UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE

https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2011

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Summerhill : une école libre ?

Irace, Alexandre Sylvain

How to cite

IRACE, Alexandre Sylvain. Summerhill : une école libre ? Master, 2011.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17884

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last update in Archive ouverte UNIGE on 14.03.2023 18:06

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

TITRE/SOUS-TITRE

Summerhill : une école libre?

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA

LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT
Veuillez vous référer à la dénomination officielle des titres figurant dans le guide des étudiants

PAR
(Prénom-Nom)
Alexandre Irace

DIRECTEUR DU MEMOIRE
(Prénom-Nom)
Janette Friedrich

JURY
(Prénom - Nom)
Marie-Ange Barthassat

Verdiana Grossi

LIEU, MOIS ET ANNEE
GENEVE, JANVIER 2011

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

Résumé

Ce mémoire a pour objet le concept de liberté dans la philosophie éducative d'Alexander Sutherland Neill, le fondateur de Summerhill. Ce travail est divisé en trois parties principales : En premier lieu, ce travail s'intéresse à la philosophie de Neill et à sa façon de concevoir la liberté. Dans un second temps, il s'appuie sur les réflexions et les avis émis par différents auteurs pour analyser et discuter les propositions faites par Neill, afin de dégager les avantages et les limites d'une telle philosophie. En dernier lieu, ce travail cherche à situer la philosophie de Neill dans le cadre plus général de la philosophie politique moderne. Cette recherche a pour but de s'interroger sur la place à accorder à la liberté dans le monde de l'éducation et de l'enseignement.

Remerciements

Je tiens ici à adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé et soutenu dans l'élaboration de ce travail de longue haleine.

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Friedrich pour son aide et ses très précieux conseils tout au long de ce travail, ainsi que pour sa patience et ses encouragements.

Je remercie tout aussi chaleureusement Madame Barthassat et Madame Grossi d'avoir accepté de faire partie de la commission de mon mémoire.

Mes remerciements vont également à Madame Jenkin, pour la gentillesse avec laquelle elle a accepté de partager avec moi son expérience et ses connaissances en tant que parent d'élève de Summerhill.

Je les adresse bien sûr aussi à l'école de Summerhill, à sa Directrice Zoë Readhead et aux autres personnes qui m'ont permis de me rendre sur place pour visiter leur établissement et de récolter de précieuses informations pour la compréhension de mon sujet.

Un grand merci encore à Jad et Caroline pour leur contribution inestimable et sans qui je ne serais jamais parvenu à traduire et à retranscrire les données relatives à la visite de Summerhill.

Enfin, je remercie tous mes proches et mes amis qui m'ont soutenu tout au long de cette aventure et qui m'ont permis de ne jamais baisser les bras.

A la mémoire de Jad Darwiche

Table des matières

1. Introduction 3

1.1 Justification du choix et but du mémoire 4

2. Contextualisation 10

2.1 Préambule 11

2.2 Présentation d'Alexander Sutherland Neill 11

2.3 Présentation de Summerhill 14

3. Comment la notion de liberté est-elle conçue par Neill ? 17

3.1 Situer la liberté 18

3.2 Une réaction à la discipline stricte et à l'autorité imposée 18

3.3 La liberté, pas l'anarchie ! 22

3.4 Les bases de la liberté : l'amour et la confiance 24

3.5 Le principe de non-interférence 25

3.6 Equilibre et principes démocratiques 27

3.7 De l'étude libre 29

3.8 De l'autonomie à l'épanouissement de l'enfant 31

3.9 Synthèse et réflexions 33

4. Point de vue de différents auteurs à propos de la philosophie de Neill 36

4.1 Préambule 37

4.2 L'autorité imposée et la discipline sont-elles mauvaises pour l'enfant ? 37

4.3 Liberté ou anarchie ? 43

4.4 Bonté naturelle de l'enfant 46

4.5 Amour et confiance 47

4.6 Peut-on mettre adulte et enfant sur un pied d'égalité ? 53

4.7 Rôle de l'école et buts de l'éducation 55

4.8 Quelle importance donner au savoir ? 58

4.9 Méthodes d'enseignement et transmission du savoir 60

4.10 Rôle de l'adulte ? 62

4.11 Importance de Neill 64

4.12 Cette philosophie de l'éducation peut-elle convenir à tous les enfants ? 65
4.13 Synthèse et réflexions 67
5. Le concept de liberté 71
5.1 Préambule 72
5.2 Qu'est-ce que la liberté ? 72
5.3 Les différents niveaux de la liberté 73
5.4 La liberté sociale 74
5.5 La liberté négative et la liberté positive 76
5.6 A quelle conception de la liberté rattacher la philosophie de Neill ? 81
6. Réflexion personnelle et remarques conclusives 85
6.1 Réflexion personnelle 86
6.2 Remarques conclusives 89
7. Bibliographie 91
7.1 Ouvrages cités 92
7.2 Ouvrages consultés 93
8. Annexes 94
8.1 Retranscription de la visite de Summerhill 95
8.2 Séance de questions et réponses avec deux enseignants 109
8.3 Séance de questions et réponses avec Zoë Readhead 122
8.4 Questionnaire adressé à Zoë Readhead 146
8.5 Questionnaire adressé à la mère de Sam 148
8.6 Présentation des auteurs cités au chapitre 4 151

1. Introduction

1.1 Justification du choix et but du mémoire

L'aventure de ce mémoire a commencé lors de mon premier stage en responsabilité, en octobre 2007. Je me trouvais à l'EFP de Conches[1] face à des élèves plus âgés que ceux à qui j'avais eu l'habitude d'enseigner jusque là. Je me posais de nombreuses questions sur l'attitude à adopter en tant qu'enseignant non seulement dans un tel contexte, mais de manière plus large dans l'institution scolaire. Au cours de ce stage, j'ai eu l'occasion d'avoir des discussions très intéressantes avec ma formatrice de terrain, Véronique Morosini, au sujet de ces interrogations. C'est ainsi que lors de l'une de ces causeries, elle m'a parlé de ce livre : *Libres enfants de Summerhill*. Elle m'a conseillé de le lire en me disant que je trouverais peut-être des réponses à mes questions, et que cela étayerait sans doute ma réflexion. Elle ne pensait pas si bien dire !

En lisant le livre d'Alexander Sutherland Neill, j'ai *découvert* avec émerveillement qu'il existait des conceptions de l'enseignement et de l'éducation complètement différentes de celle qui avait guidé ma scolarité et mon développement. J'ai donc voulu en savoir plus sur cette école et son fonctionnement. Je me suis lancé dans la lecture de trois autres ouvrages : *La liberté, pas l'anarchie* de Neill également, *Pour ou contre Summerhill* où différents auteurs et pédagogues renommés de l'époque expriment leur opinion au sujet de cette école, et *Libres regards sur Summerhill* de Jean-François Saffrange. Ces lectures m'ont permis de nuancer mon impression première. Tout le monde ne trouve pas que Summerhill est extraordinaire. Certains adorent, d'autres détestent. D'autres encore essayent de peser le pour et le contre avec plus ou moins d'objectivité et de scientificité. En tout cas une chose est sure, Summerhill a alimenté le débat pédagogique pendant de nombreuses années.

Afin de me faire ma propre idée sur le sujet, je me suis dit qu'il serait peut-être intéressant de me rendre sur place. J'ai donc pris contact avec l'école pour voir s'il

[1] Ecole de Formation Préprofessionnelle. Cette école accueille des élèves âgés entre 13 et 16 ans et propose un parcours scolaire avec des besoins plus spécifiques afin d'amener certain-e-s élèves en difficulté importante d'apprentissage à prolonger d'une année leur cursus à l'école primaire ou à poursuivre leur scolarité obligatoire de façon différente, au sein des EFP qui disposent de structures pour une prise en charge encadrante et spécialisée.

était envisageable d'y organiser un stage ou une observation de quelques jours. Impossible ! On m'apprend que l'école – tel un lieu de pèlerinage – reçoit plus de 500 demandes de visite par an et qu'afin de permettre à la communauté scolaire de fonctionner normalement, une visite de groupe d'une journée est organisée une fois par semestre. Qu'à cela ne tienne, je me suis tout de même rendu en Angleterre afin d'assister à cette visite et tenter de ramener le maximum d'informations utiles pour mon travail[2].

Le jour J, nous avons été accueillis par quelques élèves qui s'étaient proposés pour nous faire visiter l'école. En attendant que tout le monde soit prêt pour la visite, j'ai eu le plaisir de constater que notre guide parlait très bien le français, étant donné qu'il avait vécu plusieurs années en Suisse (à Lausanne plus précisément) avant d'entrer à Summerhill. Après avoir échangé quelques mots avec lui, la visite a débuté par petits groupes. Nous avons fait le tour des bâtiments, des salles de classe et autres lieux de vie de l'école. Nous avons croisé peu d'élèves au cours de cette journée car – selon Léonard Turton, l'un des professeurs de Summerhill – ils préfèrent se cacher lorsqu'il y a des visiteurs. Dans l'ensemble, j'ai retrouvé beaucoup d'éléments tels qu'ils étaient décrits dans les livres que j'ai lus à propos de Summerhill, que ce soit au niveau de la description des lieux ou de l'organisation de la vie quotidienne de la communauté. Par exemple, le bâtiment principal, une grande bâtisse de briques rouges, semble avoir été figée dans le temps. Pour ce qui est de la vie quotidienne, comme du temps de Neill, l'école fonctionne sous la forme d'un pensionnat. Des leçons ont lieu le matin de 9h30 à 13h10 et de 16h00 à 18h00. Le reste de la journée, chacun peut s'occuper comme il le désire. Chaque élève est libre de choisir d'aller en classe ou non et de suivre les cours qui l'intéressent, conformément à la philosophie de l'école. Je reviendrai sur ce point ultérieurement dans le cadre de ce travail. Toutefois, l'école semble avoir progressé avec son temps et en fonction des besoins des enfants. Ainsi, les vieux wagons de train qui faisaient office de dortoirs du temps de Neill ont laissé la place à des bungalows, la classe de musique est devenue un véritable studio d'enregistrement, une salle d'informatique a fait son apparition, tout comme les leçons de japonais destinées entre autres aux élèves nippons (Summerhill est très réputée au Japon).

