pédagogiques, prolongement de la conception sensualiste, analytique, associationniste de la vie de l'esprit valurent effectivement à Mme MONTESSORI de nombreux détracteurs ; tels DEWEY qui voyait dans les jeux montessoriens "des artifices incapables de rendre l'enfant plus apte aux nécessités de la vie courante" ou le Docteur SIMON qui considérait la méthode en dépit de son "étiquette", comme "dépourvue de tout esprit scientifique" (H. HAZAN 1956 p. 229).

Singulièrement, l'aspect scientifique de sa pédagogie n'empêcha pas Mme MONTESSORI d'être considérée par ses contemporains, NEILL excepté, comme une pédagogue libertaire, à cause de son refus de guider, de donner des ordres, de modeler l'âme de l'enfant. C'est que, pour reconnaître la capacité de cette pédagogie à promouvoir un être libre, un mouvement dialectique est à percevoir, ce à quoi, NEILL, habitué aux positions extrémistes ne fut jamais prêt. Mme MONTESSORI, quant à elle, formulait ainsi sa philosophie : "quand nous parlons de la <liberté> du petit enfant, nous n'entendons pas les actes désordonnés qu'accompliraient des enfants abandonnés à eux-mêmes, et qui se livreraient à une activité sans but ; mais nous donnons au mot <liberté> un sens profond : il s'agit de <libérer> l'enfant des obstacles qui empêchent le développement normal de la vie" (M. MONTESSORI 1958 p. 48). D'où, pour elle, la nécessité de créer la "condition la plus favorable au développement, tant physiologique que psychique" (ib. p. 47). C'est dans cet esprit qu'elle avait conçu son "matériel de développement" (ib. p. 176).

Là où d'aucuns voient une pédagogie libertaire, NEILL, pour sa part, ne voit, à côté de l'implacable technicité, qu'ordre et silence. Ce point est d'importance puisque, même en 1945, il dira des Ecoles montessoriennes qu'il avait visitées qu'elles "étaient un essaim d'abeilles sans bourdonnement" (1945 p. 110). Pour lui, en effet, le travail ne requiert pas obligatoirement le silence ; il en a des exemples. "J'ai vu, dit-il, travailler les orphelins de guerre de Norman Mac MUNN à Tiptree Hall. Mac MUNN, l'auteur de A Path To Freedom In The School ne disait jamais : <silence> ; les gars emplissaient la salle de leur discussion bruyante tandis qu'ils travaillaient; je n'ai jamais vu autant de travail avec autant de joie" (1920 p. 147).

Aux yeux de NEILL, l'univers montessorien ne laisse aucune place aux émotions. "Son système est hautement intellectuel, mais manque tristement d'émotivité". "Cela vient, dit-il, de ce que, lorsqu'elle a élaboré son matériel, elle a pensé à l'esprit conscient ... Les appareils ne satisfont pas du tout l'esprit inconscient de l'enfant" (idem). Cette méconnaissance des processus

inconscients est abondamment déplorée. "La maîtresse montessorienne, lorsqu'elle remarque que Jimmy gêne le travail d'Alice, sépare le mauvais Jimmy et le traite comme une personne malade. Mais la bonne chose à faire est de résoudre le problème de Jimmy aussi bien que celui d'Alice. Qu'y a-t-il derrière l'agression de Jimmy ? Jimmy ne le sait pas, pas plus que ne le sait la maîtresse car elle a été formée uniquement à la psychologie du conscient" (ib. p. 148). Pareillement, NEILL ne pardonne pas à Mme MONTESSORI de refuser à l'enfant ce qui lui semble être en 1920, un des éléments fondamentaux de sa psychologie : l'imagination, l'imagination comme refuge. "Elle dirait probablement que l'imagination est mauvaise pour un enfant, mais c'est un fait connu que la plus grande partie de la vie d'un enfant est vécue en fantaisie. La fantaisie est une manière de compenser un désir insouvi... une manière de dépasser la réalité... Le père dispute Willie et le gars se retire dans un monde de rêve où il devient une personne toute puissante..." (ib. p. 146). "Les appareils, reprend-il douze ans plus tard, sont psychologiquement mauvais parce qu'ils freinent l'imagination" (1932 p. 92). "Je voyais, notera-t-il quarante ans plus tard, des enfants s'occuper à faire coïncider des triangles alors qu'ils auraient dû faire des peintures sur les murs" (1980 p. 323).

Madame MONTESSORI, pour sa part, ne doute pas que "l'imagination soit... (une)... très grande puissance" (M. MONTESSORI 1960 p. 42), et que "celui qui ne possède pas ce monde de l'imagination n'est qu'un pauvre être" (ib. p. 43). Elle note toutefois que "l'enfant qui a trop de fantaisie est un enfant agité" (idem). Il ne s'agit pas pour elle de "supprim(er) cette imagination, mais tout simplement de nourrir l'autre face de son intelligence, celle des relations avec le monde extérieur : son activité" (ib. p. 44). "Cette grande puissance ... ne devient grande que lorsque l'homme, grâce au courage et à l'effort, s'en sert en vue de quelque création"; "autrement... ajoutait-elle... elle ne s'adresse qu'à un esprit vagabondant dans le vide" (ib. p. 43). "L'imagination a besoin d'un support ; elle a besoin d'être construite, organisée" (ib. p. 45). Plus qu'il ne peut y paraître,

l'imagination est une clef de voûte de l'édifice montessorien. "L'imagination est la base même de l'esprit ; elle élève les choses sur un plan supérieur, sur le plan de l'abstraction... L'homme peut atteindre un niveau élevé, car il pénètre l'infini (idem)... En affirmant d'autre part que pour parvenir à cela en partie il fallait "frapper l'imagination ... avant tout ... (par)... la grandeur ... et le mystère" (ib. p. 43), Mme MONTESSORI enlevait à NEILL toute possibilité d'adhérer à sa proposition.

Cette incompréhension totale ne devait guère diminuer avec le temps. Une rencontre avec le fils de la Signora en 1967 confirme NEILL dans ses positions. Il se dit plus que jamais convaincu que, pour la pédagogue, "la fantaisie était quelque chose qui ne devait pas être encouragé". "Je suppose, dit-il encore, que MONTESSORI soutiendrait que la masturbation est le résultat de l'ennui. Dans ce cas, tous les enfants du monde s'ennuient" (1967 p. 37)... En 1972, il déclare : "MONTESSORI n'a eu qu'une influence négative sur moi parce que j'ai eu une réaction de recul devant la séparation qu'elle établissait entre le jeu et le travail et sa condamnation de l'imaginaire dans la vie de l'enfant" (1980 p. 323).

Pour NEILL, les vraies raisons de ce combat de l'imagination sont évidentes. "Enseigner la longue division avec des appareils à un enfant dont l'ambition est de naviguer sous la bannière du <Skull and Crossbones> revient à poser que la vie consciente est plus importante que sa vie inconsciente. C'est une affirmation que pas un psychologue de l'ère post-freudienne ne pourrait soutenir. C'est une affirmation soutenue par des moralistes... et un moraliste ne peut pas être un psychologue" (1932 p. 92). Etre moraliste est aux yeux de NEILL "la pire des tares pour un éducateur" (idem). En fait, c'est dès 1920 que NEILL a senti cet aspect de la pensée montessorienne : "MONTESSORI, disait-il cette année-là, est devenue populaire dans le monde de l'éducation pas uniquement à cause de son excellent système : une part de son succès vient du fait qu'elle ne fait jamais de jeux de mots ; elle est toujours le modèle solennel et moral de l'enseignant... Pauvre MONTESSORI..." (1920 p. 200).

