

CINQUIEME PARTIE

SUMMERHILL EN QUESTION

CHAPITRE XIII

Critique psychologique

Au terme de cette approche de l'univers summerhillien, il faut nous attacher maintenant à examiner plus avant la valeur des principes pédagogiques repérés et des conceptions psychologiques, qui les fondent. Il convient aussi, (face au projet de NEILL lui-même) d'en mesurer la portée révolutionnaire. Des avis nombreux ont été émis à ce propos. Faute de pouvoir s'appuyer sur une théorie claire et unifiée que NEILL s'est révélé incapable de fournir, ils se sont développés généralement à partir d'un point particulier de la pensée pédagogique ou même d'une profession de foi. Ils nous serviront pour notre questionnement. Ainsi se profilera peu à peu la vraie trame pédagogique. Les prises de position peuvent se révéler, on le verra, profondément divergentes. Aussi bien nous faudra-t-il confronter les hypothèses aux "héritiers", c'est-à-dire les élèves.

NEILL, lui-même, a fourni nombre d'observations. D'ailleurs, pour lui, il n'y a pas d'ambiguïté quant aux résultats de ce qui fut, à ses yeux, non une expérience mais une démonstration (R. HEMMINGS 1972 p. 71). L'objectivité de son jugement, pourtant, comme on va le voir, n'est en rien assurée. Dès 1953, de Summerhill, où la vraie nature de l'enfant a été reconnue et un environnement éducatif adapté mis en place, NEILL peut annoncer qu'est enfin advenu, frêle annonce de la civilisation nouvelle,



sinon "l'enfant libre", "auto-régulé", "autonome", c'est-à-dire qui, comme l'écrit Mme LAGUILHOMIE, "se règle de lui-même" (1970 p. 104), du moins le spécimen le plus proche de l'auto-régulation (1953 p. 42). Sans doute fut-il difficile, à l'époque, de savoir qui du directeur d'Ecole ou du père, fut le plus comblé, en ce que cet enfant-là fut reconnu en Zoé. "Les journaux eux-mêmes ont dit qu'elle avait, de tous les enfants... le plus de chance de devenir libre" (ib. p. 41. repris in 1970 p. 104). NEILL sait bien toutefois que ce n'est "pas tout à fait vrai car elle (a vécu)... dans une école parmi d'autres enfants qui n'étaient pas toujours autonomes" (idem) ou n'avaient pas été élevés selon "quelque chose qui approche l'auto-régulation" (1953 p. 43). "Les autres enfants avaient été plus ou moins conditionnés et, puisque le façonnement du caractère mène automatiquement à la peur et à la haine, Zoé se trouvait au contact d'enfants qui étaient anti-vie" (1970 p. 104). NEILL reconnaît ainsi tout naturellement qu'elle n'est qu'une indication de ce que le monde de l'enfance devrait être et de ce qu'il sera dans le futur (1953 p. 45).

En fait, le profil de l'enfant auto-régulé se précisait depuis quelques années. En 1937, il avait déjà donné les premières indications. Cela toutefois n'allait pas sans difficulté : "Personne... n'a jamais vu d'enfant sain ; chaque enfant vivant a été moulé par les parents, les enseignants, la société" (1953 p. 41)... "Il y a si peu d'enfants autonomes dans le monde que tout effort pour les décrire ne peut être qu'une tentative" (ib. p. 42-1967 p. 10 - 1970 p. 104). C'est à partir de 1946, date de la naissance de Zoé, que NEILL a pu procéder à une observation plus minutieuse.

Il dit tenir le terme d'"auto-régulation" de REICH lui-même (1953 p. 41) qui l'a utilisé et qui, s'il ne l'a pas "inventé... l'a compris" (idem). Reconnue tardivement, l'auto-régulation est pourtant ce sur quoi ne pouvait que déboucher Summerhill ; elle est le dépassement même de la contradiction. Elle concerne au départ "les bébés" et se différencie radicalement de l'auto-détermination qui, apportée selon NEILL, par LANE, "concerne avant tout le gouvernement des enfants par eux-mêmes" (idem), donc le

groupe plus que l'individu ; "(Elle) signifie le droit pour un bébé de vivre librement sans contrainte extérieure en ce qui concerne ses activités psychiques et somatiques"(ib. p. 42 - 1970 p. 105) ; "Elle implique une croyance qu'il n'y a pas, qu'il n'y a jamais eu de péché originel", croyance qui "n'est pas nouvelle" puisque, aussi bien, "elle a déjà donné un type d'éducation appelé Naturalisme et associé au nom de ROUSSEAU" (1953 p. 41) mais dont, pourtant, il se distingue puisque, pour sa part, il prend en compte, "outre le psychique, l'âme et le corps" (ib. p. 42).

Le risque est grand que ses observations soient pleines d'une fierté paternelle bien naturelle et d'une naïveté touchante et ainsi ne satisfassent plus aux lois les plus élémentaires de l'évaluation. NEILL lui-même sait bien qu'"il est impossible d'être objectif à propos de sa propre fille" (idem). Il se pense toutefois au-dessus de toute critique puisqu'aussi bien "personne n'a écrit de livres à propos de l'enfant auto-régulé" (ib. p. 45).

C'est sans doute pour pallier ces difficultés que M. BERNSTEIN effectua en 1958, auprès de cinquante anciens élèves de Summerhill, une enquête parue dans Psychology Today - "Il fut favorablement impressionné et ses observations sont extrêmement intéressantes" dit M. MONTAGU (A. MONTAGU 1972 p. 51). Il convient pourtant de préciser qu'il ne s'était pas entouré de toutes les garanties. Lui-même, comme le note M. HEMMINGS, éprouvait de la sympathie pour l'école. Par ailleurs, une proportion importante des témoins interrogés semblent avoir passé moins de dix-huit mois à l'école" (op. cit. p. 196). Ses remarques pourront toutefois être mises en relation avec celles des Inspecteurs du Gouvernement Britannique faites en 1949 et avec les impressions de visiteurs.

La pensée et plus largement l'oeuvre pédagogique ont été interrogées à partir d'une approche psychologique. C'est elle qui pose les questions les plus fondamentales et auxquelles il est le plus urgent de répondre. Il faut ici, au risque de "reprendre des lieux-communs de la psycho-pédagogie, dénoncer la nocivité de certains principes, avant d'observer, si dans le quotidien, Summerhill est ou non, un lieu dangereux pour ceux qui y vivent.

Au coeur du problème, la conception de l'enfance et de la nature humaine. Ce qu'il observe de sa fille confirme NEILL dans ses certitudes antérieures. Il est frappé par l'absence, chez elle, "de tendances destructrices et de haine à l'égard de l'homme et de la bête" (1953 p. 43). Ainsi, si elle s'identifie souvent à des animaux, n'est-ce jamais à "un animal sauvage comme un lion ou un tigre" (ib. p. 44). D'ailleurs, il se demande même si cette "identification passionnée à des animaux" n'est pas sa façon à elle de "critiquer la jeune humanité non auto-régulée" qu'elle côtoie tous les jours et dont elle est fatiguée parce qu'elle n'y rencontre pas de pouvoir d'invention ou d'imagination (idem). Ce constat formulé de nouveau en 1967 (p. 10) se trouve d'ailleurs confirmé par le fait "qu'en trente ans à Summerhill (il) n'a vu qu'une seule bagarre avec du sang" (ib. p. 36).

Sur le thème de la bonté naturelle, les appuis sont rares ; les partisans eux-mêmes ne le suivent guère. Sa théorisation est suspecte même aux yeux de ceux qui n'ont pas connu les avatars de son élaboration. Pour Mme BATES AMES, il est évident que NEILL ne s'est jamais guéri de sa rébellion d'adolescent" (L. BATES AMES 1972 p. 55).

M. LAGUILLAUMIE, qui écrit qu'"on peut certes reconnaître à NEILL le droit d'affirmer, sans autre justification, que son expérience, riche de quarante-sept années de contacts permanents avec les enfants, que l'enfant est naturellement bon ou qu'il est naturellement sage et réaliste" (P. LAGUILLAUMIE 1971 p. 116) ne semble lui-même guère convaincu.

NEILL n'aura trouvé une attitude de compréhension qu'auprès de M. HEMMINGS. Il est possible, dit ce dernier, "de considérer que la différence (entre la conception de NEILL et les idées habituelles)... provient de ce que l'on croit au dogme du péché originel ou au dogme de la vertu originelle... mais, pense-t-il, peut-être existe-t-il, au-delà, une autre divergence plus subtile, concernant la conception du développement humain" (op. cit. p. 180). Contre l'idée freudienne "d'un développement linéaire de l'individu dans lequel le primitif est supplanté par le sophistiqué", il est possible de considérer "une autre conception de la psychologie fonctionnelle (selon laquelle) chaque individu, en se développant, acquiert continuellement de l'expérience, qui s'ajoute à un noyau permanent. Dans cette perspective, le problème principal auquel l'individu se trouve confronté est de trouver des moyens de s'adapter à la société qui ne savent pas l'intégrité de son moi. S'il se laisse persuader d'adopter une tactique défensive, au lieu d'une tactique d'adaptation, il élimine une partie du sens de son existence, et lui substitue un sens emprunté qui l'aliène de lui-même" (idem).

Pour MM. BIGEAULT et TERRIER, ce que NEILL offre comme argumentation n'est qu'une "illusion" (J.P. BIGEAULT - G. TERRIER 1978). Ces mêmes auteurs repèrent d'ailleurs à la seule lecture de Libres enfants de Summerhill, l'itinéraire de sa pensée et pointent (ib. p. 65), dans la référence notée à un "élan vital" posé comme identique à "la libido", l'influence de la pensée jungienne, à laquelle les "retombées psychologiques et morales de la première guerre mondiale" (ib. p. 85) offriraient assise. Ce cheminement s'est trouvé, on l'a vu, dans le creuset de New-Era, conforté des apports de LANE, ADLER et REICH, en perdant toute valeur explicative.

Prolongement de cette psychologie de l'enfant, la pensée pédagogique de NEILL, paraît à ces mêmes auteurs, ne faire que sacrifier à quatre principes. Le premier est le principe de plaisir, emprunté à la psychologie freudienne. Sont pour eux significatifs l'appel "aux désirs ardents", au "plaisir" mais aussi à

"la satisfaction intégrale (l'épuisement) du désir comme tâche éducative" (ib. p. 67). Le second, "qui justifie le sacrifice de l'adulte", est celui de "la bonté naturelle" (ib. p. 61). Il conduit l'école à ne plus avoir "pour fonction d'aguerrir l'enfant <débile> mais plutôt de mettre sa force à l'abri, en réserve, en conserve, dans un lieu <marginal> (ib. p. 58). Cette bonté naturelle participe d'ailleurs de la révélation de la noirceur de la réalité extérieure et de ce que "l'autorité crée l'agressivité ou en tout cas la multiplie" et "installe la culpabilité là où la joie de vivre règne naturellement" (idem). Le principe "de l'harmonie préétablie" est celui de "l'ultime complémentarité" (ib. p. 59), selon laquelle le "monde" et les "désirs" de l'enfant (ib. p. 60) coïncident et selon laquelle aussi "il existe comme un bon inconscient éducatif, qui veut le bien de tous en dépit des subjectivités de chacun" (idem). "Le principe de l'auto-crédation", enfin, fait référence à l'idée neillienne de l'auto-détermination, non pas pour le groupe mais pour l'individu, par lequel l'enfant échappe à toute influence, comme à tout modèle. Les deux auteurs terminent leur analyse sur le constat d'une "perversion éducative" (ib. p. 51).

NEILL, très tôt, fit l'expérience de telles attaques de la part des psychanalystes. Sa conception a contre elle, en effet, de s'inscrire en faux contre la théorie freudienne. "Nous admettons qu'il y a deux sortes essentiellement différentes d'instincts : les instincts sexuels, le mot sexuel étant pris dans son sens le plus large, l'Eros si vous préférez, et les instincts d'agression dont le but est de détruire" (FREUD 1974 p. 136). FREUD connaît les réactions que peut soulever une telle analyse. "Admettre la présence de cet instinct (d'agression) dans la nature humaine, voilà qui va à l'encontre d'un trop grand nombre d'hypothèses religieuses et de conventions sociales. Non, il faut que l'homme soit bon ou tout au moins bienveillant. S'il se montre à l'occasion, brutal, violent et cruel, la faute en incombe à certains troubles passagers de sa vie sentimentale, troubles provoqués pour la plupart, et dont est responsable, sans doute, la défectueuse organisation sociale maintenue jusqu'à ce jour" (idem). On ne peut guère ici ne pas penser au "mal de l'âme" avancé par NEILL. "Tout ce que l'histoire

nous enseigne, tout ce que nous pouvons nous mêmes observer, poursuit FREUD, dément cette opinion et nous montre plutôt que la foi en la <bonté> de la nature humaine est une de ces déplorables illusions dont l'homme espère qu'elles embelliront et faciliteront sa vie, tandis qu'elles sont seulement nuisibles" (ib. p. 137). Cette certitude de l'existence d'un instinct d'agression s'appuie sur "l'observation de deux phénomènes : le sadisme et le masochisme" (idem). On a vu que, pour NEILL, ces deux tendances ne sont que le résultat de la répression des premières manifestations sexuelles. Pour FREUD, il faut abandonner "cette controverse inutile" (idem) sur la nature humaine. "Le moraliste, écrit-il enfin, longtemps encore, se consolera en se disant que (ces) spéculations ne sont que des hypothèses" (ib. p. 139).

Mais FREUD ne fait pas que postuler l'existence des instincts sexuels et des instincts d'agression. Il inscrit la sexualité au coeur même de l'activité humaine et, s'il en reconnaît les manifestations très tôt dans l'enfance, il en fait aussi le fondement même de la civilisation. "Nous croyons que la culture a été créée sous la poussée des nécessités vitales et aux dépens de la satisfaction des instincts et qu'elle est toujours recréée en grande partie de la même façon, chaque nouvel individu qui entre dans la société humaine renouvelant, au profit de l'ensemble, le sacrifice de ses instincts. Parmi les forces instinctives ainsi refoulées, les émotions sexuelles jouent un rôle considérable" (FREUD, Introduction à la psychanalyse - Paris Payot 1917 p. 33 note in Dina FREYFUS 1973 p. 43).

Ainsi, la certitude que, loin d'être "bon", l'inconscient tient plutôt de "l'enfer" (G. TERRIER et J.P. BIGEAULT 1975 p. 16), trouve naturellement son prolongement éducatif. De l'avis même du père de la psychanalyse, "l'enfant doit apprendre ou commencer d'apprendre à dominer ses instincts et à s'adapter au milieu social... Il ne parvient pas de lui-même à se modifier ainsi et il faut que l'éducation pour une grande part l'y contraigne" (FREUD 1974 p. 194). "Le but principal de toute éducation, dit-il encore, est d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts : impossible en effet de lui laisser une liberté totale, de l'autoriser à obéir

sans contrainte à toutes ses impulsions. Cela pourrait, certes, fournir aux psychologues de l'enfance une expérience très instructive, mais la vie des parents deviendrait impossible et le tort soit immédiat, soit à venir, causé aux enfants serait considérable. L'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer et c'est à quoi elle s'est de tout temps amplement appliquée" (ib. p. 196). Loin de sacrifier inconditionnellement au principe de plaisir, il convient de faire que "le principe de plaisir (s'épanouisse) dans un principe de réalité qui ne le nie pas mais en constitue l'intégration" (G. TERRIER et J.P. BIGEAULT 1975 p. 46). Pour S. FREUD, qui mieux que quiconque sait que "la répression des instincts (est) justement la cause des névroses, l'éducation doit trouver sa voie entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction" et, si "le problème n'est pas insoluble, il convient de chercher l'optimum de cette éducation, c'est-à-dire la manière dont elle sera le plus profitable et le moins dangereuse" (op. cit. p. 196). "Il faut donc savoir, dit en écho M. MUCCHIELLI, quel est l'enjeu de la partie qui se joue, mesurer la résistance juste nécessaire, laisser l'enfant <faire seul>, sans toutefois tout lui permettre et lui opposer, à la limite, un non calme, mais inflexible. Jeu subtil où sont indispensables aux parents à la fois la connaissance et l'amour" (R. MUCCHIELLI 1967 p. 61). Il y a là une position toute en nuance, bien éloignée, à première vue, des positions maximalistes de NEILL.

Ainsi se trouve posée, à partir de l'approche psychanalytique, la nécessité de la frustration, expérience humaine fondamentale dont le prototype est, tout autant que la naissance, les premiers éloignements de la mère, par où le bébé se constitue en tant qu'être hors de cet "être-environnement maternel" qu'a décrit SPITZ. Elle est la condition même de son développement. C'est d'elle qu'il fait l'expérience lorsqu'il rencontre... "des objets... qui offrent une résistance à ses intentions" (R. MUCCHIELLI 1972 p. 134). C'est elle qui vient rompre "le couple parfait selon l'expression d'ALAIN, lorsque s'introduit, au moment où bouillonne la volonté de puissance" (ib. p. 145), ce tiers qu'est le père ; elle encore qui surgit lorsque ce même père, ou l'éducateur, impose des limites à cet autre bouillonnement qu'est celui de l'adolescence.

C'est l'irruption du père qui, justement, dans la théorie freudienne se trouve privilégiée puisque par lui s'exerce "la castration symbolique": "le premier désir, le désir de fusion imaginaire avec une mère fantasmée, doit être à jamais interdit pour que l'enfant progresse et accède à la culture" (A. VASQUEZ et F. OURY 1971 p. 686). C'est par le père que se fait l'expérience de la loi, limite à la toute puissance, condition d'excès à une autre puissance.

"Il est important, notent M. KLEIN et J. RIVIERE, de se rendre compte que le développement de l'enfant dépend de son aptitude à trouver le moyen de supporter les frustrations inévitables et nécessaires qui, dans une grande mesure, participent à la formation de ce développement" (cités in A.M. et F. IMBERT 1973 p. 27). "Le moi a besoin, dit M. MUCCHIELLI, de s'opposer pour opérer la première prise de conscience de soi. Il a besoin de rencontrer une opposition pour s'éprouver et pour éprouver la résistance d'un <non-moi> en face de laquelle se façonne sa propre consistance. Si l'on cède toujours, on sape la force réelle ultérieure du Moi au profit d'une agressivité capricieuse qui se constituera sur le mode magique et qui s'effondrera au choc futur des vrais obstacles" (op. cit. 1961 p. 61). "Aucun enfant ne peut tester le développement de sa force en nageant dans la mélasse" dit M. STORR (cité in A.M. et F. IMBERT p. 29). "Il est bien possible" semblent dire en écho Mme VASQUEZ et M. OURY qui dénoncent au passage "certains ersatz <d'éducation nouvelle> à la sauce américaine", (parmi lesquels Summerhill ne figure pas) "que souvent et de plus en plus, le seul vrai besoin qui n'ait pas en son temps été satisfait, soit un besoin de frustration" (op. cit. p. 686).

C'est dans le dépassement heureux de toutes ces frustrations, dont nombre sont de toutes façons inévitables, que peut seul se constituer et se consolider un moi susceptible de permettre à l'enfant d'affronter sans régresser les difficultés de la vie. Encore faut-il d'abord être convaincu, avec B. BETTELHEIM, que vivre "consiste (aussi et d'abord) à lutter pour parvenir à une plus grande intégration au coeur d'un conflit fondamentalement inévitable (B. BETTELHEIM 1972 - 2 p. 34). C'était d'ailleurs le point de vue

de NEILL lorsque dans les premières années, il espérait voir l'homme porter, contrairement à ce que fait, à ses yeux, le chrétien, lui-même son fardeau. Il n'est pas sûr, par contre, que cette approche puisse s'articuler avec le principe de l'épuisement de l'intérêt. Que l'éloge de la frustration semble plébisciter les rigueurs de l'éducation traditionnelle, n'est sans doute pas étranger aux prises de position de NEILL. FREUD lui-même, pourtant, avait donné son sentiment sur ce point en indiquant que "jusqu'à ce jour, l'Education a rempli sa mission d'une manière très défec- tueuse, qu'elle a grandement nui aux enfants" (op. cit. pp. 196-197).