[2] La retranscription de la visite et des séances de questions/réponses avec les enseignants et avec la directrice de Summerhill sont disponibles en annexe de ce travail (points 8.1 à 8.4).

Après cette visite des lieux qui a duré approximativement 45 minutes, une séance de questions-réponses avec deux enseignants de l'école, Léonard Turton et Tomo Usuda (qui a été élève à Summerhill), a été organisée pour les visiteurs. Puis, en début d'après-midi, Zoë Readhead, directrice de Summerhill et fille d'Alexander Neill, nous a accueillis pour une nouvelle séance de questions-réponses. Au cours de celles-ci, beaucoup de choses ont été dites en particulier concernant les aspects pratiques du fonctionnement de l'école. Néanmoins, j'ai également pu relever que les notions d'équilibre, de démocratie, de liberté de choix, de confiance en soi, ou plus généralement concernant la philosophie de Summerhill étaient des thèmes assez récurrents dans les propos des enseignants. D'après leurs propos, et ainsi que me l'a confirmé Zoë Readhead, la philosophie de base ne semble pas avoir spécialement changé tout au long de ces années. J'aurais aimé en savoir davantage sur le fonctionnement actuel de Summerhill, mais malheureusement le temps à disposition sur place était trop court et les questionnaires que j'ai envoyés à quelques-uns de leurs enseignants sont restés sans réponse.

Malgré tout, j'ai pu prendre contact avec la mère de l'élève qui m'a fait visiter l'école. Les échanges que nous avons eus[3] m'ont permis de bénéficier d'un regard différent sur Summerhill, car il s'agit du point de vue d'un parent d'élève, ce qui est pratiquement inexistant dans la littérature portant sur Summerhill. Cette personne m'a expliqué qu'elle a choisi d'inscrire ses trois enfants dans cette école en toute connaissance de cause, ayant elle aussi découvert Summerhill à travers le livre *Libres enfants de Summerhill* lorsqu'elle était âgée de 12 ans. Ses enfants ont le choix de rester dans cette école et si l'un d'entre eux veut être retiré, il le peut à tout moment. Leur mère a également insisté sur l'importance que revêt à ses yeux le fait que la philosophie de l'école s'accorde avec celle de leur famille. Concernant les enfants, il semble que chacun d'entre eux vit cette expérience différemment. Si l'un semble s'être complètement épanoui à Summerhill, l'autre semble avoir profité de l'expérience pour s'ouvrir et s'épanouir davantage sur le plan émotionnel, mais ses capacités intellectuelles n'ont pas été pleinement encouragées. Quant au troisième, si Summerhill l'a aidé à développer ses intérêts – sans pour autant lui permettre de

[3] Cf. Annexe 8.5

pleinement approfondir ses connaissances – sur le plan émotionnel ses besoins semblent avoir été ignorés, ou pour le moins largement sous-estimés.

A travers ces paroles, j'ai pu constater que les années passées à Summerhill pouvaient être vécues assez différemment en fonction des enfants, même pour ceux provenant d'une même famille. L'autre point qui m'a interpellé en lisant Neill concerne la qualité de l'enseignement des matières académiques. En effet, il semble que les enfants reçoivent peu de soutien de la part des enseignants pour développer leurs intérêts dans ce domaine. Les propos que j'ai pu recueillir à ce sujet semblent confirmer le fait que certains de leurs élèves pourraient être meilleurs et que leurs besoins sur le plan académique ne sont pas toujours satisfaits.

Tout ce processus (les lectures, la visite, le recueil d'informations et les discussions avec différentes personnes) m'a amené à me poser de nombreuses questions sur Summerhill et sa philosophie. Dans un premier temps, je me demandais si les principes de cette philosophie étaient restés tels qu'ils avaient été décrits par Neill dans les années soixante ou s'ils avaient évolué au fil du temps. Et si tel était le cas, qu'est-ce qui avait changé et pourquoi. Malheureusement, j'ai dû me rendre à l'évidence qu'il ne serait pas possible d'obtenir des réponses à mes questions sans avoir la possibilité de passer du temps à Summerhill, d'effectuer des observations et de discuter avec les enseignants de l'école. Et comme je l'ai expliqué avant, cette démarche n'était pas réalisable.

Je me suis donc orienté vers d'autres questions qui s'étaient dessinées au travers de ces étapes et qui n'ont cessé de m'accompagner tout au long de mon cheminement réflexif. En particulier, la place importante qu'occupait la notion de la liberté dans la philosophie éducative de Neill m'a interpellé : comment Neill conçoit-il la liberté ? Pourquoi est-elle si importante dans son raisonnement ? Comment cette notion s'articule-t-elle dans sa philosophie éducative ? Est-elle liée à d'autres notions importantes ? Pourquoi a-t-il choisi de baser sa conception éducative sur la notion de liberté ? Quels résultats pensait-il obtenir ?

D'après mes lectures et les autres informations que j'ai recueillies, j'ai élaboré les deux hypothèses suivantes : 1) La liberté accordée à Summerhill donnerait la

possibilité à l'enfant de s'épanouir et d'avoir une meilleure connaissance de soi-même (ainsi que de ses émotions), de savoir ce qu'il veut et d'opérer des choix en conséquence. 2) Cette liberté aurait pour conséquence une moins bonne efficacité sur le plan de l'acquisition des savoirs. En effet, en lisant Neill, j'ai pu remarquer que celui-ci semblait davantage préoccupé par l'épanouissement personnel et émotionnel de l'enfant que par ses acquisitions sur le plan académique. Est-ce réellement le cas ? Et si oui, comment justifie-t-il cette prise de position ? Il découle de ces hypothèses et de ces interrogations la problématique suivante : Doit-on obligatoirement renoncer à un enseignement poussé et de qualité pour permettre aux enfants d'avoir accès à une véritable liberté, qui leur permette d'être autonome, et de faire des choix en fonction de leurs intérêts ?

Afin de clarifier cela, il sera nécessaire de chercher à comprendre les propositions et les idées de Neill ainsi que leurs justifications. Quels sont les avantages et quelles sont les limites de cette philosophie ? Autour de quels éléments les réactions se sont-elles animées ? Y a-t-il des éléments de cette philosophie qui pourraient alimenter le débat pédagogique d'aujourd'hui ? Pour cela, je vais m'appuyer sur les propos d'un certain nombre d'auteurs ayant donné leur avis sur Summerhill et ses principes.

Afin d'enrichir encore ce travail, je me suis également questionné sur le concept général de la liberté tel qu'il est développé dans certains courants de la philosophie politique moderne. En effet, quelles sont les différentes façons de concevoir cette notion ? La conception de Neill de la liberté se rapproche-t-elle plus particulièrement de l'une d'entre elles ? Sans vouloir être exhaustif, le but de ce chapitre est de se décentrer quelque peu du domaine éducatif et d'aborder le problème sous un autre angle. Plus particulièrement, je vais m'intéresser aux notions de liberté ''négative'' et ''positive'' telles qu'énoncées par certains auteurs, puis voir si la philosophie de Neill peut être rattachée à l'une ou l'autre de ces notions.

Je terminerai mon propos par une réflexion plus personnelle sur Summerhill et sur la notion de liberté. Tout en tenant compte des éléments apportés par les chapitres précédents, j'essayerai de faire des liens entre la proposition pédagogique de Neill et

les problématiques actuelles qui ont cours dans le domaine de l'éducation, afin d'imaginer et de proposer de nouvelles pistes de réflexion.

2. Contextualisation

2.1 Préambule

Avant de définir à proprement parler le cadre théorique de ce mémoire, il me semble important de contextualiser mon propos en présentant tout d'abord le parcours de vie d'Alexander Sutherland Neill, ainsi que l'œuvre de sa vie, Summerhill.

Comme ces descriptions ont déjà été faites à de nombreuses reprises par ceux qui se sont intéressés avant moi à Summerhill et à son fondateur, je me contenterai d'aller à l'essentiel, tout en essayant de rester concis. J'invite ceux qui souhaitent avoir plus de détails sur ces aspects à consulter la biographie de A. S. Neill : *Neill, Neill, Peau de mandarine*[4] (1972/1980) ou encore le premier chapitre de l'ouvrage de Jean-François Saffrange : *Libres regards sur Summerhill* (1985).

2.2 Présentation d'Alexander Sutherland Neill

Alexander Sutherland Neill est né le 17 octobre 1883 en Ecosse, à Forfar, banlieue d'Edimbourg. Son père, Georges Neill, est instituteur et directeur d'école à Kingsmuir. Sa mère, Mary Sutherland, a cessé d'enseigner aux côtés de son mari pour élever ses enfants. Il est l'un des huit enfants de cette famille modeste (auxquels s'ajoutent un enfant mort-né, quatre enfants morts en bas âge). Les autres personnes l'ayant influencé durant son enfance sont sa grand-mère maternelle – qu'il a beaucoup aimé – et sa jeune sœur Clunie, qu'il admirait et aimait plus que tous ses autres frères et sœurs.

Selon ses souvenirs, Alexander Neill (1972/1980) décrit son père comme étant un « homme peu communicatif » (p. 18), mais dont l'honnêteté et la méticulosité faisait de lui une personne estimée aux yeux de ses concitoyens. Néanmoins, à plusieurs reprises, son fils parlera de lui comme d'un homme cruel, sévère et méprisant à son égard. « Mon père ne m'aimait guère, enfant. Il était souvent cruel avec moi et il finit par m'inspirer une vraie crainte que je ne réussis jamais entièrement à surmonter dans l'âge adulte. Je sais maintenant que Père n'aimait *aucun* enfant ; il n'avait

[4] Titre original : *Neill, Neill, Orange Peel.* Hart Publishing Co. New York.

aucun contact avec eux. Il ne savait pas jouer et n'a jamais compris l'esprit enfantin. » (*Ibid.*, p. 25). Quant à sa mère, Alexander Neill en parlera très peu. « C'était une fière bonne femme que ma mère ! […] Mère avait de hautes ambitions pour elle et sa famille. Elle était snob et fit de nous des snobs » (*Ibid.*, p. 22). Toutefois, ces constats n'empêchèrent pas un très grand attachement du jeune Alexander à ses parents et particulièrement à sa mère, qu'il avoue avoir *trop aimé* (*Ibid.*, p. 54).