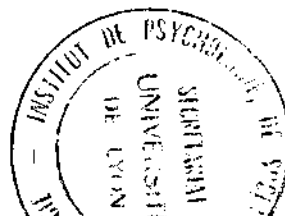
En ces temps de trouble, Mme MONTESSORI, partageait en effet avec les novateurs (NEILL compris d'ailleurs) des aspirations idéalistes et moralistes. Adolphe FERRIERE lui-même avait mis l'Ecole Active "au service de la vérité" (A. FERRIERE 1928 p. 7). Pour Mme MONTESSORI, comme le rapporte M. HEMMINGS, "la pédagogie scientifique était tout entière au service de l'ennoblissement de l'humanité" (R. HEMMINGS 1972 p. 167). "L'Education, disait la Signora, ne consiste pas à rechercher des méthodes nouvelles en vue d'une aride transfusion de connaissances ; elle doit se proposer d'aider au développement de l'homme. C'est par conséquent, la vie humaine, la vie dans ses valeurs qu'il nous faut considérer" (M. MONTESSORI 1960 p. 153), car, poursuivait-elle, "aujourd'hui, dans cette civilisation miraculeuse, ce qui manque, c'est la force spirituelle de l'homme ; c'est la rectitude des consciences, mais par dessus tout, c'est le sens de la vie humaine triomphant de l'univers" (ib. p. 161). Cet aspect du Montessorisme n'avait pas échappé à sa biographe, D. CANFIELD-FISHER. Dans son ouvrage consacré à l'éducation montessorienne, répondant aux critiques de ceux qui pensent que la pédagogue considérait l'enfant comme "une créature sans âme, douée seulement d'une activité musculaire et intellectuelle", cet auteur affirme qu'il n'était "pas de penseur moderne plus respectueux qu'elle de la haute vie de l'esprit et qui n'en ~~est~~ senti plus constamment la nécessité" (D. CANFIELD-FISHER 1921 p. 189).

"Pourquoi, disait la Dottoressa, devant les périls qui menacent le salut des peuples, ne considère-t-on pas la défense suprême, celle qui consiste à soigner, à fortifier et à redresser l'humanité par tous les moyens possibles, quand elle est encore à la période de formation ?" (M. MONTESSORI 1960 p. 161). "Il existe en l'esprit de l'homme quelque chose qui est au-dessus des tentations ; il peut comprendre le seul moyen de créer un monde purifié, puissant et riche : savoir vaincre individuellement la tentation de la possession et du pouvoir. C'est la voie de son règne. Mais, pour la trouver par l'éducation, il faut se tourner vers l'enfant, et le considérer sous un autre aspect (ib. p. 166).

NEILL² se laisse guère convaincre. "Madame MONTESSORI dit-il, a une idée précise du bien et du mal. Aussi, bien qu'elle permette à ses enfants de choisir leurs propres occupations, elle ne leur permet pas de contester la moralité adulte... Pour un enfant, accepter un code moral tout prêt est dangereux ; l'éducation morale est mille fois plus importante que l'éducation intellectuelle avec un appareil didactique" (1920 p. 148). Il devait d'ailleurs clore définitivement le débat en disant : "son attitude religieuse me répugne. C'est une femme d'église" (idem).

En 1926, dans un dialogue imaginaire avec une institutrice montessorienne, qu'il appelle Mme LA MORALE, il lance : "Je veux une nouvelle moralité... la moralité aujourd'hui construit une belle cathédrale de marbre sur un tas de crottes. Je veux en construire une sur une terre solide. Votre moralité fleurit parmi la prostitution, les taudis et les crimes. Si elle avait une quelconque valeur, elle aurait fait disparaître depuis longtemps ces malheurs sociaux (1926 p. 50). Il conclura le dialogue en s'écriant : "Madame, il est difficile de discuter avec vous parce que vous croyez au péché originel... (ib. p. 53).

Il est fort probable que la sensibilité neillienne à tout moralisme fut exacerbée par sa fréquentation de la revue New-Era. Celle-ci s'était donné comme objectif de prendre en compte, rassembler, diffuser toutes les idées émises, toutes les innovations surgies çà et là, depuis plusieurs années. Cet objectif rejoignait tout à fait celui des théosophes qui, quant à eux, avaient entrepris de "rechercher les potentialités cachées en l'homme" (R. SKIDELSKY 1972 p. 190). Certains ne manquèrent pas d'ailleurs d'apporter des idées originales. M. LEADBEATER lui-même développa par exemple des vues quelque peu singulières puisque sa théorie, qui ne semble pas avoir été l'objet d'une publicité susceptible d'en assurer l'extension, consista en un vigoureux encouragement à la masturbation (noté in R. SKIDELSKY 1972 p. 140).



Les propositions des théosophes eux-mêmes en matière éducative n'étaient pas pour déplaire à NEILL : "Si nous avons l'argent nécessaire, disait H.P.B., les écoles que nous fonderions ne produiraient pas de jeunes gens qui, bien que sachant lire et écrire, seraient condamnés à la misère. On doit en premier lieu, apprendre aux enfants à avoir confiance en soi ; leur enseigner l'amour pour tous, l'altruisme, la charité mutuelle, et les exercer surtout à penser et à raisonner par eux-mêmes. Nous réduirions au minimum tout travail de mémoire purement machinal, et emploierions le temps ainsi épargné à cultiver les facultés de nos élèves, leurs sens intérieurs, leurs pouvoirs latents. Nous nous efforcerions de nous occuper de chaque enfant individuellement, de l'éduquer de façon à favoriser l'épanouissement complet et harmonieux de tous ses pouvoirs, afin que ses aptitudes spéciales parviennent à leur développement entier et normal. Notre but serait de créer des hommes et des femmes libres, libres intellectuellement et moralement, sans aucun préjugé et, par dessus tout affranchis d'égoïsme" (H.P. BLAVATSKI 1946 p. 254). Qu'"H.P.B." espère réaliser ce but "sinon en entier, du moins partiellement, à l'aide d'une bonne éducation véritablement théosophique (ib. p. 254) laisse NEILL indifférent. Le seul constat qu'il fait est celui du retour au moralisme.

Il lui paraît sans doute déjà significatif à cet égard, que l'éditorial du premier numéro de New-Era propose comme devise : "Liberté, tolérance et compréhension" (R. HEMMINGS 1972 p. 35 - R. SKIDELSKY 1972 p. 138) ; devise qui devait, quelques années plus tard, être oubliée, comme le prouve le renvoi de NEILL pour ses positions extrémistes. Liberté, tolérance et compréhension devaient, selon Mrs Beatrice ENSOR, ouvrir "toutes grandes les portes de l'âme humaine qui, si longtemps, étaient restées secrètes", et se propager "sous la poussée destructrice des temps"... (noté in The New-Era vol. 1 - n° 1 - janvier 1920 - noté in R. HEMMINGS 1972 p. 35 et R. SKIDELSKY 1972 p. 138).

Tout aussi significatives sont les orientations adoptées par les institutions que les théoriciens les plus éminents du mouvement n'hésitent pas à fonder, institutions qui s'ajoutent aux

trente-trois écoles nouvelles que recense New-Era en Angleterre en 1922 (R. SKIDELSKI 1972 p. 140). Parmi elles figurent Frensham Heigts, fondée par Mrs ENSOR elle-même, Wychwood Girls, où NEILL, d'ailleurs, intervient comme conseiller pédagogique en self-government, la cité-jardin de Letch Worth pour laquelle, afin de s'y "vouer toute entière", Mrs ENSOR "renonça au poste d'inspectrice des écoles primaires" de Londres (A. FERRIERE 1922 p. 385).

