

TROISIEME PARTIE

LA PEDAGOGIE SUMMERHILIENNE

CHAPITRE VII

Une visée maximaliste : la pédagogie... de l'épuisement de l'intérêt

NEILL se sera donc trouvé toute sa vie face à deux analyses dont il ne paraît pas d'emblée évident qu'elles puissent s'harmoniser en vue d'une action quelconque. Le monde constate-t-il a besoin d'hommes et de femmes de formation morale plus élevée et l'Ecole peut seule permettre d'atteindre cet objectif. Mais les dangers que comporte toute action éducative sont, à ses yeux, si grands qu'ils rendent tout projet dans ce sens impossible. Les deux analyses sont suffisamment contradictoires pour être susceptibles de conduire soit à une démission pure et simple, soit à un compromis avec la réalité, démission et compromis pouvant d'ailleurs revêtir des formes variées. Il n'aura, pour sa part, jamais pensé ne pas assumer la tâche singulière qu'il avait entreprise.

La voie qu'il se donne est, d'une certaine manière, toute entière présente dès 1914. "(Mes gosses) dit-il alors, ont eu une année de bonheur et de liberté... ils ont fait ce qui leur a plu" (1975 p. 152). Le principe pédagogique est simple et ne semble pas exiger de développement complémentaire. Il fera pourtant l'objet de près de soixante années de réflexion et il n'existe pas dans tous ses écrits une seule ligne qui puisse être le signe d'un doute quant au caractère fondamentalement positif de ce principe. Même en 1914, rien ne conforte l'hypothèse d'une démission et il est tout à fait certain d'avoir "aidé... les enfants à exprimer le meilleur d'eux-mêmes" (1914 p. 152). Ainsi, dès cette année là, réalise-t-il avec une facilité déconcertante ce qui, pour des générations de pédagogues, fut et demeure un rêve secrètement caressé.

Cependant, en 1914, son discours est un discours de coeur. En 1920, en revanche, il se veut uniquement scientifique. C'est que, en effet, et aussi paradoxal que cela puisse paraître au premier abord, il développe sa pensée en puisant dans le discours pédagogique de l'époque, discours des futurs congressistes de Calais, auxquels, d'ailleurs, il ne semble pas songer à faire référence. C'est ainsi qu'il structure sa réflexion autour du thème de l'intérêt. L'intérêt, on le sait, est le fondement psychologique de l'Education Nouvelle ; il est selon le mot d'A. FERRIERE, "ce levier qui soulève les montagnes ... la pierre d'angle de l'Ecole Active" (A. FERRIERE 1922 p. 220).

NEILL n'est pas en reste pour en célébrer les vertus. C'est pour lui "le seul critère" (1920 p. 129), et "la question n'est pas : quel travail un enfant doit-il faire... mais quel intérêt a-t-il?" (ib. p. 230). Comme le dit encore A. FERRIERE, "intérêt, effort, création (sont) autant de termes divers... pour désigner les aspects d'un seul et même dynamisme profond" et "l'expression créatrice constitue l'une des caractéristiques principales de l'Ecole Active" (ib. p. 220). NEILL pour sa part, ne manque pas de louer tout autant la création, et en des termes qu'A. FERRIERE, au discours volontiers apologétique, n'eût sans doute pas désavoués. "(Elle est) la seule chose qui importe en éducation" (1920 p. 13)... "Le travail de l'enseignant est de voir que l'enfant est libre de créer" (ib. p. 114). Seize ans plus tard, il souligne que "l'éducation véritable est la création, pas l'absorption". En 1939, il note pareillement que "l'éducation doit être créative tout le temps" et que "ce n'est que lorsque la création sera reconnue comme le seul facteur dynamique... que nos écoles seront des lieux réels d'éducation" (1939 p. 47), ce qu'il redit quelques années plus tard (1945 p. 70).

Ainsi, au fil des années, les affirmations ne manquent-elles pas d'un enthousiasme si grand qu'il pouvait à lui seul garantir la reconnaissance de NEILL par tous ses collègues novateurs. L'accord, en fait, ne pouvait guère se réaliser que sur le mot "intérêt" lui-même. En se donnant comme mot d'ordre "rien sans l'intérêt, rien en dehors de lui", l'Education Nouvelle entendait

s'appuyer sur des "tendances, des impulsions, des besoins spontanés de l'organisme vivant" dont justement... "l'intérêt" est le "reflet" (DEWEY - 1931 p. 54). Ce reflet-là était seul susceptible de susciter "l'effort le plus authentique, le plus fécond", "l'effort véritable", "l'effort utile", "l'effort joyeux" (A. FERRIERE 1922 p. 220). Forts de ces certitudes, A. FERRIERE, O. DECROLY, J. DEWEY et bien d'autres avaient entrepris de repérer et de classer les intérêts. Se voulant à l'écoute de ces besoins spontanés, ils n'avaient pas manqué, selon l'expression d'A. FERRIERE, de "remonter aux sources ancestrales et biogénétiques des intérêts", retrouvant ainsi "les intérêts les plus vivants" (ib. 328). L'homme nouveau du XXe siècle n'était en rien suspect de dégénérescence, simplement la biogénétique était à la mode. Cette nouvelle approche de l'enfant ne devait pas manquer de modifier la conception de l'éducation. A. FERRIERE note qu'"imposer du dehors à l'enfant une suite d'idées ou d'actions que l'adulte a voulues, créées et imaginées a priori est une aberration qui n'a d'autre excuse que la tradition et la commodité" (ib. p. 221). Il rappelle en outre, pour mieux conforter ses thèses, que selon J. DEWEY, "l'effort conçu comme une tension vers ce qui manque d'intérêt est une anomalie" et que "les pouvoirs spontanés de l'enfant, son besoin de réaliser ses propres impulsions, ne peuvent être supprimés d'aucune manière" (idem). Il y a là des remarques contre lesquelles NEILL ne se serait certainement pas élevé.

Cela posé, la mise en oeuvre de cette pédagogie de l'intérêt n'était pas sans en révéler quelques aspects contradictoires. Personne ne songeait en effet à se cacher l'idée qu'il n'y avait là que "les fondements psychologiques" de l'Ecole nouvelle ; aussi "les pouvoirs spontanés", "les impulsions propres" (idem) ne devaient-ils guère échapper aux projets de l'éducateur. Avec cette immixtion, allait se creuser, entre l'Education Nouvelle et l'alternative neillienne, moins un fossé qu'un gouffre.

"Seul l'intérêt capable de provoquer et de soutenir l'effort est digne du nom d'intérêt" (A. FERRIERE 1922 p. 220). Le pédagogue genevois ne tarde pas à faire pareillement du reflet des impulsions le révélateur d'une "faim... faim de savoir, faim

d'accroître, sur tel ou tel point du champ illimité des connaissances, la puissance de l'esprit, puissance logique ou puissance pratique" (idem). Quant aux "intérêts primordiaux", ils deviennent bien vite ce sur quoi "on pourra greffer... tous les autres". (id. p. 328). Ainsi les "intérêts spontanés" recouvrent-ils peu à peu tout ce que tout enseignant souhaiterait transmettre à ses élèves de culture et de savoir. L'éducateur est bien là pour repérer justement les intérêts "véritables" (J. DEWEY, cité in A. FERRIERE - 1922 p. 221), comme il est là pour aider à leur élargissement progressif. Si l'intérêt a, en effet, aux yeux des "éducateurs nouveaux", selon l'expression d'A. FERRIERE toujours, "cette vertu propre qu'il se propage comme un incendie", il reste qu'il appartient à "l'éducateur expérimenté d'allumer de proche en proche d'autres foyers de lumière et de chaleur" (ib. pp. 328-329).

Ce nouveau discours pouvait passer pour un retrait, retrait auquel NEILL, pour sa part, ne devait jamais être prêt à consentir. Pour lui, en effet, le concept d'intérêt est simple et dépourvu de toute ambiguïté. "Lorsqu'un enfant fait une boule de neige, il est intéressé"... "je ne fais pas attention, dit-il, à ce que fait un enfant lorsqu'il crée, s'il fait des tables, du porridge ou des sketches... ou... ou des boules de neige... Il y a plus de véritable éducation dans la fabrication d'une boule de neige qu'en écoutant de la grammaire pendant une heure" (1920 p. 13). "Lorsqu'un enfant fait une boule de neige... alors, il est un artiste, un créateur" (ib. p. 14).

En adoptant (sans rire) une position aussi extrémiste, il résolvait d'emblée la difficile question des influences et de leurs inévitables dangers. Avec une aisance qui peut déconcerter, s'opère dans son esprit la synthèse de deux approches, celle du pédagogue, d'une part, celle du "psychanalyste fervent", d'autre part. Le lecteur, quant à lui, s'interrogera longtemps sur l'importance et la qualité de la réflexion sur laquelle peut se trouver fondée cette synthèse, tant la pensée de NEILL se marque par son dépouillement.

"L'intérêt est la force vitale de la personnalité totale" (1926 p. 152). "Se demander quel est l'intérêt de l'enfant... c'est tout simplement se demander ce qu'il peut faire avec sa quantité infinie d'énergie vitale" (1922 p. 230). A lire les textes toutefois, l'accord avec les contemporains peut ne pas sembler impossible. L'intérêt n'est-il pas, pour A. FERRIERE, "un aspect de l'élan vital spirituel" dont "il révèle la présence active" (A. FERRIERE 1922 p. 220). Cet élan vital, pour être spirituel, n'en a pas moins surgi du "subconscient", "cette caverne obscure" (ib. p. 224). Toutefois, dans cette caverne obscure, cohabitent les éléments les "plus précieux dans la vie de l'âme", "la boue et des émanations asphyxiantes, DIEU et le diable, comme auraient dit les mystiques du moyen-âge" (ib. pp. 224-225). Pour NEILL, à l'inverse, il n'y a pas à se défier des instincts.

Pour lui, l'Ecole peut remplir pleinement son rôle : "à travers l'intérêt... doit se faire... la décharge émotionnelle... but de l'éducation... de telle sorte qu'il n'y ait plus d'étouffement, et donc pas de future névrose" (1920 p. 115), c'est-à-dire, comme il le dit vingt-cinq ans plus tard, pour "qu'aucune partie inconsciente de la personnalité ne soit pervertie" (1945 p. 146). En fait, il n'est pas sûr que la synthèse opérée soit le seul fait de NEILL puisqu'aussi bien "d'après JUNG, le terme intérêt aurait été proposé par CLAPAREDE, précisément comme synonyme de celui de libido" (J. LAPLANCHE et J.B. PONTALIS 1971 p. 206). JUNG lui-même... "refuse de distinguer entre libido et intérêt psychique en général" (ib. p. 205).

Quoi qu'il en soit, pour NEILL, l'éducation doit faire sa devise du respect scrupuleux de tous les intérêts : "C'est seulement quand l'enfant a épuisé un intérêt qu'il est libre de passer à autre chose" (1970 p. 158), un "autre chose" sans doute inéluctablement placé sur le chemin de la perfection : "le meilleur moyen, de goûter la quintessence des roses ...est de se promener d'abord à travers un tas de crottes" (1920 p. 191).

Nourrie des idéaux pédagogiques des années vingt, pour les avoir pris au pied de la lettre, sa pensée s'en distingue donc radicalement. Eduquer, ne consistera pas, pour lui, comme le

souhaitait A. FERRIERE, "à partir de ce qui est, afin de conduire vers ce qui est mieux" (A. FERRIERE 1922 p. 262), mais à laisser l'enfant épuiser (1) ses intérêts. Plus encore, l'enseignant summerhillien aura pour tâche de l'aider à épuiser. C'est ce dernier principe qui se trouvera, au fil des années, abondamment réaffirmé. En 1922, il se dira convaincu de ce que les familles envoient leurs enfants à Hellerau à cause de sa théorie des intérêts (1922 p. 77). Les pages de 1926 sont tout autant pleines de certitudes. "Le travail de l'enseignant, dit-il, est simple : découvrir où réside l'intérêt de l'enfant et l'aider à l'épuiser" (1926 p. 49). "L'idée essentielle, renchérit-il, est l'expression, l'épuisement d'un intérêt" (ib. p. 50). En 1932, il souligne encore qu'un "enfant doit avoir la possibilité d'épuiser un intérêt... que toute interférence extérieure ne peut qu'enfouir dans l'inconscient, le fixant à jamais" (1932 p. 239). Le principe traversera les décennies sans la moindre altération. NEILL déclare ainsi en 1960 : "Le travail du maître est simple, découvrir en quoi réside l'intérêt d'un enfant et l'aider à l'épuiser. C'est la seule façon de faire... Le refoulement et le silence ne font que repousser l'intérêt au fond de la psyché de l'enfant" (1970 p. 158).

La distance entre cette position et celle des éducateurs nouveaux allait se trouver marquée par un autre aspect de cette pensée maximaliste. Pour les congressistes de 1921, la pédagogie de l'intérêt s'adresse essentiellement à l'activité intellectuelle et les intérêts ne manquent pas de se développer en programmes et contenus de connaissances. Pour NEILL, il n'en est rien. La perspective summerhillienne se marque avant tout par sa volonté

(1) Pour la traduction de "to live out", nous suivons ici Mme LAGUILHOMIE qui propose "épuiser" dans Libres Enfants de Summerhill. "L'épuisement" exprime chez NEILL, comme l'indiquent J.P. BIGEAULT et G. TERRIER, l'idée d'une "satisfaction intégrale... du désir" (J.P. BIGEAULT et G. TERRIER 1978 p. 67), mais ajouterions-nous, d'une satisfaction qui permet un dépassement et exclut toute possibilité de retour à ce désir.

unitaire. Ainsi, le principe pédagogique de l'encouragement de l'épuisement devait assurer en même temps le développement psychologique, intellectuel et même moral de l'individu.

o-
o o

Si NEILL l'intuitif, sûr de lui, ne se soucie pas d'analyser très à fond son *programme*, il l'illustre, par contre, abondamment et ses ouvrages rassemblent, à côté de la masse considérable des critiques, une multiplicité de ce qui pourrait être appelé les éléments didactiques pour une pédagogie summerhillienne. Leur assimilation par d'éventuels disciples ne présente d'ailleurs que peu de difficultés. Ainsi en va-t-il tout d'abord du repérage des intérêts. Il suffit là, en effet, d'observer. On ne peut donc guère être surpris de voir l'importance considérable que prennent le jeu et toutes les activités apparentées. Tout ceci est noté au fil des pages des différents ouvrages. Il serait vain, toutefois, pour le lecteur, d'attendre une quelconque recension. Lorsqu'elle existe comme en 1937 (reprise en 1960), elle se distingue par sa minceur.