Lorsqu'il est enfant, Alexander est considéré comme l'enfant fragile, le raté de la famille. « Il devait y avoir en moi quelque chose de foncièrement déplaisant alors, car les autres membres de la famille étaient moins maltraités. J'étais maladroit, les poches bourrées de bouts de ferraille et mon physique peu flatteur ne m'avantageait guère. Mes oreilles décollées me valurent le surnom de Feuille de choux et mes pieds grandirent subitement jusqu'à leur taille actuelle » (*Ibid.*, p. 31). A 14 ans, n'ayant pas la possibilité de continuer les études, Alexander Neill doit travailler. Son souhait est d'être éleveur de moutons, mais son père a d'autres ambitions pour lui : le bureau. Après deux ans, pendant lesquels il obtient des emplois de commis, ses parents le reprennent à la maison, car il ne supportait ni le travail pénible, ni la séparation.

Sa mère suggère alors de l'orienter vers le métier d'instituteur. « Effectivement, il n'est bon qu'à ça, répondit mon père d'un ton sinistre et sans l'ombre d'un sourire. » (*Ibid.*, p. 79). Alexander songe alors à suivre l'exemple de son frère en devenant pasteur, mais son père l'engage comme élève-maître à ses côtés. Son apprentissage dure quatre ans de 1899 à 1903. Il enseignera ensuite jusqu'en 1908, avant de réussir, à 25 ans, le concours d'entrée à l'Université d'Edimbourg, afin d'obtenir un diplôme d'agriculture. Après un an, ne trouvant plus aucun intérêt à l'agriculture, il s'inscrit dans le cursus de lettres. Il obtient sa licence après 4 années d'études. A ce moment-là, sa seule certitude est qu'il ne veut pas enseigner. Pourtant, il devient directeur d'école à Gretna Green, il a 31 ans. C'est au cours de cette période qu'il va commencer à réfléchir à la pédagogie et à écrire.

En 1917, aura lieu une rencontre déterminante dans l'évolution de sa pensée. Neill visite le *Little Commonwealth*, petite communauté pour jeunes délinquants, dans

laquelle le directeur, Homer Lane[5], applique des méthodes pédagogiques audacieuses. Grâce à ce dernier, il va s'ouvrir à la psychanalyse. En 1918, pour se rapprocher de Lane, Neill trouve un poste à King Alfred School à Londres, école réputée libre. Il se rendra cependant vite compte que cette liberté n'est qu'apparente. Il quittera l'école en 1922, parce qu'elle n'était pas assez libre pour le tolérer. De 1920 à 1923, il sera coéditeur de la revue *The New Era*. Il publiera beaucoup d'articles très corrosifs sur le monde de l'éducation qui finiront par lui coûter sa place de coéditeur. Après avoir assisté à la première conférence du Mouvement des Ecoles Nouvelles à Calais en 1921, il tient des conférences dans plusieurs villes d'Europe (Allemagne, Autriche, Pays-Bas).

A cette même période, il rencontre à Hellerau, banlieue de Dresde, Christine Baer. Cette américaine est la directrice de l'Ecole Dalcroze, fondée en 1912. Elle propose à Neill de se joindre à elle pour créer un établissement international. Après quelques hésitations, dues aux circonstances peu favorables de l'après-guerre, mais aussi en raison de l'impossibilité d'ouvrir sa propre école en Angleterre ou en Ecosse, il accepte finalement l'offre de Baer et l'école internationale ouvre en 1922. Cependant, ses méthodes pédagogiques déplaisent rapidement aux professeurs allemands et il se voit supprimer l'autorisation d'enseigner l'anglais aux petits allemands. En 1923, l'aventure se termine, suite à la Révolution qui éclate en Saxe. De Dresde, ville devenue dangereuse, Neill transporte ses élèves en Autriche, dans le Tyrol, à quatre heures de Vienne. Le séjour y sera rendu difficile par les paysans tyroliens qui ne supportaient pas la présence de ces enfants proche d'une église devenue lieu de pèlerinage. Il sera contraint de fermer son école en 1924 et rentrera en Angleterre. Avant cela, il aura l'occasion de rencontrer Wilhelm Stekel[6], un psychanalyste freudien qui a rompu avec Freud.

A 41 ans, Neill va enfin fonder sa propre école. Elle se situe à Lyme Regis, dans le Dorset. Elle s'appelle Summerhill. Les habitants de cette petite ville voient d'un mauvais œil l'arrivée de cet étranger avec ses « jeunes gamins mal peignés » (*Ibid.*, p. 154). Etant donné qu'il a très peu de moyens, Neill débute cette aventure avec 5

[5] Homer Lane (1875-1925) est un éducateur américain. Il a fondé en Angleterre le *Little Commonwealth*, petite communauté pour jeunes délinquants en 1911. Celui-ci a eu une grande influence sur Neill et ses idées.

[6] Wilhelm Stekel (1868-1940) est un médecin, psychologue et psychanalyste autrichien. Neill a effectué quelques séances de psychanalyse avec ce dernier.

élèves. Dans ces circonstances, il accepte tous les enfants, quel que soit leur cas. Durant cette période, il va également se marier avec sa première femme Lillian Neustatter. En 1925, Homer Lane décède. Cet événement va libérer Neill de son influence. Il va désormais devoir faire ses preuves tout seul.

Neill n'est pas heureux à Lyme Regis. Il déménage donc en 1927 à Leiston, dans le Suffolk, où il achète une belle propriété, qu'il baptisera également Summerhill. L'école prendra alors le visage définitif que fera connaître *Libres enfants de Summerhill*. L'école ne déménagera qu'une ultime fois, lors de la 2ème Guerre Mondiale, Neill craignant pour la sécurité de ses enfants. Pendant cinq ans, il reste à Festiniog, dans le nord du Pays de Galles. C'est une triste période pendant laquelle un enfant meurt noyé. Puis sa femme décède en 1944 des suites d'une crise cardiaque.

En 1937, Neill rencontre Wilhem Reich[7]. Ce dernier lui propose d'entreprendre une thérapie qui va durer deux ans. « Ce fut une thérapie difficile et souvent douloureuse, mais mes émotions se libérèrent davantage en quelques semaines que pendant tout le temps passé avec Lane, Maurice Nicoll, et Stekel. » (*Ibid.*, pp. 175-176). Neill se mariera une seconde fois avec Ena Wood et en 1946, alors qu'il a 63 ans, naîtra leur fille Zoë. Il va beaucoup observer cette dernière et va écrire un livre à son sujet[8]. Sa popularité ne cesse d'augmenter en Angleterre, puis aux Etats-Unis, pour enfin toucher les quatre coins du monde lorsque paraît le livre *Libres enfants de Summerhill*[9] qui sera lu par des millions de gens. Alexander Neill décédera le 23 septembre 1973, à l'âge respectable de 90 ans.

2.3 Présentation de Summerhill

Afin de compléter ce travail de contextualisation, je vais insérer dans cette partie une petite chronologie concernant Summerhill, de sa création jusqu'à aujourd'hui.

[7] Wilhem Reich (1897-1957) est un psychiatre et psychanalyste autrichien avec qui Neill va également entreprendre une thérapie et qui aura lui aussi une influence sur sa philosophie.
[8] *The Free Child* (1953). Jenkins. Londres.
[9] Titre original : *A Radical Approach to Child Rearing* (1960). Hart Publishing Co. New York.

1921-1922 : Création de la Section Internationale, dans le cadre de l'école Odenwald et de l'école d'eurythmie (ancienne école Dalcroze) de Hellerau, banlieue de Dresde, selon le principe d'autodétermination. Neill commence cette aventure avec un élève ramené d'Angleterre, puis l'effectif augmentera progressivement jusqu'à dix élèves.
1923 : L'école de Hellerau doit fermer en raison des désordres politiques. Neill transporte les six élèves restants de la section internationale en Autriche, loin des combats. On offre à Neill la possibilité d'établir son école en Basse-Autriche, sur une montagne, le Sonntagberg. Problèmes avec les villageois, paysans catholiques romains, qui voyaient Neill et sa communauté comme des profanes, des intrus.

1923-1924 : Neill est contraint – au vu du climat très tendu à l'encontre de son école – de fermer l'établissement et décide de retourner en Angleterre, avec cinq élèves. Il loue une maison à Lyme Regis, dans le Dorset. Elle s'appelle Summerhill. La cohabitation avec les habitants de cette petite ville fut bien meilleure qu'ailleurs, malgré un accueil froid au départ.

1927-1940 : A la fin du bail, Neill parcourt la côte sud à la recherche d'une maison. Il tombe finalement sur une propriété à Leiston, dans le Suffolk. Elle s'appelle Newhaven, mais Neill la renomme Summerhill et il s'y installe avec 27 élèves.

1940-1945 : Neill est obligé de quitter Leiston en raison de la 2ème Guerre Mondiale. Il emmène ses élèves à Festiniog au nord du Pays de Galles pour les protéger. Il n'y sera pas heureux du tout.

1945-1973 : Retour à Leiston. Neill y restera le directeur jusqu'à sa mort le 23 septembre 1973. Sa femme, Ena Wood, reprend alors la direction de l'école jusqu'en 1985.

1985-… : La fille de Neill, Zoë Readhead, reprend à son tour la direction de Summerhill.

2000 : Summerhill est menacée de fermeture par le gouvernement Britannique, mais après un recours devant la Haute Cour de Londres, elle obtient un accord reconnaissant son droit à disposer d'une philosophie propre.

2010 : A ce jour, Summerhill compte environ 70 élèves âgés entre 5 et 16 ans auxquels s'ajoutent 14 adultes (professeurs et *staff*).