Ces écoles se distinguaient par l'utilisation systématique des méthodes modernes. Mais à cela s'ajoutaient d'autres pratiques plus singulières, telle le port des shorts et des sandales, le végétarisme, la nudité lors des baignades. Par ailleurs, la mixité était de rigueur et la recherche d'une ambiance rurale encouragée. M. SKIDELSKI voit là des témoignages de "l'incurable romantisme" des éducateurs nouveaux "imprégnés de ROUSSEAU, de RUSKIN, CARPENTER, WHITMAN, BLAKE" et de sentiments anti-industriels et anti-technocratiques (R. SKIDELSKI 1972 p. 148). Certaines de ces pratiques conduisirent souvent à des excentricités. C'est ainsi qu'on parla d'orgie à Beacon'Hill (ib. p. 150).

Il reste que, au-delà de toutes ces innovations, selon les termes de M. SKIDELSKI, ces écoles nouvelles sont, pour la plupart, "des lieux fort sérieux" (idem) et qui ont pour but le développement d'une vie spirituelle. Ce n'est pas pour rien qu'Emile COUE jouit là d'une très grande faveur. A Frensham Heigts, les différents pavillons portent les noms de "Persévérance, Courtoisie et Coopération". Wychwood Girls' School pour sa part veut offrir une éducation fondée "sur la courtoisie et les bonnes manières d'autrefois" (ib. p. 149). "La victoire de l'esprit permettait, par exemple, dit M. SKIDELSKI, de substituer "l'amitié... (et)... les relations fraternelles... à la sexualité" (ib. p. 150). Adolphe FERRIERE pour sa part, note que "les écoles créées par le Theosophical Educationnal Trust, celles en particulier de la jolie cité jardin de Letch Worth sont de vrais champs d'expérience. L'atmosphère morale y est tout imprégnée d'harmonie, de sérénité, d'altruisme, d'activité spontanée et spontanément bonne " (A. FERRIERE 1922 p. 385).

Devant tant de novation, NEILL, lui non plus, ne reste pas indifférent. De ces écoles excentriques, il dénonce rapidement ce qui semble en être les mobiles implicites. Pour lui, il s'agit d'abord d'un phénomène de classe. "L'école excentrique est une école où les gens qui détestent la foule envoient leurs enfants. C'est l'école par excellence de l'Intelligentsia. La tendance de chaque école excentrique est d'exagérer la différence entre l'excentrique et la foule ; de là son adoption d'un idéal et ses engouements qui l'accompagnent. Je ne vois pas... pourquoi les idéaux sont associés avec le végétarisme, les longs cheveux, les habits grecs et les sandales..." (1920 p. 69). Ces excentriques veulent, dit NEILL, former "une foule supérieure" (idem). Peu prêt à quelque compromission que ce soit, et il y a là sa critique essentielle, il s'attaque avec force à ces nouveaux "façonneurs de caractère", "ces avorteurs les plus abjects" selon l'expression qu'il emprunte à Bernard SHAW (1922 p. 45). A cet égard est particulièrement significatif, son départ de King Alfred School, motivé tout autant par le refus du moralisme latent qui règne dans l'école que par les incidents dont il est responsable, et qu'il prend plaisir à provoquer. "L'enfant était conditionné, mais gentiment ; il avait des tableaux classiques pour l'élever ; il avait des leçons de morale sur le comportement... tout était si gentil, si maniéré, si respectable" (1971 p. 127). La liberté accordée dans l'école, n'empêchait pas, que le Directeur fût, dit-il, un "Dieu", un "adorable vieux Dieu, mais néanmoins Dieu" et un "archevêque" avec "sa voix et son apparence extraordinaires" contre lequel "il était tout simplement difficile de se rebeller" (ib. p. 137). "J'ai compris cela pour la première fois quand Patrick, huit ans, donna un baiser à Clare, sept ans. J.R. provoqua une assemblée à ce sujet et parla pendant près d'une heure" (1980 p. 143).

Ainsi, très rapidement, NEILL s'écrie-t-il : "Dans nos écoles excentriques, on parle un peu trop d'idéal" (noté in R. SKIDELSKY 1972 p. 151). "L'école excentrique adhère à un idéal. Elle couvre ses murs avec des portraits de WHITMAN et de BLAKE (et) de mauvaises reproductions de BOTTICELLI... Elle chante des chansons pour la liberté ; elle loue BEETHOVEN et BACH". "Les

enfants des écoles excentriques... je suis heureux de le dire, ne sont pas des excentriques... ils délaissent l'ennui de BACH... (pour)... le jazz, ils ignorent les portraits... et étudient The Picture Show ou Funny Bits. Beaucoup d'entre eux pensent plus de bien de Charlie CHAPLIN que de William SHAKESPEARE"... (1920 p. 69). "Je ne vois pas de quel droit, les éducateurs imposent aux enfants ce qu'ils considèrent comme le bon goût. C'est retourner à l'ancien moyen de l'autorité de prendre l'esprit de l'enfant pour une ardoise plate. Si les écoles excentriques ont à innover, elles doivent éliminer leur haut dessein moralisateur et redescendre sur terre"... (ib. pp. 69-70).

Ainsi NEILL peut-il reformuler les critiques faites à l'Ecole traditionnelle. "L'idée générale est que l'homme est un pécheur de naissance et qu'il doit être formé pour être bon. L'Eglise chrétienne affirme cela ouvertement ; l'excentrique de Golders Green l'affirme symboliquement. Lorsque l'Eglise crie : <Nous sommes de misérables pécheurs>, l'excentrique... peut crier : <Nous sommes nés avec un mauvais goût> . L'évêque et le directeur d'école excentrique porteur de sandales (je porte moi-même des sandales) affirment tous les deux que l'enfant doit être conduit vers la lumière. Il n'est pas important que cette lumière soit la lumière de la croix ou la lumière du Post-Impressionisme ; le dessein est le même : élever. Et le résultat dans l'enfant est le même : malheur, névrose" (1926 p. 13). "Le danger dans une école pionnier , dira-t-il en 1945, est que le moralisme s'insinue, que l'attente pointe son nez mal venu" (1945 p. 109). L'argumentation sera pour une bonne part reprise en 1960 (1970 p. 227).

Singulièrement, NEILL n'était pas loin de l'opinion d' A. FERRIERE selon qui "le monde pédagogique en est encore en fait, sinon en droit à la notion du péché originel" (A. FERRIERE 1927 p. 133). Cette méfiance profonde allait même se manifester à l'égard même de ceux qui réussissaient à lui être sympathiques. C'est ainsi le cas de E.F. O'NEILL en qui NEILL voit un "grand homme" (1920 p. 237). C'est que, dit-il, E.F. O'NEILL n'a "aucune connaissance théorique", "n'a pas lu MONTESSORI, FROEBEL ou DEWEY, fait tout par intuition", pense qu'"il y a création en chaque

chose , n'impose pas ses goûts" (ib. p. 238) et "est capable de changer de méthode" (ib. p. 239). NEILL, pourtant, se dit pas convaincu. "Je veux, note-t-il, en savoir plus à propos de ce travail : trouver un sens social si hautement développé chez des petits enfants va à l'encontre de toute mon expérience" (1920 p. 240).