A cette nécessité sans cesse réaffirmée de la frustra- tion, NEILL oppose ses pratiques. Sont explicites à cet égard, le caractère facultatif des cours que justifie le fait qu'aucun enfant n'a spontanément envie d'aller en classe, l'absence d'examens, de classements, de compétitions sportives. A cela s'ajoutent l'atten- tion quasi exclusive portée au jeu au détriment des activités intellectuelles, le souci de ne pas intervenir dans les rêveries. La destruction de tous les attributs adultes est enfin ce qui con- ditionne la réussite de cette pédagogie. Celle-ci se trouve tota- lisée dans le principe de l'encouragement de l'épuisement. Ce der- nier est l'expression d'un souci du respect le plus profond de la personnalité enfantine.

Contre ces principes et pratiques, des arguments spé- cifiques ne manquent pas. Concernant les aspects scolaires, comme le rappellent MM. TERRIER et BIGEAULT, il existe "un lien entre le succès des processus de scolarisation et la satisfaction d'un cer- tain nombre de besoins propres à l'enfant d'âge scolaire" (1975 p. 34). Ainsi le savoir n'est-il pas seulement synonyme de mémorisa- tion fastidieuse. Il est ce dans quoi une partie de l'énergie de l'enfant peut s'investir. Il peut être aussi ce par quoi "l'école représente... pour le petit enfant... un monde de savoir et de puissance... (dont) l'évocation... réveille des démons à peine as- soupis : ce paradis dont on le menace (parfois) porte en lui-même de quoi suffisamment faire peur à l'enfant pour authentifier la valeur d'un objet digne de conquête". Il y a chez l'enfant,

"vis-à-vis du savoir... une attitude de croyance magique ; il en attend l'initiation qui, comme dans bien des contes, va lui permettre de dérober légalement la clef de l'omniscience, ce phallus qui ouvre toutes les portes" (ib. p. 26). Il y a là une analyse en termes de pouvoir, qui n'aurait sans doute pas déplu à NEILL mais qu'il n'a jamais intégrée. Les examens, les classements peuvent ne pas être qu'une seule occasion d'épouvante. "Le classement si peu formaliste soit-il dégage, disent les mêmes auteurs, tant soit peu l'enfant de la tutelle extérieure et, jusque là, unique du maître"... il permet que "le groupe des camarades se structure en tant que classe" ; par lui également, l'enfant "découvre... son pouvoir sur les résultats" (ib. pp. 29-30). Vidé de toute idée de faute, le classement peut participer ainsi de l'individuation.

Le refus de frustrer en matière de sexualité a suscité, comme on l'a vu avec M. RAFFERTY, des réactions particulièrement vives. Il n'est en effet pas évident pour tout le monde que les activités sexuelles précoces soient la voie royale pour une sexualité adulte épanouie. "FREUD, rappelle M. SNYDERS, n'a pas du tout l'optimisme de compter sur un simple épanouissement, il insiste sur <la disposition à la perversion> comme un trait inévitable de l'enfant, à commencer par la cruauté et le risque qu'il court, se trouvant à la merci d'une séduction". "Dès lors, poursuit M. SNYDERS, la pulsion sexuelle n'a de chance de devenir <normale> qu'au prix d'inhibitions psychiques qui vont peser sur elle, mais, en même temps, l'aider à se constituer : pudeur, dégoût, pitié, représentations collectives de la morale imposée par la société" (G. SNYDERS 1974 p. 60). Au delà des devenirs individuels, c'est en fait le devenir de la civilisation qui est menacé : "ou il y a, note encore M. SNYDERS, réellement éducation de la pulsion sexuelle, c'est-à-dire discipline, synthèse de satisfaction et de retenue grâce à quoi peu à peu les pulsions se transforment ; ou la sexualité ne connaît aucune répression, et c'est alors notre civilisation elle-même qui va être modifiée, bouleversée pour laisser place à une affirmation plénière des instincts" (ib. p. 61). Le même auteur rappelle encore que, pour FREUD, "si la sexualité se manifestait d'une façon trop précoce, elle romprait toutes les barrières et

emporterait tous les résultats si péniblement acquis par la culture" (FREUD - Introduction à la psychanalyse - 3e partie p. 520 noté in G. SNYDERS - op. cit. p. 61).

NEILL disait s'appuyer sur les idées de REICH. Mais ce dernier lui-même n'attendait pas que les pulsions s'épuisent toutes seules. Une lecture attentive des expériences éducatives dont REICH se fit parfois l'écho aurait pu le mettre sur la voie d'une position plus nuancée. Il avait trouvé dans ceux de V. SCHMIDT, une illustration de ses propres travaux. Pour lui, il y avait là... "la première tentative dans l'histoire de la pédagogie pour donner un contenu pratique à la théorie de la sexualité infantile" et revêtant "à ce titre... une importance historique comparable, quoique sur une toute autre échelle, à la commune de Paris" (W. REICH 1970 p. 350). V. SCHMIDT note en effet : "les pensionnaires de notre Jardin d'enfants ne soupçonnent pas que l'on puisse juger leurs pulsions sexuelles autrement que le reste de leurs besoins physiques naturels. C'est pourquoi ils se satisfont tranquillement et sans crainte sous les yeux des éducatrices, tout comme ils satisfont leur faim, leur soif ou leur fatigue. Notre attitude à l'égard de ces questions épargne aux enfants toute cachotterie, renforce leur confiance et leur lien aux éducatrices, favorise l'adaptation à la réalité, et crée une base plus favorable au développement général". Sans doute NEILL aurait-il été surpris de voir le même auteur poursuivre : "les éducatrices peuvent dans ces conditions suivre pas à pas le développement sexuel de l'enfant, susciter et favoriser la sublimation des diverses tendances pulsionnelles de différentes manières (par exemple en offrant opportunément certains matériaux comme le sable, la glaise, l'eau, les peintures, etc...) (V. SCHMIDT 1979 p. 66). Son ouvrage constitue à cet égard un véritable "guide de la sublimation". La suppression de la répression ne signifie pas celle de l'éducation.

C'est au fond cette position que, pour sa part, LANE défendait. Ses développements, comme nous l'avons vu, n'étaient pas sans laisser place à la sublimation. S'il faut, pour lui, que "les désirs enfantins soient assouvis" (LANE 1946 p. 26), il faut

aussi que "leurs buts (soient)... dépassés et élevés à un niveau supérieur" (ib. p. 80). La question fut ainsi pour lui "d'élargir les intérêts (ib. p. 26), "d'en faire surgir de nouvelles sources" (ib. p. 19). "Il faut, disait-il aux parents, toujours découvrir un nouvel intérêt pour l'activité de l'enfant avant de faire une tentative quelconque pour corriger la soi-disant faute" (ib. p. 39). L'hypothèse peut être faite que là réside ce qui fut, le rêve de LANE, une recherche systématique d'intérêts pouvant permettre d'en finir avec toute répression. L'enfant peut "exprimer", "éprouver", "assouvir", son "désir". Lorsque le but de ce "désir" n'est pas socialement acceptable, le problème pédagogique est d'en offrir un plus élevé. Dans ce rêve d'une "sublimation totale", l'éducation ne serait plus répressive, le refoulement n'existerait plus. Si cette hypothèse, qui seule peut expliquer qu'un homme de bon sens comme LANE ait pu prôner l'épuisement, est juste, c'est cet aspect que NEILL n'aura pas compris ou à partir duquel il aura laissé vagabonder son imagination. Ainsi s'expliqueraient les relations difficiles entre les deux hommes avant le départ en Europe. Il faut toutefois, rendre justice à NEILL, d'avoir, lui aussi dans les premières années, malgré ses discours, eu le souci manifeste d'élargir les intérêts de ses élèves en invitant par exemple les petits à jouer avec de la boue ; encore cela semblait-il n'avoir été pratiqué que durant les leçons particulières.

Le souci de NEILL de voir l'adulte abandonner sa position n'est pas non plus sans poser question. M. SNYDERS dénonce pour sa part, l'adulte complice (op. cit. p. 42). Pour M. TERRIER "NEILL se réclame (ici) de deux principes : -si l'enfant est mauvais, c'est que l'adulte l'a brimé- si l'adulte redevient l'enfant et si l'enfant redevient l'adulte qu'il est déjà, l'éducation sortie de ses contradictions devient juste et bonne" (G. TERRIER 1973 p. 111). Pour lui, il ne fait aucun doute que "NEILL... non seulement tolère la régression mais... y participe" (ib. p. 112).

Cette position n'est pas défendable. Sans doute n'est-ce pas seulement jouer sur les mots que de dire que l'épuisement est parfois proche de la mort. "Les désirs de l'enfant rappellent M. KLEIN et J. RIVIERE sont illimités, de même que les pulsions

destructrices liées à ces désirs" (op. cit. p. 27). "Les désirs de l'enfant, note pour sa part, M. ROAZEN, sont d'une intensité hors de proportion avec ses capacités biologiques et physiques" et "il est assailli par des penchants meurtriers qui le terrorisent". "Le caractère inacceptable de ses propres désirs a pour conséquence l'aliénation du sujet ; c'est toujours le caractère incontrôlable de son désir et de son expression et le fait de se trouver sans recours devant ces impulsions qui est le plus redouté" (ib. p. 25). La libre décharge des pulsions engendre en effet culpabilité et anxiété : "l'enfant, disent M. KLEIN et J. RIVIERE, veut que les adultes autour de lui restreignent son agressivité et son égoïsme parce que, si libre cours est donné à ces tendances, il éprouve du remords et le sentiment de ne pas être bon" (cité in A.M. et F. IMBERT p. 27). "Si les parents, dit Anthony STORR, n'affirment jamais leurs propres droits en tant qu'individus mais, invariablement, se soumettent aux désirs de l'enfant, il en vient à penser ou bien qu'il est omnipotent et que toutes ses fantaisies passagères doivent être immédiatement satisfaites, ou bien que toute affirmation de soi est mauvaise et qu'il n'a aucune raison de rechercher satisfaction pour son propre compte. Plus tard, dans la vie, poursuit le même auteur, les personnes que leurs parents ont égarées dans cette voie montrent souvent une alternance entre les deux extrêmes" (ib. p. 28).

Les adultes dont NEILL esquisse parfois le portrait perdent ainsi toute capacité à protéger l'enfant contre lui-même. Mais là ne s'arrête pas le danger : "Comment un enfant, note encore M. STORR, peut-il être assuré du pouvoir qu'ont ses parents de le protéger dans un monde potentiellement dangereux s'ils ne montrent jamais un signe de leur aptitude à s'affirmer eux-mêmes ou à combattre ?" (idem). Ainsi, contre certains avis de NEILL et parce qu'il est le mieux placé pour faire front, l'adulte a-t-il sa place dans l'oeuvre d'éducation. Ces analyses semblent devoir s'adresser surtout aux parents. En contact permanent avec les enfants, les éducateurs toutefois assument largement ce rôle, et plus particulièrement en internat. Summerhill est, ici, directement concernée

Le risque de l'absence d'un adulte face aux désirs de l'enfant, prive en outre ce dernier, aux yeux des psychanalystes, de toute possibilité d'identification. Comme le rappelle M. MAUCO, "les jeunes ont besoin de s'identifier à des images d'adultes parvenus à leur propre maturité" et c'est "l'insatisfaction de partenaires adultes comme modèles qui alimente insécurité et agressivité chez certains jeunes" (G. MAUCO 1971 p. 167). M. ARDOINO souligne que "l'auto-éducation est un pis aller, nécessaire faute de mieux, mais (qu')elle n'est pas l'éducation... Sans l'identification au père il ne peut y avoir que régression vers la suprématie d'une nature (ou d'une collectivité) toute puissante, l'homme (individuel) étant impuissant" (cité in A.M. et F. IMBERT op. cit. p. 270).

S'exprimant à propos de la pensée de NEILL, M. TERRIER note lui aussi, que "le jeu de l'affrontement éducatif, s'il maintient en présence l'agressivité et l'amour définit aussi les limites de l'identification nécessaire" et qu'"en se dérochant à sa condition de support projectif de l'agressivité, l'éducateur se dissout aussi en tant qu'objet d'amour" (G. TERRIER 1973 p. 112). Ce même auteur et M. BIGEAULT se demandent "si... l'opération (de mise à niveau et d'abolition de différence) réussit... ce qu'il reste de l'autonomie de l'enfant dans une relation en miroir où la réalité s'évanouit comme celle qu'atténue la mère, et où l'éducateur lui-même, retranché de cette réalité étrangère, ne livre plus que des pouvoirs fantasmatiques" (G. TERRIER et J.P. BIGEAULT 1978 p. 81). "En définitive... poursuivent-ils... la relation pédagogique étant caractérisée par des antinomies, des ambiguïtés, des dissymétries, toute tentative pour les trancher dans un sens ou dans l'autre pervertit cette relation en même temps que toute demi-mesure en affadit le contenu" (ib. p. 83).

Toutes ces analyses et l'éloge de la frustration suffisent à réfuter le principe de l'épuisement. Mais nombre d'auteurs semblent répondre directement à NEILL sur ce thème. "En vérité, note M. TERRIER, prendre le désir de l'autre au pied de la lettre peut condamner à ne pas l'entendre dans son ambiguïté ; n'y répondre qu'en le confirmant dans sa réalité revient à le secourir dans la faiblesse

présumée ; n'être enfin que le miroir sélectif d'une seule pulsion dont l'objet ne se consolide qu'à raison d'une certaine résistance de la réalité n'est pas plus sérieux que si le monde externe n'est qu'un théâtre et ses objets des fantoches (G. TERRIER 1973 p. 112). A propos de comportements de cruauté et de brutalité, P. ROAZEN cite S. ISAACS qui fonda, comme nous l'avons vu, une institution basée sur les mêmes principes que Summerhill. Elle détruisit tout à fait l'idée de l'épuisement : "l'impulsion se nourrit d'elle-même, plutôt que de s'épuiser par son propre accomplissement" (cité in A.M. et F. IMBERT 1975 p. 24). La désapprobation que S. ISAACS manifesta devant certains agissements d'enfants dans son institution ne fit pas, selon ses termes, que "sauver les petits ... de la tourmenté" mais préserva les plus grands "contre leurs propres impulsions"... et conduisit les enfants les plus forts à devenir "à leur tour plus heureux" (idem). P. ROAZEN poursuit : "une impulsion peut se développer d'elle-même, insatiable, une fois que le comportement de destruction apparaît; une sorte d'effet multiplicateur entre en jeu... Les émotions internes se donnent à elles-mêmes leur propre impulsion... Une émotion... a tendance à accumuler une énergie nouvelle par la réactivation de tous les souvenirs qui lui sont étroitement rattachés et qui viennent la nourrir" (ib. p. 15). Poser l'hypothèse de l'épuisement, c'est en effet méconnaître le "caractère le plus général des pulsions : leur caractère conservateur" auquel peut être "rapportée fondamentalement... la compulsion de répétition". (J. LAPLANCHE et J.B. PONTALIS 1971 p. 86). L'inconscient, pour reprendre certains termes de M. MENDEL, c'est "le vaste ensemble des motivations, voire des aliénations, échappant en partie ou en totalité à la conscience humaine" mais aussi "une force bien précise née du refoulement possédant une organisation particulière et poursuivant avec une superbe indifférence au temps ses propres buts envers et contre tout" (G. MENDEL 1968 p. 10). NEILL connaissait toute cette argumentation mais la réfutait.

NEILL n'a pu tenir sa position théorique que par sa méprise à propos de la sexualité. Les premiers jeux sexuels ne sont que des activités de découverte. Les observations faites sur sa fille confirment son refus d'en admettre la spécificité. Zoé, comme on l'a vu, ne s'est jamais masturbée et n'a montré aucun intérêt pour

son sexe. Pareillement, elle "n'a jamais sucé son pouce" ; ce qui permet de conclure que les enfants auto-régulés ne sucent pas leur pouce" (1953 p. 57). De même, elle n'a montré aucun intérêt pour les produits corporels" (ib. p. 47). Sur ce point, il évoque simplement "un moment difficile" lorsqu'un autre enfant "qui avait appris à être propre" essaya de la pousser à jouer avec ses excréments; le moment fut d'autant plus difficile qu'"interférer, c'était risquer l'inhibition et la conscience" (idem).

M. BOUMARD qui s'interroge à propos des gros mots d'enfants comprend mal comment NEILL peut faire état, chez les petits, d'une telle différence d'intérêt entre les diverses "sortes" de mots. "A Summerhill (en effet), les mots d'ordre sexuel sont plus communément usités que les mots d'ordre excrémentiel" (1970 p. 230). Cela conduit cet auteur à se demander de quelle sexualité il est question à Summerhill et à conclure que "NEILL fait bien l'ignorant" (op. cit. p. 100). En fait, il n'en est rien. "Sa théorie de la sexualité... si elle est, selon les termes de M. MAZURE débridée... n'a rien d'érotique, rien de fripon et a la clarté de roche du plaisir pur" (J. MAZURE 1980 p. 53).

La "libido" se déguise plus qu'il peut le paraître, "sous de pudiques voiles montessoriens" (J.P. BIGEAULT et G. TERRIER 1978 p. 66). L'élan vital a bien, chez lui, l'innocence d'une libido "désexualisée" (ib. p. 53) et NEILL rejoint ainsi la Dottoressa, pour qui les instincts (étaient aussi) les guides les plus sûrs " (ib. p. 54). La libido laisse même la place à la "nourriture" (supra p.223 repris in 1980 p. 191).

Dès lors, à Summerhill, l'attitude peut être une "attitude maternelle" (1945 p. 26). Les pères n'y ont plus place. L'explication freudienne du développement de l'enfant n'a aucune chance d'être comprise. Ainsi en va-t-il des mécanismes de l'"identification". Elle n'est plus que simple imitation, simple processus intellectuel. Si Zoé "a peur qu'une vache puis un tigre ne mangent son père", ce n'est que parce qu'"une fille de l'école lui a dit que c'était possible" (1953 p. 41). La seule conclusion qu'il tire de

cela est qu' "un enfant auto-régulé est capable de dépasser en un temps très court les influences des enfants conditionnés" (ib. p. 47). L'oedipe peut être rangé dans "les bibliothèques". NEILL gagne ici les suffrages des supporteurs de l'anti-oedipe. Mais il paie surtout le prix, outre de n'avoir peut être jamais réellement dépassé un certain puritanisme, d'avoir accédé à FREUD essentiellement "via LANE". Dans sa réflexion sur les forces inconscientes, il n'aura jamais été, malgré quelques hésitations de 1922, au-delà d'une version singulièrement "spiritualisée" de la première théorie des pulsions. Il est à cet égard significatif que son discours pédagogique fait écho à celui que FREUD tenait jusqu'en 1914, c'est-à-dire lorsqu'il "(s'arrêtait), pour reprendre les termes de M. ARMANDO, principalement sur les prescriptions et les exigences de renoncement à finalité prétendument sociale, (se bornant) à en faire le constat et à les dénoncer" (A. ARMANDO 1974 p. 32) "sans (chercher) à connaître des modalités éventuelles d'une réforme (et en) se réfugiant derrière un aveu d'incompétence en la matière" (ib. p. 39). Trop occupé à dénoncer "la démesure de l'éducation", NEILL n'aura jamais songé à en rechercher "la véritable source" (ib. p. 37).

o
o o

A ces textes, qui tous réfutent et condamnent les principes summerhilliens, s'oppose le constat de ce que, à Summerhill rien ne semble être advenu de ce qu'ils annonçaient. Les anciens élèves ne se distinguent en rien par une personnalité perturbée.