3. Comment la notion de liberté est-elle conçue par Neill ?

3.1 Situer la liberté

La notion de liberté, telle qu'elle est entendue par Neill, doit tout d'abord être située. Pour cela, nous allons prendre deux points de repère. Le premier d'entre eux est ce contre quoi s'est insurgé Neill, à savoir la discipline stricte et l'autorité imposée. Comprendre ce qui l'a poussé à s'inscrire en porte-à-faux du système scolaire traditionnel anglais, va également nous permettre de mieux saisir la vision que Neill a de la liberté. Le deuxième point de repère correspond à la notion d'anarchie. Suite au succès de *Libres enfants de Summerhill*, Neill a du écrire un second livre à l'attention des personnes qui ont confondu liberté et anarchie. Ce cadrage va nous permettre ensuite de mieux comprendre ce qu'est la liberté pour Neill, ainsi que les multiples facettes dont elle est composée.

3.2 Une réaction à la discipline stricte et à l'autorité imposée

Lorsque Neill entre dans le monde de l'éducation, il règne dans le système scolaire traditionnel anglais (ainsi que dans la plupart des foyers) une discipline très stricte. Le châtiment corporel, la punition et la réprimande sont monnaie courante. Les enfants ne sont pas libres de choisir ce qui les intéresse ou d'exprimer leur opinion. C'est l'adulte (instituteurs, parents) qui détient le pouvoir et qui en use à sa guise pour diriger l'enfant. Cette autorité imposée par la contrainte ne plaît pas à Neill (1960/1970) : « J'avais enseigné pendant bien des années dans des écoles traditionnelles. J'en connaissais donc la philosophie et je savais qu'elle était mauvaise. Elle était mauvaise parce que fondée sur une conception adulte de ce que l'enfant doit être et doit apprendre. » (p. 22). C'est donc en réaction à cette conception de l'éducation qu'il va élaborer sa propre philosophie éducative, basée sur la notion de liberté.

Neill compare les écoles traditionnelles à des casernes militaires ou encore à des prisons. Pour rester dans la métaphore militaire, il affirme que « la discipline stricte est la meilleure façon pour un adulte d'avoir la paix. N'importe qui peut être adjudant. » (*Ibid.*, p. 61). Cette forme d'autorité serait donc une solution de facilité,

qui permet d'exercer un pouvoir, un contrôle sur l'enfant, de le soumettre à sa volonté par la force. A ce propos, il serait peut-être bon de faire ici la distinction entre autorité imposée et discipline stricte. L'autorité imposée est le fait de supplanter sa propre volonté à celle de quelqu'un d'autre sans que ce dernier ait le choix, tandis que la discipline stricte concerne la façon dont cette volonté est imposée. Il est donc possible d'imposer une autorité avec plus ou moins de rigidité de sévérité.

Pour bien comprendre ce que pense Neill du système établi, nous allons explorer sa façon de concevoir l'autorité imposée. Qui dit autorité imposée, signifie qu'il y a quelqu'un pour imposer cette autorité sur quelqu'un d'autre qui la subit. En l'occurrence, dans le système traditionnel, Neill voit l'adulte (enseignant, parent) comme le patron, celui qui impose sa volonté sur celle de l'enfant. Et Neill affirme que « où il y a un patron, il n'y a pas de liberté. Cela s'applique aussi bien au patron autoritaire qu'au patron bienveillant. L'enfant indépendant peut se rebeller contre un patron dur, mais le patron doux ne fait que le rendre impuissant et lui enlève toute certitude quant à ses convictions. » (*Ibid.*, p. 60). C'est là que la notion d'autorité imposée prend tout son sens. En effet, quelle que soit la manière dont un adulte fait pression sur un enfant, à partir du moment où il n'a plus le choix, cet enfant subit une contrainte, à laquelle il se soumet plus ou moins facilement.

Quoi qu'il en soit, la présence d'un patron signifie que c'est lui qui prend les décisions à la place de l'enfant, qu'il sait mieux que l'enfant ce qui est bon pour ce dernier. L'enfant n'a pas le choix, il ne peut pas décider de ce qu'il veut faire en fonction de ses intérêts, il doit s'adapter aux décisions prises pour lui et se soumettre ainsi à la volonté d'autrui. Neill explique qu'en agissant de la sorte, on montre à l'enfant que l'on n'a pas confiance en lui, qu'on ne le croit pas capable de bien se comporter tout seul, ou encore d'être autonome et responsable. Il généralise ce manque de confiance envers l'enfant à la nature humaine toute entière. C'est la question de l'être humain est-il bon ou mauvais qui se pose. Et Neill estime que si une personne n'a pas confiance en l'enfant, c'est parce qu'il n'a pas non plus confiance en la bonté de la nature humaine. « Je soutiens, personnellement, que la méchanceté n'est pas fondamentale dans la nature humaine, pas plus que dans la nature du lapin ou du lion. Enchaînez un bon chien et il deviendra chien méchant.

Disciplinez un enfant et cet enfant a priori sociable deviendra mauvais, menteur et haineux. » (*Ibid.*, p. 147).

La discipline stricte quant à elle est une façon d'imposer son autorité avec sévérité. Ceux qui s'en servent, selon Neill, ont tendance à penser qu'il s'agit du seul moyen d'éviter que l'enfant ne devienne mauvais, ou qu'ils sont obligés de procéder de la sorte afin de lui permettre de grandir. Selon la même logique, si l'enfant n'obéit pas, les adeptes de la discipline stricte vont user de leur pouvoir pour ramener l'enfant dans le droit chemin à l'aide de la punition. Neill associe tout bonnement la discipline stricte à une expression de haine de la part de l'adulte. « C'est l'imposition de cette rigide autorité qui engendre la haine et, avec elle, les enfants difficiles. » (*Ibid.*, p. 115). De plus, il s'interroge : « Pourquoi un enfant devrait-il obéir ? Ma réponse est la suivante : Parce qu'il doit satisfaire la soif de pouvoir de l'adulte. » (*Ibid.*, p. 143). Neill s'insurge donc contre tout ce qui est lié à la discipline stricte, qu'il s'agisse de la punition utilisée comme moyen d'asseoir son autorité, de la colère dont l'adulte se sert pour terroriser l'enfant qui ne s'est pas conformé à ce qu'il attendait de lui, ou encore du châtiment corporel qui était alors largement admis comme ayant des vertus éducatives ! Selon lui, toutes ces méthodes ont pour seul objectif de briser la volonté de l'enfant et de l'obliger à obéir.

Tout ceci nous conduit à la problématique de la morale. Neill explique que « la plupart des parents s'imaginent faillir vis-à-vis de leurs enfants s'ils ne leur enseignent pas de valeurs morales, s'ils ne leur indiquent pas constamment ce qui est bien et ce qui est mal […] et que sans cette instruction l'enfant deviendra un sauvage, sans contrôle sur sa conduite et sans grande considération pour les autres. » (*Ibid.*, p. 220). L'enfant ne deviendrait donc bon que s'il y est contraint. Dès lors, l'adulte va le punir à chaque occasion où il se comportera mal. Le point de vue de Neill à propos de la punition est qu'elle est « *toujours un acte de haine.* » (*Ibid.*, p. 152). Il constate avec dépit que « la punition forme un cercle vicieux. Une fessée est de la haine exprimée ouvertement et chaque fessée éveille un peu plus de haine chez l'enfant. Puis, comme sa haine décuplée se manifeste par une conduite de plus en plus mauvaise, les fessées sont redoublées. Et ces nouvelles fessées renforcent à nouveau la haine de l'enfant. Le résultat, c'est qu'il est mal élevé, désagréable, haineux et si totalement rompu à la punition qu'il pèche afin de déclencher une

réaction émotive chez ses parents. Même une réaction de haine est préférable au manque de réaction d'amour. Ainsi l'enfant est battu – et se repent. Mais le lendemain matin, le cycle recommence. » (*Ibid.*). Cela dit, la punition peut prendre d'autres formes, comme par exemple le sermon, la lamentation ou encore la réprimande : « La punition qui prend la forme d'un sermon est plus dangereuse encore qu'une rossée. Que ces sermons peuvent être affreux ! ''Ne savais-tu pas que tu faisais mal ?'' Sanglot affirmatif. ''Dis-moi que tu regrettes de l'avoir fait.'' Pour préparer au charlatanisme et à l'hypocrisie, le sermon est sans rival. Pardon, il y a pire : la lamentation sur le sort de l'enfant en sa présence. C'est impardonnable, car un tel acte ne peut qu'éveiller chez l'enfant un profond sentiment de culpabilité. » (*Ibid.*, p. 155). Tout ceci place l'adulte dans une position de domination. Celui-ci va ainsi avoir la possibilité d'exercer un pouvoir, une pression sur l'enfant. D'après Neill, cette autorité ne peut engendrer que deux types de réaction chez l'enfant : un sentiment de crainte, de peur et/ou un sentiment de colère, de haine. La crainte va avoir pour effet de soumettre l'enfant à la volonté de l'adulte, tandis que la haine qu'il éprouve va le rendre agressif d'une part, mais va également le pousser à faire preuve d'hypocrisie.

> « Je vois les résultats de l'asservissement dans mes nouveaux élèves en provenance d'écoles secondaires de toutes sortes. Ils ne sont qu'un tas d'hypocrites, avec une fausse politesse et des manières affectées. Leur réaction devant la liberté est rapide et exaspérante. Pendant les deux premières semaines ils tiennent les portes pour laisser passer leurs professeurs, ils m'appellent *Monsieur* et se lavent soigneusement. Ils regardent dans ma direction avec respect, ce que je reconnais facilement comme de la crainte. Après quelques semaines de liberté, ils montrent leur vrai visage. Ils deviennent impudents, sans manières, crasseux. Ils font toutes les choses qui leur ont été défendues dans le passé : ils jurent, ils fument, ils cassent des objets. Et pendant tout ce temps, ils ont une expression polie et fausse dans la voix. Il leur faut dix mois pour perdre leur hypocrisie. Après cela ils perdent leur déférence envers ce qu'ils regardaient auparavant comme l'autorité. Au bout de dix mois environ, ce sont des enfants naturels et sains qui disent ce qu'ils pensent, sans rougir, ni haïr. » (*Ibid.*, p. 109).