Un seul de ces moralistes l'aura pour un temps laissé dans l'expectative : Emile COUE dont la méthode d'auto-suggestion éducative a pour objet l'auto-rééducation physique et morale. Cette méthode connaît en 1920 un succès considérable en Angleterre après la publication de l'ouvrage de Charles BAUDOIN, Suggestion et auto-suggestion ; ce livre est, selon Pierre BOVET, "exempt de charlatanisme" (P. BOVET 1932 p.96) et certaines revues notent qu'il est "le livre le plus important qui ait paru depuis l'origine des espèces" (idem). Pas un éducateur nouveau anglo-saxon n'ignore le "every day in every way I am getting better and better" et ne doute de la possibilité et de l'intérêt de ce "processus intérieur à chaque individu et dont le point de départ est une idée" (R. HEMMINGS 1972 p. 42).

NEILL, qui observe la méthode à travers la grille analytique voit en elle "un danger" puisque "la conduite de la vie venant des instincts..., le désir de vivre étant dans les instincts"... il ne lui paraît pas possible que "le conscient (guide) l'inconscient" (1922 p. 239). "L'inconscient, dit-il, ne peut qu'acquiescer à la suggestion et l'utiliser pour ses propres desseins" (idem). Ainsi se dit-il d'accord avec les "psychanalystes qui essayent de détruire ce dont COUE se fait le champion" (idem). Il reste que pour lui la devise de COUE "exprime le désir universel , le désir de perfection" (1926 p. 25) et le renvoi de l'individu face à lui-même n'est pas pour lui déplaire.

Dans la pratique, nombre d'éducateurs préfèrent de beaucoup offrir eux-mêmes à leurs élèves bon nombre d'idées. Ainsi voit-on des classes "prendre collectivement la bonne résolution... de la semaine inscrite au tableau" (R. HEMMINS 1972 p. 42).

NEILL ne voit là que "sinistres méthodes pour lavage de cerveau... par des gens convaincus de l'existence du péché originel... comme si DIEU ne connaissait pas son travail" (ib. p. 43).

o .
o o

NEILL rencontre ce problème du moralisme hors d'Angleterre. Il le côtoie tout d'abord en Hollande, où il visite à Laren, une "école humanitaire" qu'il rattache au mouvement des écoles excentriques. "D'une certaine manière, dit-il, c'est une école super-excentrique, car dans le personnel tout le monde pratique l'abstinence, est végétarien et ne fume pas" (1920 p. 210). A Amersfoort où il se trouve invité par "l'Ecole Internationale de Philosophie", il lui est expliqué que l'on cherche désormais à développer l'éducation spirituelle. "Cette école est le début d'un grand mouvement: Ici, les étudiants de tous les pays se rencontreront et discuteront de la vie et de l'Education" (ib. p. 211). "M. REIMAN, le président, note-t-il, parla longtemps et fort sérieusement de ce projet, mais pour ma part, je m'interrogeais sur son insistance à parler de l'éducation spirituelle" (idem). Il conclut : "tout le monde était très, très gentil avec moi, mais je ne me sentais pas dans mon élément, car je ne suis évidemment pas une personne spirituelle. Je pense que je ne peux parler de vie spirituelle que lorsque j'ai un verre de Pilsener devant moi et un cigare d'un penny à la bouche (ib. pp. 211-212).

Adolphe FERRIERE, pour sa part, ne partage pas cette opinion, "ébloui, ému et charmé" (A. FERRIERE 1928 p. 127) qu'il fut lors de sa visite. Il en rappelle un des principes généraux. "Pour résoudre les problèmes de l'enseignement et de l'éducation, il faut avant tout se faire une idée de l'être humain et de son

évolution. L'homme est un être spirituel dans lequel se manifeste l'esprit divin" (ib. p. 126). Ce principe trouve au niveau pratique, son application dans le domaine de la discipline qui comme le note le directeur, "est toute personnelle" mais toutefois "fait partie intégrante de l'atmosphère spirituelle que le professeur sait créer dans sa classe" (ib. p. 140). Ce principe, qui toujours selon le directeur, doit permettre à l'Ecole Active de prendre "de bonnes racines dans le sol fangeux de la Hollande" (idem), recèle avant tout aux yeux de NEILL de puissantes possibilités de façonnage.

NEILL côtoie plus longuement cette fois, à partir de 1921, la version allemande de cet idéalisme, "la meilleure", c'est-à-dire "la pire" (1971 p. 117), et ce, lors de son séjour à Hellerau. L'Ecole, on l'a vu, comprend, outre la section internationale, une section allemande. Les élèves qui la fréquentent sont pour la plupart des adolescents. "Les jeunes, avaient un idéal, celui du mouvement Jugend. Ils s'inspiraient en fait du mouvement des Wandervögel" (idem). Il s'interroge à leur sujet. Certains points lui plaisent. "Ils peuvent à bon droit, être appelés des amateurs de vie simple" (1922 p. 146), habitués qu'ils sont à porter des "habits simples"... "Ils vont sans chapeau, sans bas, sans col : pour moi, le mouvement se comprend... C'est un mouvement qui devrait être prisé par tous ceux qui aiment la liberté" (idem). D'autres aspects pourtant le choquent. Ainsi, admet-il difficilement que "les nappes sont superflues sur les tables" (ib. p. 144), qu'il convient de ne pas "se promener dans l'école la pipe à la bouche" (ib. p. 147) ou encore "de boire de la bière à table" (idem). Ils "détestent le tabac, l'alcool, les cinémas et le fox-trot" (ib. p. 146).

NEILL sent intuitivement les raisons profondes de ses attitudes. "Ils sont en rébellion contre toute autorité, tout militarisme... les filles et les garçons restent dehors toute la nuit principalement en signe de protestation contre leurs parents" (idem). C'est cette analyse que confirme J.R. SCHMID qui montre que ce mouvement n'est pas seulement "une expression concrète du

romantisme naturel de l'adolescence" (J.R. SCHMID 1971 p. 147), avec les promenades en bandes dans les vallées et les forêts, en costume de Wandervögel, la guitare au dos, couchant dans les forêts ou chez les paysans, lisant des poèmes et des légendes autour du feu, mais bien aussi une "opposition ouverte" à "tout ce qui était adulte" (idem).

Si Mrs ENSOR s'enthousiasme (R. SKIDELSKY 1972 p. 150) pour tout cela, NEILL pour sa part, reste sceptique et ne voit dans ce mouvement que "des jeunes qui consciemment, crucifient la chair... mais inconsciemment... sont assoiffés des péchés de la société ... Plus un jeune crie contre le fox-trot et la bière, plus forte est ma certitude qu'il crie contre ses désirs inconscients" (1922 p. 146).