NEILL cite bien sûr, les "boules de neige" de 1920 auxquelles s'ajoutent "les jeux dans le jardin" (1926 p. 122). Influencé sans doute par le travail d'eurythmie qu'effectue Christine BAER, il note en 1922, que "l'intérêt est en connexion précise avec le mouvement" et extrapolant, "que les intérêts vont naturellement vers les chevaux, les voitures, les bicyclettes, les avions, les bateaux", c'est-à-dire vers le "jeu... qui est... tout mouvement... comme... (les)... pensées" (1922 p. 230). Les jeux dont il parle le plus souvent sont surtout ceux de "l'âge gangster",

selon l'expression empruntée à H. LANE, âge où les enfants construisent des cabanes dans les arbres, creusent des tranchées et des trous" (1953 p. 79 - 1970 p. 69), "ne cessent d'assassiner quelqu'un ou de s'envoler vers les cieux dans leurs avions imaginaires" (1970 p. 68). De ces jeux, NEILL attend qu'ils offrent à l'enfant "la liberté d'épuiser la vie imaginative" (1932 p. 91). C'est d'ailleurs dès 1926 qu'il supplie les parents de laisser leur enfant (épuiser) son intérêt pour son monde imaginaire (1926 p. 25). Quelques années plus tard, il souligne que c'est parce qu'elle reconnaît cela... que "L'Education Nouvelle s'est donné pour but de permettre à l'enfant de (l')épuiser complètement" (1932 p. 91) ; à l'inverse, c'est parce qu'ils "freinent l'imagination" que "les jeux montessoriens sont mauvais" (ib. p. 91).

De ces jeux, le critère essentiel est le bruit et, dit NEILL, lorsque "le jeu et le bruit vont ensemble de 7 à 14 ans... c'est mieux (1953 p. 21). Ce thème du bruit est fondamental et c'est dès 1920 qu'il note qu'"un enfant doit être encouragé à faire du bruit de telle sorte qu'il épuise tout son intérêt dans le bruit comme pouvoir" (1920 p. 244). Le réfectoire, d'ailleurs, est un des lieux où cet épuisement se produit et pour éviter sans doute toute perturbation, ne sont admis à "dîner avec les enfants" que les "visiteurs ayant épuisé leurs complexes du bruit" (1937 p. 88). Complexes non résolus ou simple fatigue, les NEILL pour leur part "mangent seuls" (idem). Quant à parler des intérêts des filles en matière de jeux, NEILL semble plus embarrassé. "Réellement, ce dont elles ont besoin, entant qu'homme, je ne sais pas" (ib. p. 22). Il note cependant qu'elles jouent moins que les garçons" et "semblent parfois substituer la vie d'imagination au jeu", ce que "quelques garçons seulement font" (1953 p. 79). "Elles recherchent surtout le contact des personnes" (idem) précise-t-il sans approfondir davantage.

D'autres activités, qui débordent du monde précis du jeu pour entrer dans celui du travail, sont également encouragées. Sur ce point, NEILL lui-même sera indécis puisqu'aussi bien il lui arrivera de les réinscrire dans le chapitre "travail" lorsque

l'ouvrage en comporte un. Ainsi mentionne-t-il en 1926, "le travail du bois et du métal et les lectures d'ouvrages de fiction" (1926 p. 122). En 1937, il note que "les jeunes de dix-sept ans passent des heures à décalaminer des engins à moteurs, à laver des voitures ou à fabriquer des appareils de radio" (1937 p. 20, repris in 1970 p. 66) et que "les juniors... entre trois et huit ans, travaillent comme des esclaves pour mélanger du ciment, transporter du sable ou nettoyer des briques" (1937 p. 20 - 1970 p. 66). "Les filles de plus de dix ans ne font que peu d'usage de l'atelier pour le bois et le fer... et n'ont pas le désir de bricoler avec des engins à moteur, pas plus qu'elles ne sont attirées par l'électricité et la radio". Mais elles ont "leur travail artistique, c'est-à-dire la poterie, le découpage du lino, la peinture, la couture..." (1937 p. 21).

A l'Ecole, donc, de permettre aux enfants de s'adonner à toutes ces activités autant qu'ils le veulent. "L'Ecole, dit-il en 1926, doit faire de la vie de l'enfant une partie de ballon" (1926 p. 123). Il y a là un véritable mot d'ordre, qui se retrouve en termes plus nuancés, il est vrai, trente-cinq ans plus tard, lorsqu'il écrit que "Summerhill peut être définie comme une école où les jeux sont de la plus grande importance", où "les élèves jouent toute la journée, particulièrement lorsque le soleil brille" (1953 p. 71 - 1970 p. 68) ; ou encore lorsqu'il note que "nous, les adultes, nous sommes tellement pressés que nous sommes devenus impatients avec les enfants". "Maintenant qu'il fait beau, poursuit-il, les petits de l'âge gangster ne vont plus à aucune leçon... et se tirent dessus toute la journée avec leur carabine de bois. A nos yeux d'adultes, ils sont simplement en train de perdre du temps, pourtant... ils travailleront mieux après avoir épuisé leur besoin pressant de jeux. Cela demande beaucoup de confiance et de patience pour réaliser qu'ils font de bonnes choses" (1945 p. 145).

Que NEILL ait eu pour souci, dans son projet pédagogique, de satisfaire le besoin de jeu et d'activités manuelles et artistiques multiples des enfants et des adolescents ne pouvait guère surprendre ceux qui furent ses contemporains . Que tout cela

fût sa seule et unique préoccupation pouvait en revanche rendre plus inquiets ceux-là mêmes, qui d'une école -ce que, aux yeux de NEILL, Summerhill est- attendent qu'elle s'attache à l'éducation intellectuelle et à l'instruction des enfants qui lui sont confiés. NEILL ne se sera pas contenté de demander à l'institution qu'elle permette cette longue partie de ballon . Il aura aussi procédé à une critique systématique de tout appel à un travail intellectuel chez l'enfant. Sur ce point (comme sur beaucoup d'autres) il ne manque pas de cultiver l'ambiguïté.

Pour lui, "la connaissance devrait tenir la seconde place" (1945 p. 9) ; mais, plus encore, toute activité de réflexion lui semble comme étrangère à l'enfant. "Un des buts de l'Éducation devrait être d'empêcher l'enfant de penser" (1932 p. 91). "Le travail intellectuel, écrit-il en 1939, va à l'encontre de la nature sacrée de l'enfant ... Il appartient à un stade ultérieur, bien plus lointain qu'on ne le pense peut-être" (1939 p. 57). NEILL veut voir "remis à sa place le verbe ... pour ne plus s'inquiéter que de l'action" (1945 p. 51), car "l'enfant est d'abord concerné par l'action, non par la pensée" (1939 p. 57). Il trouve ici un motif supplémentaire de condamner l'École qui "échoue en Education" justement parce que "le travail intellectuel (en) est la règle" (idem). Il demande dès lors qu'elle lui offre la possibilité d'acquérir, comme il les appellera en 1939, "les outils nécessaires à l'éducation ultérieure" (ib. p. 46), c'est-à-dire la possibilité d'apprendre à "lire, écrire et compter" (1936 p. 183 - 1970 p. 39) ; encore précise-t-il que compter jusqu'à vingt peut être suffisant" (1936 p. 183). C'est d'ailleurs parce qu'il y a là "les trois objectifs principaux de l'école élémentaire" que cette dernière garde à ses yeux quelque intérêt et se trouve, en tout cas, être "la moins dangereuse" (1939 p. 46), offrant "jusqu'à quatorze ans, une éducation libérale en dépit du code académique" (idem) ; cela toutefois, ne l'empêche pas d'avoir ses propres "finalités mortelles... (telles que)... les longues divisions, les multiplications, les fractions vulgaires et décimales" (idem).

Si l'enfant possède ces trois outils, "le reste, dit-il, suivra inconsciemment" (1936 p. 183) et si "ce reste... doit être travail créatif des mains, des yeux, des oreilles" (idem) il peut néanmoins se rapprocher, et de beaucoup, du scolaire traditionnel. Ainsi, "de très petits enfants demandent-(ils) des leçons de français ou d'allemand" (1945 p. 48) comme d'autres se passionnent pour les mathématiques, l'histoire (ib. p. 57) ou comme beaucoup s'enthousiasment pour "la science" (ib. p. 62). C'est que, dit NEILL, "si personne n'a le droit de forcer... à étudier le latin" (1970 p. 307), à l'inverse "rien n'empêchera l'enfant sain d'apprendre" (1945 p. 48)... à condition "que l'intérêt soit là.." (idem).

Ainsi donc se relativisent les positions antérieures. Il y a bien, chez l'enfant, un désir d'apprendre ; "sa nature le pousse à cela", dira même NEILL en 1945 (ib. p.103). Simplement, cette étude doit venir après le jeu" (1953 p. 74) dont le besoin doit être épuisé (idem) et être une "étude libre" (1945 p. 57). "Il n'y a qu'un seul remède, disait-il en 1932, jeter les matières scolaires et laisser l'enfant choisir ce qu'il veut faire et apprendre" (1932 p. 107). "L'étude, dit-il tout pareillement en 1960, est une question de choix individuel" (1970 p. 307)... "les enfants, comme les adultes, n'apprennent que ce qu'ils veulent" (ib. p. 39).

Ainsi les affirmations extrémistes prennent-elles leur véritable sens, celles de réactions contre l'École traditionnelle et ses excès. Certains écrits sont, sur ce point, explicites. Raisonnant comme il le fait souvent avec des cas concrets, NEILL souligne par exemple que "l'enfant doit être libéré de tous les enseignants qui veulent montrer que DEFOE est plus élevé qu'Edgar WALLACE". "L'essentiel" en éducation - et c'est pour lui un principe pédagogique fondamental - "est de découvrir cela par soi-même" (1945 p. 56). Dans le même ordre d'idée, sa critique des livres est tout aussi explicite. Ils sont "ce qui compte le moins à l'école" (1970 p. 39). Il ne s'offusque pourtant pas de ce que les enfants utilisent leur argent de poche pour des livres d'histoire ou de mécanique" (1945 pp. 57-58). Il n'est pas sans intérêt

de noter alors que, pour lui, le mot "livre ... suggère les livres spéciaux, les livres scolaires sur un sujet donné" (ib. p. 56). Les livres ne doivent être utilisés qu'au service de "l'étude libre" (ib. p. 57). "Ce qu'il faut, estime-t-il, faisant référence à sa propre expérience, c'est retrouver des choses qui ne sont pas dans les livres". Ainsi se souvient-il d'avoir "essayé d'analyser de l'encre, de la teinture ou de trouver un solvant pour l'aluminium" (ib. p. 62).

Ainsi fondée sur le système de l'étude libre, "l'éducation est créative tout le temps" (1939 p. 42) ; "le côté imaginaire peut retrouver une possibilité d'expression" (ib. p. 57) et l'enfant... "la joie de vaincre l'obstacle... sa joie de vivre" (1970 p. 39) dans "ce voyage de découverte... (qu') est l'apprentissage" (1945 p. 70). En 1922, il donnait déjà des exemples de méthodes de travail qui lui paraissaient intéressantes. Il écrivait alors : "Norman Mac MUNN était bien plus près de l'Education véritable lorsqu'il proposait à ses enfants de faire leurs propres fichiers encyclopédiques ; lorsqu'un enfant s'intéressait aux éléphants, il consultait au mot <éléphant> de son index et ensuite allait à <ivoire>. Science en dilettante dirons certains... Peut-être, mais la vie est plutôt du dilettantisme, ... Dieu merci" (1922 p. 66).

Cette étude libre ne peut en rien être structurée comme celle qu'impose l'Ecole. Qu'on n'attende pas chez lui une quelconque proposition de progression ou plus simplement un souci manifeste d'offrir aux enfants un savoir, une culture de base dont l'assimilation, étalée sur plusieurs années, précéderait une spécialisation. Cette idée même serait contraire à la philosophie de la liberté individuelle. Comment, de plus, l'enfant pourrait-il y adhérer puisqu'en effet, " (il n'a) pas de buts conscients, mais plutôt beaucoup de buts immédiats, provoqués par son environnement du moment" (1945 p. 56) ; L'enfant a en effet, "psychologiquement, une vision étroite"; "il ne voit pas le lendemain et ne se soucie pas d'hier" (ib. p. 62). Il est "toujours éclectique dans ses goûts"

et touche à tout . C'est ainsi qu'il apprend... Nous ne suggérons jamais à un enfant de terminer son travail ; si son intérêt s'évanouit, il est injuste de le presser de terminer... la vie est pleine de fragments d'intérêts" (1970 p. 310).

On comprend que, dans cette perspective, la spécialisation n'intervienne que tardivement. Sa position sur ce point reste celle de 1932. "A quatorze ans, (l'enfant) commence à voir ce qu'il fera dans la vie, mais presque toujours sans succès ... un enfant qui se décide à quinze ans est habituellement un inférieur... fixé trop tôt... arrêté dans sa croissance" (1939 p. 109). Quoi qu'il en soit, il arrivera aux buts qu'il se donne : "un enfant qui a joué autant qu'il a voulu sera capable de passer <matriculation> en deux années d'études intensives" (1953 p. 72).

o
o o

La confiance et la patience pouvaient se révéler plus encore nécessaires dans cette autre sphère d'intérêts qu'est la sexualité. NEILL lui-même en aura fait l'expérience puisqu'il lui aura fallu attendre W. REICH pour appliquer sans réserve à ce domaine la théorie de l'épuisement. Dès 1920, il s'interroge longuement sur cette question mais ce n'est qu'en 1925 qu'il lève toute ambiguïté à ce sujet... Il se dit cette année là "convaincu" que, "si une mère ne portait aucune attention aux premières explorations de son fils du bas de son corps... la masturbation n'aurait plus aucun attrait pour lui" (1926 p. 35). "On ne forme pas de mauvaises habitudes en laissant faire, on les forme en refusant de laisser faire" (1932 p. 53)... "Lorsque l'enfant trouve un intérêt dans ses organes sexuels ou ses matières fécales, la mère doit permettre à l'intérêt de s'épuiser de lui-même" (ib. p. 239).

En 1937, le propos est plus ferme encore : "le seul remède pour n'importe quelle habitude est qu'elle épuise l'intérêt . Les enfants qui ont le droit de se masturber le font bien moins que ceux à qui cela a été interdit... Attacher les mains... battre, fait d'un enfant un pervers masturbateur à vie" (1937 p. 148). Des années plus tard, NEILL précisera encore qu'il y a lieu de "distinguer entre la masturbation infantile et la masturbation adulte", que "la masturbation infantile n'est pas à proprement parler de la masturbation", qu'"elle débute comme de la curiosité" et que c'est l'attitude de la mère qui donne "aux organes la plus extrême importance" (1970 p. 316).