Du sentiment de haine peut naître deux autres sortes de sensations : de la culpabilité ou une envie de rébellion. La culpabilité va renvoyer l'enfant dans une posture de soumission, viciée toutefois par cette haine latente, alors que la rébellion va déclencher un affrontement frontal entre l'autorité remise en question et l'individu qui

ne veut pas s'y plier. Dans tous les cas, Neill prétend qu'il va résulter de ce rapport à l'autorité imposée une série d'éléments négatifs pour l'enfant. Parmi les problèmes répertoriés, on peut citer la *perte de confiance* et d'*estime de soi*, l'*acquisition de complexes* ou encore une *enfance mal vécue*, mais va aussi rendre l'enfant *dépendant*, *sans personnalité*, *lâche*, *facilement influençable*, *névrosé* et *malheureux*.

C'est pour toutes ces raisons que Neill s'est évertué à envisager autrement l'éducation, en empruntant le chemin de la liberté. Toutefois, avant de décrire comment il conçoit cette liberté, il nous faut d'abord nous arrêter brièvement sur l'autre notion évoquée plus haut, l'anarchie.

3.3 La liberté, pas l'anarchie ! [10]

La notion de liberté – pour Neill – n'est pas synonyme d'anarchie. Cette distinction est primordiale car beaucoup de personnes qui ont entendu parler de Summerhill, se représentent cette école selon des images qui se rattachent davantage à la notion d'anarchie qu'à celle de liberté. Ce serait une école où les enfants *font tout ce qu'ils veulent* ; où ils auraient *tous les droits* ; une *école de sauvages* ; il n'y aurait *aucune discipline, aucune contrainte, aucune limite* ; etc. Or, Neill (1966/1970) explique justement que l'anarchie est un excès de liberté. « Je définis l'anarchie comme une interférence avec la liberté des autres. » (p. 9). Et ceci va bien évidemment à l'encontre de l'un des principes fondamentaux de sa philosophie : « Chaque individu est libre de faire ce qu'il lui plaît *aussi longtemps qu'il ne viole pas la liberté des autres*. » (*Op. Cit.*, p. 143).

D'ailleurs, pour insister sur ce qu'il entend par anarchie, Neill parle de l'enfant gâté, fruit d'une liberté excessive : « Plus tard dans la vie, tout lui est difficile, plus difficile même qu'à l'enfant qui a été soumis à trop de discipline. » (*Ibid.*, p. 267). Trop peu de discipline peut donc s'avérer plus néfaste que trop de discipline. L'enfant gâté est un individu égocentrique et antisocial. Il « est un poison pour lui-même et pour la

[10] C'est le titre de l'un de ses livres, paru quelques années après *Libres enfants de Summerhill* pour expliquer aux gens la différence entre ces deux notions. Titre original : *Freedom, not Licence !* (1966). Hart Publishing Co. New York.

société. » (*Ibid.*). Sacrifier tout à l'enfant serait une erreur. La vision de la liberté que prône Neill est une liberté équilibrée, mais il est conscient que peu de gens parviennent à saisir où se situe cette limite entre les deux notions. « Dans le foyer discipliné, les enfants n'ont *aucun* droit. Dans le foyer désordonné, ils les ont *tous*. Le foyer équilibré est celui où les enfants et les adultes ont des droits égaux. » (*Ibid.*, pp. 106-107). Neill semble parfois même exaspéré par le comportement de certains qui croient avoir compris sa philosophie et qui essayent de l'appliquer au pied de la lettre, alors qu'en réalité ils entraînent leur progéniture dans l'anarchie : « Le mouvement en faveur de la liberté est gâché et rendu détestable parce qu'un trop grand nombre de ses adeptes n'ont pas les pieds sur terre. » (*Ibid.*, p. 106). Voici quelques illustrations de parents qui viennent corroborer cette allégation :

> « Tommy, quatre ans, frappe avec un maillet sur le piano du voisin. Ses parents le regardent avec approbation, un sourire triomphant sur les lèvres qui paraît dire : ''N'est-ce pas que l'autonomie est une chose merveilleuse ?'' » (*Ibid.*, p. 105).

> « Une fois, une femme m'amena sa fille de sept ans. ''Monsieur Neill'', me dit-elle, ''j'ai lu tout ce que vous avez écrit et avant même que Daphné soit née, j'avais décidé de l'élever selon vos principes.'' Je jetais un coup d'œil sur Daphné qui était montée sur mon piano avec ses grosses chaussures. Elle sauta de là sur le sofa et le défonça presque. ''Vous voyez comme elle est naturelle'', me dit la mère. ''Une véritable enfant neillienne !'' Je crois bien qu'alors, j'ai rougi. » (*Ibid.*, p. 106).

> « Deux parents qui avaient lu quelques-uns de mes livres furent pris de remords à la pensée du mal qu'ils avaient fait à leurs enfants. Ils réunirent la famille. ''Nous avons très mal agi envers vous. A partir d'aujourd'hui, vous pourrez faire tout ce que vous voudrez.'' J'oublie à combien se monta la liste des dégâts, mais je me souviens qu'ils durent avoir une nouvelle réunion de famille pour annuler la motion précédente » (*Ibid.*, p. 108).

Ces exemples démontrent que pour accorder la liberté à un enfant, il ne suffit pas de le laisser libre de tout faire. Neill a bien compris que la notion de liberté est bien plus complexe que cela et qu'il ne s'agit pas d'une solution de facilité qui consisterait à éluder la question de la discipline et de l'autorité. C'est ce que nous allons voir dans les paragraphes suivants.

3.4 Les bases de la liberté : l'amour et la confiance

Dans la conception philosophique de Neill, la liberté se base sur deux notions qui lui sont indispensables : l'amour et la confiance. Ces concepts se rattachent à un postulat plus général auquel Neill voue une croyance absolue, à savoir que « l'enfant n'est pas mauvais, mais bon. » (*Ibid.*, p. 22). C'est cette foi en la sincérité de l'enfant et en la bonté de la nature humaine qui l'a incité à entreprendre le chemin de la liberté. Il utilise à ce propos des propos très forts pour conclure la première partie de son livre *Libres enfants de Summerhill* : « 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. Le don de la liberté, c'est le don de l'amour. Et seul l'amour peut sauver le monde. » (*Ibid.*, p. 93).

Selon lui, l'adulte – qu'il s'agisse d'un parent ou d'un enseignant – doit avoir un sentiment d'amour authentique et profond envers l'enfant. Il explique que « l'amour, c'est l'acceptation de l'enfant et c'est essentiel dans n'importe quelle école. » (*Ibid.*, p. 25), mais aussi dans n'importe quelle famille : « C'est ce que je voudrais que les parents comprennent. Si les enfants vivent à la maison dans une atmosphère de tendresse et d'approbation, ni la méchanceté, ni la haine, ni la destructivité ne prendront racine. » (*Ibid.*, p. 148). En effet, si l'adulte montre de l'amour à l'enfant, ce dernier réagira en montrant à son tour de l'amour envers l'adulte. « Les enfants sont sagaces. Ils répondent à l'amour par de l'amour, à la haine par de la haine. » (*Ibid.*, p. 147). Si cet amour n'est pas très profond ou n'est pas sincère, l'enfant le sentira et l'amour qu'il éprouvera à l'égard de l'adulte ne pourra pas non plus être profond. Neill insiste surtout sur le fait que l'adulte ne peut pas exiger de l'enfant qu'il l'aime. « Le salut est dans l'amour, mais ce qui le rend difficile, c'est que personne ne peut *forcer* quiconque à aimer. » (*Ibid.*, p. 115). Tout ce qu'il est possible de faire, c'est d'offrir de l'amour. Si cet amour est authentique, l'enfant le sentira et il partagera ce sentiment de façon réciproque.

La confiance, qui est l'autre ingrédient de base nécessaire à la liberté, a besoin des mêmes prérogatives que ce qui a été dit pour l'amour. Il doit s'agir d'une confiance réelle et inconditionnelle. L'adulte doit avoir confiance en l'enfant et faire comprendre

à ce dernier qu'il peut lui faire confiance en retour. « Tout est question de foi. Certains l'ont, la plupart ne l'ont pas. Et si vous n'avez pas foi en eux, les enfants le sentent. Ils sentent que votre amour n'est pas très profond, ou alors vous auriez confiance en eux. » (*Ibid.*, p. 114). Pour illustrer ses propos, Neill emploie l'expression suivante : « *Tu seras du côté de l'enfant* » (*Ibid.*, p. 115). Être du côté de l'enfant signifie pour Neill lui donner de l'approbation, l'accepter tel qu'il est, avoir de la compréhension. Néanmoins, cela ne signifie pas pour autant que l'on doit céder à tous ses caprices. « Il n'est pas grave de se fâcher contre un enfant quand on est à égalité avec lui. » (*Ibid.*, p. 25). « Quand vous parlez à un enfant sans amener la question d'autorité ou de morale, il sent que vous êtes de son côté. » (*Ibid.*, p. 116).

L'amour et la confiance excluent automatiquement deux éléments présents dans un climat d'autorité : la crainte et la haine, ainsi que les comportements qui peuvent découler de ces deux sentiments. « Les enfants agressifs que nous avons proviennent invariablement de foyers sans amour et sans compréhension. » (*Ibid.*, p. 34). « Dans le foyer malheureux, la discipline est utilisée comme une arme de haine et l'obéissance devient une vertu. » (*Ibid.*, p. 145). Si l'adulte, par son autorité et son pouvoir, inspire de la crainte à l'enfant, il ne lui sera donc pas possible de faire confiance à l'adulte. En effet, « personne ne peut aimer ce qu'il craint. » (*Ibid.*, p. 148). En parlant de son expérience avec les enfants qui vivent à Summerhill, Neill explique que « il est plus facile de vivre avec les enfants qui vous craignent qu'avec ceux qui vous aiment – c'est-à-dire que la vie est plus tranquille. Car, lorsqu'ils vous craignent, les enfants se détournent de vous. Ma femme, les professeurs de Summerhill et moi-même sommes aimés par les enfants parce que nous les acceptons, et c'est tout ce qu'ils désirent. C'est parce qu'ils savent que nous ne les rejetterons pas qu'ils aiment être auprès de nous. » (*Ibid.*, p. 124). C'est cette acceptation de l'enfant pour ce qu'il est qui font de l'amour et de la confiance le socle sur lequel la liberté est bâtie.