Dès 1937, les visiteurs se montraient surpris de ce qu'il n'y eût que peu de carreaux cassés. Les observations déjà notées, si elles ne permettent pas de savoir si Zoé est effectivement l'annonce d'une "civilisation nouvelle", montrent qu'elle est une

enfant tout à fait normale. NEILL souligne que corporellement, elle est "relaxée comme un chaton" et ce à la différence de son ami Ted, qui lui, est "pesant comme un sac de pommes de terre" (1953 p. 45), donc loin d'être l'un de ces enfants auto-régulés, "plus déliés du corps" (1967 p. 10). Son intégration sociale s'est faite sans problèmes et si elle a quelques tendances à devenir "leader" et à accentuer son "exhibitionnisme" c'est essentiellement "la faute des adultes qui lui montrent tant d'intérêt" (1953 p. 44). Zoé a très bien admis "la vérité à propos de la naissance des enfants" (ib. p. 67) ce qui permet à NEILL de conclure que "l'enfant auto-régulé s'adapte facilement aux difficultés" (ib. p. 57) et ce, de lui-même (ib. p. 67).

M. BERNSTEIN, s'il ne semble pas avoir été saisi à la vue d'une humanité nouvelle, n'a pas pour autant observé la présence d'enfants sauvages. Il découvrit que les anciens élèves élevaient leurs enfants dans la liberté, que les relations familiales étaient empreintes de chaleur et que les enfants paraissaient spontanés et heureux. Son rapport met l'accent sur l'attitude saine... envers la sexualité et les relations avec le sexe opposé" (A. MONTAGU 1972 p. 51). Tous se sont intégrés à la vie sociale.

S'il en est ainsi, c'est que le "destin de la pensée freudienne dans l'oeuvre vécue et dans l'oeuvre parlée (et écrite) de NEILL... paraît... quelque peu divergent (et) que l'anti-éducation de NEILL se tempère au niveau de l'action quotidienne et redevient une éducation malgré tout" (G. TERRIER 1973 p. 112). La réalité corrige effectivement certains principes et rend futile toute discussion. Ainsi les cours existent et sont dispensés dans des classes de niveaux différents. L'acquisition du savoir fait ainsi partie du quotidien de l'enfant. Cela existerait d'ailleurs même avec un système réel d'étude libre. Pareillement, un certain classement existe et, si l'avis de l'enfant est déterminant, les professeurs ont leur mot à dire pour le passage dans les classes suivantes. Le self-government, avec ses réunions hebdomadaires, est le lieu privilégié du rappel à la réalité, particulièrement à la réalité des autres. C'est là un point fondamental, oublié souvent par les détracteurs de Summerhill. Dans les réunions, tout peut être rapporté

et l'enfant peut être interpellé à propos de sa relation aux autres et à l'école. La communauté peut ainsi réfréner les désirs individuels qui la menacent.

Avec les cours facultatifs, la liberté dans les activités, la règle du respect de l'autre, Summerhill est aussi un espace où l'enfant se doit d'opérer sans cesse des choix. L'école n'est pas un lieu où règne le seul principe de plaisir. La réalité peut même y être plus dure qu'ailleurs. M. BETTELHEIM en est certain : "quoiqu'un tel cadre éducatif impose peu d'exigences spécifiques, et celles-ci ne sont jamais banales, ce genre d'institution est des plus exigeantes. Et cela parce qu'un tel cadre demande de l'enfant qu'il développe un degré très élevé de respect de lui-même et de véritable respect des autres. C'est beaucoup plus difficile que d'apprendre à entrer en classe automatiquement à neuf heures du matin..." (B. BETTELHEIM 1972 - 1 p. 95).

Quant à la sexualité, si, comme le montre l'enquête de M. BERNSTEIN, les anciens élèves de Summerhill ne rencontrent pas de problèmes à ce sujet, c'est que l'école, malgré les théorisations du Directeur, a offert aux pulsions une possibilité d'éducation. Notons d'abord que, lorsque les plus jeunes arrivent à l'école, ils ont déjà un passé familial. Les attitudes des personnes qui en sont responsables peuvent, d'autre part, n'avoir que bien peu de lien avec les principes officiels de l'école. "Les petits étaient bien encadrés", nous confia un ancien élève. NEILL n'intervient jamais et il n'existe pas, entre les enseignants, d'occasions de réflexion sur leurs pratiques pour permettre à ces questions d'être débattues et clarifiées. Il n'existe en tout cas aucun témoignage précis de ce qu'à Summerhill, les enfants aient eu autant de liberté que ceux de Véra SCHMIDT. Soulignons ici que NEILL n'aurait sans doute pas minimisé les dangers de la séduction mais, comme souvent dans ses écrits, le monde rêvé prend le pas sur la réalité immédiate et là où règnent sexualité saine et respect d'autrui, le problème n'existe pas.

La peur de la fermeture de l'école a constitué une réelle limitation à la libre expression des pulsions. Cela est

particulièrement évident avec l'interdiction faite aux adolescents d'avoir des relations sexuelles. Mais, de plus, "l'ombre de CALVIN" (1945 p. 82) a sans doute plané longtemps, et bien après REICH. Ainsi en 1945, année de la dénonciation la plus intense de la répression sexuelle, il semblait, en matière de revendication, très modéré, lui qui, depuis trente ans, avait habitué ses lecteurs à l'extrémisme ; ainsi lorsqu'il évoquait la nécessité pour les jeunes de faire très tôt l'expérience de relations sexuelles, il songeait aux garçons de dix-huit ans (ib. p. 79).

Cela posé, il ne faut pas manquer de souligner comme le fait M. SNYDERS, que, "à l'époque où NEILL a fondé son école, en réaction contre le puritanisme ambiant, il était remarquable d'attribuer à la sexualité droit de cité, et ouvertement droit de vie". Ce mérite, comme le dit cet auteur, n'est d'ailleurs pas "simplement historique... Aujourd'hui encore... nous avons la plus grande peine, et surtout dans l'institution scolaire, à aborder ces problèmes de face, à présenter la sexualité comme une dimension infiniment sérieuse, valable de l'existence -et, en même temps, saine, débarrassée de tout relent de péché". "La masturbation infantile rappelle M. SNYDERS est une étape par laquelle passe une très forte proportion d'enfants ; c'est en évitant le plus possible de la surcharger de défense et d'anxiété qu'on leur permettra au mieux d'aller plus loin dans leur développement et de dépasser la double incomplétude de ce moment : retrait hors du réel dans la fantaisie imaginative, repli sur la solitude...". "Des enfants qui vivent dans le remords, ou simplement dans le malaise à l'égard d'eux-mêmes et des phénomènes sexuels qu'ils sentent se dérouler en eux : le risque est grand d'un tarissement de la vie émotive dans son ensemble ; c'est la puissance d'aimer elle-même, à travers tous les domaines de la sexualité et hors de la sexualité qui risque d'en être atteinte -et peut être pour la vie entière- Summerhill a mille fois raison de nous en avertir... le secours que NEILL peut nous apporter est ici du plus grand prix .." (op. cit. pp. 64-65).

Dans l'école, les adultes sont là. NEILL, bien sûr, dont les enfants connaissent la renommée ; mais aussi tous les autres, aux personnalités riches... De sa première et de sa seconde

femme, il ne songe jamais à nier l'importance dans la gestion de l'école. George CORKILL, qui enseigna longtemps à Summerhill, fut adoré des enfants, tout comme ce professeur de musique que nous vîmes traverser les jardins, un cor en bandoulière. De plus, comme le notent MM. TERRIER et BIGEAULT, "se mettre au niveau " de l'enfant et "abolir la différence au prix d'une démystification de l'adulte par lui-même, ne préjuge en rien de ce qui se passe dans l'inconscient de l'enfant où l'abnégation de l'éducateur peut encore venir en renforcement de l'idéalisation voire de la fascination (G. TERRIER et J.P. BIGEAULT 1978 p. 81).

Ainsi, quelles que soient les intentions de NEILL, les enfants ne manquent guère de possibilité de trouver des repères identificatoires. M. BETTELHEIM, pour sa part, en est convaincu. "NEILL est ignorant des raisons qui font son succès... il ne réalise pas que tout est dû à la façon dont ceux-ci s'identifient à lui... il ne comprend pas que Summerhill est un succès non pas parce que l'école est un lieu idéal pour éduquer des enfants mais parce qu'elle est une extension de sa personnalité à lui. Tout, à Summerhill, est une expression de NEILL, de ses convictions et de ses principes. Partout, ils sentent l'impact puissant de sa personne... et tôt ou tard la plupart finissent par s'identifier à lui, même lorsqu'ils semblent lui résister ... (NEILL) ne réussit qu'avec ceux qui peuvent s'identifier à lui. Et beaucoup le peuvent simplement parce qu'il est l'homme le plus extraordinaire qu'ils connaissent (B. BETTELHEIM 1972 - 1 p. 91). "L'homme qui les a libérés de tant d'angoisse devient terriblement cher... et bientôt, ils ne peuvent s'empêcher de s'identifier à lui" (ib. p. 88). "Qu'un homme de moindre stature, conclut-il, essaie d'appliquer sa philosophie naïve et ce sera le chaos parce que le concept que NEILL a de l'humanité est incorrect" (ib. p. 91). Il y a là une position qui ne surprend guère lorsqu'on connaît l'estime de M. BETTELHEIM pour NEILL.

Summerhill, qui plus est, est une communauté ; aussi bien peut-on ajouter, avec M. MAUCO, que "les mécanismes d'identification et de participation... joueront plus aisément, étant donnés

l'influence du groupe et le grand nombre de partenaires du même âge - un "idéal" de groupe peut s'imposer et mobiliser les tendances à l'identification" (G. MAUCO 1971 p. 154).

Personnalité puissante, NEILL, contrairement à certains de ses propos, ne s'efface en rien, comme nous l'avons vu, devant les désirs des enfants. Il fait valoir ses droits comme tous les adultes le font à Summerhill. Pareillement, il sait faire front et protéger le groupe : "ça suffit, mon garçon, dis-je fermement, nous n'avons pas peur de toi. Il laissa tomber son manteau et se précipita sur moi. Il me mordit et me donna des coups de pieds. Chaque fois que tu me frapperas ou me mordras, dis-je calmement, je te rendrai tes coups. Et c'est ce que je fis" (NEILL noté in B. BETTELHEIM 1972 - 2 p. 42).

En fait, il connaît parfaitement les risques d'une éducation trop libérale. "L'enfant gâté ... est celui à qui... on a permis l'anarchie et non la liberté" (1970 p. 267). "Dans le foyer discipliné, les enfants n'ont aucun droit ; dans le foyer désordonné, ils les ont tous. Le bon est celui où parents et enfants sont égaux en droits" (1974 p. 9). M. BETTELHEIM a donc ainsi raison d'insister sur ce point : "Trop peu de discipline peut à la longue être beaucoup plus néfaste que trop de discipline. Si c'est ce que l'expérience a appris à NEILL, qui, certainement n'a pas un esprit disciplinaire, il serait bon de méditer sur ces paroles" (B. BETTELHEIM 1972 - 1 p. 104).

M. BETTELHEIM a sûrement raison de parler des leçons de l'expérience et il serait faux de voir, dans certains des développements de NEILL, à propos de l'adulte, qu'une seule position théorique. Il a certainement rationalisé là une certaine difficulté à vivre les situations d'autorité.

Comme on l'a vu, dans les premières années de Summerhill, il ne fit pas seulement l'éloge de l'épuisement mais l'encouragea effectivement. Ainsi s'explique sans doute que, comme le montrent les affirmations tardives, la situation fut difficile à vivre et il est possible de faire l'hypothèse que, pour avoir été parfois

incapable d'incarner, face à des délinquants, une loi, NEILL s'est vu, contre son projet initial, dans l'obligation de les écarter. En 1945, dans l'évocation des années passées, il ne songeait absolument plus à masquer l'échec : "malgré des années de vie et de travail parmi les escrocs et les menteurs... seuls quelques-uns d'entre eux ont été guéris de leur associativité et de leur malhonnêteté" (1945 p. 31). En cela, il montrait sa difficulté à assumer l'héritage de LANE qui, pour sa part, mettait un point d'honneur à recevoir dans sa République les associaux dont plus aucune institution de rééducation ne voulait et obtenait des résultats que NEILL lui-même admirait. Le jeune Jabez en est un exemple.

Que NEILL ait échoué avec les délinquants n'est en rien surprenant. Comme l'explique M. MUCCHIELLI (R. MUCCHIELLI 1972 p. 150), la délinquance et l'associativité ne sont que le résultat d'une absence de tolérance à la frustration et du discrédit de toute autorité. Pour reprendre l'exemple à propos duquel NEILL se sera mépris, en faisant front devant Jabez, LANE offrait du même coup à l'enfant une limite. En se disant sûr que "la criminalité est due au manque d'amour" (1926 p. 200). NEILL aura adhéré à ce qui constitue, pour reprendre les termes de M. MUCCHIELLI, "une des plus belles tartes de la criminologie de vulgarisation" (op. cit. p. 150). LANE, pour sa part, victime de ses théorisations, n'aura pas toujours réussi à éviter ce piège; en aidant les enfants à détruire par exemple. Il y a là une erreur qui n'est sans doute pas étrangère à sa fin tragique.

Les années, les heures d'analyse et l'expérience l'auront certainement beaucoup aidé. De plus, sa position difficile de thérapeute doublé d'un directeur d'école" (1980 p. 262) l'aura sûrement fait réfléchir. Mais il n'est pas sûr qu'il n'ait pas résolu la question en laissant venir peu à peu à Summerhill un enfant plus facile, "l'enfant prisonnier... façonné, conditionné, discipliné, refoulé... docile, prêt à obéir à toute autorité" (1970 p. 97). Avec les délinquants, il lui fallait assumer une position d'autorité, suffisamment maîtrisée pour savoir être à la fois ferme et souple. Avec les élèves "conditionnés", il lui faut avant tout être un adulte qui les aime et les libère. Lorsqu'il tombe dans le

piège de sa théorisation, il leur reste suffisamment de surmoi pour préserver l'image dont ils ont besoin. Il n'est pas sûr que cette question ait jamais totalement disparu. N'est-ce pas pour lui cette même difficulté à vivre les positions d'autorité lorsqu'il doit dire à quelqu'un ce qu'il doit faire, trancher un différent entre un élève et un enseignant. Renvoyer un professeur lui paraît encore à la fin de sa vie "l'une des tâches les plus déplaisantes" (1980 p. 188).

Au-delà des excès des premières années et de leurs séquelles, au-delà de la théorisation, NEILL, face à ses élèves, reste donc le repère adulte dont ils ont besoin. Son aversion pour l'autoritarisme et l'affection qu'il sait dispenser sont alors d'une grande richesse pour leur développement. C'est ainsi que disparaît l'image terrifiante du père castrateur, générateur d'un surmoi impitoyable. M. MAUCO l'a bien vu et donne Summerhill en exemple pour indiquer, en reprenant d'ailleurs une formule de M. HESNARD, "dans quel sens devrait aller une éducation susceptible de réduire les <surmoi> impitoyables qui font vivre trop d'êtres humains dans<l'univers morbide> de la faute. M. MAUCO, qui ne s'est pas laissé prendre aux excès de langage, voit là une expérience qui a "été le plus loin sans tomber dans le travers anarchisant des libertaires qui sont nécessairement voués à l'échec"... et qui "permet le mieux de mesurer les possibilités de diminuer la contrainte adulte pour l'enfant afin de réduire dans le réel, l'image paternelle dans ce qu'elle symbolise d'angoisse culpabilisante et refoulante pour les forces vives de l'enfant et du futur adulte" (G. MAUCO 1971 p. 141).

Dans cette image d'adulte (pour certains nouvelle), l'enfant trouve outre la loi plus juste, l'amour dont il a besoin et dont M. MUCCHIELLI dit qu'il est "le quatrième élément nécessaire à l'homme" (R. MUCCHIELLI 1962 p. 130). L'enfant est accepté et respecté. Pour reprendre les termes de M. MENDEL, cette "confiance en lui acquise durant les premières années, il la conservera tout au long de son existence". "Cet amour de soi" auquel il parviendra est ce par quoi, seulement, il pourra aimer les autres" (G. MENDEL 1968 pp. 374-378).

L'enfant, lorsqu'il est troublé, trouve en outre une aide. Les leçons particulières contribuaient à cela. Singulièrement NEILL a tenu à annoncer très tôt, bien avant la guerre, qu'elles avaient cessé et, lorsqu'il en parle, en 1960, il précise bien qu'elles étaient données dans "le passé" et qu'"une école libre comme l'est Summerhill pourrait fonctionner sans leçons particulières" (1970 p. 48 et p. 54). Peut-être faut-il souligner que la population à Summerhill permet que, pour NEILL, le "thérapeutique" se confonde de beaucoup avec "l'éducatif". Aussi le self-government permet-il que se remodèlent certaines attitudes. Le jeu, la fête, le théâtre spontané, improvisé, offrent une valeur cathartique. La régression est autorisée, mais peut-elle durer longtemps dans cette communauté marquée par la forte personnalité de NEILL et celle des anciens élèves qui ne peuvent guère ne pas avoir acquis l'esprit de Summerhill ? De plus, la pratique du self-government permet, pour reprendre les termes de Mme VASQUEZ et M. OURY, que "tout ce qui (se) passe (soit) repris et revécu sur le plan de la parole". Ainsi la "psychothérapie... (peut-elle être)... faite par la communauté" (A. VASQUEZ et F. OURY 1967 p. 127).

Mais il ne faudrait pas faire trop vite, comme NEILL lui-même l'a fait, l'impasse sur son travail spécifique d'entretien. Lui qui pense que les rêveries ne sont jamais dangereuses, ne laisserait pas longtemps un enfant s'enfoncer dans l'isolement. "Les entretiens psychothérapeutiques (appelés à tort rééducation) ont, dit M. MANNONI, tout d'un corps à corps dans lequel est arrachée à l'autre une parole vraie à travers le mur conventionnel qu'il oppose" (1970 p. 11 - Préface). Sans doute ce corps à corps fut-il parfois troublé par le souci de NEILL de se détruire, lui thérapeute, comme repère adulte. A l'inverse, cette pratique s'est à coup sûr trouvée facilitée avec l'évolution de la population. NEILL semble n'avoir jamais admis des cas difficiles, enfants psychotiques par exemple. Sa démarche cependant, pour être solitaire, n'en est pas moins exemplaire en ce qu'elle vise à intégrer l'idée analytique dans la pratique éducative quotidienne. Dès l'analyse du petit David en 1922, au-delà de quelques errances théoriques, il a pour souci d'éviter, lorsqu'elle n'est pas nécessaire, l'analyse. Il lui importe d'observer et de comprendre pour entamer, hors de tout cadre

thérapeutique particulier, "le mur conventionnel" énonçant à l'enfant le sens de ses comportements "Bonjour Peter Pan", dit-il à David en 1922. "Tu fais toutes ces choses stupides surtout pour que je te secoue, parce que ta vie n'a été qu'une longue dispute" lance-t-il à un enfant en 1926 (1926 p. 47). Intuitif, disponible, NEILL comprend chacune des réactions. Le "s'il vous plaît Monsieur, Tommy a juré" signifie "je ne jure pas, je suis un bon garçon" (ib. p. 204). NEILL, dès 1926, peut noter : "nous ne pouvons pas punir si nous essayons de comprendre" (idem). Ainsi "libère-t-il l'émotion" (1970 p. 50). Est important, comme le note M. MANNONI "l'effet de surprise qui amène le sujet à émerger d'un mensonge dans lequel il s'était perdu" (1970 - préface p. 12). Avec la "moyenne des enfants", les questions, les attitudes à comprendre, les troubles sont souvent les mêmes et aisés à repérer. La rééducation ainsi peut s'intégrer à la vie quotidienne. Une phrase, au hasard d'une rencontre, une parole, peuvent suffire à aider l'enfant. Les réunions étaient sans doute un lieu privilégié pour ce genre d'intervention et NEILL fit peut être de la thérapie de groupe sans le savoir.