Une telle position devait très tôt l'amener à la question de la liberté des rapports sexuels chez les jeunes. Sur elle, dès 1920, sa réflexion achoppe. "L'activité sexuelle est une forme de la force vitale appelée aussi intérêt, et si un enfant ne trouve pas la vie suffisamment intéressante, il y a danger qu'il régresse vers ce qu'on appelle l'auto-érotisme" (1920 p. 159). Ainsi propose-t-il que, faute de mieux "les enseignants (attaquent)... le problème par la négative" (idem). "Si l'on se souvient, disait-il, que l'instinct sexuel est l'instinct de création et que la création dans la danse, la musique, la poésie, les arts de toutes sortes sont de la sexualité sublimée, c'est-à-dire hissée vers un pouvoir plus élevé, on voit rapidement que la part la plus importante du travail de l'enseignant est de fournir des voies et des moyens de création" (idem). Il réalise néanmoins que ce n'est pas assez, mais semblant ne pas entrevoir d'autre voie pour cet instinct il conclut qu'"il n'y a pas de bonne solution pour cette instruction avant que parents et enseignants aient découvert leurs propres complexes" (ib. p. 160). "La mixité, avec le mélange des sexes ajoute-t-il offre une issue inoffensive et inconsciente pour l'intérêt sexuel" mais elle "n'est pas la panacée car les problèmes sexuels de chaque enfant dans une école mixte sont presque aussi présents que pour un enfant de l'école non mixte" (idem).

La question est abordée de front en 1932, année où, lors d'une conférence pendant laquelle il a longtemps parlé de

l'honnêteté de l'enseignant, une "lady" lui demande pourquoi il n'apprend pas à ses élèves à utiliser des contraceptifs; ce à quoi NEILL ne peut que répondre qu'il a "été élevé en calviniste écossais et qu'(il est) toujours inconsciemment un calviniste" ; pour ajouter enfin qu'il a "quarante ans... et... (est)... jaloux de la nouvelle génération" (1932 p. 71).

De cette double cause de réticence, NEILL dit se trouver libéré par la fréquentation de REICH. En 1939, il souligne le danger de priver les "filles de l'expérience et de la connaissance des forces vitales dans la vie". Il y a pour lui un combat à mener contre "la croyance dans le caractère sacré de la virginité" (1939 p. 99). Les écoles de jeunes filles ont pour objectif premier... "d'empêcher la perte de la virginité" et "réussissent bien à cela"... "au prix d'une homosexualité consciente ou inconsciente" (idem). "La seule vraie solution, poursuit-il, est de rendre chaque école mixte pour les enfants comme pour les professeurs". "Je ne parle pas d'une mixité comme on le voit très souvent, où les garçons et les filles ont une vie séparée, ne se rencontrant qu'en classe ou dans les jeux" (ib. p. 100). Il balaie d'un trait de plume tous "les arguments évasifs... contre la coéducation" (idem), arguments qui sont "les différences... d'intérêts" et "de vitesse de progression dans les études" mais aussi et surtout le risque que "les adolescents... couchant ensemble... n'aient des enfants" (idem). "Toutes ces rationalisations, dit-il, masquent la peur des anciens de ce que les jeunes aient ce qu'eux n'ont jamais pu avoir : un plaisir sexuel sans culpabilité" (ib. p. 101). Quant à savoir comment, dans la pratique, se trouve résolue cette question de la liberté sexuelle à Summerhill, NEILL reste étrangement silencieux.

1945 le voit consacrer de nombreuses pages à reprendre ses argumentations. L'idée essentielle est simple : "une vie sexuelle pleine est nécessaire" (1945 p. 81). NEILL suit REICH pour qui, selon le principe de "l'économie sexuelle, il s'agit d'affirmer pleinement, d'aider et de protéger les manifestations libres et saines de la vie chez le nouveau-né, l'enfant, l'adolescent et l'adulte d'une façon qui exclut infailliblement et définitivement toute tromperie sociale" (REICH 1970 p. 23). "REICH, dit NEILL, a montré avec une logique irréfutable... que dans la

frustration des jeunes... se trouvent les causes de toutes les perversions dans la sexualité" (1945 p. 81). Aussi peut-il déclarer que si l'on veut avoir "une civilisation saine ... il faut faire face au problème de la sexualité chez les enfants", ce que faisant d'ailleurs, "on est en danger" (ib. p. 82). Sans doute, n'oublie-t-il pas non plus qu'il y a là, "la condition nécessaire de toute révolution dans la superstructure idéologique" (REICH 1970 p. 238).

En 1953, NEILL dispose d'observations effectuées sur sa propre fille. Elles ne modifient en rien sa vision des choses. Il demande ainsi que l'enfant puisse "vivre... pleinement sa vie... sans punitions, ni enseignement... ni tabous" (1953 p. 45). "Qu'ils soient tardifs ou précoces, les jeux avec les organes génitaux doivent être acceptés comme bons, normaux et sains, et tout essai pour les réprimer serait dangereux, y compris celui sournois et malhonnête d'attirer l'attention de l'enfant vers autre chose" (idem). "C'est une tragique et effrayante nécessité d'être obligé de dire à l'enfant de ne pas jouer avec ses organes génitaux en public" (ib. p. 58). Il reprend ses thèmes sur les relations des adolescents. "Les jeunes deviennent mûrs très tôt pour la sexualité" et "il semble naturel ... qu'ils expérimentent et apprennent par l'action" (ib. p. 79). Il se désole ainsi que leurs relations soient perturbées par "l'environnement non-naturel" qui, avec "la formation morale" et "la peur", les obligent à en rester "aux préliminaires" et à "s'arrêter avant l'acte sexuel" (1945 p. 80). Les relations ne sont donc qu'"une étape avancée des jeux de la nurserie avec plus de curiosité et bien sûr plus de plaisir" (idem). Elles sont cependant "sur le chemin de la normalité en matière de sexualité" et ce "à la différence des pratiques homosexuelles des écoles mixtes" (idem). Complètes, ces relations seraient la garantie d'une haute moralité et du bonheur futur des couples. NEILL est en effet persuadé qu'"une vie sexuelle précoce conduirait à une attitude plus saine envers la sexualité et l'amour" (ib. p. 92) et que "les garçons et les filles qui se seraient amusés à changer de partenaires auraient moins de chance d'épouser le mauvais partenaire plus tard" (idem).

En 1953, il n'a en rien modifié ses points de vue. Il balaie aisément "la peur parentale... largement répandue... que les jeux sexuels infantiles conduisent à une précocité sexuelle ... C'est bien sûr une rationalisation". Il conclut pourtant : "si cela est, qu'y a-t-il à dire ?" (1953 p. 56). Dans son école, il observe que "les enfants arrivés âgés ... qui n'ont pas pu vivre en liberté leur sexualité... sont portés vers le flirt et la promiscuité" (ib. p. 38) c'est-à-dire "changent trop souvent de partenaires" (ib. p. 39). Les "histoires d'amour sincères qui durent parfois trois ans"... arrivent "souvent entre des garçons et des filles qui ont été dans l'école depuis l'âge de cinq ans" (ib. p. 38). Pourtant, "à Summerhill, (ces) histoires... ne sont pas encouragées... elles sont souvent laissées à elles-mêmes parce qu'une affaire d'amour d'adolescent est tendre, aimable, naturelle" (ib. p. 101).

En maintenant à propos de la sexualité, une position aussi extrême, sans doute NEILL choqua-t-il nombre de ses contemporains; mais cette position prenait appui sur un formidable désir de liberté. Avec l'extension de son principe à tous les comportements, toutes les habitudes, toutes les manières, il semble avoir cherché exclusivement la provocation. Celle-ci paraît s'être accentuée au fil des années. Tout comme en 1920, il n'hésite pas à donner comme exemple d'intérêt les boules de neige, il soutient deux années plus tard, qu'une jeune élève cesse de fumer des mégots parce que NEILL et la mère de l'enfant "sourient et ne disent rien" (1922 p. 49). Pareillement, le jeune Willie qui est "libre de haïr la communauté, a la possibilité en exprimant sa haine de se débarrasser lui-même de sa haine" (ib. p. 53). Dès lors, la pédagogie de l'épuisement ne rencontre plus de limites. "Actuellement, encouragez-vous les enfants à parler des WC ? lui demande Mme La Morale dans un dialogue imaginaire - Oui, répond NEILL, quand je trouve qu'ils s'y intéressent. Ce n'est qu'avec les cas névrotiques que l'épuisement par la parole dure plus d'une semaine" (1925 p. 50).

Poursuivant son idée, il met, à partir de 1937 l'accent sur les manières. Le thème cette année-là est d'actualité car l'école est désormais baptisée "l'épouvantable école" (1937 p. 7).

Elle peut l'être puisque les enfants ont toute liberté d'épuiser. Ainsi en va-t-il des jurons que "les enfants acceptent comme un langage naturel". "Les adultes, dit NEILL, les condamnent parce que leur obscénité est plus grande que celle des enfants. Seule une personne obscène peut condamner l'obscénité. Les parents doivent se poser la question : devons-nous permettre à nos enfants de jurer ouvertement, les laisser être obscènes dans les coins noirs comme les enfants dans la nouvelle d'HUXLEY ? Il n'y a pas de demi mesure. La méthode <tais-toi> conduit à faire un adulte qui aime les histoires ennuyeuses pour voyageur de commerce et les allusions de music-hall, c'est-à-dire un état d'obscénité réprimé. La voie d'acceptation conduit à un intérêt clair et sain... pour la vie entière. Je me risquerai à dire que nos garçons et filles les plus âgés ont l'esprit le plus sain d'Angleterre" (1937 p. 84). Le doute ne l'effleure pas. "Que dois-je faire avec mon enfant de six ans qui fait des dessins obscènes ?" demande une lectrice - "Encouragez-le, bien sûr", répond NEILL. Mais, oubliant aussitôt son principe pédagogique, il ajoute : "En même temps nettoyez votre maison, car toute l'obscénité peut venir de vous. Traitez ces choses naturellement sans aucune idée de bien ou de mal et votre enfant passera par cet intérêt, comme il passera par d'autres" (ib. p. 151). "Si un enfant raconte des histoires de sexe, je lui en (raconte) de meilleures qu'il ne connaît" afin que "ces histoires disparaissent" (ib. p. 120). Cet argument lui paraît suffisamment valable pour devoir le reprendre bien des années plus tard (1970 p. 317).

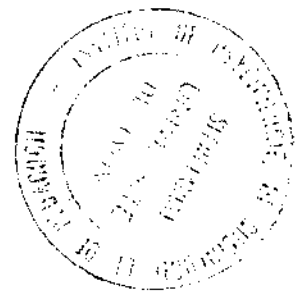
La période de l'influence reichienne voit s'estomper ce type d'argumentation au profit de celle, plus exclusive, de la dénonciation des répressions particulièrement sexuelles. Mais 1953 le voit redire encore la nécessité impérieuse de favoriser l'épuisement des intérêts. Cela peut même conduire, comme il le disait bien longtemps auparavant, à "déséduquer" (1926 p. 41), c'est-à-dire à partir à la recherche des véritables intérêts, processus qu'illustre le cas de la jeune Bea. L'élève est arrivée à "l'âge de seize ans" et "elle était alors posée, avec une voix douce, jolie, sociable et gentille". En six mois, "elle est devenue un

petit voyou, jurant, lançant de l'eau aux gars, cassant des affaires Bea n'avait jamais eu la possibilité d'être elle-même... parce qu'elle avait peur, parce qu'elle avait appris à se contrôler elle-même, à être une gentille petite fille" (1953 p 97). Bea a donc trouvé à Summerhill la possibilité d'épuiser ces intérêts. Ainsi pourra surgir "sa vraie nature" (idem). Lorsqu'elle aura 16 ans, Bea sera une personne aimable, sociable, elle n'aura rien de spécial à épuiser ; elle sera elle-même, un moi sincère" (ib. p. 98).

En 1960, pour appuyer son argumentation, il reprend, dans Libres enfants de Summerhill, de nombreux exemples des années précédentes. Il ne manque pas de présenter pourtant quelques cas d'épuisement remarquables, tel par exemple, celui du désir d'être bébé chez un enfant : "Peter, note-t-il, a une mère qui lui a promis un penny chaque matin où son lit serait sec. Pour ma part, je lui ai offert trois centimes chaque fois qu'il l'aurait mouillé... Un des éléments de sa névrose, c'est qu'il veut demeurer un bébé... Ce que j'essaie de lui montrer, c'est que mouiller son lit n'a aucune importance. En deux mots, mes trois centimes de récompense l'encouragent à rester un bébé jusqu'à ce qu'il en ait épuisé le désir et qu'il soit prêt à l'abandonner naturellement". "Une habitude, conclut-il, est quelque chose qui n'a pas été épuisé" (1970 p. 289). La procédure n'était toutefois pas sans donner lieu à quelques échecs, puisqu'aussi bien sa fille Zoé, à six ans "mouillait toujours son lit" (1953 p. 46). Ce cas bien particulier n'entame pas sa confiance dans le principe. "Ma fille de douze ans aime lire des ouvrages malpropres, que dois-je faire ? Donnez lui à lire tous les ouvrages malpropres que vous pourrez acheter. Elle en épuisera l'intérêt" (1970 p. 317).

C'est en 1945 que NEILL aura le mieux résumé cette première perspective : "en matière de santé psychique, nous ne devons rien imposer et en matière d'apprentissage, rien demander" (1945 p. 103). Les années, on le voit n'ont rien changé aux constats de 1914. La proposition summerhillienne semble dépasser aisément la contradiction relevée plus haut ; non répressive, elle

reste éducative puisqu'aussi bien les enfants apprennent et deviennent des gens à l'esprit sain. Sa position sans aucune nuance l'a assuré d'énoncer quelques vérités qui pouvaient trouver tout naturellement place dans une transformation des conceptions un peu trop répressives de l'éducation. A l'inverse, en se nourrissant de bien des illusions, elle a fait courir des risques importants aux enfants de parents trop crédules ou trop sensibles à un discours qui peut se révéler parfois profondément culpabilisant. Sur tous ces points, il nous faudra revenir.



CHAPITRE VIII

Le self-government ou le début des concessions

La visée précédente, sans cesse réaffirmée au fil des années dans toute sa pureté, ne fut pas sans appeler très vite nombre de questions qui, le plus souvent formulées sur un ton peu exempt de moquerie ou de méchanceté, reviennent finalement toutes à son idée que l'enfant doit se développer sinon hors de tout contact avec son environnement, du moins hors de tout contact conflictuel.