Sur ce dernier point, NEILL suspecte l'influence moralisante de l'éducateur. En 1926, il note : "Les Allemands avaient une école libre, plutôt comme King Alfred School... Une école avec auto-éducation, beaucoup de liberté, pas de punitions, pas de récompenses. Mais on (y) affirmait que l'école doit façonner le caractère (1926 p. 209), ce qu'ils faisaient d'une manière bienveillante".^(idem) Sur ce point très précis, les analyses de J.R. SCHMID rejoignent les vues de NEILL. Cet auteur rappelle en effet que ce mouvement de la jeunesse allemande avait pris naissance à Berlin sous l'influence d'un étudiant et se voulait d'abord groupement spontané et n'ayant aucun rapport avec des organisations adultes. Ceci se marquait très précisément par les attitudes d'opposition ouverte, comme nous le signalions plus haut, par rapport aux diverses autorités, particulièrement la famille. Dans cette perspective, les idéaux qu'ils proclamaient, leur style de vie ascétique, leur organisation avec "la communauté et les chefs" permettant l'auto-éducation se voulaient création spontanée du mouvement. En fait, il apparut bien vite clairement que le mouvement avait subi la forte influence d'adultes, particulièrement de G. WYNEKEN, fondateur de Wickersdorf, qui, selon les termes mêmes de J.R. SCHMID, avait fourni, par ses ouvrages, ses articles et ses harangues, "le programme spirituel et les mots d'ordre du mouvement

(R. SKIDELSKY 1972 p. 149) ; c'est-à-dire, paradoxalement, "l'autonomie de la jeunesse" et l'éveil chez ces jeunes du "sentiment d'être jeunes" (idem).

Dans les années suivantes, NEILL devait trouver la preuve du bien-fondé de ses réticences. En 1932, il note seulement que "les jeunes Wandervögels allemands, mouvement fondamentalement pacifique semble avoir disparu avant l'arrivée des nazis..." (1932 p. 46). Trente ans plus tard, se souvenant de "la demi-heure de BACH avant le petit déjeuner" dans les écoles allemandes, il s'écriera : "Pas étonnant que l'Allemagne ait eu son HITLER"...et le "quand j'entends le mot culture, je sors ma carabine de GOERING". "Quelqu'un a dit que pour apprécier la quintessence des roses, il faut se promener dans des tas de crottes. Les nazis restèrent-ils sur les tas de crottes parce qu'ils avaient trop de quintessence des plus grands... GOETHE, WAGNER, BEETHOVEN, SCHILLER" ? (1967 p. 77).

Peu différente en son fond est l'analyse qui conduit NEILL, bien des années plus tard, à condamner le "Pavlov-Skinner-Watson-Behaviourism , émanation de la psychologie post-freudienne" et qui, visant à "conditionner l'enfant" n'est qu'une "version pseudo-scientifique du victorianisme qui a tué la vie en des millions d'enfants" (1971 p. 151). "Le conditionnement des rats conduit tout naturellement au conditionnement des enfants" s'écrie-t-il en 1971, allarmé de ce que cette psychologie "progresses en force" et cela sans aucun doute parce qu'elle "s'accorde bien... avec la passion des enseignants pour la discipline et le façonnage". Les perspectives que semble offrir cette psychologie ne sont pas sans lui rappeler "les centaines d'Allemands qui hurlaient lorsque HILTLER parlait dans le Tempelhof" (idem). En tout cas, il n'y a là, pour lui, que mépris de la "psychologie de l'inconscient". C'est qu'en effet, pour les "rêveries, les répressions sexuelles, les peurs, les inhibitions"... il n'existe "pas de compteur" (idem). Il sait bien que SKINNER ne veut pas laisser les enfants aux fous et aux fascistes, mais se demande surtout où il est "possible de trouver des gens sages" (ib. p. 152). "DIEU

est descendu dans les laboratoires ... et d'une certaine manière, les nouveaux façonneurs, comme les chrétiens, croient au péché originel, ce péché étant pour eux l'émotion, la libido, la force vitale, etc..." (idem).

o
o o

Parmi ces innovations, NEILL aura pourtant trouvé un essai de modification radicale d'un système éducatif en qui mettre tous ses espoirs, pour n'en retirer bien vite que d'amères désillusions. C'est celui que pouvaient laisser espérer les transformations radicales entreprises dans la société russe après 1917, société où il n'est pas, dès 1922, sans rêver de s'installer alors que l'administration allemande cherche à gêner le fonctionnement de son établissement. Il pense en effet qu'il pourrait y "diriger une école sans conditions officielles". Seul se poserait pour lui, "le problème de la langue" (1922 p. 171). En fait, à cette époque, il ne peut guère, comme beaucoup, avoir sur la situation en U.R.S.S. que des informations fragmentaires et, le plus souvent, tendancieuses. Cette situation est à coup sûr renforcée par son isolement linguistique.

Dix ans plus tard, l'espoir ne semble pas avoir disparu. Il ne s'intéresse guère aux innovations telles que la suppression des horaires, des leçons distinctes, des manuels, notes, examens ; aussi ne s'alarme-t-il pas de ce que tout cela ait été rapidement rétabli. Pareillement ne fait-il aucune allusion à l'emploi plus qu'éphémère des méthodes inspirées du plan DALTON. Il ne mentionne même pas la disparition progressive de la véritable coéducation. Pour lui, "la Russie est le plus merveilleux pays du monde... le seul qui parmi les belligérants (ait recommencé) à vivre... et à vivre différemment". "L'Angleterre", elle, en effet, toujours selon lui, "continue à vivre avec ses écoles d' Eton, Oxford,

Cambridge" selon "des valeurs d'avant-guerre ... comme si la guerre n'avait jamais détruit dix millions d'hommes et de travailleurs. La Russie a éliminé toutes les vieilles valeurs religieuses et économiques ... et aboli tous les idéaux dangereux" (1932 p. 42). "La solution de la question économique et la solution de la question morale viendront de Russie. C'est en effet le seul pays au monde qui a une chance de trouver un nouveau Dieu d'Amour, car c'est le seul pays qui a vu que les Eglises sont devenues l'ennemi du progrès humain et du bonheur . Quand un village transforme ses églises en cinéma ou en salle de lecture, il fait ce que JESUS-CHRIST aurait approuvé et ce à quoi il aurait applaudi" (ib. p. 185).

NEILL sait bien cependant qu'on y "confine les idéaux dans le tracteur , l'écrémeuse ou la radio" (ib. p. 42) et qu'on a substitué "aux vieux mensonges , un nouveau"... selon lequel "le travailleur manuel est le plus important" (idem). Ainsi pour lui "l'avenir du communisme... (dépend-il) de sa capacité à se débarrasser de ces nouveaux mensonges" (ib. p. 87). En 1936, il dit toujours "préférer le communisme au capitalisme" (1936 p. 186), mais il voit bien que les écoles sont devenues des lieux de propagande. Une mère russe retire de Summerhill sa fille qui y a perdu "tout intérêt pour l'Etat" (idem). Ainsi constate-t-il que cette société a rejoint les rangs de ceux qui "émasculent" (ib. p. 187) les enfants. En 1939, enfin, il lui faut bien constater de plus que "le grand mouvement de liberté en éducation ...(avec) self-government, création à gogo" (1939 p. 185) n'est plus. L'U.R.S.S. qui avait besoin d'"ouvriers habiles ne pouvait pas s'appuyer sur le lent processus de la liberté complète" (ib. p. 159).