Ainsi, dès les années 1920, ébauche-t-il une action qui peut trouver sa théorisation dans le travail de MM. TERRIER et BIGEAULT : "l'éducation psychanalytique, pour reprendre le mot de S. FREUD, associerait... l'opportunité d'une action sur le monde externe à la compréhension d'une situation interne. Application -parmi d'autres- de la psychanalyse, une telle éducation n'est pourtant ni la reconstitution de la cure, ni la juxtaposition d'une pédagogie et d'une thérapeutique. Dans son indispensable mouvement de compréhension, l'éducateur appréhende une situation irréductible à son rapport avec l'enfant puisqu'aussi bien ce rapport n'a pas pour fin sa propre élucidation ; et pourtant, l'action (comme son raccourci, l'acte de la pensée) que l'éducateur (comme le pédagogue) doit inventer à partir du monde externe, ne se fonde pas sur la seule appréciation de cette réalité ; elle implique la connaissance simultanée des mouvements du psychisme qui chez l'éducateur comme chez l'enfant et à travers leur interaction, feront que le monde externe aura pris finalement pour des sujets telle signification" (G. TERRIER et J.P. BIGEAULT 1975 p. 18). Dans ce qui n'est ni

"substitution de l'une à l'autre", ni même "addition" mais "intégration originale des deux démarches, analytiques et éducatives", l'éducation garde cette spécificité que souligne ces mêmes auteurs : "la conservation". "L'Education ne vise pas à laisser le sujet comme il est. Elle vise à l'épauler dans son propre changement en lui laissant le bénéfice de son identité provisoire, la prise directe sur le monde externe que cette conservation lui permet, l'autorisant peu à peu à modifier son approche" (ib. p. 16).

Dans cette relation entre NEILL et l'enfant se résolvent ainsi sans aucun doute beaucoup plus de choses qu'il ne le pense (ou ne veut le reconnaître). Les encouragements à l'épuisement trouvent ici, un de leurs sens : il s'agit d'abord d'un dialogue qui se noue, que facilitent l'humour, la surprise, l'exagération même. M. HOLT n'en doute pas : "NEILL... accorde en fait à l'acte (voler par exemple) une forme spéciale d'attention dont le sens pas une seconde n'échappe à l'enfant... Il l'entend dire : je sais que tu n'es pas un voleur... il se peut que tu voles aujourd'hui, que tu essayes de satisfaire des besoins importants que tu ne peux satisfaire d'une autre façon. Pourtant, il existe d'autres façons. Je suis prêt à t'aider à les chercher, et je ne doute pas que tu les trouves" (J. HOLT 1972 pp. 74-75).

NEILL a longtemps réfléchi à la question de la formation des enseignants. J. HOLT n'hésite pas à le voir pareil à un héros de G.K. CHESTERTON : "il pénètre l'esprit et le coeur du criminel afin de savoir ce que celui-ci ressent" (ib. p. 75). NEILL voulait effectivement que les professeurs aient l'esprit ouvert et soient capables d'observer. Sans doute, lors du recrutement, savait-il percevoir ces capacités. Il n'a jamais reconnu la psychanalyse comme indispensable. Son aide est sans aucun doute des plus précieuses, mais suffit-elle à assurer une bonne observation et une attitude éducative juste ? Certes, il a échoué à mettre en place un véritable système de formation mais les réunions offraient certainement un terrain privilégié pour un tel apprentissage, particulièrement lors des échanges entre NEILL et les enfants.

Ainsi, si le retrait effectif de l'adulte à Summerhill peut sembler parfois ambigu, il permet pourtant à l'enfant d'échapper à la plupart "des captations traditionnelles" conscientes ou inconscientes, dénoncées par NEILL. Sans doute n'est-il pas absurde de pressentir, de par l'ambiguïté même de ce retrait, d'autres captations, plus subtiles, par où l'enfant viendrait "comblé ses manques". Mais il est vrai que celui-ci peut ici plus qu'ailleurs, comme le dit M. MANNONI, "se dégager de l'imaginaire" (op. cit. p. 112) de l'adulte. NEILL, sur ce point, aura été le plus loin possible. Il abandonne l'essentiel de son pouvoir sur l'enfant. Et parce qu'il est capable de cela, il lui devient possible de faire sa proposition pédagogique et de devenir le garant d'une situation qui laisse à l'enfant, pour reprendre les termes de A.M. et F. IMBERT, "le temps de découvrir... les différentes nécessités dans lesquelles se structure une vie humaine" et "de faire l'épreuve de ces nécessités" (op. cit. p. 252). Summerhill réalise pleinement cette situation.

CHAPITRE XIV

Critique pédagogique

La capacité de la pédagogie déployée à Summerhill à promouvoir une véritable éducation constitue le second pôle des interrogations qui la concernent. La dénonciation des aberrations de l'école traditionnelle ne suffit en rien, en effet, à valider la solution proposée. Il convient, comme nous l'avons fait à propos du développement psychologique, de réfléchir sur les principes avancés, d'en estimer la valeur et d'observer leur destin dans la réalité quotidienne.

La proposition pédagogique de NEILL avait peu de chance de séduire les réformateurs officiels. Son caractère outrancier et maximaliste auprès duquel les réflexions des pédagogues de l'Education Nouvelle paraissent bien timides, l'a surtout rendue suspecte. Cela, toutefois ne suffit pas à la rejeter. Il est à cet égard, important de noter que les critiques et les certitudes qui la fondent trouvent pleinement place dans un courant d'idées qu'elle a d'ailleurs de beaucoup stimulé. M. BESSE montre pour sa part comment Summerhill s'inscrit parmi les "tentatives d'application à l'éducation de l'idéologie libertaire"(J.M. BESSE 1975 pp. 151 à 186). La communauté de pensée avec L. TOLSTOI et les pédagogues de Hambourg est en effet remarquable. Il est difficile également de ne pas rapprocher toute cette théorisation de celle d'Ellen KEY. Mais NEILL est aussi très actuel et ses thèmes ne sont pas étrangers à ceux qui dans les années soixante-dix, alimentèrent la réflexion sur l'Education.

NEILL a fait très tôt le constat d'une impossibilité d'éduquer. Il trouve un premier écho dans l'incertitude des éducateurs à propos des valeurs à transmettre. M. BESSE rappelle que bien avant lui, le fondateur de l'école d'Iasnaïa Poliana... "(avouait) son scepticisme... dès lors qu'il (s'agissait) d'attester l'existence de vérités indubitables" (ib. p. 159). Il indiquait ainsi "les orientations prises par les pédagogues de cette tendance : on n'a pas le droit d'éduquer" (ib. p. 166). TOLSTOI demandait, en effet, "la non-immixtion de l'école dans la formation des croyances, des convictions, du caractère de celui qu'on instruit" (L. TOLSTOI cité in J.M. BESSE p. 152). Pour Ellen KEY, "le but de l'éducation est de former , ou mieux encore de laisser se développer des individualités fortes et conscientes de leur originalité et de leur autonomie, des individualités non assujetties aux opinions et traditions reçues et n'obéissant pas aux instincts de troupeau qui diminuent et contrecarrent le sentiment et le jugement personnels" (J.R. SCHMID op. cit. p. 112). Chez les pédagogues de Hambourg, "la notion même d'éducation est récusée" et l'Ecole "ne vise pas la préparation à <la vie adulte> " (J.M. BESSE op. cit. p. 45).

Il n'y a là que des interrogations de "marginaux", mais pendant que NEILL réaffirmait au fil des décennies l'impossibilité d'éduquer, les éducateurs plus officiels, s'acheminaient dans leur réflexion à propos des finalités, vers une situation de "conflits et d'incertitudes" (G. AVANZINI 1975 - 2 p. 372). Comme le constate M. AVANZINI, les finalités, qui "constituent le paramètre décisif de l'éducation" (ib. p. 356) semblent devenues... "introuvables" (idem). "L'Écossais entêté" aurait sans doute été amusé de voir un auteur, J. NATANSON, intituler son ouvrage L'enseignement impossible.

Tous les auteurs, pourtant, ne se laissent pas gagner par le doute. A propos de Summerhill, M. SNYDERS dénonce ainsi "le refus de vérité". Il signifie, à ses yeux, "que sur les points essentiels de l'éducation, il n'y a pas de vérité, on ne peut pas parvenir à une vérité... L'autorité de l'adulte ne peut se justifier que dans la mesure où elle aide l'enfant à accéder à une vérité difficile trop difficile, pour ses seules forces et qui constitue

pourtant, à ses interrogations, la réponse que lui-même pressent (op. cit. pp. 45-46). Les raisons qui motivent le refus ne lui paraissent guère admissibles. "Ni dans la culture universitaire, ni dans les conceptions politiques, il n'y a rien qui mérite d'être appris, les oeuvres humaines, les résultats des efforts et des luttes sont également récusés ... La culture ne pourrait d'aucune façon constituer une voie de réalisation, elle n'aurait aucun rôle à jouer par rapport aux projets fondamentaux de l'homme" (ib. p. 46).

Pour sa part, M. SNYDERS propose une "pédagogie de gauche" dont M. AVANZINI craint qu'elle "demeure problématique", particulièrement lorsqu'il "s'agirait d'(en) arrêter les valeurs et modèles" (G. AVANZINI 1975 - 2 p. 364). "Si M. SNYDERS a pleinement raison d'insister sur l'idée de vérité et de montrer que, sans référence à elle, il n'y a pas d'éducation sérieuse, on ne peut donc, aujourd'hui, espérer s'entendre à son propos" (ib. p. 365).

Toute critique adressée à NEILL sur la question des valeurs à transmettre doit donc être relativisée et peut même se trouver suspectée de préparer le retour d'une idéologie particulière.

On le voit, le constat de NEILL, établi à une époque où le consensus était aisé, prend une valeur prophétique. Pareillement en va-t-il de son appel de 1922 à la révolution des fils. Les années soixante-dix ont vu la jeunesse manifester son désir d'indépendance. La révolte contre le père, La crise des générations, Pour décoloniser l'enfant, publiés de 1968 à 1973 par M. MENDEL ont valeur d'emblème. M. AVANZINI ne peut alors que faire état d'une attitude des élèves, qui, pour être ambivalente, ne peut que peser sur l'avenir de l'École. "Tout se passe... comme si, proportionnellement à leur âge, mais de plus en plus, les élèves d'aujourd'hui rejetaient le passé, et la culture qui le récapitule, au nom d'une liberté que n'aliénerait plus aucune tradition prétendant être reçue en tant que telle ni aucun flux dans le courant duquel ils seraient entraînés sans l'avoir décidé et pré-déterminant un avenir sans leur assentiment" (G. AVANZINI 1975 - 2 p. 370).

NEILL se trouvait aussi contraint au retrait, certain qu'il était que son autorité d'adulte, ne pouvait que pervertir la bonne nature de l'enfant. Ce thème, radicalisé, assure le lien avec l'idéologie libertaire qui, justement, "s'accompagne du refus, véhémentement proclamé, de tout comportement d'autorité" (J.M. BESSE 1975 p. 151). Pour Ellen KEY, "le plus grand crime que commette contre l'enfant l'éducation actuelle, c'est de ne pas le laisser en paix" (cité in J.R. SCHMID op. cit. p. 114). L'expérience de Hambourg est "comprise par maints analystes comme une tentative se caractérisant par la liberté absolue accordée à l'élève" (J.M. BESSE op. cit. p. 153)... "Aucun règlement, ni punition ne sont imposés par les enseignants" (ib. p. 154). "Les communautés seules corrigent l'exercice de la liberté individuelle (et) le maître est un camarade..." (ib. p. 155).

A l'époque de la publication de Libres enfants de Summerhill, cette question s'est révélée aussi d'une grande actualité. Les éducateurs étaient nombreux à craindre que leur autorité nuise sinon à la bonne nature, du moins aux projets que l'élève peut faire pour lui-même. M. ROGERS offrait alors les concepts nécessaires pour se persuader du caractère positif de l'effacement du maître et instaurer la non-directivité. "L'interviewer, le formateur et le thérapeute adoptent, à l'égard de leur interlocuteur, une attitude d'acceptation inconditionnelle, faite de compréhension, d'empathie. L'attitude non directive permet le développement (growth) de la personne et conduit le client à s'accepter, à être ce qu'il est, à être congruent, c'est-à-dire authentique" (M. CORNATON op. cit. p. 57).

Aux certitudes sur la bonne nature fait écho, comme chez NEILL, une confiance totale en l'élève. "L'homme naît parfait... il est donc insensé de vouloir (lui) donner l'instruction et l'éducation... car il est bien plus près que moi, de l'idéal harmonieux du vrai, du beau ou du bien vers lequel j'ai l'orgueilleuse prétention de m'élever" (L. TOLSTOI cité in J.M. BESSE p. 152). De même M. ROGERS demande, contre "les postulats implicites de l'éducation traditionnelle" que l'on "fasse confiance à l'étudiant". "Un extraordinaire respect pour l'enfant, la confiance aussi que l'enfant est

capable de faire ce qui est approprié "lui paraissent comme au chercheur américain M. MAC KINNON des facteurs déterminants pour que naisse la créativité" (C. ROGERS 1972 p. 171). "Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre. Ils sont curieux de connaître leur monde, tant que cette curiosité n'est pas émoussée par l'expérience qu'ils font de notre système d'enseignement" (ib. p. 156).

NEILL ne s'est jamais beaucoup intéressé aux disciplines scolaires. Ses remarques sur les contenus n'en ont pas moins recueilli quelque écho. Relisant le Log de 1914, M. MAZURE note ainsi que "ses avis sur les rédactions et les dates d'histoire sont ceux de FREINET et les nôtres depuis quelques années" (op. cit. p. 50). Mais NEILL ne fait pas que juger ; il rejette globalement les savoirs à dispenser qu'a pu élaborer l'Ecole traditionnelle. Cette attitude là peut prêter à confusion et peut passer pour un mépris du savoir. Heureusement, peu de lecteurs semblent avoir entendu ou retenu certains des mots d'ordre de NEILL, comme celui d'empêcher l'enfant de penser. Sans doute lui-même (ou ses éditeurs) n'osèrent-ils pas le reprendre en 1960. Il y a là, en effet, une position qui ne fait que heurter le bon sens de tout éducateur.

o
o o

A vrai dire NEILL ne méprise ni la culture, ni la morale. Nous avons même vu, en effet, sa grande admiration pour l'intellect. Simplement veut-il que les enfants acquièrent la seule connaissance à laquelle ils aspirent. Il précise les modalités d'acquisition et souhaite que l'étude soit une "étude libre" ou, comme le dit M. RAFFERTY, que "le curriculum... (dépende)... entièrement des intérêts immédiats de l'individu" (op. cit. p. 18).

Une étude comparative des mérites respectifs des deux méthodes, celle de l'enseignement traditionnel d'une part, celle de l'étude libre d'autre part, est impossible. On sait la difficulté de bilans en éducation. Ici, de plus, aucune expérience "d'étude libre" ne semble jamais avoir été conduite, de telle sorte en tout cas que des résultats significatifs aient pu être divulgués. Il est donc plus utile pour nous de rechercher si sa proposition a quelque valeur et d'observer les moyens de sa réalisation.

Or, lorsqu'il en soumet l'idée, celle-ci n'est pas nouvelle. TOLSTOI, en accord avec ses principes, prône l'investigation librement vécue, la libre fréquentation de l'école. Pareillement, dans les écoles de Hambourg, il n'y a pas de programmes. Plus près de nous, la description que fait M. ROGERS de sa proposition et de ses conséquences rappelle de beaucoup les écrits de NEILL. Pour lui, l'enseignement doit céder la place à "un apprentissage autodéterminé" (op. cit. p. 304) et il "a finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie"... (ib. p. 152). Cela le "conduit pour une part, à ne trouver plus aucun intérêt à être enseignant" (idem) et à considérer que les résultats de l'enseignement sont, ou insignifiants, ou nuisibles". "Je m'aperçois que je ne m'intéresse qu'à apprendre moi-même, et de préférence des choses importantes qui exercent une influence réelle sur mon comportement personnel" (ib. p. 153). "(Son) expérience implique qu'il faut renoncer à enseigner, renoncer aux examens... aux diplômes" (ib. p. 154). L'enseignant est alors un "facilitateur" qui peu à peu "devient un membre du groupe exprimant ses vues comme étant simplement celles d'une personne (ib. p. 163). Comme chez NEILL, les émotions tiennent une grande place. "(Le facilitateur)... accepte aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles" (idem). Ses étudiants sont surtout des diplômés de l'enseignement supérieur, mais M. ROGERS dit pourtant qu'il suivrait "les mêmes principes... (avec) une classe primaire ou un cours au niveau du secondaire" (ib. p. 53).

Psychanalyste, Mme DOLTO offre, par sa proposition en matière d'enseignement, un soutien à l'option. Notons d'abord que ses sentiments à l'égard de l'École ne sont guère éloignés de ceux de NEILL puisqu'aussi bien pour elle, "s'ennuyer à l'école, c'est un signe d'intelligence" (F. DOLTO 1979 p. 21). L'"idéal, dit-elle, serait qu'il n'y ait pas de programmes pour tel âge" ; elle pense qu'"assimiler un programme c'est s'abêtir... qu'il faudrait que l'enfant, quand il en manifeste le désir, soit guidé à connaître les lettres, les chiffres, puis à lire et à écrire... et qu'à partir de là on le dirige à chercher et à trouver auprès des personnes ou dans les livres, réponses à ses curiosités à lui" (idem). Mme DOLTO, comme NEILL, fait grande confiance à l'enfant ; "l'enfant est toujours vu comme puéril alors qu'il est très observateur, intuitif, souvent plus riche de libido que l'adulte qui lui parle et souvent plus intelligent ... On entend des discours sur la lecture qui ne devraient jamais exister, car lorsqu'un enfant désire lire, il apprend à lire en trois mois. Mais il faut attendre qu'il en ait envie. Et cette envie vient toujours un beau jour, poussé par le désir de communiquer avec ceux dont il est séparé par l'espace ou le temps... L'enseignant... peut... éveiller l'enfant à comprendre ce qui l'intéresse, surtout si c'est dans le champ de ses intérêts actuels" (ib. pp. 19-20).

C'est une position proche de celle de NEILL que, de son côté, J. PIAGET défend. L'identité est peut-être moins fortuite qu'elle peut le paraître au premier abord. Les cheminements, scientifiques de l'un, "tâtonnant" de l'autre, puisent en définitive à ces mêmes sources que sont les psychologues inspirateurs du mouvement d'Education Nouvelle. Pour illustrer son propos, J. PIAGET part de souvenirs personnels : "Dans notre classe... il y avait comme dans toutes les classes quelques élèves qui, très modérés à l'école, cultivaient chez eux des spécialités <intéressantes> -chimie, histoire de l'aviation, zoologie, hébreu, tout ce qu'on voulait sauf ce qui était au programme de l'année- Parmi les consciencieux qui ne prenaient pas la vie scolaire pour un jeu, il en est qui sont devenus fonctionnaires, petits professeurs, etc, et qui aujourd'hui ne peuvent réellement pas passer pour des modèles d'énergie agissante. Les paresseux ont fait de même, lorsqu'ils n'ont pas disparu

de la circulation. Quant aux modérés, après avoir reçu pendant toute leur scolarité des exhortations et de bons conseils (si vous mettiez à préparer vos devoirs le quart du temps que vous consacrez à vos occupations personnelles, vous seriez un excellent élève...), ils ont fini par se consacrer entièrement à ces occupations personnelles et regrettent de n'avoir pas pu généraliser la méthode à bien des branches dans lesquelles ils sont restés ignorants" (J. PIAGET 1957 p. 294). Il fait, lui aussi, comme Mme DOLTO et NEILL, confiance à l'enfant : "il suffit de suivre un enfant quelconque en dehors de la classe pour faire les mêmes constatations - que, dans les travaux qui l'intéressent, l'enfant est capable d'un effort allant jusqu'à la limite de ses forces physiques" (idem). "L'homme qui dans la vie sera capable de la plus grande énergie dans les circonstances où précisément la vie n'est pas un jeu, demande-t-il est-ce celui qui aura le mieux pratiqué comme enfant cet effort volontaire et spontané ou celui qui aura toujours travaillé au seul commandement ?" (idem).