C'est qu'en effet, la rencontre avec la réalité est inévitable ; NEILL d'ailleurs en convient. Ainsi trouve-t-il normal que l'enfant connaisse "le coup de griffes d'un chat" ou "la brûlure d'une allumette" (1953 p. 63). Il y a là "des réactions naturelles", en quelque sorte prototypes de toutes celles auxquelles il doit se trouver confronté, car ne comportant aucune idée de bien ou de mal en elles-mêmes. Ces réactions ne sont pas des punitions, puisque dépourvues "du jugement d'une autorité" (idem). Le milieu toutefois, lorsqu'il est hostile, n'entraîne pas toujours chez l'enfant des comportements instinctuels de sauvegarde. Ainsi, à cause de son immaturité, doit-il être parfois protégé. C'est ce dont NEILL là-encore convient. "L'argument de choc est qu'un enfant n'a pas la connaissance pour décider et il nous est souvent demandé si on permettrait à un bébé de choisir sa propre nourriture et l'heure du coucher... La réponse est qu'il y a un certain nombre de choses que l'on doit imposer à un enfant : nourriture, chaleur, habillement, heure du coucher, enfin toutes les choses en relation avec la santé physique" (1945 p. 103). En 1926 il notait déjà :

"Oui, l'enfant doit obéir quand il s'agit de vie et de mort, mais, poursuivait-il, combien de fois un enfant est-il puni pour désobéir sur des questions de vie et de mort ? Rarement et même jamais ; il est généralement cajolé : mon amour, grand dieu, tu es sauvé ! C'est surtout pour de très petites choses qu'un enfant est le plus puni" (ib. p. 149). "J'interdirais l'alcool fort dans mon école (même si) quelqu'un pense que les enfants devraient trouver la vérité à propos de la boisson par eux-mêmes" (1953 p. 33)... "Notre objectif est de ne rien imposer, mais dans la pratique quotidienne, c'est limité" (idem). On le voit, contre les affirmations antérieures, le principe de l'épuisement trouve ici, une première limite.

Toutefois le contact avec l'environnement ne se fait pas qu'avec la seule réalité matérielle mais, tout autant, avec les autres, enfants et adultes. NEILL aura consacré bon nombre de pages à la question de la socialisation, mais il n'aura pas manqué d'être ambigu. Développement psychologique et développement de la socialisation paraissent strictement dépendants même si la relation entre ces deux aspects est loin d'être clarifiée.

Ainsi en va-t-il de l'altruisme. Toujours compris comme partage de ce que l'on possède, il semble parfois n'être qu'une composante obligée du développement psychologique. Tout au long de l'oeuvre, des propos laissent à penser que le passage de l'égoïsme à l'altruisme est un processus naturel. "Un enfant est un égoïste - né" dit-il en 1920 ; "si son égoïsme a la possibilité de s'exprimer pleinement, il entrera dans le stade suivant de la vie, le stade de l'affirmation de soi avec une énorme capacité à être altruiste" (1920 p. 183)... "C'est un stade qui advient vers six ou sept ans ; mais si l'enfant a eu des parents qui croient au façonnage de caractère, il aura eu de nombreuses lectures à propos de l'égoïsme. Les lectures n'auront pas soigné son égoïsme ; elles l'auront plongé dans l'inconscient. L'égoïsme de l'adulte est un des résultats des lectures moralisantes dans l'enfance car pas un désir et pas une émotion ne restent enterrés pour toujours" (ib. p. 185). Les années sembleront ne pas entamer la certitude. "L'égoïsme appartient à l'enfance, et, lorsque cet égoïsme a toute

liberté de s'épuiser, cet égoïsme devient graduellement de l'altruisme" (1937 p. 89). "Demander à un enfant de ne pas être égoïste est nuisible, tout enfant est égoïste et le monde lui appartient. Quand il a une pomme, son seul désir est de la manger. L'unique résultat obtenu par la mère lorsqu'elle l'encourage à la partager avec son petit frère, c'est qu'il se met à détester ce dernier. L'altruisme, conclut-il, vient plus tard et naturellement si l'on n'a pas enseigné à l'enfant à être généreux. Si l'enfant a été forcé à être généreux, il ne sera probablement jamais altruiste. En refoulant l'égoïsme de l'enfant, la mère le fixe pour toujours" (1970 p. 223).

Quoi qu'il en soit, le principe de l'épuisement trouve, dans la rencontre des autres, un autre obstacle, qui n'est plus la réalité matérielle et dont les "réactions" risquent de sembler moins "naturelles". A Summerhill, cette rencontre est reconnue comme essentielle et, codifiée, s'incarne en un principe moral formulé dès les premières années : "Chacun est libre de faire ce qu'il veut aussi longtemps qu'il n'empiète pas sur la liberté des autres... C'est tout à fait réalisable dans n'importe quelle communauté" (1920 p. 150). Il y a là une idée qui se retrouve réaffirmée au fil des années, comme en 1932, où il note que "les enfants doivent avoir leur propre place et être obligés de respecter les droits des autres..." (1932 p. 144). "Mais qu'est-ce que la liberté ?" s'écrie-t-il encore en 1945. Je ne suis pas libre de conduire sur le côté droit de la route... En clair, il y a toujours une limite à la liberté et l'idéal devrait simplement être de vivre sa propre vie de telle sorte que cela n'interfère pas avec la vie des autres"... (1945 p. 102). Ces autres, peut-on ajouter, sont les enfants mais aussi les adultes.

Il y a là un principe qui, pour être réaliste, n'en est pas moins en rupture complète avec celui de l'épuisement, et les adeptes de celui-ci peuvent se trouver déconcertés, comme l'est, dès 1922, ce père allemand qui informe NEILL "qu'il a élevé sa famille selon les principes qu'(il) défend, donnant à ses enfants pleine et complète liberté de faire ce qu'ils veulent". "J'apprends, dit NEILL, qu'ils étaient libres de planter des clous dans son grand piano

s'ils le voulaient ... Il m'informa avec dureté que moi et ma théorie étions mauvais et parla de son fils, âgé de neuf ans qui hurlait et tapait du pied s'il n'obtenait pas ce qu'il voulait"... "Je l'informais, dit encore NEILL, que ses principes et les miens n'étaient pas exactement les mêmes . Un enfant est important, mais un adulte a aussi quelque importance et le droit du père sur son piano est tout aussi important que le droit d'un enfant de planter des clous. Permettre à un enfant de satisfaire tous ses désirs est un bon moyen de gâter l'enfant pour la vie" (1922 p. 50).

C'est ainsi que, face à une exigence de liberté totale, se structure l'idée d'une différence, thème abordé très tôt, entre la liberté et la licence. "Les enfants, devraient être libres de remettre en question les règles de l'étiquette, car manger du pâté avec un couteau est une chose personnelle ; ils ne devraient pas être libres de remettre en question ce qu'on peut appeler les manières sociales. Si un enfant entre dans notre salon avec des chaussures boueuses, nous le fichons dehors car le salon appartient aux adultes et ils ont le droit de décréter qui doit ou ne doit pas entrer. Lorsqu'un garçon est effronté avec notre boucher, je demande une assemblée générale et dit ce dont le boucher s'est plaint à moi. Mais je pense que cela aurait été mieux si le boucher lui avait tiré les oreilles" (1925 p. 184).

Je veux, dit-il en 1937, souligner le fait qu'il y a une différence entre la liberté et la licence... Quand un ancien élève vient me demander de réparer son vélo, je réponds : «sauve-toi et répare-le toi-même». Permettre à un enfant de vous rouler est fatal pour lui ; il n'apprend jamais à être un bon citoyen, ne trouve jamais sa vraie place dans la société" (1932 p. 144). Le thème est présent tout au long des années et en 1966, après la sortie de Libres Enfants de Summerhill aux Etats-Unis, NEILL consacre à cette question un ouvrage entier ; les lecteurs américains ont dans leur ensemble, fait la même erreur d'appréciation que le lecteur allemand de 1922. "...Les parents ont une notion trop vague de ce qu'est la liberté. Ils ne comprennent pas que c'est un échange, c'est-à-dire que la liberté doit s'exercer dans les deux sens :

celui des parents comme celui des enfants. Ainsi que je la comprends, la liberté ne veut pas dire qu'un enfant peut faire tout ce qu'il veut ou avoir tout ce qu'il désire" (1974 p. 9)... "Dans le foyer discipliné les enfants n'ont aucun droit ; dans un foyer désordonné ils les ont tous. Le bon foyer est celui où parents et enfants sont égaux en droits" (ib. p. 60).

"La liberté dans une école, dit-il en 1945, consiste simplement à faire ce que vous voulez aussi longtemps que vous ne gênez pas la paix des autres, et dans la pratique ça marche merveilleusement. C'est relativement facile d'avoir cette sorte de liberté, particulièrement avec le self-government" (1945 p. 202). C'est que, en effet, à Summerhill, le principe moral du respect de la liberté de l'autre, trouve à s'investir dans la pratique de l'auto-détermination.

o
o o

L'histoire même de l'instauration du self-government dans la visée neillienne éclaire très précisément sur ce que cette procédure représente de concession de la part de NEILL tout comme elle éclaire sur ce qu'il peut rester dans son esprit d'illusions et d'ambiguités.

C'est en 1920, en même temps qu'il propose pour la première fois à l'École de permettre la décharge émotionnelle, qu'il met ses élèves sur la voie du self-government. Lorsqu'il en demande l'instauration, fidèle à lui-même dans la radicalisation de ses positions, comme fidèle au sens des mots, il ne songe à aucune forme particulière de gouvernement. Il veut que les enfants, s'organisant en toute liberté... "mettent en place leur propre

procédure" (1920 p. 43). Il veut que "les enfants se constituent leurs propres < consciences > sans l'autorité et la moralisation d'adultes" (ib. p. 49). Il veut qu'à l'image de ce qui se passe pour un enfant, le groupe ait "une expression de soi réelle" (ib. p. 43).

Les conseils qu'il donne pour sa mise en place dans les classes sont dénués d'ambiguïté. "L'anarchie est nécessaire dans votre école", dit-il à son ami. "L'anarchie est nécessaire si les enfants ont à être libérés de toute dépendance par rapport à vous et de toute peur de vous" (ib. p. 44)... "Entrez dans la classe demain matin et dites : < écoutez, vous allez vous gouverner vous-mêmes. Je n'ai plus de pouvoir. Je ne donnerai plus d'ordres à qui que ce soit ; je ne punirai personne, maintenant, faites ce que vous voulez >" (ib. p. 39)... "Vous devez briser votre autorité si vous voulez avoir une école libre... Vous devez devenir un membre de la bande et le leur montrer... cassez un carreau, lancez des livres à travers la classe... (Faites) tout ce qui peut briser l'idée que vous êtes quelqu'un de grand dont les yeux sont ceux de Dieu prêts à voir le péché" (ib. p. 41).

Pour lui, le self-government ne peut qu'échouer s'il n'est pas "complet". Toute autre formule ne conduit les élèves qu'à "s'espionner". "Toutes (les) énergies sont (alors) dirigées vers des mesures pénales... et les réunions dégénèrent en tribunal de police". Le directeur doit refuser en tout point d'être "un directeur et un guide" même si cela est demandé par des élèves "qui ... inconsciemment refusent de changer de valeurs" (ib. p. 62).

Il y a là des positions qui expliquent la brièveté de son séjour à King Alfred School mais qui, surtout, sauf à le suspecter d'un désir de retour à la barbarie, ou d'un seul souci de provocation, contiennent, avec cet appel à un degré zéro de civilisation, le rêve de voir surgir effectivement une nouvelle société. Dans l'enthousiasme des années vingt, il n'est pas le seul, d'ailleurs à partager cette attente, comme il n'est pas seul à demander le passage par l'anarchie. Lui-même rapporte en effet la même année

que la Petite République de LANE "avait commencé dans le chaos", (ib. p. 109). A. FERRIERE pareillement n'hésite pas à rappeler qu'aux dires de LANE lui-même, le Little Commonwealth s'est "établi de lui-même" (A. FERRIERE 1950 p. 40). Le pédagogue genevois, au regard des résultats obtenus dans plusieurs communautés d'enfants, insiste sur "la faculté des organismes sociaux spontanément formés ... à conduire les enfants après une période d'anarchie à instaurer "un ordre et une discipline", "à établir une division du travail où, par extraordinaire, chacun (trouve) la place qui lui (convient) le mieux" (ib. p. 32). "Ce que l'esprit de la ruche (fait) là spontanément, jamais aucun adulte qui (voudrait) imposer son autorité (ne pourrait) l'obtenir..." (idem). Parlant des éducateurs responsables de ces communautés, il ne manque toutefois pas de dire qu'ils sont "les plus hauts, les plus habiles, les plus clairvoyants et les plus dévoués" (ib. p. 26) et ajoute qu'il ne faut point songer à se passer de leur "concours" (ib. p. 34). Aussi bien conseillait-il de n'utiliser qu'"exceptionnellement le régime de l'anarchie pour arriver à l'idéal nouveau de discipline" et de recourir à "d'autres voies", parmi lesquelles "l'évolution" (ib. p. 35).

Sur ce point, LANE lui-même était très clair. "C'est pourquoi, disait-il, ce n'est que lorsque le maître se sera incorporé au groupe qu'il pourra en devenir vraiment le cerveau"... "Le policeman, ajoutait-il, est entraîné plus scientifiquement à la psychologie que le maître car il est reconnu qu'il aura à faire face aux désordres de la foule et à les contrôler... Lorsqu'il arrive un accident, il doit d'abord se glisser tranquillement parmi la foule comme s'il en faisait partie, et graduellement, participant à l'émotion collective, en devenir la tête et la contrôler. C'est un processus très délicat et chaque policier se différencie dans l'application qu'il fait de sa puissance... Ce sont exactement les mêmes qualités qui sont requises chez les éducateurs. Ce n'est pas une question de connaissance. C'est une question d'attitude vis-à-vis du groupe. Un homme qui ne peut pas sympathiser suffisamment avec une collectivité et s'y incorporer ne deviendra jamais un bon éducateur" (op. cit. p. 104).

NEILL, sans doute, ne se souvint jamais de ces lignes. Pourtant, c'est bien à un réajustement de ses positions que, à Heller au, face à la réalité pédagogique quotidienne, il doit sacrifier. En effet il ne laisse guère à son groupe d'enfants, la possibilité d'un passage par une phase plus ou moins anarchique. Le modèle de gouvernement à l'Ecole Internationale est bien celui de l'assemblée scolaire, avec réunions ordinaires ou extraordinaires et président (1922 pp. 155-156). La période de recherche est si peu tolérée que, devant le refus des enfants de participer aux réunions comme aux cours, il en vient à menacer : "Je propose que le self-government soit supprimé car vous n'êtes pas mûrs pour cela" (ib. p. 168). Lorsque, en 1924, il fonde Summerhill, le rêve de 1920 est oublié. Le projet d'éducation morale et civique est bien là. Les enfants se formeront seuls "leur propre conscience" mais ils doivent se soumettre au principe qui présidera à cette formation (le respect de l'autre) et à la procédure déjà mise en place (l'auto-détermination).