Le sujet est pour lui d'importance. Il y consacre en 1953 un chapitre entier. "Le communisme, se demande-t-il, nous a-t-il donné quelque chose de nouveau et de bon dans le champ de l'éducation ? Les enfants en U.R.S.S. sont-ils éduqués de telle sorte qu'ils seront des gens libres, libres de tous les standards adultes imposés en matière de morale et de comportements, libres

de toute répression" ? (1953 p. 119). Il ne peut que constater que "l'humanité" n'y a plus "la possibilité... de se développer naturellement, biologiquement sans répression et façonnage de caractère" (idem). "Pour nous, lit-il dans un rapport russe, l'éducation signifie le façonnage de l'être humain systématiquement et l'influence totale de sa mentalité et de son caractère" (ib. p. 120). NEILL ne croit pas à la "phase de transition". "Si les enfants des pays communistes sont façonnés dans leur caractère, ils façonneront à coup sûr leurs enfants et l'élagage patriarcal de la jeune vie se poursuivra..." (idem). Ainsi, bien que les enfants disposent de crèches, de terrains de jeux, de toutes les chances d'apprendre" et parce que "toutes ces choses sont importantes pour une carrière, mais ne le sont pas pour la liberté profonde de l'homme", il se dit "contre le communisme ... qui ne montre aucune possibilité d'un monde meilleur pour la jeunesse" (ib. p. 122). Désormais, NEILL n'est plus qu'"un communiste avec un petit <c>, dans le sens où les premiers chrétiens étaient des communistes" (noté in R. HEMMINGS 1972 p. 88).

C'est donc d'un rejet total, pendant cinquante ans, de tous les essais de changement, particulièrement en matière d'éducation morale qu'il nous faut faire le constat. NEILL s'est montré d'une intransigeance sans défaut. En fait, il s'est surtout centré sur des courants de pensée très particuliers qui ne peuvent guère prétendre recouvrir tout ce qui fut l'Ecole Nouvelle. D'autre part, il n'a manifesté aucun souci d'étude, d'approfondissement des théorisations et des réalisations. Ses échanges semblent avant tout des empoignades où l'effet oratoire est seul recherché. On ne s'étonnera guère que cette attitude l'ait conduit vers des positions plus radicales encore.

CHAPITRE VI

Vers l'impossibilité d'éduquer

L'Ecole traditionnelle ou l'Ecole nouvelle, telles que NEILL les rencontra ou voulut bien les voir, représentent, en quelque sorte, des positions extrêmes sur l'échelle des interventions possibles de l'éducateur sur l'enfant, interventions autoritaires ou moralisantes.

Sans doute un esprit moins entier aurait-il pu s'attacher à dégager et à mettre en évidence, dans ces différentes réalisations, les points positifs. NEILL ne l'a pas fait. Pour lui, en matière d'éducation, il n'y a guère place pour la nuance et, au-delà même de ces deux analyses, singulière attitude pour qui fit l'éloge de l'Education, c'est la capacité de l'adulte à éduquer, c'est la possibilité d'éduquer elle-même qui sont remises en question. L'attitude de NEILL à l'égard de ses collègues de New-Era illustre tout à fait ce problème : s'il en partage sur le fond la plupart des idéaux, il ne supporte pas que ces derniers puissent être inculqués aux enfants. Cette attitude de réfutation, déjà perceptible en 1914 où il note que "l'école n'a pas à conduire l'enfant vers ce qui se fait de mieux (mais) à trouver ce qui se fait de mieux" (1975 p. 28), se sera développée en s'affermissant tout au long de l'oeuvre et en des thèmes variés.

C'est en termes de droit que le problème est tout d'abord posé : "je ne vois pas dit-il en 1920, de quel droit les éducateurs forcent les enfants à adopter ce qu'ils considèrent comme le bon goût" (1920 p. 69); à quoi fait écho seize ans plus

tard l'idée qu'"imposer quelque chose à un enfant.. même si c'est ce que (l'on) considère comme bon est une vilaine chose" (1936 p. 186). "Les parents ont le droit légal de dire : je façonnerai mon enfant ainsi... et la tragédie est que les parents agissent toujours pour le mieux" (1926 p. 116). Ce droit est, pour lui, le droit par la peur : "l'enfant a peur de nous et accepte nos valeurs" (ib. p. 171). Ainsi s'explique que, à ses yeux, en 1920 "l'éternelle imposition des conceptions et des valeurs d'adultes sur les enfants... (soit)... le grand péché commis contre l'enfance (1920 p. 116) ; ce qu'il redit en des termes identiques quarante ans plus tard (1970 p. 226).

NEILL ne manque pas, par ailleurs, d'examiner et de réfuter quelques-uns des arguments sur lesquels se fonde l'Ecole pour s'arroger ce droit. Ses réflexions à ce propos ne font que le pousser à l'humilité. Sur le plan de la morale, toute action lui paraît impossible. "Façonner le caractère est un travail de DIEU", écrit-il en 1926 (1926 p. 116), de DIEU qui seul, semble-t-il dire, peut savoir.

- "Vous avez condamné les moralistes, lui lance une participante lors d'une de ses conférences... Voulez-vous dire que vous n'enseigneriez jamais à un enfant la différence entre le vrai et le faux".?

- "Jamais, répond NEILL car je ne sais pas ce qui est vrai et ce qui est faux".

- "Alors je pense que vous ne devriez pas être enseignant".

- "Je sais ce qui est vrai pour moi et faux pour moi ... mais je ne sais pas ce qui est vrai et faux pour vous ; pas plus que je ne présume savoir ce qui est vrai ou faux pour un enfant"...

"Je fus agréablement surpris commente NEILL de constater que l'assemblée manifestait son approbation pour ma réponse" (1920 p. 78). Rien, au fil des années, ne viendra lui prouver

que "l'enfant doit apprendre ce que l'adulte pense être bon pour lui" (1945 p. 48).

Sur un plan plus général de la culture, il considère aussi ce que les adultes peuvent transmettre et sur ce point, ne manque pas de faire le constat d'un échec quasi total : "nous n'avons pas été très heureux, écrit-il en 1926, notre éducation, notre politique, notre économie nous ont conduits à la grande guerre, notre médecine n'est pas allé bien loin avec la maladie ; notre religion n'a pas aboli l'usure et le vol ; notre humanitarisme dont on se glorifie tant permet toujours à l'opinion public d'approuver la chasse au renard (à laquelle se joignent les hommes d'Eglise). Les progrès des âges sont des progrès en mécanique ; radio, téléphone, avion. De nouvelles guerres viendront car la conscience sociale du monde est primitive" (1926 p. 114). "Le progrès de la civilisation, ajoute-t-il, la même année, consiste à débarrasser le monde de la pacotille et de la camelotte ; nous devons laisser les enfants libres d'aller plus loin que notre civilisation n'a été" (ib. p. 187). Les années ne changeront en rien ce point de vue et bien au contraire le conforteront.

Quand bien même il serait possible de se satisfaire du peu de bonnes réalisations, l'impossibilité subsisterait puisqu'aussi bien nous ne savons pas à quoi il convient de préparer l'enfant : "en vue de quoi l'éducation lutte-t-elle" ? (1920 p. 97), "comment puis-je essayer d'éduquer les enfants ?" (ib. p. 98)... "je ne peux pas le dire, répond-il... je ne peux pas le dire car l'éducation est la vie et personne ne sait ce qu'est le but de la vie" (ib. p. 97)... "je ne sais pas où ils vont... cela suffit à expliquer que je ne doive pas guider leurs pas" (ib. p. 98). "Soyons honnêtes et confessons que nous pouvons nous tromper. Personne ne sait quel est le meilleur moyen d'éduquer un enfant et le pionnier en éducation peut seulement dire très très modestement : nous ne savons pas quel est le but de la vie. Tout ce que nous pouvons faire est d'essayer de ne pas mouler l'enfant" (1922 p. 67). "Mes parents sont dépassés", lui dit un enfant en 1926 (1926 p. 113) ; "Il est naturel, note-t-il alors,

que nous, adultes, soyons laissés en arrière"(ib. p. 114). "Je ne vois, reedit-il, qu'une seule voie en éducation : dire hardiment que nous adultes, nous ne savons pas ce qu'est l'éducation ; confesser que nous ne savons pas ce qui est le mieux pour un enfant parce que nous ne savons pas où va un enfant. Les éducateurs avec leurs plans de vie et de philosophie sont des farceurs" (ib. p. 115). Aussi ne peut-il que rester sceptique devant les travaux de Rudolf STEINER, qui a, dit-il, "une connaissance complète du passé et du futur de l'humanité". "Je dis, poursuit-il, que STEINER ne sait pas où va l'enfant" et que "les parents ne le savent pas" (ib. p. 116). "Nous ne connaissons pas le secret de la vie" dira-t-il en 1937 (1937 p. 156).