3.5 Le principe de non-interférence

L'autre principe essentiel sur lequel s'appuie la philosophie neillienne de la liberté est celui de la non-interférence de l'adulte dans les choix et les intérêts de l'enfant.

D'après lui, l'enfant doit pouvoir vivre sa vie et être libre de ses choix tant que ceux-ci n'entrent pas en conflit avec la liberté d'autrui. Il exprime ceci de manière vive en déclarant que « le rôle de l'enfant, c'est de vivre sa vie propre – et non celle qu'envisagent ses parents anxieux, ni celle que propose les éducateurs comme la meilleure. Une telle interférence ou orientation de la part de l'adulte ne peut que produire une génération de robots. On ne peut pas *faire* apprendre la musique, ni aucune autre chose d'ailleurs, à un enfant sans le transformer plus ou moins en un adulte privé de volonté. On forme alors un être qui accepte tout statu quo – une bonne chose pour une société qui a besoin de mornes bureaucrates, de boutiquiers et d'habitués des trains de banlieue – une société qui, pour tout dire, repose sur les épaules rabougries du pauvre petit conformiste apeuré. » (*Ibid.*, p. 28).

Dès lors, afin d'éviter de tomber dans les mêmes travers que ceux qu'il dénonce, Neill va adopter une attitude visant à laisser à l'enfant la possibilité de trouver son propre intérêt, ce qui l'intéresse vraiment. Pour cela, il explique que « il nous fallait renoncer à toute discipline, toute direction, toute suggestion, toute morale préconçue, toute instruction religieuse, quelle qu'elle soit. » (*Ibid.*, p. 22). Il s'agit selon lui de l'unique moyen de ne pas interférer sur le développement et l'épanouissement de l'enfant. « 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. » (*Ibid.*). C'est pourquoi, les élèves à Summerhill ont par exemple le choix de suivre les cours – ceux qui les intéressent – ou bien de s'occuper autrement, voire même de jouer toute la journée et ce, aussi longtemps qu'ils le souhaitent.

Par non-interférence, Neill fait également recours à la notion de non-pression (ou non-directivité). C'est-à-dire qu'aucun type de pression ne doit être exercé sur l'enfant dans le but de l'influencer dans ses choix ou de l'obliger à s'intéresser à quelque chose de particulier, car cela reviendrait à imposer une forme d'autorité ce qui, comme nous l'avons vu plus haut, est à l'opposé des convictions de Neill. C'est le cas par exemple de la punition qui – outre son utilisation afin d'asseoir l'autorité de celui qui s'en sert – est souvent utilisée comme moyen coercitif. Mais cette pression peut aussi être exercée par l'utilisation de la récompense, ce qui n'est pas non plus souhaitable. « La récompense ne présente pas le danger extrême de la punition,

cependant elle sape le moral de l'enfant d'une façon plus subtile. La récompense est superflue et négative. Offrir un prix en récompense d'un acte revient à dire que cet acte n'a aucune valeur en lui-même. » (*Ibid.*, p. 149). « Nous refusons résolument d'introduire des prix et des notes dans notre vie. L'argument contre la récompense, c'est qu'une chose doit être faite pour elle-même, pas en vue d'une récompense ; et cet argument est des plus valables. » (*Ibid.*, p. 78). D'après lui, toutes ces tentatives d'influence sont associables à de la manipulation qui empêcheront l'enfant d'être lui-même et qui il est réellement.

3.6 Equilibre et principes démocratiques

Pour obtenir une atmosphère de liberté, Neill prône un équilibre entre l'adulte et l'enfant, qu'ils aient des droits égaux. En effet, une relation asymétrique – comme nous avons pu le voir plus haut – entraîne automatiquement un déséquilibre et une prise de pouvoir de la part de l'adulte (patron) ou de l'enfant (enfant gâté). « Un foyer peut être parfaitement équilibré sans qu'on y exige d'obéissance de la part des enfants. » (*Ibid.*, p. 143). Afin d'obtenir cet équilibre, il faut que les conditions évoquées précédemment soient remplies : il faut de l'amour, de la confiance et que les enfants aient une véritable liberté de choix. Neill illustre cette notion de la manière suivante :

> « La discipline n'est qu'un moyen qui justifie une fin. La discipline de l'armée vise à l'efficacité dans le combat. Toute discipline de ce genre subordonne l'individu à la cause. Dans les pays disciplinés, la vie d'un homme ne vaut pas cher. Il existe cependant une autre discipline. 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. Le soldat qui se met au garde-à-vous ne s'intéresse pas généralement à l'efficacité de l'armée. Toute armée est gouvernée par la peur et les soldats savent que s'ils désobéissent ils seront punis. La discipline scolaire, quand elle est bonne, peut ressembler à celle de l'orchestre. Trop souvent, elle ressemble à celle de l'armée. C'est la même chose dans un foyer. Un foyer heureux est comme un orchestre et il jouit du même esprit d'équipe. Un foyer misérable est comme une caserne, gouverné par la haine et la discipline. » (*Ibid.*, p. 144).

Ce genre de discipline n'est pas identique à celle présentée auparavant. Ici, la discipline n'est pas utilisée pour obliger l'enfant à faire quelque chose qu'il ne

souhaite pas. Il s'agit d'une discipline consentie mutuellement à la fois par l'adulte et l'enfant, d'un échange entre les deux parties. « En pratique, bien sûr, il y a une autorité. On pourrait l'appeler tout aussi bien protection, affection, responsabilité adulte. Une telle autorité demande parfois de l'obéissance, mais elle en accorde aussi. Ainsi, je peux dire à ma fille : ''Je te défends d'apporter de la terre dans le salon.'' Je ne dis rien de plus qu'elle lorsqu'elle me dit : ''Papa, sors de ma chambre, je ne veux pas de toi ici en ce moment.'' Je lui obéis comme elle m'obéit. » (*Ibid.*). On en revient à la définition de base de la liberté telle qu'elle est entendue par Neill : « La liberté, cela signifie faire ce qui vous plaît tant que vous ne gênez pas la liberté des autres. Le résultat, c'est la discipline personnelle. » (*Ibid.*, p. 112). Cette autodiscipline est indispensable pour le bon équilibre entre adulte et enfant et c'est ce que Neill a cherché à développer chez les enfants qui lui ont été confiés.

C'est donc tout naturellement que Neill va étendre cette logique à la vie quotidienne de son école. « Summerhill a un gouvernement autonome, de forme démocratique. » (*Ibid.*, p. 55). Il n'y a pas de patron qui impose ses décisions aux autres. Tout est discuté lors des Assemblées Générales hebdomadaires par l'ensemble de la communauté et les décisions (activités, règlements, punitions, …) sont votées à la majorité. « Ma voix a la même valeur que celle d'un enfant de sept ans. » (*Ibid.*). Ainsi, n'importe qui – adulte ou enfant – peut s'exprimer face aux autres, proposer ses idées, remettre en question des règles établies, etc. L'école est autogérée par ses membres. Néanmoins, Neill admet que « l'autodétermination dans une école ne peut réussir pleinement que lorsqu'il y a un nombre suffisant de grands élèves qui aiment le calme et combattent l'indifférence ou l'opposition des plus jeunes de l'âge gangster. » (*Ibid.*, p. 60). Il explique que « les enfants jusqu'à, disons, douze ans, ne pratiquent pas très bien l'autodétermination parce qu'ils n'ont pas encore atteint l'âge social. » (*Ibid.*). Cet équilibre ne vient donc pas tout seul et il faut du temps et du travail pour que cela fonctionne. Enfin, Neill note un autre avantage à ce mode de vie. En effet, les élèves « ne recherchent jamais mon approbation personnelle – seule l'approbation de toute la communauté scolaire les intéresse. » (*Ibid.*, p. 116). Cela signifie que les élèves ne cherchent pas à lui plaire davantage qu'aux autres, ce qui démontre que Neill ne jouit pas d'une autorité cachée ou inconsciente, mais est à égalité avec ses élèves, malgré son statut de directeur de l'école.

Cette recherche d'équilibre entre les membres d'un même groupe et les principes démocratiques qui la sous-tendent révèlent deux avantages majeurs. Premièrement, cela permet de veiller à ce que la liberté personnelle de chacun soit respectée. « C'est vrai qu'il doit y avoir une discipline dans un foyer. Une discipline qui protège les droits individuels de chaque membre. » (*Ibid.*, p. 145). Dans le cas contraire, cette ambiance démocratique laisserait rapidement la place à des comportements anarchiques. Deuxièmement, l'enfant qui croît dans une telle atmosphère bénéficie de la possibilité d'apprendre au quotidien ce que signifie la liberté et comment s'en servir. Ainsi, Neill espère qu'en grandissant, ses anciens élèves reproduiront naturellement avec leurs enfants ce climat de liberté dont ils ont compris les bienfaits.

3.7 De l'étude libre

Summerhill étant une école, il est légitime de se demander si cette philosophie de la liberté touche également l'aspect scolaire (apprentissage et enseignement). Neill qui, comme nous avons pu le constater, ne veut pas mettre de pression sur l'enfant et donc le laisser libre de ses choix, a bien évidemment poussé le raisonnement jusqu'à la question de l'étude. Ainsi, à Summerhill, les cours ne sont pas obligatoires. L'enfant peut assister aux cours qui l'intéressent ou bien s'occuper autrement. Neill va même plus loin en affirmant que « les livres sont ce qui compte le moins à l'école. Tout ce dont un enfant a besoin, c'est de savoir lire, écrire et compter ; pour le reste, des outils, de la pâte à modeler, des sports, du théâtre, de la peinture et de la liberté suffiraient. » (*Ibid.*, p. 39). Il ajoute que « il est temps de remettre en question la notion de travail telle qu'elle est conçue dans nos écoles. C'est aujourd'hui un dogme que l'enfant doit apprendre les mathématiques, l'histoire, la géographie, un peu de science, un peu d'art et, évidemment, la littérature. Il est temps que nous réalisions que la moyenne des jeunes ne s'intéresse pas beaucoup à aucun de ces sujets. » (*Ibid.*, p. 40).