Durant les premières années de Summerhill, NEILL reste relativement silencieux à propos du self-government. Il en reprend le thème surtout à partir de 1932, année où il en mentionne très anecdotiquement quelques aspects institutionnels mais où il en souligne aussi plus particulièrement l'intérêt pour la formation civique des enfants. "Dans l'école ordinaire, il n'y a pratiquement pas d'expérience en formation civique ; les lois sont toutes préparées par les anciens et les enfants sont ainsi privés de l'avantage le plus valable en éducation et dans la vie : le gouvernement de soi et des autres" (1932 p. 112). "Les bons citoyens ne peuvent pas être formés par des leçons en instruction civique ou en histoire dans une salle de classe. Le civisme est peut-être la chose la plus importante dans la vie communautaire. La seule formation est celle de l'expérience (ce qu'il redit en 1936 p. 126) et la possibilité de faire l'expérience doit être donnée aux enfants dès leurs plus jeunes années... Les résultats obtenus en donnant aux enfants une formation pratique au civisme sont miraculeux et je ne cesse jamais de m'en émerveiller" (1932 p. 113).

Il s'émerveille en effet de voir ses élèves, dans leurs réunions, élaborer des lois et prendre des décisions. "J'ai vu un jury de six enfants de dix ans décider à propos d'un point difficile et donner un verdict sage" (ib. p. 113)... Il s'émerveille de les voir les respecter : "Ici, il y avait un rebelle contre l'autorité qui ne voulait pas briser la loi parce qu'il était un de ceux qui l'avait faite" (ib. p. 114). Ses enfants, apprennent également à travailler ensemble. "J'ai souvent vu un petit groupe de petits enfants s'en aller dans un coin et inventer un jeu, un jeu cousu de fil blanc, il est vrai, mais une création spontanée"... Il se souvient même que Bertrand RUSSEL a vu un groupe de ses enfants composer "des vers de bonne qualité"... Quant à lui, il n'a "jamais eu d'exemples de poésie collective" (1932 p. 113).

Lorsqu'en 1937, NEILL consacre un chapitre au self-government (repris dans Libres Enfants de Summerhill), c'est encore pour en souligner les mérites. "Comme éducation, le self-government est quelque chose d'une valeur infinie" (1937 p. 37). "Le sens de la justice que les enfants ont n'a jamais cessé de m'émerveiller. Et leur capacité à l'administration est grande" (idem). Il note qu' "aucun coupable n'a jamais montré de signes de mépris ou de haine de l'autorité de ses pairs. Je suis toujours surpris de la docilité dont ils font preuve lorsqu'ils sont punis" (ib. p. 36). Leur "loyauté vis-à-vis de leur propre démocratie est une chose étonnante. Il n'y a en elle, ni peur, ni ressentiment"... (ib. p. 37). A cela s'ajoute l'émergence de qualités personnelles à laquelle il semble très sensible : "j'ai souvent vu un enfant qui ne pouvait ni lire ni écrire, se lever lors de la réunion et faire une proposition sage et compréhensible"... (1932 p. 113). Ceci toutefois n'a jamais conduit personne à devenir "pédant" (1937 p. 37).

Aux yeux de NEILL, le self-government ouvre encore d'autres voies, riches de possibilités révolutionnaires. "C'est la vue large des choses que les enfants libres acquièrent qui rend le self-government si important. Leurs lois touchent l'essentiel, non les apparences, (sauf les lois en ville qui sont un compromis avec une civilisation moins libre)" (ib. p. 40). "En ville", c'est "le

monde extérieur (qui) perd sa précieuse énergie en s'arrêtant à des bagatelles... comme s'il était important dans la vie de porter des habits de soirée ou de dire <ciel>" (idem). "Si toutes les écoles avaient, dit-il alors, un self-government réel -pas le succédané qui fait faire aux élèves le sale travail de police des éducateurs- une nouvelle génération ferait face à la vie avec un haut degré de moralité publique et un système de valeurs qui éliminerait tout ce qui n'est pas essentiel" (ib. p. 41). Et parce que NEILL ne doute pas que "l'avenir du monde est... dans un socialisme d'une sorte ou d'une autre", il ne doute pas que ce self-government aiderait à l'établissement "de la société collective" qui remplacerait le "maudit système possessif" que "nous appelons capitalisme" (idem).

Le thème est repris abondamment en 1939. "Le meilleur moyen de préparer la liberté du futur serait de faire de chaque école, une école, une communauté avec self-government et auto-gestion..." (1939 p. 188). "C'est par l'action qu'on devrait apprendre la démocratie. En dix-huit années de son existence, Summerhill a essayé d'être démocratique, c'est-à-dire de vivre avec la règle de la majorité. Les lois sont faites par vote à la majorité et il n'y a jamais de dissidents qui refusent une loi passée en réunion générale. Il y a bien eu des mouvements visant à abolir mais, jusqu'à ce que la loi soit abolie ou amendée, aucun adulte ou enfant ne l'a refusée délibérément par protestation (ib. p. 189).

NEILL ne cessera jamais de louer les vertus éducatives du système. "L'autodétermination dit-il en 1960 a une valeur infinie" (1970 p. 59). Elle est dans l'école "ce qu'il y a de mieux à montrer aux visiteurs" (ib. p. 62). Ses "vues" à ce propos ne se sont pas "altérées avec le temps" (idem). "Il ne faut pas sous-estimer, dit-il encore, le profit éducatif d'une instruction civique pratique" (idem). D'ailleurs, "à Summerhill les élèves se battraient à mort pour un droit à l'autodétermination" et lui-même ne voit pas "d'alternative à la démocratie de Summerhill" (idem).

Aucun éducateur ne s'offusquerait de ces remarques. Education et formation civiques sont bien présentes et le self-government n'est pas seulement une pratique qui permet aux dispositions sociales naturelles de s'épanouir, NEILL le reconnaît encore plus explicitement lorsqu'il soulève, en 1945, c'est-à-dire bien tardivement, le problème des plus jeunes. "Ils ne sont pas prêts pour un gouvernement communautaire, pourtant rarement un seul ne manque une assemblée générale. Tout le monde vote très sérieusement pour l'interdiction de jeter des pierres à proximité de n'importe quelle fenêtre, mais dix minutes plus tard, un garçon de huit ans lance des briques sur une vieille boîte près de la porte de derrière". Aussi conclut-il que "le self-government n'est idéal que lorsque l'enfant a atteint un stade où il agit avec quelque conscience" (1945 p. 136).

En 1960, NEILL est tout aussi explicite. Il note, dans une formule d'où la contradiction, une fois de plus, n'est pas absente, que "les enfants jusqu'à, disons, douze ans ne pratiquent pas très bien l'autodétermination" (1970 p. 60)... "Les jeunes enfants, poursuit-il, ne sont que très relativement intéressés par le gouvernement. Livrés à eux-mêmes, je me demande s'ils en formeraient même un. Leurs valeurs ne sont pas les nôtres, leurs manières non plus" (ib. 61). "L'autodétermination dans une école, conclut-il, ne peut réussir pleinement que lorsqu'il y a un nombre suffisant de grands élèves qui aiment le calme et combattent l'indifférence ou l'opposition des plus jeunes de l'âge gangster" (ib. p. 60)... "(Le) sens communautaire, (le) sens de la responsabilité sociale ne se développent pas avant l'âge de dix-huit ans ou même plus tard" (ib. p. 65).

C'est après la seconde guerre mondiale qu'il sera le plus explicite à propos de cette éducation. "Le self-government, dit-il en 1945, ne peut pas être un grand succès à moins qu'il n'y ait une minorité de grands élèves qui aient atteint le stade social (idée reprise in 1970 p. 61); l'autre partie des élèves se rectifiera d'elle-même avec le temps, et nos gangsters de treize ans d'aujourd'hui deviendront en deux ans des gens sociables... Les petits ont leur mot à dire et le disent sans peur : ils ont leurs

droits et s'accrochent à eux... Mais, graduellement, la levure des plus anciens fait lever la masse d'une manière inconsciente. Si les seniors proposaient et votaient une résolution demandant que le patin à roulettes soit interdit, les gangsters l'emporteraient sur eux massivement. Mais, inconsciemment, le fait que la proposition ait été proposée aurait une influence sociale inconsciente en ce qu'elle mettrait en avant la réalité de la loi et de l'ordre" (1945 p. 145). Ainsi, confiant, peut-il noter : la communauté est une première étape nécessaire en vue d'une éducation rationnelle qui veut toucher l'inconscient de l'enfant" (ib. p. 145). Le point ne sera jamais[^] repris ni développé.

Il n'est d'ailleurs pas sûr que le lecteur de 1945 trouve dans cette remarque suffisamment d'éléments pour comprendre ce mécanisme qui consiste à toucher l'inconscient. La même année, NEILL fait d'ailleurs référence à "l'instinct grégaire qui nous fait vouloir être approuvé par les autres". C'est qu'en effet, il lui paraît significatif "que le criminel est presque toujours quelqu'un qui a perdu le désir d'être approuvé par la société" (ib. p. 107). Des éléments pour la compréhension de cette "éducation rationnelle" sont à trouver dès les premières années de Summerhill. Dès 1926, et sans aucun souci d'articulation avec sa théorisation à propos de l'épuisement, il note en effet : "La communauté a le droit de contraindre le gars as ocial parce qu'il interfère avec les droits des autres. Détestant la persuasion et la suggestion, je m'arrange pour que pas un enfant dans l'école ne soit persuadé de quoi que ce soit. Que la communauté scolaire persuade Jimmy qu'il va avoir une grosse oreille s'il n'arrête pas de jeter des pierres ne me concerne pas. C'est la loi de la contre-suggestion. Jimmy part du point de vue que les autres enfants doivent être persuadés d'avoir peur de ses pierres et les autres enfants usent à bon droit de la contre persuasion. C'est l'éducation sociale -qu'on doit vivre et laisser vivre"- (1925 p. 86). Une remarque tout aussi isolée de 1932 précise ce point de vue. "Les enfants doivent être obligés de respecter les droits des autres non par des lectures morales ou des punitions"... mais "par une bataille ouverte" (1932 p. 145). "La bataille ouverte", tel est bien ce par quoi le refoulement, pour NEILL, ne peut avoir lieu. Pour qu'une

telle bataille ait lieu, une condition pourtant s'impose : l'absence de toute intervention adulte. A propos d'un enfant, il note en effet : "Si nous (adultes) intervenions, nous toucherions à son complexe d'autorité, il voudrait nous haïr mais il n'oserait pas parce que (nous) sommes des substituts paternels et que la haine du père ne peut venir à la conscience" (1922 p. 101). Par cette remarque, il énonce à nouveau et dans un nouveau registre, l'idée force de sa théorisation, déjà présente dans ses critiques, celle de l'adulte à l'influence inéluctablement nocive de par le simple fait de son état d'adulte. Avec les pairs, tout est possible. David, dit-il toujours en 1922, "commence à utiliser le couteau de Heinz pour couper le fil de fer ; la remarque de Heinz éveillera la haine de David, mais ce dernier l'exprimera et en sera débarassé" (1922 p. 101). "La bataille" est possible et David, sans risque de dommage, apprend le respect de la propriété d'autrui. Cette idée va courir tout au long des années. Il rappelle en 1937 que "l'enfant ne peut pas exprimer sa haine de l'adulte avec impunité ... ce qui le conduit d'ailleurs à la reporter sur des enfants plus faibles ou plus jeunes" (1937 p. 35). En 1945, la même idée lui fait dire que c'est un signe encourageant que nous puissions nous dispenser de l'autorité adulte sans aucune peur ni danger, faisant ainsi de la démocratie, même pour les jeunes, quelque chose de réellement valable" (1945 p. 144). L'intervention adulte serait d'ailleurs non seulement nocive mais avant tout inefficace. "Je ne prétends pas savoir, dit NEILL, pourquoi des propos adultes ne portent pas tandis que l'opinion de la communauté le fait. Je peux dire à un enfant : <tu ne dois pas courir après les camarades> et une minute plus tard, mes paroles seront oubliées, ce qui veut dire qu'il n'a pas peur de moi. Mais si, à une assemblée générale, il est accusé de poursuivre les camarades, ce que disent ses pairs aura de l'effet (idem).

En 1971, il souligne le fait que "le self-government est la clef de l'éducation centrée sur l'enfant", parce que "les enfants apprennent à vivre avec les autres par interaction avec leurs pairs, jugés par les égaux et non par les pères, les mères et les enseignants (1971 p. 130). Cinquante ans plus tôt, il notait déjà que "l'enfant doit apprendre à discerner le mien du tien des

enfants de son âge" (1920 p. 101). Il ne semble jamais s'être demandé pourquoi, en 1922, à Hellerau, il lui avait fallu menacer pour faire survivre le self-government.

En conservant cette pratique du self-government et en louant les vertus, NEILL nous transmet ici ce qui fut sans doute un des apports les plus négligés du mouvement d'Education Nouvelle. Mais nous avons vu comment il l'introduisit dans son travail en l'asservissant à ses propres rêves. A-t-elle, avec les années pleinement échappé à ses illusions ? Il reste ici en effet à éclaircir la question du rôle de l'adulte à Summerhill. La proposition, quant à elle, on le sait maintenant, a trouvé ses limites. Même si la "bataille est ouverte", les instincts doivent payer le prix de la vie en communauté. L'Education, même minimum, a re surgi alors qu'on ne l'attendait plus.

CHAPITRE IX

L'enseignant summerhillien

La place réservée à l'adulte, plus précisément à l'enseignant, ne semble pas d'emblée d'une importance considérable dans cette théorisation. Les adultes, pourtant, existent à Summerhill et NEILL attend beaucoup d'eux. De nombreuses indications sont à trouver sur ce point dans son ouvrage de 1939, The Problem Teacher, consacré, comme l'indique son titre, à l'enseignant à problèmes. Mais les idées formulées cette année là s'enracinent bien plus avant dans l'oeuvre et, jamais démenties, trouvent un écho jusque dans ses derniers écrits. A charge pour le lecteur, prêt à rencontrer quelques points de vue originaux, de rassembler une fois encore les notes éparses.

Des divergences avec les avis habituels sur ce thème sont déjà perceptibles dans le domaine précis de l'enseignement. Sur ce point, la position de NEILL, même si elle semble s'être assouplie au fil des années, est fidèle au principe de l'étude libre, dont un des avantages est de mettre l'enseignant en retrait. "Un enseignant, dit-il en 1920, ne doit jamais essayer d'enseigner, il doit travailler aux côtés de l'enfant ; il doit être un compagnon de travail, pas un modèle (1920 p. 138). Il précise, en outre, que "l'enseignant ne doit connaître (que) très peu le sujet qu'il enseigne" (idem). En fait, il semble qu'il y ait ici le souci, non seulement de se donner des garanties supplémentaires contre l'influence de l'adulte, mais aussi d'assurer une hygiène mentale car, pour lui, "l'enseignement dans lequel le professeur n'a rien à

apprendre est de l'esclavage". "Un enseignant en langues ou en mathématiques, devrait avoir un salaire double de celui de l'enseignant de science ou d'histoire... un électrophone pourrait dire <ceci est la porte> avec un meilleur accent que moi... l'enseignement est de la destruction d'âme et je suis personnellement d'accord pour jeter à la poubelle toutes les matières qui ne permettent pas à l'enseignant et à l'enfant, d'apprendre et de créer en même temps" (1922 p. 198).