A lire ces deux témoignages, la proposition de l'étude libre se révèle dans sa richesse potentielle. On comprend que NEILL ait pu voir dans le désir d'apprendre une donnée naturelle. Toutefois, J. PIAGET note : "Nous ne voulons pas dire que l'individu soit poussé par des instincts à l'effort, au travail et à la discipline (ib. p. 295). C'est ainsi que se pose la question de l'environnement. Le rôle précis de l'enseignant en est un aspect. On a vu que NEILL exclut toute influence, quelle qu'elle soit.

A Hambourg, le rôle du maître-camarade était mieux précisé qu'à Summerhill. "En classe, il en savait plus que les enfants. C'était lui qui décidait -et seul il était capable de le faire- si un sujet proposé par les élèves pouvait être abordé. C'était évidemment, le maître encore, qui, au cours du travail, dirigeait, montrait, donnait des explications, là où les enfants n'arrivaient pas à se débrouiller tout seuls" (J.R. SCHMID noté in J.M. BESSE p. 155). "Les maîtres-camarades sont convaincus que leur personnalité s'exprime et ne manque pas d'influer sur leurs élèves dans un sens positif bien que non contraignant ; leur témoignage, leur exemple, ce qu'ils sont, c'est ce sur quoi ils comptent pour motiver les enfants" (ib. pp. 155-156).

Chez M. ROGERS, sa "façon de faciliter un cours comporte un grand nombre... de procédés" (op. cit. p. 52) parmi lesquels les "groupes de rencontre" (ib. p. 71) ; le travail est ainsi très structuré. Dans l'expérience tentée par une institutrice de sixième (ib. pp. 8 à 24) la notion de contrat est par exemple fondamentale. Ainsi s'explique que M. ROGERS place... "à un extrême... Summerhill où règne une liberté individuelle assez exceptionnelle" (ib. p. 25).

J. PIAGET, par sa position, est très proche de NEILL : "Qu'il nous soit permis d'ajouter que parmi nos maîtres, il s'en est trouvé qui ont su non seulement comprendre cet état d'esprit, mais l'encourager et l'utiliser et qui, sortes de camarades plus âgés, nous ont réellement enrichis parce qu'ils devinaient et n'imposaient rien" (op. cit. p. 294). "L'adulte, dit-il, doit être un collaborateur et non un maître" (ib. p. 328). Ces termes, sous la plume de J. PIAGET, risquent de relancer le débat. Notons, malgré tout quelques nuances qui laissent à penser que l'adulte ne devient en rien, comme pour NEILL, membre de la bande : le maître est "un collaborateur aîné et, s'il en a l'étoffe, un simple camarade" (ib. p. 293). Il y a là l'indication d'une capacité qui n'a rien à voir avec la régression.

La distance avec le point de vue de Mme DOLTO est plus sensible. Le psychanalyste qu'elle est note en effet : "l'enseignant peut témoigner du chemin qu'il a pris. Il peut arriver à contaminer l'enfant de son exemple... Il appelle l'enfant, par l'identification à se passionner pour quelque chose. Le maître est amoureux d'une discipline et cherche toujours à la découvrir et l'enfant se dit, "mais cette discipline doit être formidable... Dans la mesure de ses moyens, l'enfant est suscité au désir et l'effort lui est plaisir. C'est un déplacement culturel du complexe oedipien" (op. cit. p. 19). FREUD lui-même ne pensait d'ailleurs pas autre chose lorsqu'il disait, lors du jubilé de son ancien lycée. "Je ne sais pas ce qui nous captivait le plus fortement et ce qui était pour nous le plus significatif : les sciences qu'on nous exposait ou la personnalité de nos enseignants" (FREUD - oeuvres complètes - traduction P. THEVES - tome X p. 204 - noté in le Monde de l'Education - avril 1979 p. 11).

On imagine aisément les réticences de NEILL devant de telles analyses. On a vu en effet ses efforts -vains- pour détruire tout repère identificatoire adulte. Les points de vue, toutefois, ne sont pas si éloignés puisque Mme DOLTO note encore : "après huit ans, on peut tout à fait se passer d'un être humain comme maître. On a besoin d'un interlocuteur, mais on n'a plus besoin de quelqu'un qui en sait plus que vous. Il y a des livres pour cela. Le plus important, c'est que l'enfant rencontre des gens habiles dans leur art et qui guident sa recherche" (ib. p. 20).

Avec ce souci scrupuleux de ne pas influencer, la philosophie de la liberté de NEILL dépasse peut-être ici la simple limite de la naïveté. IL y a déjà, semble-t-il, comme une incapacité à concevoir un témoignage ou un exemple qui ne soit pas une influence systématique. Même avec la formulation de Mme DOLTO, l'enfant reste libre. Aussi bien peut-on se demander si NEILL a réellement confiance dans la capacité de l'enfant à faire un choix. Pareillement, ne sacrifie-t-il pas beaucoup aux qualités innées ? Reconnaître la diversité des intérêts comme des possibilités intellectuelles et physiques est une chose ; y sacrifier, en refusant d'agir, jusque dans leur absence, en est une autre. Certaines de ses formules résonnent ainsi curieusement. "Je crois intimement que l'enfant est naturellement sagace et réaliste et que, laissé en liberté, loin de toute suggestion adulte, il peut se développer aussi complètement que ses capacités naturelles le lui permettent. Fidèle à cette logique, Summerhill reste un lieu où ceux qui ont les capacités naturelles et la volonté nécessaire pour devenir savants le deviendront alors que ceux qui n'ont de capacités que pour balayer les rues les balaieront" (1970 p. 22). On le voit ici, le thème du bonheur intérieur risque de plébisciter tous les conservatismes. Déjà en 1914, il notait "je crois à la sélection naturelle et je ne doute pas que Peter soit le plus adaptable de mes gosses" (1914 p. 147). Le but de l'éducation peut-on lui répondre, ce peut être aussi d'aider ceux qui n'en ont pas naturellement le goût ou même l'idée, à développer au maximum leurs possibilités intellectuelles.

Quoi qu'il en soit de ses intentions, NEILL a échoué totalement à mettre en place son projet. Il n'a fait que reprendre

les méthodes traditionnelles qu'il abhorrait et qui étaient à l'opposé de ce qu'il souhaitait. Les méthodes, on l'a vu, sont traditionnelles et vieillottes, les cours ne suivent les intérêts que "quelquefois" (1970 p. 22) ; les élèves en dernière année "bachottent" comme dans n'importe quelle école. Le choix individuel promis à l'enfant ne devient plus qu'un choix entre refuser et accepter ce que propose la classe ou le professeur. Ainsi disparaît un élément important de la proposition summerhillienne. Cela explique que les options en matière d'éducation intellectuelle n'aient pas suscité de réactions particulièrement hostiles. Cela n'empêche pas, à l'inverse, MM. RAYNAUD et AMBAUVES de penser que NEILL a démontré la stupidité de l'internement d'un enfant dans un enseignement rigide et selon un programme (J.M. RAYNAUD et G. AMBAUVES - 1978 p. 25). Ces deux auteurs n'oublient toutefois pas que la position sociale des parents pouvait suppléer de beaucoup aux insuffisances universitaires.

M. HEMMINGS, qui a travaillé à Summerhill, dit bien que "ce qui est le plus frappant, c'est son incapacité à adapter à son école une forme appropriée d'enseignement" (op. cit. p. 72). NEILL, il est vrai, n'a jamais porté d'intérêt véritable à cette question dans son aspect pratique, ne s'est jamais inquiété de ce que faisaient ses professeurs et, comme le dit encore M. HEMMINGS, il "était intuitif et son intuition ne fonctionnait pas quand son intérêt n'était pas là" (idem). Dès lors il n'est pas étonnant qu'il ne puisse faire état que d'une seule réussite, celle de G. CORKILL. L'intérêt de l'étude libre elle-même semble disparaître avec certains constats : "Dans la liberté, seuls les élèves intelligents peuvent se concentrer et produire un travail intensif, choix difficile dans une communauté comme Summerhill qui offre, en permanence, tant de distractions" (1970 p. 113). M. RAFFERTY a ainsi raison de poser le problème en termes d'égalité des droits de chacun par rapport au savoir (op. cit. p. 12).

Il y avait pourtant dans l'application pratique de l'idée de l'étude libre, de grandes possibilités d'expérimentation. NEILL, lui-même, n'aurait pas manqué d'idées. M. MAZURE note qu'"il y avait de quoi, dans cette tête là, inventer une pédagogie

de la liberté fort proche de celle de FREINET" (op. cit. p. 50). Très tôt, NEILL a su susciter le désir d'apprendre. En 1922, il travaillait, selon l'expression de M. HEMMINGS, avec "une approche audio-visuelle" à partir de gravures. Il incitait aussi ses élèves à se faire la classe. NEILL, ici, a été bloqué par sa position théorique. Ainsi en témoigne son attitude par rapport au livre de Caldwell COOK Comment apprendre en s'amusant, livre découvert en 1921, qu'en 1960 il trouve encore "fascinant (et) plein de bonnes choses" (1970 p. 41), mais qu'il refuse pourtant.

Sans doute, est-ce justement, en se donnant comme objectif d'élargir au maximum la possibilité de choix des enfants, c'est-à-dire d'offrir un milieu d'une richesse maximum que NEILL aurait pu réussir. Tous les enfants ne sont pas, comme le fut très jeune J. PIAGET, capables d'écrire des articles scientifiques, tous ne disposent pas du même bagage intellectuel et ne bénéficient pas d'un environnement culturel suffisamment riche. On ne peut guère faire à NEILL le reproche de méconnaître les travaux consacrés aux déterminismes socio-culturels. Il reste qu'il lui est arrivé de s'exprimer clairement comme en 1945, sur le thème des champs d'intérêts restreints : "Un enfant de la campagne n'est pas intéressé par les leçons, mais il est fortement intéressé par les chevaux, les vaches et la vie à la ferme, par la menuiserie, la forge, le charonnage. Si l'essentiel de sa vie d'écolier peut être vécu en contact avec ces intérêts, sa personnalité entière se développera... Il doit bien y avoir, s'interroge-t-il, toutefois quelque raison à ce que les gens de la campagne... aient l'air... souvent stupide... Ce qui ne va pas avec le campagnard, répond-il, c'est son manque de contact ; et son éducation devrait être telle qu'elle lui offre de plus larges intérêts. La bicyclette, le bus, la voiture ont fait plus pour le faire évoluer que tous les plans d'éducation. Je vois les enfants de la campagne passant l'essentiel de leur temps dans l'institut local de culture, dans les ateliers sans but utilitaire, dans des classes d'art" (1945 p. 61).

Son manque d'effort pour affronter cette question est d'autant plus regrettable que, compte tenu de l'origine sociale des élèves et des possibilités financières des parents, NEILL,

en satisfaisant une de leurs attentes légitimes aurait pu disposer de larges possibilités. En concédant que des "milliers de grands hommes ont prouvé qu'une école n'est pas essentielle pour apprendre" (M. RAFFERTY op. cit. p. 13), le porte-parole de ses détracteurs montrait en quelque sorte combien l'idée de l'étude libre n'était pas, par principe, refusée. Cet échec est regrettable aussi compte tenu de la qualité de l'environnement affectif. Un élève nous confia qu'il appréciait particulièrement de pouvoir, grâce au petit nombre d'élèves, parler facilement avec le professeur. Aimé, compris, accepté, respecté, l'enfant à Summerhill aurait pu investir son énergie dans un travail personnel et affronter bien des obstacles. C'est, au fond, un peu la remarque des inspecteurs lors de leur visite : "Les vues du directeur en matière d'éducation font de cette école un lieu exceptionnellement adapté au type d'éducation dont le travail fondamental est basé sur l'intérêt des enfants et dont les études ne sont pas motivées par les exigences des examens. Avoir pu créer une situation dans laquelle le travail académique le plus intelligent pourrait être d'une haute qualité, est un accomplissement, mais en fait, ce travail n'était pas d'une haute qualité, une grande occasion en ce cas est manquée" (1970 p. 87).

NEILL sera resté conscient de cette insuffisance. Il a constaté souvent, en effet, que les filles s'ennuyaient. Ce fut aussi le cas d'un enfant que nous rencontrâmes et qui demanda à travailler, malgré son jeune âge, dans les classes avancées. NEILL s'est pourtant toujours accommodé de la situation. Il était certain que les qualités qu'il voyait se développer chez eux permettraient à ses élèves de franchir tous les obstacles. Dès 1937, il remarquait qu'ils n'avaient "aucun doute à propos de la vie... savaient ce qu'ils voulaient" et il se disait sûr qu'ils l'obtiendraient (1937 p. 122). Peut-être minimisait-il le problème de l'intégration dans les cursus universitaires dont on ne sait pas si elle fut toujours aussi aisée qu'il veut bien le dire. Sans doute n'est pas étranger à son optimisme, le fait que le niveau d'études imposé par le système anglo-saxon est relativement plus bas que celui des jeunes français, par exemple. Il savait aussi que ses élèves tiraient grand profit de toutes les activités manuelles et artistiques :

"Ils sont plus originaux, plus créatifs" (1945 p. 46). Il dit être aussi fier des élèves "qui sont devenus artistes ou artisans" que de ceux qui ont réussi "sur le plan universitaire" (1980 p. 200). Sans doute lut-il, avec amertume, que la plupart des anciens élèves interrogés par E. BERNSTEIN s'étaient plaints "du peu d'importance donné aux disciplines académiques et du manque de bons professeurs" (A. MONTAGU op. cit. p. 51).

Il ne faut pas, avec ce demi-échec, rejeter trop vite la proposition de NEILL. Face à la profonde mutation qui s'annonce, lorsque les écrans et consoles d'ordinateurs offriront au grand nombre une masse considérable d'informations, et des sources multiples de savoir, l'Ecole devra peut-être la prendre en compte pour trouver un rôle adapté à cette situation et ses théoriciens chercheront peut-être chez NEILL un précurseur.

o
o o

La question de l'éducation morale était tout autant, sinon plus que celle du savoir, à même de réveiller les susceptibilités. C'est elle qui, pour une grande part, explique la critique de M. RAFFERTY. Celui-ci regrette en effet, en fin de compte, que les enfants de Summerhill ne soient pas prêts pour "la poursuite de la vérité" (op. cit. p. 9). Nous avons vu comment les risques en matière de morale sexuelle étaient écartés mais l'avènement du sens de l'effort et de la discipline promis par l'étude libre était largement compromis par l'absence de cette procédure. A cela s'ajoute le sens de la justice, du respect de l'autre, de la responsabilité, autant de valeurs qui préoccupent tout éducateur et qui, il faut s'en souvenir, furent les questions premières qui se posèrent à NEILL. L'encouragement à casser les carreaux n'est pas à même,

à première vue, de fournir des réponses. La difficulté vient de ce qu'à Summerhill, les préceptes moraux ne sont point inculqués, que la morale n'y est pas apprise. NEILL rejette en effet, comme on l'a vu, tout enseignement traditionnel et s'est irrité du moralisme de ses collègues de New-Era.

Ici, comme pour la question de l'acquisition du savoir, NEILL trouve caution. M. BETTELHEIM s'exprime sur ce point. "L'enfant n'apprend à distinguer le bien du mal que dans la mesure où il est entouré d'êtres humains qui sont si attirants à ses yeux qu'il veut les imiter pour former sa personnalité et ses valeurs à l'image de ceux qu'il admire et auxquels il s'identifie. Mais, il s'identifiera par angoisse, par peur de perdre la bonne volonté ou la présence, ou encore le respect de ceux qu'il aime. Il n'y a pas de socialisation ou d'acquisition du savoir sans crainte... Dans une société relativement aisée, la crainte tout d'abord, c'est celle de la séparation ; ensuite vient la crainte de perdre le respect de la personne que nous aimons ; enfin vient la crainte de perdre le respect de nous-même. Il en est ainsi parce que ce qui est bien n'est pas un don du ciel, ce n'est pas un trait inhérent à notre nature humaine ne demandant qu'à s'épanouir" (B. BETTELHEIM 1972 - 1 p. 103). Cet auteur ne doute pas un instant de la capacité de NEILL à assumer ce rôle (et ce, quel que soit son discours sur les influences). NEILL est riche de qualités humaines, parmi lesquelles "le respect des autres" (ib. p. 89) que ces élèves peuvent prendre comme un principe d'orientation (idem). Il est, selon le rapport des inspecteurs, "un bon exemple" (1970 p. 86). M. BETTELHEIM, en outre, sait bien, comme nous l'avons vu, que quelles que soient les attitudes de NEILL, "il reste à ces enfants assez de surmoi pour éviter l'excès" (ib. p. 88).

Mais, au niveau de la formation morale, il ne fait pas dépendre tous les résultats de la seule identification à NEILL. Il souligne l'importance et l'exigence des expériences socialisantes favorisées dans l'école, "de mille façons et à tout moment" (ib. p. 89). A ce propos, l'avis de J. PIAGET offre une seconde caution: "La majorité des parents, note-t-il, sont médiocres psychologues et pratiquent la plus contestable des pédagogies morales. C'est

peut-être dans ce domaine que l'on saisit avec le plus d'acuité combien il peut être immoral de trop croire à la morale et combien un peu d'humanité vaut mieux que toutes les règles" (op. cit. p. 151). J. PIAGET est en effet "frappé... par une série de non-sens psychologiques" comme par exemple "l'effort des parents pour prendre l'enfant en faute au lieu de prévenir les catastrophes... la multiplicité des consignes... le plaisir d'appliquer des sanctions... le plaisir d'user de son autorité, de cette sorte de sadisme que l'on observe si fréquemment même chez de fort honnêtes gens dont la maxime est qu'il faut <briser la volonté de l'enfant> ou <faire sentir à l'enfant qu'il y a une volonté au-dessus de lui> (id. p. 153). "Lequel, écrit-il encore, du <bon joueur>, du <chic type> dans la société enfantine, ou de l'écolier qui saura le mieux répondre aux examens d'histoire et d'instruction civique, est celui qui fera le meilleur citoyen ? (ib. p. 297).

J. PIAGET propose alors les pratiques qu'A. FERRIERE, avec sa "chaleur d'apôtre" (ib. p. 329), a bien souvent décrites. J. PIAGET est "saisi... par l'espoir de voir se généraliser" (ib. p. 329) une expérience comme celle du self-government, "seul processus d'éducation menant à la morale rationnelle" (ib. p. 273). A cette pratique, il ajoute d'ailleurs le travail de groupe, piste que, pour sa part, NEILL, à tort, n'a jamais empruntée.

Proches par leurs points de vue sur l'enseignement de la morale, les deux hommes ne sont guère éloignés, tout fondement théorique mis à part, à propos de la genèse de la conscience morale. NEILL, s'il a reconnu l'influence de l'environnement, n'était pas loin de penser que l'altruisme, par exemple, se dégage lentement de l'inconscient. J. PIAGET a, pour sa part, mis en évidence, l'existence d'une succession, sinon de "stades", du moins de "processus formateurs". Le premier "le réalisme moral... (tient) à la conjonction de deux séries de causes : les unes propres à la pensée de l'enfant (le réalisme infantin), et les autres à la contrainte exercée par l'adulte" (ib. p. 146). Le second processus est celui de "l'autonomie morale lorsque la conscience considère comme nécessaire un idéal indépendant de toute pression extérieure" qui ne peut

advenir "sans rapport avec autrui" (ib. p. 155). Le primat de la conscience s'oppose ici à "l'inconscience... de la pensée égocentrique des petits" (ib. p. 150). Le respect unilatéral cède le pas au respect mutuel.