L'enseignement des matières scolaires semblent donc ne pas être la priorité pour Neill. Ce qui importe c'est que l'élève soit libre de manifester un intérêt pour l'une ou l'autre de ces disciplines. « Les enfants libres aiment les mathématiques. Ils trouvent du plaisir à étudier la géographie et l'histoire. Les enfants libres choisissent parmi les

matières qui leur sont offertes celles qui les intéressent. » (*Ibid.*, p. 45). D'après lui, l'enfant libre, lorsque le sujet qu'il étudie l'intéresse, voit sa motivation décuplée. De fait, même les méthodes d'enseignement semblent devenir superflues aux yeux de Neill : « L'enfant qui *veut* apprendre une division l'apprendra, quelle que soit la façon dont elle lui sera enseignée. » (*Ibid.*, p. 23). Quant aux esprits créatifs, ils « apprennent ce qu'ils veulent apprendre, afin d'avoir les outils que leur originalité et leur génie exigent. » (*Ibid.*, p. 40). Et le fait de ne pas assister aux cours ne semble pas leur poser problème dans ce qu'ils entreprennent plus tard :

> « Tom vint à Summerhill à l'âge de cinq ans. Il en sortit à dix-sept, sans avoir jamais assisté à un cours. Il passait beaucoup de temps à l'atelier où il faisait toutes sortes de choses. Ses parents tremblaient pour son avenir. Il ne montra jamais aucun désir d'apprendre à lire. Mais un soir, alors qu'il avait neuf ans, je le trouvai dans son lit, lisant *David Copperfield*.
> – Bonsoir, dis-je. Qui t'a appris à lire ?
> – Je me suis appris à lire tout seul.
> Quelques années plus tard, il vint me demander :
> – Comment additionne-t-on une demie et deux cinquièmes ?
> Et je le lui expliquai. Je lui demandai s'il voulait savoir autre chose.
> – Non merci, me dit-il.
> Plus tard dans la vie, il obtint un emploi dans un studio cinématographique comme aide-opérateur. Pendant son apprentissage, je rencontrai son patron au cours d'un dîner et lui demandai comment Tom s'en tirait.
> – Le meilleur garçon que j'aie jamais eu, me dit son employeur. Il ne marche pas, il court. Et en fin de semaine il nous casse les pieds parce que ni le samedi, ni le dimanche il ne veut sortir du studio. » (*Ibid.*, pp. 43-44).

Cet exemple, ainsi que les nombreux autres auxquels Neill fait appel dans ses livres, répond à « l'une des questions que posent le plus fréquemment nos visiteurs : […] ''L'élève ne se retournera-t-il pas un jour contre vous pour blâmer votre école de ne pas l'avoir forcé à apprendre les mathématiques ou la musique ?'' Je réponds généralement que rien n'empêchera jamais un jeune Einstein de devenir Einstein, ni un jeune Beethoven de devenir Beethoven. » (*Ibid.*, p. 28).

Il y a toutefois une limite à cette conception de l'étude dans la mesure où l'enfant, s'il désire assister aux cours, doit faire preuve d'une certaine régularité. « Si Jimmy vient

en classe d'anglais le lundi et ne revient pas avant le vendredi de la semaine suivante, les autres peuvent fort bien objecter, à juste titre, qu'il retarde le cours et ils peuvent l'éjecter parce qu'il les gêne dans leur travail. » (*Ibid.*, p. 29).

3.8 De l'autonomie à l'épanouissement de l'enfant

Les principes sur lesquels la conception de Neill de la liberté se basent étant explicités, il convient à présent de nous intéresser à ce que cette même liberté apporte à l'enfant, toujours d'après le point de vue de Neill.

Liberté et autonomie sont pratiquement synonymes dans la pensée de Neill. Un enfant libre est un enfant autonome, indépendant. Etre autonome, cela signifie pouvoir bénéficier d'une liberté de choix totale, sans que quiconque n'intervienne dans ces choix pour imposer sa propre volonté. D'après Neill, cette autonomie peut être obtenue principalement grâce au principe de non-interférence évoqué plus haut. Néanmoins, l'amour et la confiance sont aussi importants dans la mesure où, pour ne pas entraver la liberté de l'enfant, l'adulte doit être capable de lui faire confiance. « Accorder la liberté à l'enfant, c'est lui permettre de vivre sa vie. » (*Ibid.*, p. 111). En effet, une fois l'autonomie accordée à l'enfant – c'est-à-dire l'enfant ne dépendant plus de la volonté de l'adulte – celui-ci va pouvoir explorer le monde qui l'entoure de manière plus libre, tenant davantage compte de ses intérêts que de ceux qui auraient pu lui être proposés par autrui. Cet élément est d'importance capitale dans le raisonnement de Neill, puisqu'il souhaite que rien ne soit imposé contre la volonté de l'enfant. De plus, cette attitude semble avoir pour conséquence de favoriser chez l'enfant *l'esprit d'aventure*. Il ose entreprendre davantage, prendre des *risques* – dans le sens où il ne va pas avoir peur d'agir, d'essayer de faire, sans redouter de faire une erreur.

L'intérêt est également une notion-clé dans la réflexion menée par Neill. En plaçant l'enfant au centre du processus éducatif, il souhaite offrir la possibilité à celui-ci d'opérer des choix en fonction de ce qui l'intéresse ou qui éveille sa curiosité. Il veut *donner à l'enfant les moyens de découvrir qui il est et ce qui l'intéresse vraiment.* Grâce à l'autonomie dont il jouit, l'enfant peut explorer à fond ses intérêts, quels

qu'ils soient. Parlant des enfants qui se sont vus imposer des intérêts qui n'étaient pas les leurs, Neill dit ceci : « La majorité de nos meilleurs étudiants, que ce soit à l'école ou à l'université, sombrent plus tard dans la médiocrité. Leur intérêt pour le succès est dû en grande partie à la pression familiale et non à l'intérêt réel qu'ils prennent au sujet. » (*Ibid.*, p. 155). Ce que souhaite Neill, c'est que l'enfant, lorsqu'il rencontre un intérêt, puisse l'explorer à fond, jusqu'à ce qu'il soit épuisé. « Nous ne suggérons jamais à un enfant de terminer son travail ; si son intérêt s'évanouit, il est injuste de le presser de terminer. » (*Ibid.*, p. 310).

L'autonomie implique également que l'enfant devienne davantage responsable. A nouveau, cela implique de la confiance de la part de l'adulte pour que l'enfant apprenne à faire preuve de responsabilité. Néanmoins, il différencie responsabilité et devoir : « Le devoir ne doit pas être confondu avec la responsabilité. Le sens du devoir devrait être acquis plus tard dans la vie. » (*Ibid.*, p. 141). Etre responsable ne signifie pas que l'enfant doit se sentir obligé d'agir d'une certaine manière pour faire plaisir à l'adulte. Il s'agit d'une responsabilité liée aux choix effectués, tout en tenant compte que ces choix peuvent avoir une influence sur le monde qui l'entoure. Autonomie et responsabilité conduisent l'enfant à acquérir une discipline personnelle.

Ainsi, grâce à l'amour, la confiance et la non-interférence de l'adulte dans les choix de l'enfant, grâce également à l'équilibre et l'égalité entre les droits de l'enfant et ceux de l'adulte, le tout encadré par des principes démocratiques et par le principe d'autodétermination qui garantissent le respect de la liberté de chacun, l'enfant bénéficie de l'autonomie et de la liberté dont il a besoin pour aller à la rencontre de ses véritables intérêts, ainsi que pour comprendre ce que signifie la liberté. Tout ceci conduit l'enfant à s'épanouir au maximum de ses possibilités et à accéder au bonheur. Neill « professe l'opinion que le but de la vie, c'est la poursuite du bonheur, c'est-à-dire la recherche d'un intérêt. L'éducation devrait être une préparation pour la vie. » (*Ibid.*, p. 38). Toute cette philosophie de la liberté conçue par Neill tend dans cette direction, faire en sorte que l'enfant soit heureux. « Je veux les aider à réaliser ce que la vie signifie. Oui, je veux leur donner, ou plutôt les aider à acquérir une attitude. […] Je veux que ces enfants acquièrent l'habitude de faire face à la vie avec honnêteté. » (1975, p. 10).

3.9 Synthèse et réflexions

Effectuons à présent un bref résumé des traits essentiels de la conception de la liberté selon Neill. Il faut tout d'abord retenir qu'il s'agit pour Neill d'une réaction face au système scolaire traditionnel et aux principes qu'il véhicule (obéissance, soumission à l'autorité imposée et à la discipline stricte). Cette structure ne laisse quasiment aucune place à la liberté de l'enfant, au développement de son autonomie, à la possibilité pour lui de prendre des décisions ou d'opérer des choix. L'objectif de Neill est donc d'élaborer et de proposer une philosophie éducative basée sur des principes différents afin de démontrer qu'il est possible de se passer des principes évoqués ci-dessus pour élever des êtres sains, équilibrés et épanouis.

Ce qui affecte avant tout la liberté, d'après Neill, c'est l'imposition arbitraire d'une autorité ou d'une volonté autre que celle de la personne concernée. L'autoritarisme, la discipline stricte et toutes les formes de contrainte qui vont du simple *tu dois* jusqu'au châtiment corporel en passant par la menace, l'intimidation, la punition et autres moyens coercitifs sont également des facteurs limitant la liberté de l'individu. Les jugements moraux tels que les sermons, les réprimandes ou les lamentations ont également des effets négatifs sur la liberté, dans le sens où cela provoque chez l'enfant perte de confiance et de l'estime de soi, complexes, névroses et autres sentiments moraux négatifs. Néanmoins, Neill est tout à fait conscient que trop de liberté tue la liberté. Si c'est l'enfant qui détient le pouvoir et qu'il peut imposer sa volonté aux autres, cela nuit tout autant à la liberté. Enfin, l'une des convictions de Neill est que l'enfant naît naturellement bon.