La position est sans nuance. Vingt ans plus tard, il note simplement que "la capacité à enseigner un sujet est d'une importance mineure" (1939 p. 11). Semblant confondre connaissance et capacité à enseigner, il note que "la moitié du succès à Summerhill est dû au fait que les enseignants ne connaissent pas toutes les réponses, qu'ils sont supérieurs aux enfants en années, pas en intelligence ou en originalité"... "Le travail exceptionnel fait dans notre poterie, ajoute-t-il pour illustrer son propos, est dû en partie au fait que... le maître ne connaît rien à la poterie et apprend avec les enfants" (ib. p. 18). "L'enseignant est avant tout celui par qui l'école (est) une place où toute curiosité peut être satisfaite" (1945 p. 62). A lui de fournir aux enfants "ce qu'ils veulent". Ce principe est simple et ne souffre pas d'exception. Ainsi NEILL blâmera-t-il un professeur pour avoir refusé de donner du bois à un enfant pour fabriquer un violon. Le concept d'intérêt recouvrant chez lui un champ pratiquement sans limites, les implications financières de ce principe ne sont pas négligeables, en quoi se trouvent concernés surtout les parents.

Singulièrement, NEILL ne consacre que peu de pages à cet aspect du travail de l'enseignant reconnu comme dispensateur d'informations. Il est par contre un domaine à propos duquel les années le verront revenir souvent : celui du coeur, des émotions. C'est en 1945 qu'il sera sur ce point le plus explicite. "Le coeur, pas la tête" devient cette année-là son mot d'ordre. "Nos plans doivent être fondés sur le fait que l'affectif est plus important que l'intellect, que l'inconscient d'un enfant est infiniment plus important que son conscient. Malheureusement, beaucoup de nos plans

ignorent ce côté profond de l'éducation" (ib. p. 7). C'est à "la vie intérieure" (ib. p. 147) qu'il faut s'adresser. "Le remède est d'ouvrir le château privé à la lumière , d'offrir une possibilité d'expression à nos vies privées émotionnelles"(ib. p. 148). L'éducation doit être centrée sur le "senti" et non sur le "vécu". Ainsi peut-elle "empêcher... que des émotions enfouies deviennent opposées à la société . Une devise de l'école devrait être... Comment te sens-tu ?"(ib. p. 150). C'est à ce seul niveau que peut jouer réellement l'éducation. Plus que jamais, "la vie, c'est rendre l'inconscient conscient" (ib. p. 146). Éduquer, c'est pour un enseignant, faire que s'éduque "l'affectivité non éduquée" (ib. p. 56), ou, plutôt, puisqu'"on ne peut pas éduquer ce qui est inconscient", faire que puisse s'exprimer "l'affectivité non exprimée (idem).

Les leçons particulières joueront ici un rôle important, mais l'enseignant peut déjà intervenir en répondant simplement aux questions que se pose l'enfant par rapport à lui-même, à ses origines, et surtout à sa sexualité. Dès les premières années, NEILL a agi dans ce sens et ce sous forme de causeries. C'est, on se souvient, en Allemagne, en 1922, qu'il inaugure cette pratique et dans des conditions rocambolesques ; ces conférences sont surtout destinées aux parents et enseignants. Des élèves y participent, mais sont, comme on l'a vu, pour beaucoup déjà adultes. NEILL conserve cette pratique à son retour en Angleterre et prend l'habitude de dispenser une information à ses professeurs. Toutefois, "devant les murmures des enfants , (il est) obligé de changer (ses) plans" et "d'ouvrir (ses) causeries aux élèves de plus de douze ans". Ainsi "chaque mardi soir, (son) bureau est rempli de jeunes qui, intéressés, ne font pas qu'écouter mais donnent librement leurs opinions". Ils parlent tous ensemble des "complexes d'infériorité, de la psychologie du chasseur, la psychologie du gangster, la psychologie de l'humour, de ce qui fait qu'un homme devient un moraliste, de la masturbation, de la psychologie de la foule". "Il est évident, conclut NEILL, que de tels enfants s'en iront dans la vie avec une connaissance large et claire d'eux-mêmes et des autres" (1937 p. 48). Le point est important et il peut dire ainsi en 1936 : "J'affirme que le sujet principal dans l'école doit être la

psychologie, c'est-à-dire l'étude du comportement humain. Les enfants doivent apprendre à réaliser ce qu'ils sont en tant qu'individus et plus tard ce qu'ils sont en tant qu'unités sociales" (1936 p. 187). En fait, si les thèmes de ses propos sont connus, leurs contenus restent souvent mystérieux.

La question de la sexualité est la seule à propos de laquelle il a ouvertement et abondamment écrit. Il est vrai qu'il n'a pas attendu la fondation de Summerhill pour y réfléchir. "La plupart d'entre nous, dit-il dans son journal de 1915, réalisons que nos vues sur le problème ne sont pas ce qu'elles devraient être. L'attitude actuelle en matière d'éducation est d'ignorer la sexualité et le résultat, c'est qu'elle devient une conspiration silencieuse. L'idéal de certains d'entre nous serait de la voir élevée à sa propre place comme une chose d'une suprême beauté. Pour l'instant nous essayons de faire comprendre aux gosses que la naissance est un déshonneur pour l'humanité. Le problème pour moi se présente comme suit : comment puis-je amener mes gosses à une vue élémentaire, mais rationnelle, de la sexualité plutôt qu'à une vue conventionnelle et hypocrite ?... Comment leur faire réaliser que notre vertu est surtout de la lâcheté et que notre moralité sexuelle est basée sur la seule respectabilité" (1975 p. 52). Il sait par ailleurs qu'il ne peut "rien faire" : "si je parlais de sexualité dans mon école, je serais immédiatement renvoyé" (idem). "Un des couples les plus intelligents" qu'il connaisse "a choisi de dire la vérité à leur fille de quatre ans". Pour sa part, il ne commencerait cette instruction qu'à "neuf ans" car... il trouve "l'histoire des choux délicieuse et... pense... qu'il serait cruel d'en priver les enfants (idem).

LANE, sur tous ces points, le conforte. Pour lui, en effet, "à partir de trois ans, tous les enfants s'étonnent et posent des questions au sujet de leur origine... il y a là un des problèmes soumis à l'imagination" (op. cit. p. 61). Comme pour rassurer ses lecteurs, il ajoute "qu'il n'y a aucun intérêt sexuel conscient quelqu'il soit dans les questions de l'enfant". "On doit répondre simplement, franchement et naturellement à toutes les questions concernant la naissance et l'origine" (idem). "C'est la

nature de la question plus que l'âge de l'enfant qui déterminera l'information à donner ... Dans le cas de l'enseignement collectif... les détails au sujet du stade animal seront seulement indiqués légèrement... il sera meilleur de procéder par allusion... prenant le groupe d'enfants comme un tout" (ib. p. 66). "Aucune gêne ne doit être manifestée (l'enfant la remarquerait immédiatement) et aucun mystère ne doit être fait (ib. p. 61). "Il faut dire au tout petit qu'il était originellement une partie de sa mère et qu'il fut porté par elle..., il (l')acceptera comme un simple fait scientifique en relation avec d'autres faits concernant son entourage... c'était ce qu'il désirait savoir et maintenant il le sait"... (ib. p. 63). Pour les questions d'ordre physiologique, LANE propose une instruction qui à partir de l'exemple des plantes et des animaux, montre comment et pourquoi "DIEU le sage inventeur... le grand inventeur... le grand Esprit de la vie a permis... la reproduction par division ... Les premières créatures très simples aboutissent à une bien plus merveilleuse invention : deux sexes comme l'homme et la femme... fiers de leur force et de leur beauté réciproque ... et mus par le plus grand des dons divins... l'amour" (ib. p. 65).

En 1920, alors même que la psychologie freudienne occupe l'essentiel de ses réflexions (sans que cela signifie pour autant son ralliement), NEILL revient sur ce thème. "Je me rends compte maintenant que toute la vérité doit être dite aux enfants à propos de la sexualité"... (1920 p. 158). Il se souvient même avec quelque gêne de sa "fausse croyance" de l'époque du Log : "Je n'avais lu ni FREUD, ni BLOCH, ni MOLL" (idem). En fait, le problème lui paraît complexe. "J'ai peur que beaucoup de mères modernes pensent avoir donné une éducation sexuelle à leurs enfants lorsqu'elles leur ont dit d'où viennent les bébés ... le côté physiologique de la sexualité est le moins important ; vous pouvez faire passer l'enfant par toutes les étapes habituelles, pollinisation des plantes, fertilisation des oeufs, réalité de la naissance humaine, mais l'enfant ne trouvera aucune aide dans ces informations lorsqu'il aura à faire face à son instinct sexuel à l'adolescence... ; l'éducation en matière de sexualité doit d'abord être psychologique... l'enfant doit être conduit à lui

faire face ouvertement... la sexualité doit être entièrement dissocié du péché et des lectures morales ne doivent pas être données... Elle (l'éducation) doit montrer que l'instinct sexuel est une forme de la force vitale ou libido" (idem).

Vingt cinq ans plus tard, le propos est plus explicite et sous l'influence reichienne, plus téméraire. "L'enseignement de l'anatomie et de la physiologie est important, mais, comme n'importe quel indigène pourrait nous le dire, pas essentiel pour une vie sexuelle pleine. Un enseignement sur la contraception est une nécessité dans notre société et les écoles de demain le donneront ... comme elles devront enseigner les techniques de l'amour. Quelques livres donnent une telle instruction, mais ils ne sont pas considérés comme respectables et mis hors de la vue des enfants" (1945 p. 81). Face à ces objectifs, "les classes traditionnelles" lui auront toujours paru ne faire que "jouer à l'instruction sexuelle" (1953 p. 115) en se limitant à "une leçon formelle et ennuyeuse d'anatomie et de physiologie, faite par un enseignant timide et effrayé à l'idée que son sujet déborde des limites" (ib. p. 66).

Ce souhait d'une éducation sexuelle la plus sincère et complète possible aura été accompagné, plus particulièrement en 1945, du rappel qu'il convient d'éviter tout ce qui pourrait donner une "sale idée de la sexualité" (1945 p. 83). Il remarque alors cette année-là que "l'accident ou l'intention qui plaça les organes génitaux près de l'anus aboutit à donner à l'enfant" (idem) justement cette idée. C'est cette proximité d'ailleurs qui, à ses yeux, fait que "les histoires de sexe ont souvent à voir avec les W.C. et que les W.C. sont des places notoires pour la masturbation" (idem). Cela fait aussi, qu'"il n'y a personne qui puisse être libre à propos de la sexualité s'il a été donné une éducation précoce à la propreté" (idem). "Les parents modernes ne doivent pas (interférer) avec la masturbation et (laisser) les enfants épuiser leurs intérêts avec les excréments" (idem).

Sincère, l'éducation sexuelle se conforme cependant à des règles de base qui n'auront jamais changé. "Les informations, dit-il en 1920, doivent être données à l'enfant toutes

les fois qu'il (les) demande" (1920 p. 158) et, ajoute-t-il, trente ans plus tard, "il n'est pas de question embarrassante" (1945 p. 81). Le risque de "l'inhibition" (idem) lui fait toutefois préférer "l'instruction en privé" (idem). Dès 1926, il aura souligné le risque de voir dire "à l'enfant plus de choses qu'il ne peut en assimiler" (1926 p. 55). Ainsi s'élève-t-il contre une mère qui a parlé à sa fille (de 15 ans) de l'homosexualité et des perversions : "La mère n'aurait dû répondre qu'à la seule question de l'enfant... portant sur la naissance" (ib. p. 54).

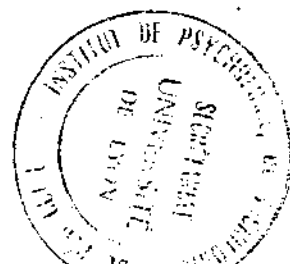
"Qui devrait instruire les enfants de la sexualité, les professeurs ou les parents ?... les parents bien sûr" (1937 p. 317). Il est vrai qu'il n'aura jamais cessé d'écrire à leur intention, et d'abord parce qu'il pense que cette information doit être faite très tôt. Il n'empêche que la réalité de l'internat comme, plus généralement, la place privilégiée occupée par l'éducateur (fut-il summerhillien) auprès de l'enfant, l'aura toujours conduit à associer les enseignants à cette tâche.

Néanmoins, dès 1920, il y a là, pour lui, "la difficulté" (1920 p. 158). "La plupart des parents et des enseignants ne peuvent pas le faire puisque tout est faux en ce qui concerne leur propre sexualité ...puisque'ils n'ont pas encore découvert leurs propres complexes". Il ne fait pas plus confiance aux médecins dont "l'attitude par rapport à la sexualité n'est habituellement pas meilleure que celle d'un profane" (1920 p. 159). "La difficulté à dire la vérité aux enfants, écrit-il quelques années plus tard, est de nous la dire à nous-mêmes" (1926 p. 57). "Les seuls docteurs que je connaisse, qui puissent enseigner le côté psychologique, note-t-il toujours en 1920, sont des psychanalystes ou des psychothérapeutes" (1920 p. 159). Il est vrai que, à l'époque, il n'a pas affronté les sarcasmes des uns et des autres. Bien des années plus tard, il redit que les avis d'un médecin "n'ont pas plus de valeur que ceux d'un plombier" (1945 p. 87). "La sexualité est avant tout une affaire de psychologie et la psychologie n'est pas une affaire pour médecins uniquement" ; ainsi "la sexualité concerne-(t-elle) chaque profession, chaque métier, chaque couche de la société" (ib. pp. 89-90).