Pour J. PIAGET, si l'enfant est "doté d'une liberté d'action suffisante... il sort spontanément de son égocentrisme pour tendre de tout son être vers la coopération" (idem). Cette évolution est permise par le double jeu du développement intellectuel de l'enfant et de la possibilité qui peut lui être offerte de coopérer. "C'est la coopération qui, en contraignant l'individu à s'occuper sans cesse du point de vue d'autrui pour le comparer au sien, conduit au primat de l'intentionnalité" (ib. pp. 149-150). "Pour coopérer, il faut être conscient de son moi et le situer par rapport à la pensée commune. Or, pour devenir conscient de son moi, il faut précisément se libérer de la pensée et de la volonté d'autrui" (ib. p. 67), en particulier de la contrainte exercée par l'adulte. Ainsi se légitime le self-government. On le voit, les observations de H. LANE prennent ici toute leur valeur. Les deux thèses reposent sur l'idée d'une "maturation !" que, selon J. PIAGET, requièrent toutes les conduites (ib. p. 294). Dans l'analyse de la libération de la pensée de la volonté d'autrui, sans doute NEILL aurait-il reconnu ce qu'il entendait par "bataille ouverte". "Dans le domaine moral, comme dans le domaine intellectuel, écrit J. PIAGET, on ne possède réellement que ce qu'on a conquis soi-même" (ib. p. 295).

Il convient de noter ici combien la coopération aide non seulement à la formation morale mais à la formation de toute la personnalité : "La coopération, dit J. PIAGET, est facteur de personnalité, si l'on entend par personnalité non pas le moi inconscient de l'égoïsme infantin, ni le moi anarchique de l'égoïsme en général, mais le moi qui se situe et se soumet, pour se faire respecter, aux normes de la réciprocité et de la discussion objective (ib. p. 69). A l'élaboration de cette personnalité, participent de plus, à Summerhill, toutes les prises de conscience de soi rendues possibles par NEILL durant les leçons particulières, dans les réunions ou même dans toutes les activités.

J. PIAGET, pareillement, valide l'hypothèse de NEILL sur la nocivité du moralisme habituel : "Par l'extériorité des consignes... l'adulte opère la plupart du temps de manière à renforcer l'égoïsme infantin sous son double jour intellectuel et moral" (ib. p. 150). "Ne pouvant faire exactement la part entre ce qui est bien et ce qui est critiquable dans l'attitude de ses parents, ne pouvant juger objectivement ses parents étant donnée < l'ambivalence > de ses sentiments à leur égard, l'enfant dans ses moments d'attachement, finit par donner raison intérieurement à leur autorité. Devenu adulte, il n'arrivera même que très exceptionnellement à se défaire des schémas affectifs ainsi acquis et sera aussi stupide avec ses propres enfants qu'on l'aura été avec lui" (ib. p. 152). "Le réalisme moral, enraciné dans tous le réalisme spontané de la psychologie infantine, est ainsi consolidé et stylisé de mille façons par la contrainte adulte" (idem).

J. PIAGET ne doute pas que la coopération conduise vers le bien. Il lui faut toutefois argumenter pour expliquer pourquoi les enfants ne risquent pas de se mettre d'accord "sur ce que les adultes considèrent comme le mal" (ib. p. 71). Il faut, dit-il, distinguer tout d'abord "le mutuel consentement en général et le respect mutuel... Il peut y avoir mutuel consentement dans le vice parce que rien n'empêche les tendances anarchiques d'un individu de converger avec celles d'un autre individu. Au contraire, qui dit respect (cela est vrai au moins pour le respect mutuel) dit admiration pour une personnalité en tant précisément que cette personnalité se soumet à des règles. Il ne saurait donc y avoir de respect mutuel que dans ce que les individus considèrent eux-mêmes comme la moralité" (idem). "Ensuite, note-t-il, dès qu'il y a coopération... il existe deux sortes de règles, les règles de constitution... (la méthode)... rendant possible l'exercice de la coopération, et les règles constituées qui résultent de cet exercice même" (idem). Dans les jeux des enfants de 11 à 13 ans, les règles constituées sont "dues au mutuel consentement". "Au contraire, le primat de la justice sur la chance ou de l'effort sur le gain facile rentre dans les règles "constituantes car sans cet < esprit du jeu > aucune coopération ne serait possible". "De même, en général,

les règles dites morales peuvent se répartir en règles constituées ou coutumes dépendant du consentement mutuel et en règles constituantes ou principes fonctionnels rendant la coopération et la réciprocité possibles" (ib. p. 72). Pour J. PIAGET, ces règles constituantes peuvent être considérées comme le produit du respect mutuel même si elles sont nécessaires justement à sa constitution. C'est qu'en effet, "entre le respect mutuel et les règles le rendant possible, il existe un cercle analogue à celui de l'organe et de la fonction. La coopération étant une méthode, on ne voit pas comment elles se constitueraient autrement que par son exercice même" (idem).

J. PIAGET ne serait-il pas trop optimiste. Il nous paraît possible que surgissent, même dans le jeu, le primat de la justice et de l'effort. Les observations de NEILL sont à cet égard explicites : "invariablement, la justice a toujours un rapport avec le crime commis" (1970 p. 59). La sanction utilisée est, en effet, non pas une sanction expiatoire mais une sanction par réciprocité... "profondément comprise par l'enfant" (J. PIAGET 1957 p. 174). Mais faut-il pour autant croire à une morale du bien spontanée, comme le faisait d'ailleurs NEILL. Sans doute ne faut-il pas se méprendre et trop croire que chez le psychologue genevois, l'adulte éducateur soit absent du "cercle".

Il est là d'abord pour organiser. "Nous ne voulons pas dire, note J. PIAGET, que le pire laisser-faire soit la meilleure des pédagogies... Il faut... une vie sociale organisée pour que le travail et la discipline se constituent (ib. p. 295). NEILL en fit l'expérience à Hellerau et tout au long des années où il fut le garant de la structure. En 1970, il note encore : "livrés à eux-mêmes, je me demande si les jeunes enfants... formeraient un gouvernement" (1970 p. 61).

Il est aussi celui par qui sont apportés, dès les premières années de l'enfant, "les éléments qu'utilisera la morale de la réciprocité" (J. PIAGET op. cit. p. 151). C'est par lui, en effet, que se constitue le "réalisme moral". Que "les règles", selon la théorie piagétienne, soient ou non "naturellement mises par l'enfant,

sur le même plan que les phénomènes physiques eux-mêmes" (ib. p. 150), l'enfant est, de toute façon, dès ses premiers instants, environné de consignes morales. Zoé, malgré toute la liberté dont elle disposait, n'y a pas échappé, pas plus que n'y échappent les enfants auto-régulés qui quittent leur famille à 4 ou 5 ans. "Nul milieu n'est plus propice que les sociétés d'enfants antérieures à 8 ans... à la contagion, à la contrainte des aînés : chaque geste des petits est pour ainsi dire commandé ou suggéré" (ib. p. 67). J. PIAGET n'hésite pas à parler d'une "croyance en l'origine divine des institutions" (ib. p. 68). Encore serait-il faux de ne voir dans la morale de réciprocité qu'une reprise volontaire de ces acquis premiers. Il est, à cet égard, intéressant de voir que, en matière de justice, les élèves de Summerhill prennent parfois leurs décisions contre l'avis de NEILL.

J. PIAGET voit encore l'adulte à l'origine de la morale du bien. "Il y a une affection mutuelle spontanée qui pousse l'enfant, dès les débuts, à des actes de générosité et même de sacrifice, à des démonstrations touchantes qui ne sont en rien prescrites. Là, est, sans aucun doute, le point de départ de cette morale du bien que l'on verra se développer en marge de celle du devoir et qui l'emportera complètement chez certains individus" (ib. p. 155).

Mais rien ne s'oppose à ce que l'adulte intervienne encore bien plus tard : "Dans la mesure où l'adulte sait coopérer avec l'enfant, c'est-à-dire discuter sur un pied d'égalité et collaborer dans la recherche, il va de soi que son influence conduit à l'analyse (ib. p. 151). En fait, certains textes sont beaucoup plus explicites : "tandis que la contrainte et la soumission forcée risquent de conduire à la révolte, la collaboration avec l'adulte et l'éducation de la jeunesse par elle-même préparent une insertion graduelle des générations montantes dans les cadres préparés par les aînés et surtout une transmission normale -d'une génération à l'autre- des valeurs multiples constituant l'héritage social" (A. FERRIERE 1950 p. 147. Cité in D. HAMELINE 1979 p. 31).

Avec Summerhill, la question semble se poser différemment dans la mesure où, d'une part, NEILL dit ne pas vouloir influencer et où, d'autre part, la communauté est relativement isolée, voir protégée, des influences. Il faut remarquer à ce propos qu'il a toujours eu des difficultés avec les questions des manières (jurons, tabagie). Or, NEILL et les autres adultes, qu'ils le veuillent ou non, jouent un rôle d'éducateur, par leur intervention comme par leur personnalité, point que, parmi d'autres, M. BETTELHEIM a soulevé. Cette influence est d'autant plus pertinente qu'elle se greffe sur la formation d'origine familiale, d'ailleurs rigoureuse pour nombre d'entre eux.

Si on ne sait rien sur les professeurs, on sait en revanche que NEILL a toujours dit refuser de transmettre les règles morales, qu'elles lui soient apparues comme des bonnes manières sans intérêt, en particulier, pour le fonctionnement de la communauté, ou qu'il en ait attendu l'apparition au terme d'une maturation spontanée. Il reste qu'il lui a bien été souvent nécessaire de ramener les discussions vers des thèmes comme l'usage du tabac, l'heure du coucher, les jurons, la tenue (1970 pp. 55 à 62). Une structure spéciale a d'ailleurs existé, dont le but était de permettre à NEILL d'offrir aux élèves "un sujet d'intérêt à peu près général" (R. HEMMINGS 1972 p. 150). Il s'agit là de discussions dont il ne parle jamais. Celle que rapporte M. HEMMINGS porte justement sur les jurons (ib. p. 152).

Ainsi, NEILL peut offrir à la communauté des éléments que son seul fonctionnement ne suffirait pas toujours à faire naître. Parce qu'il se veut l'égal de tous, ses thèmes ne sont le plus souvent que soumis à la discussion, à l'approbation, à la critique, au refus ; ses propositions sont ainsi souvent rejetées. Dans la réunion que rapporte M. HEMMINGS, après une discussion serrée, il conclut d'ailleurs : "tout ce que je demande c'est que vous preniez conscience de ce que vous dites, et que vous contrôliez votre langage autant que vous le pourrez quand la tante Marie est dans le coin" (ib. p. 152). De ces éléments là, comme il le reconnaît, les aînés bien vite se font l'écho. Plus qu'il n'interdit, ne punit, il invite à la discussion. Tel est le sens de son "éducation rationnelle". NEILL en appelle à l'intelligence de l'enfant.

Il serait faux, d'ailleurs, de ne considérer ces éléments qu'au seul nom de leur valeur intrinsèque. Ils sont forts de la personnalité et du rôle de NEILL. M. HEMMINGS laisse entendre combien il savait jouer sur ce registre. Il "exprimait souvent son impatience", faisait "des remarques malicieuses" face auxquelles... "les enfants, eux, semblaient souvent décontenancés et réagissaient par le silence" ou répondaient "en attaquant sans complexe" (ib. p. 150). Sur ce point, il lui aura été nécessaire de s'adapter. "La nouvelle génération est plus sophistiquée... Si, aujourd'hui, au cours de l'une de nos assemblées d'auto-détermination, on accusait un garçon d'avoir abîmé des livres de bibliothèque et que je proposais de le nommer chef bibliothécaire, je suis sûr que tout le monde s'écrierait : encore une des astuces psychologiques de NEILL ! Aucun enfant n'aurait pu dire cela, il y a quarante cinq ans" (1980 p. 262). Enfin, il n'hésite pas à enrichir l'esprit de la communauté de manière plus autoritaire en imposant sa loi. Relatant une discussion, M. HEMMINGS note : "Et ce qu'il leur dit, c'était, soit qu'ils arrêtent de fumer, soit qu'il dirait à leurs parents qu'ils ne pourraient plus revenir à Summerhill" (op. cit. p. 148). Nul doute que les enfants se souvenaient que NEILL était leur directeur et qu'il avait, effectivement, renvoyé des enfants. Les élèves connaissaient les limites qu'il entendait ne pas voir dépasser.

Ainsi, à Summerhill, l'enfant peut bénéficier pour son développement et sa formation morale, de la vie communautaire. Mais cela ne serait rien sans la présence de NEILL. Notons que son rôle ne consiste pas seulement à organiser ou à "enrichir", mais bien aussi à protéger. Il serait faux de croire, disent MM. BIGEAULT et TERRIER que "le groupe d'enfants fonctionne selon un mode privilégié de l'échange où la démocratie se produit d'elle-même à travers les débats dont l'harmonie prochaine fait oublier les conflits de la bande" (J.P. BIGEAULT - G. TERRIER 1978 p. 60) ; "le groupe, pas plus que l'individu, et peut-être moins encore, n'échappe à la régression" (ib. p. 82). Cette régression peut prendre des formes subtiles. La communauté peut être traversée de phénomènes dont les enfants eux-mêmes peuvent ne pas avoir conscience. M. HOLT rapporte

ainsi une assemblée générale à Summerhill où il fut statué, à propos de l'attitude d'un enfant. "A l'époque, dit-il, je trouvais que cette école avait inventé une méthode humaine et raisonnable pour résoudre ce problème. Actuellement, poursuit-il, j'en suis moins sûr. Il paraît au moins possible que le plus grand, devenant le centre de l'attention générale et du souci de toute son école, ait été, non pas puni, mais consciemment ou non, satisfait : il avait eu ce qu'il cherchait à obtenir par son comportement. Attirer l'attention, certes, mais bien autre chose encore" (J. HOLT 1976 p. 108). On le voit, une analyse de situation aurait été nécessaire. Il n'est pas sûr qu'elle puisse être attendue d'un enfant ou même d'un adolescent. Elle aurait eu, pour tous, un effet formateur et aurait évité, peut-être, des agressions inutiles.

La nécessité de l'adulte ainsi mise en évidence, il subsiste malgré tout une question. A trop suivre les principes de NEILL, ne risque-t-on pas d'imposer de sérieuses limites à la coopération ? Celle-ci en effet ne se conçoit guère sans projet commun. Pour tous, à l'école, l'auto-détermination en est la clé. Mais les règles de la vie sociale ne sont-elles pas si simples que sa portée peut se trouver singulièrement amoindrie. Même dans une communauté d'enfants, on ne passe pas ses journées à faire et à défaire les lois. Que reste-t-il, sinon les jeux et les fêtes ? Le théâtre lui-même est le plus souvent spontané et les jeux d'équipes ne sont pas encouragés. Quant au travail de groupe, il est inconnu. La vie sociale ne peut-elle pas ainsi devenir qu'une simple gestion des égoïsmes que ne réfrèneraient plus que la seule personnalité des adultes ou de quelques aînés ? Après tout, il n'est pas évident que le "vieil axiome libéral" puisse constituer à lui seul un excellent principe pédagogique.

Quoi qu'il en soit, l'observation des élèves montre qu'ils ont tiré grand profit de leurs années à Summerhill. Dès 1937, NEILL remarquait chez eux, la sincérité (1937 p. 17), l'absence de possessivité (ib. p. 103), autant de qualités qu'il croyait innées. En 1945, il note qu'ils ont "un sens critique plus développé" (1945 p. 46). Plus tard, il observe que "les enfants libres..."

n'ont pas besoin de leader"... et, "en dépit de leurs années de self-government... deviennent des individualistes entêtés" (1970 p. 75) et "sont moins enclins à accepter le conditionnement des moralistes anti-vie" (1967 p. 10). Quant à M. BERNSTEIN, il découvre que, "s'il existe une qualité qu'on puisse qualifier de summerhillienne, c'est la tolérance, c'est-à-dire l'acceptation des autres tels qu'ils sont, sans souci de leur race, de leur religion ou de toute autre étiquette. A cette tolérance, il faut ajouter la sincérité" (A. MONTAGU 1972 p. 51). Ses remarques trouvent confirmation dans le rapport rédigé par les inspecteurs du Gouvernement Britannique en 1949. Ils notent, en effet, que "les enfants sont pleins de vie et d'entrain", qu'une "atmosphère de contentement et de tolérance imprègne l'école". Ils semblent pareillement frappés par "le manque absolu de timidité et d'embarras" et "le développement de qualités telles que "l'initiative, la responsabilité, l'intégrité" (1970 p. 86).

NEILL avait souhaité une école dotée d'une liberté totale. Elle fut à Summerhill; sinon totale, du moins exceptionnelle. Cela n'a pas empêché le développement chez l'enfant, de qualités que beaucoup souhaiteraient voir apparaître chez leurs élèves. L'"Ecosais entêté", pour une part de son projet a réussi. Il convient toutefois de ne pas se méprendre sur l'importance de l'éducateur. Contre ses propres affirmations, NEILL est resté la clé de voute de l'édifice et, comme tel a assuré une formation. Mais il a échoué totalement à offrir aux enfants, particulièrement aux plus âgés ce que pouvaient réclamer l'originalité, l'ouverture d'esprit, le sens critique qu'il avait su développer en eux. "NEILL n'a pas fait une école-moyen, mais but" dit M. COPFERMANN (1980 note de l'éditeur p. 348). Cela est vrai ; moyen et but sont-ils pour autant fondamentalement incompatibles ?

CHAPITRE XV

Critique politique

NEILL avait en projet de faire naître une "civilisation nouvelle". Dès 1920 , il notait qu'il était moins question de former une "foule supérieure" que de "former des hommes et des femmes qui (rejoindraient) la foule habituelle et (l'aideraient) à atteindre de meilleurs idéaux" (supra p. 46). Zoé, on l'a vu en fut à ses yeux la préfiguration. Ainsi, l'objectif avait-il commencé de se réaliser. Reste que, de Zoé ou du petit nombre d'enfants auto-régulés de Summerhill à la population d'un état, l'écart pose la question des moyens de le réduire. Quelles sont à ce propos ses idées et comment situer son action par rapport à cette question ? Qu'en pensent les auteurs ?

Summerhill a été unanimement reconnue comme ayant une dimension politique et ce, malgré l'affirmation tardive de NEILL de s'être donné comme objectif, non de "réformer la société", mais d'apporter "le bonheur à un petit nombre d'enfants" (1970 p. 37), qui trahissait plus une certaine désillusion qu'"une abstention" pouvant paraître "décevante" (G. AVANZINI 1975 - 1 p. 215).

Les idées de NEILL ont été bien accueillies pour ce qu'elles offraient de "critique fondamentale de cette société qui conduit au conformisme et à la barbarie" (P. LAGUILLAUMIE 1971 p. 118). Elle le fut tout autant pour sa dénonciation de "l'école caserne (qui) n'a pour fin que reproduire des êtres soumis" (ib. p. 117). Cette critique a trouvé à s'intégrer dans tout un courant

d'idées selon lequel l'école se révélait n'être qu'un instrument de classe. Ses analyses peuvent être rapprochées par exemple de celles de MM. BOURDIEU, PASSERON, BAUDELOT, ESTABLET en FRANCE, ou même de M. ILLICH à l'étranger. Il ne faut pas oublier que ses écrits furent aussi contemporains et même pour certains de beaucoup antérieurs à ceux de P. GOODMAN, qui, dès les années trente, écrivait : "le système de scolarité obligatoire s'est transformé en piège universel" (cité in M. CORNATON 1975 p. 73).

Nous avons vu comment, peu à peu, s'est cristallisé son projet fondamental. En même temps qu'il prenait conscience des inégalités sociales, NEILL plaçait tous ses espoirs en l'homme en qui il souhaitait voir s'opérer un changement de mentalité. Devint alors fondamentale pour lui la "liberté intérieure" qui est bonheur, amour, indépendance et force morale. L'homme, pour cela devait être libéré de toute autorité et de toute inculcation. Pour avoir méconnu cela, la civilisation croule sous les maux. C'est autour de ces idées que s'est structurée son alternative.