"Les adultes, écrit-il encore, n'ont pas le droit de donner à l'enfant leur propre religion, nous sommes si différents dans nos espoirs et nos aspirations" (1932 p. 178). C'est parce qu'"il ne voit pas le futur" (ib. p. 181) justement que "la tâche de l'enseignant .. est l'une des plus difficiles" (idem)... "Le jardinier sait quelle sorte de roses ou de pommes il veut... (mais) l'enseignant ne sait pas quelle sorte d'êtres humains doit être produite et même, ne devrait pas le savoir . Personne n'est assez grand ou assez sage pour dire ce que l'éducation doit produire ... Lorsque nous fixons un standard de comportement, de caractère, nous faisons quelque chose plein de dangers, et la chose logique à faire est de refuser à la fois d'influencer le comportement et le caractère ; évidemment, parce que la génération qui vient doit être différente de la nôtre si la vie doit progresser" (1945 pp. 101-102). Sur le simple plan de leurs études, NEILL a lui-même tenté parfois de conseiller ses enfants mais "cessa... lorsque un enfant doué pour les mathématiques décida d'être journaliste" (ib. p. 117).

On le voit, ces positions vident peu à peu le terme "éduquer" d'une grande partie de son sens. Est surtout remise en question, l'éducation morale, "cette partie de l'Education qui fait prendre conscience à l'enfant de ses devoirs et de l'idéal humain... lui donne le sens des valeurs, mais qui surtout, saisit

ou suscite les occasions de lui faire admirer, aimer et pratiquer les vertus morales" (P. FOULQUIE 1971 p. 163). En fait, c'est le droit même de l'adulte à éduquer qui se trouve remis en question.

La psychologie et, particulièrement la psychanalyse devaient justement l'aider à fonder ses réserves à l'égard de toute intervention éducative. Le regard porté autour de lui ne fut en effet pas le seul à induire son attitude. Ainsi est-ce la psychologie qui lui permet de comprendre l'attitude moralisante ; il en a très tôt "l'explication psychologique" (1922 p. 197). "Personne, dit-il, n'éduque quiconque sinon lui-même et l'enseignant et le prêtre sont des gens qui se haïssent tant qu'ils doivent toujours être en train de prêcher... A travers le mécanisme de la projection, ils voient leurs fautes chez l'autre gars et se mettent à le conduire vers le théorème binomial ou vers le salut" (idem). NEILL, pour sa part, ne peut plus agir ainsi puisqu'il "en a appris un peu sur sa propre psychologie ... : je ne peux plus projeter mes fautes sur une classe d'enfants et à cause de cette petite connaissance, je suis incapable d'enseigner" (idem).

"Tous les prêcheurs et les enseignants, reprend-t-il quatre années plus tard, luttent pour rendre les autres parfaits, mais leurs motifs cachés sont en eux. Ils projettent simplement leur désir ; ils sentent qu'en eux, ils sont de misérables pécheurs, mais ils sont incapables de faire face à la vérité amère à propos d'eux-mêmes et ils pensent en toute honnêteté que leur voisin est le pécheur qui doit être amené à la repentance" (1926 p. 24). "Les parents qui disciplinent leurs enfants se disciplinent fondamentalement eux-mêmes. Le gars jovial, membre d'un club, qui se promène avec son stock de jeux de mots obscènes réprovera sévèrement son fils lorsqu'il parlera des wc" (1932 p. 40). Ainsi l'homme sain n'éprouve pas le besoin d'éduquer. Ainsi s'éclaire le désir de NEILL de voir grandir "un homme moral" et non "un moraliste" (1926 p. 50).

Le moraliste, quant à lui, ne fait finalement que reproduire ce contre quoi il lutte. "Je pense, dit NEILL en 1920, qu'il est funeste d'imposer le bon goût aux enfants... Je sais que la partie humaine, égarée, vulgaire, la partie qui aime le music-hall et Charlie CHAPLIN n'est pas annihilée, elle est simplement réprimée dans l'inconscient" (1920 p. 70). C'est une analyse sur le fond guère différente de celle qui lui fait dire seize ans plus tard "qu'en émasculant (les enfants) par notre propagande, nous fixons nos problèmes sur eux, et ainsi lorsqu'ils sont adultes, ils perpétuent le vieux problème de leurs parents au lieu de chercher de nouvelles solutions aux difficultés de la vie..." "Nous devrions dit-il essayer de résoudre nos propres problèmes" (1936 p. 187).

A ce problème de la "projection", NEILL ajoute celui de "l'identification" plus spécifique toutefois à la relation parents-enfants. Le problème est surtout développé à partir de 1922, année où il note : "Les psychanalystes ont beaucoup écrit à propos de la signification du père ou de la mère mais beaucoup aurait à être écrit à propos de la signification du fils" (1922 p. 125). NEILL dénonce ainsi le processus de "l'identification" (idem) par lequel "un des parents s'identifie lui-même avec l'enfant" (idem). "FRANK écrit-il, a dit que le petit garçon prend son père comme idéal du moi mais je pense qu'il est possible que le père prenne son fils comme son égo-idéal ; le fils est le père recommençant sa vie ; beaucoup de pères s'identifient visiblement eux-mêmes avec leur fils, tout comme beaucoup de mères revivent leur vie à travers leur fille" (ib. p. 126) ; "une mère qui aurait pu être une artiste veut que sa fille fasse de la peinture alors que celle-ci veut être danseuse... un père qui ressent son manque d'éducation universitaire, insiste pour que son fils aille à l'université... au moment (où) le fils veut piloter un avion" (1932 p. 40). "Votre fils devient votre égo en réduction avec une seconde chance dans la vie" (ib. p. 92)... "C'est le vrai problème" (ib. p. 93). "(L'enfant peut sentir) vaguement qu'il est fait pour vivre deux vies... et... (réagir) avec haine" (idem).

La "projection" et l'"identification" ne sont pas les seules caractéristiques de "l'attitude subjective" (1932 p. 39) des parents : ils "ne sont pas désintéressés... ils sont égoïstes..." Pour eux, "l'enfant est un objet, quelque chose qu'on possède" et qui "doit rapporter à ses propriétaires"(idem). "C'est ainsi que les enfants sont rendus misérables parce que les parents veulent faire bonne impression sur leurs voisins" (idem). Tout cela le conduira à déplorer que, si "la loi peut intervenir si trop de dommages corporels sont faits... elle ne peut pas (le faire) quels que soient les dommages psychiques" (idem). Ces parents possessifs peuvent faire tout simplement de leurs enfants des objets d'amour. "Il a été beaucoup écrit et dit à propos du complexe d'Oedipe et du complexe d'Electre, de l'amour du fils pour sa mère et sa haine du père, l'amour de la fille pour le père et sa haine de la mère... Dans mon travail, poursuit-il, j'ai souvent rencontré le complexe opposé : l'amour exagéré pour le fils ou la fille" (ib. p. 135)... "Inconsciemment... la mère (veut) que son fils reste pour toujours dépendant de son amour et de sa protection" (ib. p. 137).