Comme il aura vilipendé les parents et enseignants "malhonnêtes", qui le sont par leur éducation religieuse, il n'aura pas manqué de dénoncer tout aussi fortement ceux qui se disent "non religieux" tout en étant "inconsciemment religieux" (1939 p. 70). Certains théosophes lui serviront longtemps de cible. Il déteste en effet profondément les membres du "nouveau culte" (1926 p. 56) qui disent "la vérité sur la naissance des enfants mais mentent à propos de la sexualité" en en faisant "quelque chose de sacré", ce qui ne sert qu'à "conduire l'enfant vers des choses élevées". De tout cela il constate le résultat en trouvant "autant d'enfants se masturbant parmi ceux des parents modernes que parmi ceux des anciens" (ib. pp. 56-57). Ces remarques des premières années, trouvent un écho jusque dans les derniers écrits, par exemple en 1953, où il dénonce encore ceux qui enseignaient à leurs enfants que "le sexe est sacré et spirituel... et devrait être traité avec admiration" (1953 p. 68). "Si l'enfant doit avoir une attitude saine par rapport à la sexualité, et en conséquence une vie amoureuse saine, le sexe doit rester sur terre. Il a tout en lui-même ; toutes les tentatives pour en rajouter en le portant à un plus haut niveau, ne sont que de futiles essais pour peindre le lys" (idem). Il n'y a, dans cette "réaction contre l'éducation anti-sexuelle", "une attitude "pro-sexualité... névrotique" (ib. p. 69).

En 1937, il note : "depuis leurs premières années avec nous, (les enfants) savent ce qu'est la naissance, pas seulement d'où viennent les bébés, mais comment ils sont faits" et "à chaque âge, une telle information est reçue sans émotion, en partie parce qu'elle est donnée sans émotion" (1937 p. 76). "Si la curiosité naturelle a été satisfaite avec des réponses franches et non émotionnelles et si la sexualité n'est pas entourée de mystère", alors, dit NEILL en conclusion, le "terme (instruction sexuelle) lui-même ne se justifie plus" (1945 p. 81).

o
o o



Conviés à offrir à l'enfant tout ce que réclament ses intérêts et à guérir les maux du coeur, les enseignants summerhilliens et, plus généralement les adultes sont interpellés dans le registre de leurs attitudes. "En aucun cas, l'enseignant ne doit s'^mimiscer et cela vaut pour tous les aspects de l'éducation". "Il est déjà mauvais de montrer la voie lorsque c'est la voie qui permet de tracer une ligne droite, mais c'est tragiquement dangereux, lorsque cette voie est celle de la vie" (1939 p. 61). "La vieille idée selon laquelle un enfant doit être guidé est aussi fausse et stupide que la loi de SALOMON" (ib. p. 57). "l'enfant, disait-il, en 1926 ne doit rien faire avant qu'il ne soit venu à l'opinion, sa propre opinion, que cela doit être fait (1926 p. 123).

"Ne pas s'^mimiscer, souligne-t-il, demande une patience infinie" (1939 p. 61). Sans doute gardait-il en mémoire l'exemple de LANE qui "plus qu'aucun autre... avait réalisé ce qu'était la vraie liberté... savait que la liberté profonde doit précéder la liberté extérieure... et... pouvait attendre patiemment pour son triomphe" (1945 p. 105). NEILL se souvient d'avoir observé pendant sept ans (de sept à quatorze ans), un enfant, le "voyant faire des fautes, perdre apparemment son temps". Durant ces sept années, il dit avoir été "plein de doutes". Sa patience fut pourtant "récompensée" puisqu'il le vit "faire bien... un travail difficile" (1939 p. 61). "L'art d'éduquer, dit-il à la même époque, est l'art de laisser les enfants seuls ... l'art le plus difficile à acquérir, commente-t-il, si l'on est pas né en croyant en la liberté" (idem). "Rester près de l'enfant et attendre qu'il parvienne à la liberté, reprend-il quelques années plus tard, n'est pas facile. Cela demande de la patience et une foi infinie" (1945 p. 105). Patient en effet doit être celui qui, lorsque "le petit Willie" arrive à l'âge gangster, doit lui permettre d'être "libre et bruyant , d'(utiliser) les ciseaux comme tournevis , de parler pendant les leçons , de dire autant de mensonges qu'il le souhaite" (ib. p. 28), de raconter "des histoires de W.C." (ib. p. 99). Cette patience ne semble pas nécessaire aux seuls enseignants, mais bien aussi aux femmes de service. "J'ai toujours été ennuyé par le fait que

ces filles ont à travailler dur parce qu'elles sont pauvres, tandis que certaines de mes élèves, gâtées par leurs familles riches n'ont même pas l'énergie de faire leur propre lit" (1937 p. 10).

Cette patience participe chez l'adulte d'une intention : "être du côté de l'enfant". La formule est empruntée à LANE, mais il la reprend souvent. "Etre du côté de l'enfant , c'est être en contact vital avec (lui), voir l'école et voir la vie (de son) point de vue" (1939 p. 57). Il y a là "une forme particulière d'art", par quoi il est possible que "seul un artiste puisse enseigner" (ib. p. 56). En 1932, il aura plus particulièrement souligné ce point, et ce à l'attention des parents, leur demandant d'être "des compagnons de jeu" (1932 p. 94). Cette proximité est d'abord compréhension. "Que vous soyez parents ou éducateurs, afin de pouvoir vous entendre avec les enfants, il faut que vous soyez à même de comprendre leurs pensées et leurs sentiments" (1970 p. 181). Elle est aussi aide pour l'épuisement des intérêts. En effet, "le bon enseignant ne fait pas que comprendre l'enfant, il l'approuve" (1939 p. 11) et il l'approuve en agissant. Ainsi lorsque NEILL le récompense chaque fois qu'il vole, ce qui est sa manière de le guérir, il y a approbation de l'enfant, non par des mots, mais "par des actes" (1945 p. 104). Ce faisant, l'enseignant fait de "l'école... un paradis", c'est-à-dire "pour un gars... un lieu où il peut exprimer son ego tout entier" (1939 p. 179).

Mais cette proximité est riche d'autres dimensions. En 1945, il note que c'est "une attitude maternelle" (1945 p. 26), précisant ainsi qu'elle est avant tout une attitude d'amour, celui-ci étant pour lui "approbation, bienveillance, bonté" (1939 p. 11). C'est au contact de LANE que l'amour prit dans sa philosophie une grande importance ; c'est à son contact encore qu'il en saisit l'importance dans le champ de l'éducation. Pour LANE, en effet, l'amour "meilleur moteur connu de l'homme, lorsqu'il est présent chez l'éducateur, permet à l'enfant de dégager sa vraie personnalité" (op. cit. p. 147). "C'est la seule véritable autorité" (ib. p. 168). NEILL a entendu la leçon et le thème est présent dans tous ses écrits, tout d'abord à l'intention des parents. Ainsi, en 1932, il explique qu'une mère qui ne "(joue) jamais avec

(son enfant), ne le (berce) jamais, ne lui (montre) pas du tout d'amour peut faire de sa vie... une tragédie", le condamnant avec "une enfance sans amour" à ne "pas (pouvoir) aimer plus tard" (1932 p. 95). "Un gars n'aime pas, il veut être aimé" (1925 p. 180).

Concernant les enseignants, c'est sans aucun doute en 1939 qu'il sera le plus explicite. "Un bon enseignant donne, et ce qu'il donne, c'est l'amour" (1939 p. 11). "L'amour, c'est l'acceptation de l'enfant et c'est essentiel dans n'importe quelle école. Il est impossible d'aimer les enfants et de les punir ou de les gronder constamment. Summerhill est une école où les enfants sentent qu'ils sont acceptés" (1970 p. 25). Pour cette proximité, l'humour est un allié puissant. Intuitif, dès 1914, il en souligne l'importance (1975 pp. 18-19), s'attachant, comme encore cinquante ans plus tard, à le cultiver chez ses élèves. En 1970, il dit se servir de l'humour continuellement... dans (son) travail quotidien (1970 p. 181); encore précise-t-il que cet humour est de l'humour infantin. C'est dans le même texte, qu'après avoir souligné que l'humour peut servir à "plaisanter au lieu de faire face à certaines choses", il explique que "pour (les enfants), l'humour et la drôlerie sont des marques d'amitié et de camaraderie" (ib. p. 180) bien proches de l'amour puisque, "pour que les enfants (les) comprennent, il faut qu'ils aient le sentiment que vous les aimez" (idem).

Mais NEILL aura recherché cette proximité de bien d'autres façons, qui, à n'en pas douter, auront contribué, comme il le souhaitait dès 1922, à ce que "les enfants réalisent que leurs enseignants ne sont pas des guides, pas des modèles, pas des dieux" (1922, p. 147). L'éviction de toute preuve d'autorité est une de ses préoccupations premières. Dans l'auto-régulation, écrira-t-il, il n'y a pas d'autorité dans la maison, c'est à dire pas de grosse voix qui dit : je le dis, tu dois obéir... (1953 p. 63). Pour sa part, il sait dès 1920, qu'il n'est pas autoritaire. Il se dit sûr de cela parce que "jamais un enfant ne le défie" (1920 p. 25). Ses analyses sur ce point sont simples. "L'autorité, note-t-il (ne fait que donner) beaucoup de pouvoir

et l'amour du pouvoir peut être la base du désir de conserver l'autorité" (ib. p. 29). Demander l'abolition de l'autorité, c'est pour lui, demander ce qui, à ses yeux, en est nécessairement la manifestation, les punitions par exemple ou leur résultat, la peur ; "le seul critère applicable (à un enseignant) dit-il en 1939 est celui-ci : l'enfant a-t-il peur de lui" (1939 p. 11).

Demander l'abolition de l'autorité, c'est aussi s'attacher aux attributs dont elle peut se parer. Ainsi en va-t-il de la dignité, qui appréhendée de manière exclusivement négative, se voit être l'objet, au long des décennies, d'attaques violentes et à l'origine de réactions singulières. Dès 1914, il demande que l'on s'attaque à elle (1975 p. 126). En 1920, après que la publication de son journal l'ait conduit à se voir qualifié de "gars marrant", il se désole pareillement de ce qu'un enseignant se doive d'être une personne "forcée et digne" (1920 p. 200). Vingt ans plus tard, il reprend le thème pour mieux le développer : "Personne n'est honnête, mais l'homme qui se protège lui-même par la dignité est le plus malhonnête de tous ; pire, il est incurable, incurable parce que la dignité essaye de cacher toujours la peur... la peur d'être découvert" (1939 p. 11). Car "nous avons tous peur d'être découverts" ; c'est là "une des plus importantes vérités concernant l'éducation" (idem). Pour sa part, il n'hésite pas à mentir, pour montrer à un enfant que "l'autorité avec sa dignité est un mythe (id. p. 42) en lui expliquant qu'il a volé "de l'argent à un visiteur" (id. p. 32) ; ce qui d'ailleurs ne l'empêchera pas de noter quelques années plus tard qu'il n'a "jamais menti à un élève en trente-huit ans" et qu'il n'en a "jamais éprouvé le désir" (1970 p. 138).

En 1945, il notera encore que "l'enfant ne doit pas être obligé de respecter un enseignant ou même de lui obéir à moins que l'enseignant ne soit prêt à lui obéir" (1945 p. 98). Le point est fondamental pour lui. Induisant la peur, la dignité détourne l'enfant de ce qu'il désire ; ainsi en va-t-il pour l'étude libre. "Le travail ne doit être fait que dans un seul but, acquérir une connaissance, une capacité ou les deux", et "si une personnalité respectée se place entre l'enfant et son travail...

le travail ne correspond plus à ce seul but et devient le résultat d'une constellation enseignant plus travail". Il y a là quelque chose qui ne peut être que négatif puisque, même si l'enfant travaille bien, ce n'est que par "fourberie" ou "idolâtrie" (1939 p. 84). "Le besoin urgent est que les enseignants deviennent humains . La dignité doit être brisée si la nouvelle génération doit avoir une chance de faire face à la vie plus bravement et plus honnêtement que notre génération l'a fait" (ib. p. 95). Le seul rempart contre la dignité est, pour lui, la sincérité, "critère de la vie", qui seule permet "la sincérité de l'enfant" (ib. p. 42) et dont "le respect -mot qu'(il) souhaiter(ait) voir retirer du dictionnaire- est un ennemi" (ib. p. 82). En 1914 déjà, il disait ne pas pouvoir "pardonner la fausseté" (1975 p. 148) et en 1926, il demandait que l'enseignant vive "sa vie ouvertement et honnêtement". "S'il aime la bière, disait-il, il doit la boire en public ; faire autrement, c'est dire un mensonge, un mensonge stupide" (1926 p. 147).

La revendication peut paraître sinon légitime, du moins à la mesure des rigueurs victoriennes. Elle aura trouvé des prolongements dans plusieurs coutumes summerhilliennes . Ainsi en va-t-il de l'habitude selon laquelle les professeurs sont appelés par leurs prénoms. "Lorsqu'un enseignant accepte d'être appelé Georges, il est libre de toute dignité" commente NEILL en 1939 (1939 p. 83). Ainsi en va-t-il de la négligence. "La bonne tenue... est une forme de dignité" (ib. p. 89) et "les enfants laissés à eux-mêmes ne montrent aucun intérêt pour la bonne tenue" (ib. p. 90). "La valeur attachée aux vêtements montre que dignité et bonne tenue sont liées" (ib. p. 20). Il est "significatif", selon lui, que les enseignants à Summerhill s'habillent négligemment, avec des vieux vêtements à col ouvert, tandis que les enseignants d'Etat ont à travailler avec des vêtements décents" (ib. p. 91). Ainsi échappent-ils à "l'uniformité" (idem). Avec leur col ouvert, ils sont forcément plus sincères puisque, pour lui, "être nu, c'est être sincère, être soi-même sans masque" (idem).

Cela ne signifie en rien que l'adulte abandonne tous ses droits. Simplement, dans ses revendications, il ne doit pas

faire pression au moyen de son état d'adulte, c'est-à-dire en usant d'autorité ou de moralisation. "L'enfant (réalise) l'honnêteté intérieure (d'un) ordre. Les enfants ne sont pas fous et ne sont pas abusés par d'abondantes rationalisations" (1932 p. 147). Il n'exclut pas la fermeté : "je cite à nouveau le mot de Willa MUIR : ce que vous faites à un enfant n'a pas d'importance si votre attitude est juste. Je peux lancer à mes enfants : «sortez de cette pièce»! mais mon ordre ne fera pas de mal parce qu'ils n'ont pas peur de moi..." (1932 p. 146). Aussi "la bataille ouverte" est-elle encore possible.

Ainsi est-ce la reconnaissance d'un enfant avec ses droits que NEILL demande à ses enseignants. "Les enfants ne m'aiment pas autant qu'ils aiment ma non-interférence dans leurs affaires. Je suis le père dont ils rêvent quand le vrai père crie : «arrête ce tapage» ! Je ne demande jamais de bonnes manières, ni un langage poli ; je ne demande jamais que les visages soient lavés ; je ne demande jamais obéissance, respect ou honneur... je n'ai pas le droit d'utiliser les outils de Derrick, sauf si je lui demande de me les prêter... Bref, je traite les enfants comme les adultes souhaitent être traités" (1926 p. 113). "Ma femme ne permet pas aux enfants de se servir de son piano, mais elle ne serait pas autorisée à se servir du tourne-disques d'un élève sans permission" (1932 p. 145). "Nous traitons les enfants en égaux, c'est-à-dire comme s'ils étaient des adultes, sachant qu'ils sont différents des adultes et ont pourtant des points communs. Nous ne demandons pas à l'oncle Bill de finir son assiette lorsqu'il n'aime pas les carottes... En corrigeant continuellement les enfants, nous pouvons les conduire à se sentir inférieurs ; nous faisons injure à leur dignité naturelle..." (1953 p. 107).