De cette transformation de mentalité, NEILL attend tout. L'homme libre intérieurement est heureux ; dès lors les rapports entre les hommes sont harmonieux : "jamais un homme heureux n'a troublé la paix d'une réunion, prêché une guerre, ou lynché un noir. Aucune femme heureuse n'a jamais cherché noise à son mari ou à ses enfants. Jamais un homme heureux n'a commis un meurtre ou un vol" (1970 p. 18). "Seul l'amour sauvera le monde" (ib. p. 93).

NEILL, s'il les critique, ne rejette pas les institutions : "On m'a souvent traité d'anarchiste dirigeant une école anarchiste. Ceci me rend perplexe... Alors, qu'est-ce que je suis ? Simplement un révolté, un contestataire ? Non, je ne conteste pas. J'essaie de trouver les solutions pratiques" (1980 p. 253). "La démocratie est une illusion, mais puisque l'alternative est entre la démocratie et la dictature, nous ne pouvons pas nous en passer" (ib. p. 254).

Les institutions sont bonnes mais les gens ne sont pas prêts à s'en servir. En 1914, la démocratie est une futilité, surtout parce que le peuple est un peuple "d'esclaves" (1975 p. 39). En 1972, cela n'a guère changé. "Bien sûr, une démocratie dans laquelle un seul homme est censé représenter les opinions de trente mille est une fausse démocratie" (1980 p. 255), mais il est aussi important de considérer que "les gens n'osent pas se prendre eux, ou la vie, au sérieux, parce que cela serait si terrifiant qu'ils ne pourraient y faire face" (ib. p. 252).

A cause de cela, les institutions ne servent pas "les gens du peuple". "Nos gouvernants (en 1914) sont du côté des profiteurs" (1975 p. 39)... "Les tories et les libéraux sont d'accord pour soutenir le système capitaliste" (1980 p. 252). Chez ces dirigeants, ces maux sont les mêmes puisqu'aussi bien "un conservateur est celui qui s'est soumis aux préceptes du père" (ib. p. 236). "Le riche et le pauvre ont ceci de commun : ils ont tous deux été élevés dans un monde qui désapprouve l'amour, le craint et le rend obscène" (1970 p. 298).

Avec le changement de mentalité, les structures et les institutions trouveront un fonctionnement naturel. Le monde sera sans conflit. "Là où règne la liberté, il n'y a pas d'autorité" (1970 p. 143). Dès lors, l'amour peut remplacer le pouvoir. Bien sûr, une discipline serait nécessaire mais ce peut être celle du musicien et non celle du soldat. "Dans un orchestre, le premier violon obéit au chef d'orchestre, parce qu'il est aussi intéressé que celui-ci à la réussite du concert" (ib. p. 144).

Pour former des hommes libres, NEILL a choisi l'École. Ainsi s'est-il battu pour faire survivre Summerhill. L'école, d'ailleurs, d'une certaine manière, préfigure le monde futur. "Summerhill est une société sans classes. La fortune et la situation sociale du père ne comptent pas. Ce qui compte, c'est la personnalité de l'individu et sa sociabilité" (ib. p. 176). Car "(l'école) marche très bien sans autorité et sans obéissance. Chaque individu est libre de faire ce qui lui plaît aussi longtemps qu'il ne viole

pas la liberté des autres. Et cela est réalisable au sein de n'importe quelle communauté ou groupe" (ib. p. 143). Mais il ne songe pas à multiplier ce genre d'institution, ni pour submerger la société, ni même pour former d'autres hommes libres. Il n'a guère d'espoir et décourage d'éventuels disciples" (ib. p. 179). En 1939 et 1945, il a proposé ses idées pour les nouveaux plans d'éducation, mais il n'a jamais été entendu. Ainsi est-il vite devenu conscient de ce qu'aucune société n'aurait supporté non seulement une stricte application de ses théories, mais une extension de son initiative. Cela vaut pour toutes les sociétés ; on se souvient de ses déceptions avec le communisme. Même à la fin de sa vie, il ne se fait aucune illusion sur un changement au sein des écoles d'état. "La liberté dans les écoles a grandi, mais pas aussi vite que la croyance en le savoir livresque et les examens ; la vieille exigence patriarcale d'obéissance et de discipline est aussi forte que jamais dans tous les systèmes scolaires d'état" (1980 p. 235).

En fait, l'école lui importe moins que l'éducation telle qu'il l'entend, c'est-à-dire l'entretien autour de l'enfant, d'une atmosphère de liberté. "L'avenir de Summerhill n'a probablement que peu d'importance. Mais l'avenir de l'idée de Summerhill est de la plus haute importance pour l'humanité. Les nouvelles générations doivent avoir le droit de croître dans la liberté" (1970 p. 93). "Je ne pense pas que le monde utilisera ma méthode éducative pendant bien longtemps, s'il l'utilise jamais. Le monde peut en trouver une meilleure" (idem).

Les hommes libres pourront se former grâce à la "contamination". "L'un des anciens élèves a dit : Tout ce que je puis faire, c'est d'élever mes propres enfants dans la liberté, en espérant que mon exemple aura une quelconque influence sur mes amis et mes voisins. Quant à moi, je ne vois pas les choses autrement... Une jeune femme qui a épousé un ancien élève de Summerhill a dit un jour que l'action bienfaisante de Summerhill ne se faisait sentir qu'à la seconde génération..." (1980 p. 201). Ainsi parviendra-t-on à la fin, à la civilisation libre qui se reproduira dans la liberté.

La mutation risque ainsi de prendre du temps. Il reconnaît que l'échéance est, en effet, lointaine. "Pourtant, j'aime à croire que dans mille ans, les masses auront modifié leur instinct grégaire de telle sorte que la concurrence aura été vaincue par la coopération, la haine et la pornographie par l'amour tel que le veut la nature" (ib. p. 259). Il semble parfois plus optimiste : "laissez les enfants être eux-mêmes et il ne faudra que quelques générations pour parvenir au bien-être et au bonheur" (1973 p. 13).

La politique n'est d'aucun secours. Dès 1914, il a perdu toute confiance dans la capacité des syndicats et des partis politiques à induire le véritable changement. Ses idées n'auront pas changé. "La politique ne sauvera pas l'humanité. Elle ne l'a jamais fait dans le passé" (1970 p. 93). Pourtant il reconnaît que "beaucoup de politiciens font du bon travail... que beaucoup ont fait des lois humanitaires" (1980 p. 255), que "les législateurs libéraux... (ont accompli)... la plupart de nos réformes" (ib. p. 252).

En fait la politique s'occupe de ce qui est matériel - le commerce, la construction de logements, d'écoles et d'hôpitaux : elle ne touche pas aux êtres humains... Le gouvernement fait construire une nouvelle école avec tout l'équipement moderne requis, puis il l'abandonne à un directeur quelconque qui la dirigera à coups de trique s'il se trouve être ce genre de criminel... C'est parce que la politique ne s'attaque pas à des maux criants qu'elle n'éveille aucun enthousiasme en moi" (ib. p. 256). Pour NEILL, on le sait, les réalités matérielles sont importantes mais non fondamentales. Un balayeur de rue peut être aussi heureux que n'importe qui.

L'importance exclusive de la liberté intérieure dispense de prévenir les enfants de quoi que ce soit. Ce serait instiller le poison. "Je n'essaie jamais de faire partager mes croyances ou mes préjugés aux enfants. Je n'ai pas de religion, mais je n'ai jamais prononcé un mot contre la religion, ni d'ailleurs contre notre code pénal barbare, l'antisémitisme ou l'impérialisme... Je sais que prêcher ne prend pas avec les enfants" (1970 p. 226). "Je mets ma

confiance dans le pouvoir de la liberté pour armer la jeunesse contre l'artifice, le fanatisme et les ismes de toutes sortes" (idem)..." Nos anciens élèves ne haïront jamais les noirs ou les juifs et ne prêcheront jamais une guerre" (1974 p. 92). Pareillement, l'homme libre n'est plus dupe ; il comprend tout : "...nos élèves... ne sont pas pour autant ignorants du monde dans lequel ils vivent" (idem).

Mais ces anciens élèves ne sont qu'une minorité et tant que cela durera, toute action est inutile : "La minorité que nous représentons n'a aucun pouvoir pour changer la politique de ceux qui gouvernent" (ib. p. 91). On a critiqué Summerhill parce que ceux qui y ont été élevés ne frappent pas par leur ardent militantisme en faveur d'un monde plus sain et meilleur. Je ne vois pas pourquoi ils le feraient. Ils savent que prêcher la liberté dans Hyde Park est une perte de temps et de salive ; ils savent que descendre dans la rue à Piccadilly, en agitant des drapeaux, ne mène pas très loin (1980 p. 201). "Les enfants libres ne sont pas propagandistes ; ils font parfois connaître leurs convictions mais on ne les trouve pas assis dans Trafalgar Square avec Bertrand RUSSEL" (1974 p. 91).

Inutiles, les mouvements de protestation sont de plus, le plus souvent, psychologiquement malsains. C'est qu'en effet, "la liberté ne rend pas les gens rebelles" (idem). "Et là, je dois poser une question embarrassante : faut-il, pour se rebeller contre l'« establishment » en avoir amèrement souffert ? Comme le dit SHELLEY : la plupart des rebelles sont jetés dans la poésie par le chagrin ; ils apprennent dans la douleur ce qu'ils enseignent par leurs chansons" (idem) ; cette analyse là n'est pas nouvelle, elle date de 1920 (of supra p. 65 et surtout p. 229).

Ainsi, le seul changement valable sera celui que mettront en mouvement les summerhilliens. Les classes dominantes céderont devant l'amour. "Jamais un patron heureux n'a fait peur à ses employés" (1970 p. 78). Il ne faut, en effet, pas oublier que "les êtres humains sont bons et veulent être bons... ils désirent aimer et être aimés" (ib. p. 275). De même les opprimés refuseront de se

laisser opprimer. Dans le monde de 1972, où "l'avenir de l'humanité" semble se dessiner comme "un avenir d'esclaves gouvernés par une élite de maîtres puissants", ses élèves lui permettent d'être optimiste : "On peut raisonner avec des enfants libres mais on ne peut pas les diriger" (1980 p. 258). Soixante ans plus tôt, il écrivait : "Nos gouvernants... ont peur que si Robert est éduqué jusqu'à l'âge de dix-neuf ans, il soit assez malin pour leur dire : Pourquoi, alors que j'ai été créé à l'image de Dieu, irai-je travailler comme un esclave pour un salaire que vous me volerez ?" (1975 p. 39). En politique, comme en pédagogie et en psychologie, tout est simple à Summerhill. Il suffit de ne pas faire de compromis. "Je n'ai fait de compromis sur rien de ce que je considérais être fondamental... On fait des compromis, on devient conservateur quand on n'a pas assez confiance en ce qu'on fait ou pense, quand on manque de sincérité et d'intégrité" (1980 p. 236). Il y a là une philosophie du défi, du "tout ou rien" où transparaît son individualisme. Souvenons-nous qu'il n'était pas loin de penser que la crucifixion était son destin.

Or justement, la vie de son école est là pour montrer que les compromis sont nécessaires. Ainsi, alors que cela était fondamental, n'a-t-il pas pu autoriser les relations sexuelles. L'homme libre, fort de sa seule philosophie du défi, lorsqu'il n'a de choix qu'entre la croix et le conservatisme, ne risque-t-il pas de se perdre dans des illusions, et NEILL n'en est-il pas d'ailleurs l'exemple ? "Mon dégoût de tout ce que représente le conservatisme me mène parfois trop loin. Je déteste me trouver parmi les gens trop bien élevés qui se lèvent chaque fois qu'une femme quitte son fauteuil... En 1936, sur le paquebot qui se rendait au Cap je me suis fait chasser de la salle à manger au moment où nous étions en train de traverser l'équateur, parce que je faisais mine d'aller déjeuner en bras de chemise" (1980 p. 236). On le voit, il a raison de ne pas se dire anarchiste.

Pour NEILL, le changement procède ainsi moins de celui de la société (celle qui permet à son école de vivre) que de celui des mentalités. Cette approche le conduit alors à nier l'importance du politique et à refuser tout engagement. C'est là, semble-t-il, un risque que courent toutes les attitudes qui consistent, pour reprendre l'expression de M. SNYDERS en une "psychologisation des problèmes sociaux" (op. cit. p. 51). Cela, pour cet auteur, ne peut conduire qu'à se défaire de toute préoccupation politique... Les événements du monde ne jouent qu'un rôle de prétextes, d'occasions ; mais ils ne seraient jamais les causes profondes d'aucune de nos difficultés" (idem)... Les faits, les structures sociales, les formes d'organisations sociales sont considérés comme tout à fait accessoires, ce n'est pas eux qui rendent compte des divisions entre les hommes, encore moins des déséquilibres individuels : la seule cause est de nature intérieure, psychologique : le «mal de l'âme »" (ib. p. 52). Cette "psychologisation des problèmes sociaux" entraîne, pour le même auteur, "la psychologisation des remèdes". Toutes les questions sociales sont résolues en rendant d'abord les individus heureux, puisque toutes les difficultés sociales sont nées de l'angoisse et de la culpabilité et des contraintes... On n'aura pas l'indécence de parler de structures, d'exploitation ni de luttes de classes... Dès lors la révolution et plus simplement le remaniement de la société apparaît comme une entreprise parfaitement inutile. On s'installe dans l'attitude d'acceptation" (ib. pp. 53-54). La psychologisation ne peut conduire qu'au "conservatisme" (ib. p. 51). On conviendra que les discours de NEILL montrent abondamment la justesse de l'analyse.

Le conservatisme, sinon d'intention, du moins de fait, de NEILL induit-il nécessairement celui des enfants ? NEILL ne dit pas ses croyances, et ses théorisations à propos des effets de Summerhill ne recouvrent pas nécessairement la réalité. M. JOUVENET n'hésite pas à penser que l'argumentation de NEILL a pour but premier de "protéger Summerhill et son narcissisme". "En définitive, écrit-il, notre analyse repose sur l'hypothèse selon laquelle A.S. NEILL, pour défendre sa pédagogie libertaire et ses efforts de rupture, et, parfaitement conscient des risques de limitation

et de récupération, décrit son expérience en termes réducteurs et inoffensifs" (L.P. JOUVENET 1979 p. 152).

Ainsi on ne s'étonnera pas de trouver des avis différents quant à la portée du projet de NEILL. Certains semblent n'avoir aucun doute dans son caractère révolutionnaire. C'est en termes marcusiens que M. HEMMINGS tente, sinon d'analyser, du moins d'en éclairer la portée au niveau de l'individu. "L'homme aujourd'hui est piégé par un système dont il est dépendant, mais qui l'implique dans un travail aliéné : il se trouve engagé dans des activités qui, pour l'essentiel, ne correspondent pas à ses capacités et à ses désirs... Au cours de son développement normal, l'individu vit sa répression librement, comme faisant partie de sa propre vie, il désire ce qu'il est censé désirer ; ses gratifications lui sont profitables ainsi qu'aux autres ; il est raisonnablement heureux et souvent même d'un bonheur exubérant" (op. cit. p. 177).

Or, NEILL, justement, a refusé que l'Ecole soit "l'instrument des visées de la société... (et)... transmette la culture sociale aux générations montantes" (idem). Ainsi Summerhill peut permettre aux enfants d'échapper au système "aliénant" (idem) en ne leur apprenant pas la soumission et en les rendant capables de distinguer "les vrais besoins des faux". L'école, où la liberté est maximum, est en effet un lieu où leur distinction devient possible, puisque, comme le dit H. MARCUSE, dont M. HEMMINGS reprend les termes, "en dernière analyse, la réponse à ce qui constitue les vrais besoins et les faux besoins sera donnée par les individus eux-mêmes, mais seulement en dernière analyse, c'est-à-dire quand, et seulement quand, ils seront libres de donner leur réponse" (noté in R. HEMMINGS p. 178). Ce retour aux vrais besoins ne semble pas éloigné, pour le même auteur, de l'idée rogérianne de "congruence" qui "signifie le mariage de l'expérience de l'individu avec sa conscience et son action" (ib. p. 179).

M. HEMMINGS sait qu'il est facile d'argumenter contre une telle tentative de distinction de besoins. Il note pourtant que si "la substitution" des uns aux autres devient habituelle et si

"la dissociation entre les actions et les sentiments est inconsciente, ne laissant qu'un vague sentiment d'insatisfaction lorsque l'individu se trouve continuellement poussé à agir d'une manière qu'il ressent en désaccord avec ses dispositions profondes, dans ce cas, il semble légitime de parler non seulement de besoins vrais et faux, mais même de moi(s) vrai(s) et faux " (idem).

Dans le prolongement de cette analyse, l'éducation traditionnelle devient un "processus de substitution". Elle est, pour les élèves affrontés à des tâches "dont le sens leur échappe souvent... l'apprentissage de la manière de simuler un comportement valant une approbation" (ib. pp. 180-181). Les essais de favoriser "l'initiative, la créativité, l'auto-discipline" à partir des méthodes basées sur la "découverte", sur "l'expérience" (conseils scolaires par exemple) "n'apparaissent plus que comme des instruments de la mise en oeuvre d'une politique formulée d'avance" et "sont propres à saper l'intégrité de l'enfant" en brouillant "la frontière entre ses propres décisions et celles qui sont prises pour lui"... "c'est l'adaptation à l'éducation de l'appareil de domination caractéristique de la culture unidimensionnelle qui asservit par l'érosion plutôt que par la conquête" (ib. p. 181). Summerhill peut être ainsi comprise comme permettant de dépasser une difficulté qui n'est rien moins que celle d'"un choix entre la production de caractères schizoïdes et celle de caractères hystériques, l'une où un véritable moi continue à mener son existence précaire à l'intérieur de l'individu qui hait et craint le système du faux moi, qui l'emprisonne, et l'autre où le vrai moi est perdu, ou si atrophié, que le pseudo-moi est virtuellement le seul agent opérant" (ib. p. 182).

Pour M. HEMMINGS, il ne fait pas de doute que dans la réalité NEILL a réussi : "il s'est soucié davantage des besoins de chaque enfant que de la manière dont il pouvait répondre aux exigences de la société . Ensuite, il a su créer un lieu régi par son propre mode de vie... (plutôt que par le souci d'une préparation à une position sociale ultérieure)... une société avec ses propres besoins et ses propres visées, pas entièrement affranchie de

l'influence de la société, au sens large, dans laquelle elle se situait, mais pas encore déterminée par les besoins de cette société" (ib. p. 174).

Quant à la diffusion de l'expérience, il est profondément optimiste. Pour lui, Summerhill paraît être "une solution de rechange pédagogique" (ib. p. 172). "Il y a, rappelle-t-il, une manipulation totalitaire (quoique non terroriste) des besoins, qui se sert de l'apparence du pluralisme dans les semi-monopoles économiques, les partis politiques et les mass-média qui, tout en étant en concurrence les unes avec les autres, ne le sont pas contre le système. C'est une politique de contrôle de la société par laquelle les institutions concurrentes s'accordent à renforcer le pouvoir de l'ensemble sur l'individu... L'opposition est réduite à la discussion et à la promotion d'alternatives situées à l'intérieur du statu quo" (ib. pp. 172-173).

Pour M. HEMMINGS, les innovations éducatives courent pareillement le risque "de se faire récupérer par ce qu'elles refusent" (ib. p. 173). Or, pour ce même auteur, Summerhill échappe à ce risque. Il est vrai qu'il est prêt à penser que l'institution éducative peut très bien garder une "autonomie fondamentale", en tout cas tout autant qu'un "théâtre qui modèle son organisation interne, règle ses rapports et décide de ses productions en accord avec ses propres visées et fonctions... Un théâtre, écrit-il encore, qui fait preuve de créativité entretient des rapports avec la communauté locale, dont, en un sens, il fait partie, sans pour autant en ressentir le besoin d'imiter le fonctionnement des autres institutions, ou de produire seulement ce que la société paraît exiger" (ib. p. 174).