Cette attitude lui semble pouvoir être tout autant le fait du père que de la mère mais, le "complexe mère-fils (lui) paraît plus fréquent que le complexe père-fille" (ib. p. 135). "La grande fille devient souvent pour le père, la femme qui autrefois avait la fraîcheur et la jeunesse ; la mère le sent et déteste sa fille... une situation identique arrive lorsque la mère aime trop son fils" (ib. p. 30).

Egoïstes, possessifs, les parents et plus généralement les adultes sont aussi jaloux de la nouvelle génération, jalousie dont il voit le symbole dans la guerre. "On ne peut pas nier, dit-il en 1922, que le sacrifice du fils est très populaire, que ce soit ABRAHAM sacrifiant ISAAC, DIEU sacrifiant le CHRIST, ou les vieux d'Europe sacrifiant les fils d'Europe de 1914 à 1918" (1922 p. 125). "Les parents... sont des DIEUX jaloux" (1926 p. 116) et "les enfants payent le prix de la couardise des adultes"... (ib. p. 169). Il se montre heureux de ce qu'en Europe, "la nouvelle

jeunesse cherche une nouvelle éducation, une nouvelle religion, une nouvelle économie, une nouvelle morale" (ib. p. 129) et en 1932, il demande que cesse "le contrôle de la jeune génération par les vieux" ; ces "vieux" qui "perpétuent la mainmise de l'âge sur la jeunesse" (idem).

En 1945, il lui faut bien faire, à nouveau, le constat d'une jeunesse "toujours sacrifiée" (1945 p. 122). "Au milieu de cette guerre déchirante, déclare-t-il alors, on ne peut pas éviter la pensée difficile qu'il s'agit d'une guerre de jeunes. Nous les vieux, aveugles, estropiés, insensés, allons probablement survivre et il n'est pas facile de réaliser que les jeunes meurent à cause de notre manque de perspective, à cause de notre cupidité, de notre haine et de notre stupidité" (ib. p. 121).

Ainsi, la psychologie peut-elle expliquer pourquoi l'homme est moraliste et pourquoi les jeunes tombent dans les champs de bataille. Sans doute serait-ce une erreur que de rejeter tous les arguments de NEILL, mais le danger réside dans ce que ce type d'analyse, systématisé, peut paralyser toute action. C'est en fait très exactement ce qui est advenu pour NEILL et bien d'autres, dès l'entrée de la psychanalyse dans le champ de l'éducation.

Les éducateurs anglo-saxons, en même temps qu'ils durent affronter le contre-coup de la première guerre mondiale, eurent à assimiler les apports freudiens. Intégrer la théorie de la libido n'alla pas toujours sans difficulté. R. SKIDELSKY rapporte une causerie faite au Club travailliste d'Oxford en 1921 par J.A.M. ALCOCK. "Si vous enfermez un petit garçon dans une pièce, pendant un certain temps, en lui recommandant d'étudier l'arithmétique et que, pendant ce temps, sa libido est dans le jardin, vous créez alors chez l'enfant une dissociation" (noté in SKIDELSKY op. cit. p. 142). Mrs ENSOR, à la même époque, déclare que "le problème... consiste à maintenir une harmonie rythmique entre les divers modes d'expression, de façon que la vie coule sans interruption par leur intermédiaire, permettant ainsi à l'individu de canaliser chaque jour un peu plus la source de l'inconscient

collectif, de l'élan vital cosmique" (ib. p. 142). On voit ici comment s'annonce le destin de l'idée freudienne chez les éducateurs, mais on voit aussi que l'accent se porte sur les risques de toute répression de cette énergie. S'ils ne retiennent guère de la libido que le nom, les éducateurs font leurs, sans problème, les particularités de son évolution possible. Ils comprennent surtout que toute névrose est causée par la répression des instincts. "De même que, dans le corps physique, note encore B. ENSOR tout blocage ou toute maladie inhibe l'essor de la vitalité, les obstacles mentaux et émotionnels arrêtent le flux harmonieux de la vie!!!" (ib. p. 143).

C'est ce message, où les idées freudiennes semblent plus ou moins se perdre, que NEILL entend et reprend d'emblée. Dès 1920, il rappelle que "la névrose est le résultat de la répression" et que "le névrosé est une personne dont la libido ou force vitale est étouffée" (1920 p. 114). Transposant cela, il peut constater alors que la "discipline (enterre) le désir de l'enfant" tandis que "la liberté le conduit à l'exprimer" (ib. p. 112). En illustrant son propos en disant que "le garçon qui déteste l'algèbre et doit faire des exercices n'a aucune possibilité d'expression..." (ib. p. 115), il situe le problème à un niveau lourd du risque de conduire à une impossibilité totale d'intervention éducative.

FREUD venait en fait de placer l'éducation tout entière devant sa contradiction : en même temps qu'elle se devait pour accomplir sa mission de réprimer, elle causait inévitablement un état névrotique. C'est à partir de cette analyse que s'est opéré le choix par NEILL des moyens pour accomplir sa mission. Au travail psychanalytique, obligatoirement limité dans sa capacité à permettre aux individus de redevenir libres de toute répression, il décide de substituer une éducation non traumatisante.

NEILL, tard dans sa vie, a pu sembler sourire de quelques-unes de ses formulations antérieures. En fait, sa certitude de pouvoir aller au-delà de cette impossibilité n'a jamais été ébranlée. Il y a, dans cette ténacité, un point d'importance.

Les pratiques summerhilliennes repérées plus haut comme la violence des critiques indiquent déjà combien sa pédagogie fut d'inspiration libertaire. Or, singulièrement, il aura vu autour de lui se développer nombre d'essais identiques au sien, mais qui tous devaient renier plus ou moins leurs propres objectifs.

Beacon Hill en est un exemple. Fondée par Bertrand et Dora RUSSEL, pour mettre en application leurs idéaux pédagogiques, elle devait être aux dires mêmes de NEILL, la seule école avec Summerhill à "offrir à ses élèves la plus totale liberté dans le travail et le comportement" (1932 p. 107). L'école se révéla en fait essentiellement "conditionnante" (R. HEMMINGS 1972 p. 120). Le cas de Malting House est peut être encore plus significatif. Fondée par la psychologue Susan ISAACS dans une intention essentiellement scientifique, l'école devait être une "expérience de recherche fondamentale, consistant à laisser une très grande liberté aux enfants afin de voir ce qu'ils feraient et ce qu'ils découvriraient tout seuls" (noté in R. HEMMINGS 1972 p. 122). Dans cette école, il fallut aussi revenir quelque peu sur les principes annoncés et réintroduire quelque peu la loi. Aitkenheads Kilquanity House, créée bien plus tard dans l'esprit de Summerhill, dut quant à elle être fermée.

Cette position vers laquelle NEILL, très tôt, s'est acheminé, tout compte fait, ne surprend guère. Toute son argumentation, qui prend appui sur des vérités simples semble à chaque instant emportée par son élan, comme soucieuse de conserver jusqu'au bout son originalité, comme mue par une dynamique réactionnelle. Qu'en sera-t-il pour Summerhill et pour ses principes ? Ceci n'exclut pas, bien au contraire, malgré toutes les rationalisations, une formidable aspiration à la liberté, un individualisme farouche, à la mesure de ses révoltes.