La réaction de NEILL contre "la dignité" et plus généralement contre les impositions d'adulte devait le conduire pourtant à des réactions plus singulières, particulièrement durant la période d'influence reichienne. "La sincérité, dit-il, doit se traduire par une véritable confession, nécessaire puisque les enfants ont envie d'être en contact avec les enseignants" (1939 p. 93). L'entreprise n'est pas aisée et lui-même souligne combien

il (lui) fallut du temps avant (de pouvoir) dire aux enfants que, lorsqu'il était petit, on l'appelait «la soucoupe» à cause de ses oreilles" et qu'il "copiait sans vergogne pendant les examens" (idem). Mais il est "de la sincérité avec soi-même et avec les enfants... un test suprême" et qui n'est rien moins que celui de l'insulte que le bon enseignant doit être capable d'accepter : "j'ai dit et redit que, si un enfant ne peut pas traiter son maître d'imbécile, ce maître est un danger" (ib. p. 11). NEILL ne changera que bien peu au fil des années puisqu'aussi bien, il notera en 1945 que "l'enseignant doit être faible" et que, "s'il fait un cours, il doit être fait de telle sorte qu'il entraîne de "gros rires", cela afin de permettre que soient posées "quelques questions précises" (1945 p. 17). Quand, en 1960, il dit comment ses élèves eux-mêmes sur "un ton hautain" le rappellent à l'ordre (1970 p. 182), il se trouve sans doute assuré de ce que sa dignité d'adulte est sérieusement entamée.

Il n'est pas sûr qu'il n'y ait là que simple emportement en réaction aux excès victoriens. Ces attitudes participent en effet du projet précédemment repéré de rendre possible l'épuisement. Ce n'est pas pour rien que certaines de ces pratiques s'inspirent de celles que LANE, avec "sa merveilleuse vision psychologique" (1920 p. 109), utilisait dans sa petite république. NEILL conte en particulier comment LANE se joignait aux enfants pour "les aider à casser les vitres" (idem) ou détruire un mur que lui-même et ses élèves avaient construit, mur qui déplaisait aux enfants parce que la partie réalisée par LANE était de meilleure qualité que la leur" (1939 p. 56). En 1945, pour en souligner l'intérêt pédagogique, il rappelle "cette orgie de destruction" après "des heures (d'un) travail... de professionnel" (1945 p. 105).

Certaines des pratiques de NEILL montrent qu'il a retenu les leçons : les conseils qu'il donne à ses collègues en 1920 pour instaurer le self-government sont exemplaires. Il se joint plus tard à un groupe d'enfants pour salir une porte qu'il vient de peindre ou organise encore un vol de poules. Ce sont là des pratiques singulières mais elles participent bien d'une intention qui fonde sans doute pour une bonne part cette coutume qui veut que,

à Summerhill, la voix du directeur dans la réunion a la même "valeur" que celle des enfants. Car une intention est là qui ne vise à rien d'autre que faire que, au milieu des enfants, l'enseignant soit "l'un d'eux", "appartienne à la bande comme le grand enseignant Homer LANE l'a demandé" (1939 p. 56).

"S'il est urgent, en effet, que les enseignants deviennent humains", il l'est tout autant qu'"ils renoncent à toute prétention à être supérieurs en quoi que ce soit", "qu'ils deviennent les membres de la bande, qu'ils s'identifient à leurs élèves" (ib. p. 95), qu'ils se mettent "pour ainsi dire à leur niveau" (1945 p. 104). En 1926, NEILL notait qu'un "enseignant qui réussit est un enfant dans son coeur (car) il peut entrer dans le travail et le jeu de l'enfant puisqu'il est à leur niveau émotionnel de développement" (1926 p. 97). Ainsi y avait-il quelque intérêt éducatif à ce que ses élèves, quelques années auparavant, aient pu reconnaître en lui "le bébé" (1920 p. 33). Ainsi avait-il raison d'écrire en 1925 : "j'étais un meilleur enseignant il y a vingt ans que maintenant et, s'il m'arrive un jour de me trouver en train de grandir, je cesserai d'être directeur d'école et j'ouvrirai un hôtel dans le vieux Salzbourg" (1926 p. 97). Six ans plus tard, il pouvait pareillement insister sur "la nécessité de plus de puérilité chez les parents" (1932 p. 94) et écrire que "le pire père est celui qui refuse d'être à nouveau un enfant" (idem) avertissant malgré tout ses lecteurs des dangers qu'il y aurait à ce que cet "enfant - mari demande un amour maternel à sa femme", ce qui le conduirait "à être jaloux de ses enfants" (idem). Sans doute ne s'y serait-il pas pris autrement pour demander une véritable régression.

Au vu des particularités de la proposition summerhi - lienne elle-même comme, plus généralement, de la nécessaire prévention du danger que comporte toute présence adulte dans l'environnement de l'enfant, on comprend aisément que le recrutement et la formation des enseignants aient été pour lui des sujets importants de réflexion et d'interrogation. Pourtant, sur ces thèmes, il n'est guère affirmatif et ses hésitations expliquent aisément que les remarques soient rares. Les premières sont notées en 1922. Il confie alors qu'il a "peur de ne pas être un employeur-né". En effet, pour recruter un enseignant, il "estime le candidat à son regard plutôt qu'à ses connaissances ou à ses théories" (1922 p. 132).

Les considérations les plus nombreuses sont contenues dans l'ouvrage de 1939 exclusivement consacré à l'enseignant. Il donne là des directives pour un centre de formation moderne. L'époque, comme vingt ans plus tôt, se prête, il est vrai, à l'élaboration de plans d'éducation susceptibles de permettre l'instauration d'une vie nouvelle. De ses propositions, il dira : "Si mon centre allait aussi loin, le soutien du gouvernement cesserait sûrement" (1939 p. 126). En fait, son projet est avant tout "d'apprendre à des enseignants à être des êtres humains" (idem), ce que, dès 1914, il souhaitait que ses collègues deviennent (1975 p. 13).

La formation dispensée habituellement lui paraît "marquée par des limitations" (1939 p. 53) et il n'a jamais observé de différence "entre les personnes formées et celles qui ne l'étaient pas" (idem). Un premier point de divergence avec le système traditionnel concerne tout d'abord les compétences disciplinaires comme les compétences à enseigner. "Les disciplines, doivent être reléguées à une place inférieure" (ib. p. 54) et "les méthodes d'enseignement" ne doivent occuper qu'"une place minime" (ib. p. 15). Du centre de formation seraient d'ailleurs immédiatement expulsés ... "tous les étudiants qui mentionneraient le mot pédagogie... qui est... la malédiction en éducation" (ib. p. 122). Il souhaite des enseignants qui soient moins des spécialistes d'une discipline particulière que des personnes possédant "une vision large" et non plus limitée "aux murs de l'école" (ib. p. 117).

Il souhaite qu'ils s'attachent à "l'étude de l'humanité" et ce à l'aide de "l'anthropologie, de l'histoire sociale et économique, de la théorie et de la pratique politique..., de la philosophie", à condition qu'ils ne se "perdent pas dans les brumes hegelienues ou kantienues" (ib. p. 117). Dans ce centre, les stagiaires ne seraient pas sans avoir la possibilité d'entendre "des avis contraires". Ainsi pourraient-ils fréquenter "un conservateur enragé" et un "marxiste enthousiaste" (ib. p. 120). On recruterait aussi "un enseignant révolutionnaire ... hérétique qui montrerait aux étudiants ce qu'il y a derrière leurs écoles et leurs livres... Il utiliserait les travaux de FREUD, JUNG, REICH, MALINOWSKI, Havelock ELLIS... et de beaucoup d'autres..." (idem). NEILL, qui est en pleine influence reichienne, note d'ailleurs que "politique et économie sexuelle devraient aller ensemble" (idem). "Les étudiants seraient libres de choisir ce qu'ils voudraient de l'un ou de l'autre" (idem). Il y a là, à son sens, "une formation de grande valeur" (ib. p. 117).

En 1939, il se souvient aussi de ses voyages en Europe et, comme MILTON et LOCKE bien avant lui, pense que "des voyages aideraient les enseignants à voir la vie en perspective" et auraient aussi "un effet salutaire sur l'ego" (idem). Aussi estime-t-il "valable" de se trouver à Oslo entouré de centaines de personnes qui parlent un langage qu'il ne connaît pas, qui ont des intérêts sans aucun rapport avec les (siens), où personne ne fait attention à lui, ne sait qui il est" (ib. p. 118). Il se réjouit d'ailleurs de l'habitude prise d'échanger des enseignants entre pays du Commonwealth (ib. p. 119), tout en se demandant ce que certains peuvent apprendre, mis à part le fait "qu'une école anglaise est une prison pire que celles d'Afrique du Sud". Les étudiants effectueraient néanmoins des voyages "payés par l'état" (ib. p. 118). "Aucun rapport ne serait demandé" (ib. p. 119). Rien ne serait imposé sinon de "(s'écarter) des enseignants et des écoles" dont "la visite" lui paraît "futile, sauf s'il est possible d'y séjourner un mois ou deux pour voir ce qu'il en est" (idem).

Voir la vie en perspective ne suffit pas à ses yeux, à résoudre le problème de formation de ceux "qui travaillent avec

des personnalités humaines dont ils ne connaissent pas grand chose". Comme "ils ne savent rien de la nature de l'enfant" (ib. p. 54), "son étude serait leur préoccupation principale". "Elle est ce qui les concerne en tout premier lieu" (idem). Cette étude différencie même les "écoles pionniers" des "écoles d'état" qui elles, "étudient le système" (1945 p. 138). "Comprendre l'enfant... serait la devise du centre" (1939 p. 115).

Pour cette formation, "les cours seraient moins importants que la vie constante avec les enfants". "Un bon centre de formation aurait une proportion de un étudiant pour disons cinq élèves... à observer partout, au travail, au jeu, dans les salles de classe, dans les dortoirs" (ib. p. 116). Cette formule supposerait, entre l'enfant et l'enseignant, un comportement amicalement scientifique, sans aucune attitude supérieure, sans aucun respect ni obéissance, sans aucun enseignement morbide de quelque sorte que ce soit" (idem). "Lorsque les enfants seraient couchés, les étudiants se retrouveraient et discuteraient avec leurs enseignants de leurs observations de la journée" (idem). "Le fondement de la psychologie de l'enfant doit être l'observation... il n'y a pas de <il faudrait> en psychologie : nous n'osons pas dire qu'à tel ou tel âge, Tommy devrait être altruiste, intéressé par le savon ou poli avec des gens qu'il ne connaît pas" (1945 p. 110). "Les observations" dans le centre "concerneraient essentiellement le comportement, rarement, pour ne pas dire jamais, des prouesses en mathématiques ou la lenteur en géographie. Le but serait de découvrir ce qu'est l'enfant et ce qu'il veut de la vie" (1939 p. 116).

"Naturellement, le collège disposerait du maximum d'équipement. Pour chaque sorte d'activité existerait le matériel nécessaire à sa pratique ; ainsi la musique, la danse, la peinture et les travaux manuels se pratiqueraient-ils en permanence, pas seulement pour les enfants mais tout autant pour les étudiants"... qui "travailleraient aux côtés des enfants, apprenant avec eux" (idem).

Cette étude permettrait à l'enseignant d'offrir à l'enfant ce que ses intérêts réclament. "Il n'y a qu'un seul mot d'ordre, observons (l'enfant), voyons ce qu'il est et ce qu'il veut faire" (1945 p. 138); mot d'ordre d'autant plus important que "nous les adultes avec nos idées d'hier, nous ne sommes plus dans le coup à propos des intérêts de la jeunesse" (ib. p. 139). "La psychologie est un art... l'art d'avoir une patience infinie, l'art d'être capable d'attendre, d'attendre, d'attendre" (ib. p. 110).

L'étude des intérêts immédiats repousse très loin tout souci d'une approche du développement intellectuel. Seules quelques étapes de la socialisation seront, comme nous le verrons, reconnues. "La connaissance du jeu est plus importante qu'une connaissance de l'intelligence" (1939 p. 121), "Le jeu serait prioritaire dans le programme" (ib. p. 122) ; "il serait la chose" (idem). "Au début de chaque trimestre, le Directeur ferait un discours : l'élément principal en éducation est le jeu, et l'Ecole doit être une cour de récréation intérieure et extérieure. Le seul temps perdu pour un enfant est celui où il ne peut pas jouer. Si les disciplines scolaires interfèrent avec le jeu, alors jetez les disciplines ; les enfants de toute façon s'en porteront mieux" (ib. p. 124).

"L'étude de l'enfant", si elle devenait "l'objet de toute formation permettrait aux "écoles pionniers... (de) produire le succès intérieur" (1945 p. 139). Ce souci permanent le fait d'ailleurs se désoler que, faute de mieux, il n'apparaisse "dans aucun des plans pour le futur, l'idée selon laquelle les directeurs et enseignants devraient être aidés par des psychologues... Si nous devons continuer avec nos écoles de dictateurs, faisons du dictateur quelqu'un qui connaisse quelque chose à la nature de l'enfant" (idem). Il reçoit en effet des "douzaines de lettres de parents et d'enseignants montrant la stupide barbarie des directeurs et des enseignants" (idem).

Ce projet de formation ne semble pas avoir rallié nombre de suffrages. Les derniers écrits ne le reprennent guère. L'interrogation de NEILL se rapportait pourtant à un des thèmes

importants de la réflexion pédagogique : la relation éducative. Il n'est pas sûr que les moyens proposés dans son centre pour rendre les professeurs plus humains aient pu suffire à résoudre toutes les questions ; mais le risque, ici, est peut-être moins important que celui que fait peser l'ambiguïté à propos de l'attitude de l'adulte devenu membre de la bande. Sur elle, il nous faudra revenir. L'extrémisme ne fait que desservir NEILL qui cède une fois de plus à ses illusions.

La proposition, quant à elle, se révèle toute de contradictions et en tout cas loin du schéma proposé d'une éducation sans répression. Le principe de l'épuisement, qui en est le fondement, ne résiste guère aux exigences de la vie communautaire quotidienne. Pour NEILL, cela ne semble pas poser de problème d'articulation théorique. Sans doute, l'adulte redevenu pair dispensateur d'informations, est-il celui dont l'éviction quasi totale permet au rêve de rester rêve. L'originalité, conquise par les excès de formulation risque ainsi d'effacer Summerhill elle-même dans ce qu'elle a de positif.