M. HEMMINGS court ici le risque de croire, et en cela plus que NEILL lui-même, que l'école est "capable de... sauver... les hommes... par ses seules forces". "Non seulement l'école est le moyen, le meilleur moyen et presque le seul vers l'amélioration des hommes, mais encore elle est capable de réaliser d'emblée un monde réconcilié avec lui-même"... C'est, pour M. SNYDERS dont nous empruntons l'analyse, "l'illusion typique du pédagogue < pur > . Cela ne

fait que conduire à ignorer "à quel point la famille, le milieu de vie, les perspectives d'avenir, bref les structures sociales et les oppositions qu'elles entérinent ont influencé, modelé la personnalité..." Il y a là, pour lui une "illusion dangereuse et proprement conservatrice... l'utopie de l'école hors du monde, indépendante du monde, conduit à accepter le monde tel qu'il est, à la seule condition qu'on permette d'y construire quelques îlots de rénovation pédagogique" (op. cit. p. 53). C'est une illusion que semble avoir nourrie également M. COPFERMANN qui note que "si l'institution scolaire n'a plus de finalités extérieures à elle-même, du même coup, elle cesse d'être une institution pour devenir un lieu libre, préfiguration d'autres communautés libres ! (op. cit. p. 347).

C'est également le thème de l'école salvatrice qui fonde la critique de MM. RAYNAUD et AMBAUVES, préoccupés qu'ils sont par l'avenir de l'éducation libertaire. Bien qu'ils ne la reconnaissent pas comme fondamentalement conservatrice, ils n'accordent que peu d'estime à l'école de NEILL. A leurs yeux, Summerhill, principale référence "de ceux qui, après mai 68... refusaient le système autoritaire de l'école", participe pleinement de "l'illusionisme pédagogique dans le ghetto" duquel se trouve "enfermé... le mouvement actuel de pédagogie libertaire" (op. cit. p. 11). Cela est dû essentiellement, selon leur analyse, à "l'incompréhension du caractère social de l'éducation" (ib. p. 13).

"Pour être réaliste, la lutte pour une pédagogie libertaire... est indissociable du cadre d'une éducation libertaire, elle-même intégrée dans une offensive générale (économique, politique, sociale...) pour une société libertaire" (ib. p. 22). A l'inverse, la vision de Summerhill est parcellisée" (idem). "Penser que l'enfant puisse être élevé librement dans le contexte d'une société autoritaire relève de l'illusion ou du marginalisme" (ib. p. 14)... "C'est donc l'insertion d'un tel courant pédagogique dans une dynamique de lutte pour une société libertaire qui nous permettra de sortir du domaine de l'illusion et du ghetto pédagogique" (idem).

Pour eux, "les enfants devraient baigner très tôt dans un contexte de lutte contre l'aliénation... (et être) armés pour continuer dans cette voie" (ib. p. 38). MM. RAYNAUD et AMBAUVES regrettent ainsi que "l'attitude étriquée" que NEILL partage d'ailleurs avec M. SILVA à Bemposta, laisse entendre qu'une pédagogie libertaire existe ou peut exister dans le cadre d'une société autoritaire... (et serve)... la société qui, disent-ils, aime à profiter de certaines originalités pour assurer sa pérennité" (idem). NEILL, qui sans cesse critiquait l'Angleterre, la reconnaissait lui-même il est vrai, comme le pays le plus libre du monde...

De Summerhill ou de la République des Enfants de Bemposta, "l'idéologie qui ici émane alimente l'illusionisme. Son objectif... une fois démontrée l'autogestion dans la liberté et la solidarité, est de <contaminer> le reste de la société par cet esprit. Ainsi par la tactique de la tache d'huile, la société serait transformée (hé oui) en douceur" (ib. p. 29). On le voit, ces auteurs sont eux aussi plus que sceptiques. "Vouloir réformer la société à partir de l'enfant relève de l'illusion" (ib. p. 38).

Pour M. LAGUILLAUMIE, le doute n'est pas permis qu'avec Summerhill se profile la réponse à la société patriarcale "reposant sur l'autorité", où "l'enfant par sa dépendance économique est obligé de se soumettre" et "intérieurise la répression extérieure". Il lui paraît ainsi fondamental que "la barrière hiérarchique traditionnelle... (soit)... dynamitée" (op. cit. p. 121). De même "ce qui (lui semble faire) la valeur unique d'une telle expérience...", c'est que "NEILL permet aux enfants d'atteindre l'âge ou l'acte sexuel devient nécessaire sans angoisse ni déséquilibre névrotique" (ib. p. 132).

Il faut reconnaître à cet auteur le mérite d'avoir clairement exprimé l'idée selon laquelle Summerhill est une remise en cause sans concession de "l'ordre bourgeois" (ib. p. 133). Pour lui il n'en existe, "nulle part ailleurs, dans d'autres tentatives pédagogiques" d'aussi "fondamentales" (idem). Ainsi NEILL se distingue-t-il de tous "les idéalistes réformistes qui pensent pouvoir changer le monde, soit en transformant les hommes, soit en changeant

les structures". "Il est le seul à avoir compris qu'il faut résolument aller jusqu'au fond des choses" (ib. p. 134). "Le système des études, par exemple, rompt avec le <travail-labeur> pénible, aliéné, dont les caractéristiques sont... à l'âge de l'écolier, la préparation à <l'esclavage salarié>" (ib. p. 124). C'est là le résultat de "la liaison permanente entre intérêt et effort" (ib. p. 128), par où surgit le "véritable travail" celui dans lequel, selon MARX, l'ouvrier "s'affirme", est "heureux, développe une énergie libre physique et morale", ne "mortifie pas son corps" et "ne ruine pas son esprit" (ib. p. 127). Ce "travail" en outre s'harmonise tout naturellement avec la recherche "d'un plaisir ludique total" (ib. p. 128) qui est vécu à travers le jeu et les activités créatrices. Celles-ci retrouvent "leur signification première"; la danse, par exemple, redevient une création. "En définitive, Summerhill est un centre d'expression culturelle non aliénée" (ib. p. 130). C'est "l'harmonie naturelle établie" (ib. p. 135).

On remarquera que cette analyse, comme l'oeuvre de NEILL d'ailleurs, se développe sur fond d'argumentation contradictoire. M. MARCUSE pouvait, d'une certaine manière, aider à dépasser cette difficulté, qui n'est rien moins que celle remontrée par ceux qui trouvent que "la société libre ne peut pas se définir de façon appropriée en termes traditionnels : Les nouveaux moyens mis à la disposition de la société requièrent de nouveaux modes d'analyse... Ces nouveaux modes ne peuvent être indiqués qu'en termes négatifs car ils équivaldraient à une négation des modes en cours" (H. MARCUSE noté in R. HEMMINGS p. 189).

Chez M. LAGUILLAUMIE, le doute peu à peu s'installe lorsqu'il observe Summerhill, non plus dans son projet, mais dans sa vie quotidienne. Pour lui, "NEILL a su s'isoler des tabous sociaux" (ib. p. 126). Il ne s'étonne pas que le "travail" redécouvert aboutisse à l'assimilation des programmes traditionnels" et à des "résultats satisfaisants" (op. cit. p. 128), passeports pour un monde homni. "Les cours intellectuels ne sont que l'expression d'un résidu de liaison avec la réalité aliénée du monde capitaliste, les enfants ne pouvant pas rester toute leur vie dans cette école" (ib. p. 137). Il ne remarque pas non plus que dans "l'harmonie

établie", NEILL avait honte des conditions de travail des jeunes femmes de service (supra p. 184). Mais il note, pour le regretter, que NEILL a rencontré "des limites pour réaliser une éducation positive dans la mesure où la société (aura cherché) à lui imposer des normes de travail et surtout (lui aura) fourni des enfants déjà réprimés" (ib. p. 126). Ainsi y a-t-il, à Summerhill, un compromis. Celui-ci, toutefois, ne lui paraît pas devoir être ressenti comme une capitulation, une intégration, mais au contraire, comme la seule possibilité de ne pas se faire "intégrer" (idem). Cette argumentation ne semble cependant pas satisfaire son auteur lui-même qui conclut : "Il faudrait toutefois se demander, dans la perspective d'une utilisation de cette expérience, si ce seul compromis ne renverse pas tout l'édifice, et dans quelle mesure il ne s'agit pas d'une compromission posant le problème de Summerhill dans son ensemble" (ib. p. 135).

o
o o

On l'a vu, certains auteurs, à l'inverse ne sont guère portés à penser que la révolution puisse s'installer naturellement et se faire sans d'âpres luttes. Dès lors, il ne devient pas déraisonnable pour une école qui se voudrait révolutionnaire d'instruire les enfants des réalités du monde ou même, selon l'expression de Mme DARDELIN et de M. HAMELINE, "d'armer les élèves" (D. HAMELINE - M.J. DARDELIN 1977 p. 71).

NEILL n'essaie pas de faire partager ses croyances à ses élèves, ne dit rien de ce qu'il pense de l'engagement, se refuse à donner à l'enfant des idées politiques. Il n'essaie même pas de le rendre "conscient d'appartenir à une classe" (1970 pp. 109-110) : "S'ils sont indifférents au sort des autres, ce que vous pouvez dire ne changera pas leur nature" (1974 p. 91). Ce silence est justement, selon M. SNYDERS, une voie, qui ne peut, elle aussi, que conduire au conservatisme.

Par cette abstention, "les enfants ainsi formés, entièrement désarmés sur le plan des idées comme dans le domaine de l'action, sont livrés pieds et poings liés au conformisme. On les conduit en fait vers l'adaptation passive au milieu établi, à la société en place" (ib. p. 47). M. SNYDERS, qui selon l'expression de M. MAZURE, "n'y va pas de main morte" (op. cit. p. 70), relève alors (op. cit. p. 47) ce qui constitue le plus ferme démenti à toutes les prétendues intentions révolutionnaires de NEILL. "Chacun cherche à ce que les autres aient bonne opinion de lui. A moins que d'autres forces poussent l'enfant à une conduite anti-sociale, il voudra faire ce qui lui amènera les bonnes grâces des autres, mais ce désir de plaire aux autres ne se développera qu'à un certain stade de sa croissance" (1970 p. 227). "Puisqu'il n'y a plus de grandes oeuvres, ni de grandes réalisations, conclut alors M. SNYDERS, l'enfant ne peut se régler que sur cette ambiance moyenne de ses proches... la définition de cet objectif est précisément celle du conformisme" (idem). "Présenter comme force morale suffisante, la réputation auprès des autres, les autres indifférenciés, c'est inviter l'enfant à prendre comme modèles ceux qui ont réussi, les gens établis, les bons bourgeois" (idem).

Reste, au-delà de NEILL lui-même, Summerhill avec l'étude libre et l'auto-détermination. Là encore, le même piège risque de se refermer. Le système de l'étude libre sacrifie au "désir sacré". On ne peut pas ne pas penser encore, avec M. SNYDERS, qu'il y a là une autre voie qui conduit au conservatisme : "le désir du fils d'ouvrier de devenir ouvrier, sa capacité moindre dans les études admis tels quels... sont ratifiés sans même poser de problèmes, et c'est ainsi toute la société qui se trouve justifiée" (op. cit. p. 49).

L'étude libre est aussi en jeu dans la question que posent Mme DARDELIN et M. HAMELINE : "Rien n'est possible si la répression du système sur les élèves n'est pas levée : la liberté d'apprendre ! Mais la revendication libertaire est vaine si cette liberté n'est pas une liberté pour apprendre". (op. cit. p. 76). La question est fondamentale. Pour eux, "en ce dilemme"... le socialisme trouve une de ses interrogations les plus pressantes, quand

il lui faut envisager le jour où son tour sera venu d'assumer le système d'éducation et d'y réaliser ses objectifs" (idem). Les auteurs rapprochent alors Summerhill de l'Ecole de Barbiana. A Barbiana, "pas de choix... il n'y a ni jeudis, ni dimanches. Tout le monde fait travailler tout le monde. L'objectif est d'apprendre pour ne pas être toujours < court-circuité par les fils des notaires et des marchands de bestiaux >". Summerhill, à l'inverse, fonctionne sous "le mythe naturiste de la liberté d'apprendre". Ainsi avec ces deux cas "extrêmes" se profile "la question : laquelle des situations éducatives arme des militants et les rend capables d'analyser et d'agir au sein des luttes sociales réelles ?" (idem).

M. CORNATON tranche avec fermeté. "Je choisis Barbiana, c'est-à-dire la pédagogie qui arme pour l'analyse et l'action. Pour les plus défavorisés, ce n'est pas vrai que la liberté d'apprendre s'apprend librement" (M. CORNATON 1975 p. 141). Ce même auteur rappelle alors que pour M. BOUVARD, "quiconque détient le savoir détient aussi le pouvoir" et "la négation de l'utilité du savoir est un acte prophylactique de la part des gens qui possèdent à la fois et le savoir et le pouvoir" (C. BOUVARD 1972 cité in M. CORNATON op. cit. p. 142).

"La pratique d'un apprentissage du pouvoir est donc réelle pour chaque enfant, quel que soit son âge" dit M. JOUVENET (op. cit. p. 149). A propos de Summerhill, il est pourtant possible de s'interroger. De quel pouvoir s'agit-il ? Celui de la communauté ? Celui du peuple enfant ? Mais sur qui et sur quoi règnent-ils ? Sur les individus ! Sur leurs jeux ! Est-ce suffisant pour les plus grands qui n'ont aucun droit sur la gestion de l'établissement : les problèmes de personnel, l'alimentation, les aménagements ; l'organisation même du temps leur échappent. A quel autre pouvoir les enfants peuvent-ils affronter le leur, lorsque les adultes cèdent sur tout ou presque, lorsque la réalité sociale est totalement absente, lorsqu'il n'y a pas de projet collectif à défendre ? A Summerhill, les enfants risquent surtout de ne pas apprendre que le pouvoir d'un homme, pour se dire absent, peut malgré tout peser de tout son poids, et que celui, tout puissant, de leur désir risque de n'être qu'une illusion. Avec Summerhill, nous sommes loin de l'idée de M. MENDEL, selon laquelle des classes sociales à l'intérieur de l'institution

pourraient être reconnues, parmi lesquelles les enfants et leur pouvoir à recouvrer. Nous sommes loin aussi de M. HOLT qui veut voir les enfants accéder "aux droits, privilèges, devoirs et responsabilités des adultes" (J. HOLT 1976 p. 9). NEILL a toujours accusé l'Ecole traditionnelle d'être coupée de la vie (supra pp. 89-90). Summerhill mérite plus encore la critique. Il y a en effet quelque chose de contradictoire à reconnaître l'autonomie d'un enfant à la puberté et à le maintenir, coupé du monde, dans l'enceinte d'une école. Sans doute, les enfants les plus âgés en souffrirent-ils particulièrement.

NEILL, dans sa perception de la portée réelle de ses principes, aura été de beaucoup gêné par l'origine sociale de ses élèves. Il faut noter cependant qu'il n'aurait jamais refusé de donner à un adolescent chez qui une préoccupation de type socio-politique serait apparue, tous les matériaux pour alimenter une réflexion. Il n'est pas sûr non plus, qu'avec des enfants défavorisés, il se serait abstenu de les armer pour leur lutte. En 1914, il a tenté d'ouvrir les yeux des élèves sur les réalités sociales, mais ses enfants étaient trop jeunes (1975 p. 47). En 1936 et 1939, il notait que les enfants devaient se connaître en temps "qu'unités sociales (mais cela)... plus tard" (1936 p. 187). Mais plus généralement, il attendait que "la vie" elle-même, leur ouvre un jour les yeux. Il aimait à parler des anciens élèves qui ont pu enrichir leur expérience des choses du monde en le parcourant avant de se fixer trop tôt.

NEILL avait pour ambition de transformer la civilisation. Pour cela, il suffisait de rendre les individus libres intérieurement. Nul besoin de s'attaquer à la société en tant que telle. Les institutions sont bonnes et la société est riche d'une possibilité "d'auto-transformabilité" (G. AVANZINI 1975 - 1 p. 129). De ce fait, dans ce projet, il ne se différencie guère de ses contemporains des années vingt. Il met comme eux l'accent sur les "relations inter-humaines" et ne vise pas à une "transformation radicale de l'état et de ses organes" (ib. p. 140). Maria MONTESSORI ne rêvait-elle pas elle aussi, d'une humanité libre, pacifique, gouvernée par l'amour.

M. AVANZINI a dégagé les convictions que tous partageaient : "Si les rapports inter-humains laissent à désirer, la responsabilité en incombe à une éducation inadéquate qui, négligeant de promouvoir les vertus idoines, a favorisé l'émergence réactionnelle d'attitudes pernicieuses. Nourrissant par contre la même espérance en une formation modernisée, ils ne doutent jamais de son aptitude à engendrer une société nouvelle et la croient requise, au moins au titre de condition nécessaire, pour la genèse d'un monde juste et heureux (ib. pp. 131-132). Ce n'est pas faire injure à NEILL que de penser qu'il avait d'abord, à l'instar des KERCHENSTEINER, DEWEY, FOERSTER, pour objectif de former les citoyens libres que requiert une nation moderne. Ni la docilité, ni la soumission ne pouvaient prétendre à cela.

La révolution ne viendra pas de Summerhill. Toutes les potentialités qu'on a pu croire déceler dans son projet, au terme d'analyses dictées par les théorisations du moment, ne sont guère convaincantes. De plus, tout projet exclusivement scolaire résiste mal à une argumentation soucieuse de tenir compte de la réalité sociale. Ainsi ses trop fervents supporters risquent-ils de partager avec lui une belle naïveté.

Sans doute serait-il abusif de refuser à son action tout crédit. Les élèves quittent l'école, riches de qualités humaines et d'une grande lucidité. S'il est vrai que la transformation de la société ne peut guère s'envisager hors de l'action de groupes de pression, il serait tout aussi faux de refuser de voir que, l'immobilisme, dans la vie quotidienne, se conforte d'une multiplicité de concessions qui n'ont d'autre raison que la faiblesse individuelle. De même peut-on penser avec M. AVANZINI, qu'"il n'est pas incohérent d'estimer que quiconque exerce une bonne influence aménage un îlot de progrès propre à interférer avec d'autres et collabore ainsi peu à peu à l'amélioration générale" (G. AVANZINI 1975 - 1 p. 140). Encore cela reste-t-il à ses yeux, suspendu à la capacité pour l'élève d'être perçu "comme une élite morale" ou "à la présence (chez lui) d'une formation suffisamment poussée pour disposer d'un impact puissant et accéder à des fonctions de responsabilité qui permettent vraiment de peser sur les événements" (ib. pp. 139-140).

Au fond, NEILL illustre tout à fait cela. Personne ne peut nier la ferveur dont a été l'objet Summerhill chez les éducateurs. M. HEMMINGS a mené à ce propos, parmi les professeurs anglais, une enquête qui montre que son influence apparaît comme "non négligeable a bien des points de vue" (op. cit. p. 166). Elle semble avoir été particulièrement forte chez les instituteurs des écoles primaires, surtout pour les problèmes de discipline, de punitions, de participation des élèves et de relation éducative.

Une critique trop systématique risque de détruire l'essentiel de toute l'élaboration théorique de NEILL. Singulièrement, celle-ci, qui lui valut sans doute nombre de difficultés, ne fut pas déterminante pour la pratique quotidienne. NEILL lui-même servit de rempart contre ses propres idées. Ainsi fallait-il, comme le fit M. BETTELHEIM, pour les éventuels disciples, dénoncer les erreurs. Celles-ci, toutefois, ne doivent en rien occulter les résultats. Rentrant de sa visite à l'Ecole, en 1976, Mme VALLOTTON se disait "éblouie par la vérité, par la limpidité des regards et des échanges rencontrés là-bas" (op. cit. p. 11). Avec elle, c'est cette image qu'il faut garder en attendant que quelques-uns des anciens élèves racontent enfin la véritable "aventure" de Summerhill.