Fort de ces constats, Neill indique quelles sont les conditions à rassembler selon lui pour permettre à l'enfant de croître dans une atmosphère de liberté et favoriser ainsi chez celui-ci le développement d'un esprit d'autonomie, d'autodiscipline, d'entreprise et de responsabilité d'une part, et d'augmenter sa confiance et son estime de soi d'autre part. En premier lieu, il est indispensable d'instaurer un climat d'amour et de confiance entre adulte et enfant, afin d'empêcher aux sentiments de crainte, de haine ou aux sentiments moraux négatifs de se développer. Ensuite, l'adulte ne doit pas interférer dans les choix et les intérêts de l'enfant. Aucune pression ne doit être exercée sur ce dernier pour orienter ses choix de quelque manière que ce soit. Enfin,

la relation entre adulte et enfant doit être équilibrée et tous deux doivent bénéficier de droits égaux, régis par des principes de liberté d'expression et de démocratie. D'après Neill, si ces conditions sont réunies, la liberté permet à l'enfant de s'épanouir et de croître de manière saine et équilibrée, ce qui lui permet d'accéder au bonheur.

Dans une communauté comme Summerhill, ces principes se traduisent par la mise en place de ce même climat d'amour, de confiance et d'approbation. Le principe de non-interférence se manifeste par la liberté de choix qui est laissée aux enfants quant aux décisions qu'ils prennent – l'exemple le plus frappant étant la liberté d'aller ou non en cours et de choisir les matières qui les intéressent. Enfin, la relation adulte-enfant est équilibrée et égalitaire dans la mesure où tous font partie de la même communauté et ont les mêmes droits et devoirs. Tout cela est géré par la communauté (adultes et enfants) lors des Assemblées Générales où les problèmes rencontrés sont discutés et des solutions sont recherchées pour les résoudre.

Cette philosophie telle qu'elle est présentée par Neill est intéressante en particulier parce qu'elle se fonde sur des aspects essentiels dans le domaine de l'éducation. Qui pourrait nier l'importance de l'amour et de la confiance dans la relation éducative ? Qui tolérerait que l'on manipule l'esprit de l'enfant pour lui imposer des valeurs, des intérêts ou autres fussent-ils bons ou mauvais ? Qui ne souhaiterait pas que les relations adulte-enfant soient équilibrées et harmonieuses, basées sur le dialogue, les échanges et des principes démocratiques ? Il me semble que toute personne (parents, enseignants, etc.) s'intéressant un tant soit peu à l'éducation et au développement de l'enfant souhaite mettre en place tout ce qui est utile et nécessaire pour permettre à ce dernier de s'épanouir, d'atteindre ses objectifs, d'avoir une vie riche et stimulante, d'être heureux.

Néanmoins, on ne peut pas se limiter uniquement aux aspects énumérés ci-dessus. Des enjeux tels que la transmission du savoir et l'acquisition des connaissances sont tout autant des éléments fondamentaux du système scolaire. A l'heure actuelle, l'importance de ces derniers semble gagner de plus en plus de terrain tandis que les préoccupations évoquées dans le paragraphe précédent ont tendance à être éclipsées petit à petit. Et malgré leur importance reconnue par la plupart des acteurs,

de moins en moins de temps et de place est accordé aux premières en faveur des secondes.

A Summerhill, le rapport de force entre ces différents enjeux semble être inversé. Si je suis plutôt convaincu par l'idée d'accorder plus de place et de temps aux différents éléments dont il est question dans la philosophie de Neill, je suis en revanche plutôt perplexe quant à l'idée de diminuer (autant que cela semble être le cas à Summerhill) l'importance du savoir, de sa transmission et de son acquisition. Peut-être serait-il judicieux de trouver un certain équilibre entre ces différents aspects ? Comme l'a écrit Neill lui-même : « Je ne pense pas que le monde utilisera la méthode éducative de Summerhill pendant très longtemps – s'il l'utilise jamais. Le monde peut en trouver une meilleure. Seul un vaniteux prétendrait que ses travaux dans un domaine puissent être définitifs. Le monde *doit* trouver une meilleure méthode. » (*Op. Cit.*, p. 93). L'idée et les principes de Summerhill ne doivent donc pas rester figés. Il est probablement possible de les affiner, de les modifier ou encore de s'en inspirer pour explorer de nouvelles pistes. Dans cette optique, il devient intéressant d'analyser les propos des différents auteurs qui se sont penchés sur Summerhill et sur la philosophie de Neill.

4. Point de vue de différents auteurs à propos de la philosophie de Neill

4.1 Préambule

Beaucoup d'avis ont été donnés à propos de la philosophie éducative de Neill et de la liberté qu'il a accordée à ses élèves. Les aspects relevés et discutés par les différents auteurs[11] sont si nombreux qu'il n'est pas possible de les aborder tous ici de manière exhaustive et approfondie. J'ai donc sélectionné parmi les thèmes abordés par les différents auteurs, d'une part ceux qui se rattachent directement aux postulats sur lesquels Neill fonde sa philosophie de la liberté, ainsi que d'autres aspects mis en avant cette fois-ci par les auteurs eux-mêmes.

A noter également que les propos cités dans cette quatrième partie ont pratiquement tous été exposés durant la même période, à savoir le début des années 70. Plusieurs raisons sont à l'origine de cette particularité. Tout d'abord, la philosophie éducative de Neill a connu l'apogée de sa popularité avec la publication de *Libres enfants de Summerhill* en 1960 pour l'édition anglaise (1970 pour l'édition française). Ainsi de nombreux auteurs se sont exprimés durant cette même période. Après la mort de Neill, en 1973, cet engouement pour ses idées s'est progressivement atténué bien que Summerhill ait continué à exister sous la direction de sa femme d'abord, puis de sa fille (qui dirige toujours l'établissement à l'heure actuelle). Bien que d'autres articles ou ouvrages aient continué de paraître au fil des ans (en anglais pour la majeure partie), le discours a quant à lui très peu varié. Les ouvrages les plus récents – et presque tous en anglais – se sont quant à eux plutôt intéressés à l'après-Neill, c'est-à-dire au travail poursuivi par sa fille Zoë Readhead et à la situation actuelle de l'école. C'est pourquoi il n'y a pas de points de vue plus récents dans cette partie du mémoire.

4.2 L'autorité imposée et la discipline sont-elles mauvaises pour l'enfant ?

De manière générale, la plupart des auteurs consultés partagent le point de vue de Neill lorsqu'il dénonce les abus liés au contrôle autoritaire exercé dans les écoles

[11] Des informations concernant les auteurs cités dans cette partie sont disponibles en annexe de ce travail. Elles sont issues du livre *Pour ou contre Summerhill* (1970/1972). Paris: Payot.

traditionnelles (ou dans les familles) sur les enfants dans le but de les soumettre. Nathan Ackerman (1970/1972) constate « les effets dévastateurs du contrôle autoritaire sur le développement de l'enfant et sur ses capacités d'effort intellectuel. » (p. 217). Eda LeShan déclare qu'il faut « nous dresser avec indignation contre […] [les] gens stupides et cruels qui font souffrir les enfants. » (LeShan, 1970/1972, p. 112). Fred M. Hechinger quant à lui voit en Summerhill un « antidote » contre « les écoles où l'on dresse. » (Hechinger, 1970/1972, p. 31). Plusieurs auteurs suivent Neill plus loin dans son raisonnement qui attribue à l'autorité en général un effet néfaste dans l'éducation des enfants. Son soutien le plus fort provient de Micheline Laguilhomie qui affirme que « quiconque aujourd'hui peut encore croire à l'efficacité de l'autorité dans la formation d'êtres équilibrés n'a rien appris de l'expérience [du XXe siècle]. » (Laguilhomie, 1970/1972, p. 241). Néanmoins, cela ne veut pas pour autant dire que tous les auteurs pensent que l'imposition d'une autorité soit mauvaise pour l'enfant. En effet, les avis divergent sur bon nombre de points. Nous allons essayer d'en faire un tour d'horizon.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que deux auteurs se sont intéressés au rapport que Neill entretient avec l'autorité. Ackerman et Louise Bates Ames partagent dans les grandes lignes le même point de vue selon lequel Neill aurait une « aversion du contrôle autoritaire » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 214). Pour Bates Ames, « l'impression la plus forte qui se dégage de l'ouvrage, c'est que Neill ne peut supporter aucune restriction de quelque ordre que ce soit. » (Bates Ames, 1970/1972, p. 55). Selon elle, Neill « ne s'est jamais guéri de sa propre rébellion d'adolescent » (*Ibid.*). Et encore : « Neill est un peu comme un vilain petit garçon qui, se trouvant on ne sait comment en position d'autorité, se débarrasserait de toutes les règles établies. » (*Ibid.*, p. 53). Ce serait donc l'une des raisons pour lesquelles il aurait créé une philosophie où le pouvoir autoritaire de l'adulte n'existerait plus. Ackerman vient renforcer cette idée : « Il semblerait que Neill voie le monde adulte avec les yeux d'un enfant. Comme l'enfant, il est soupçonneux de l'adulte. Il s'identifie par trop avec l'enfant en faisant le procès de l'adulte. Tout contrôle adulte est suspect parce qu'il est immédiatement assimilé à l'idée de punition. » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 214). Bates Ames tient à faire remarquer que tout le monde n'est pas aussi sensible et hostile que Neill à l'autorité. Pour elle, « beaucoup d'enfants sont de jeunes créatures conventionnelles, qui souvent aiment à se conformer à des

règles et à plaire aux adultes. » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 64). Nous rediscuterons plus loin de cette idée.

Les notions de discipline et d'obéissance ont aussi été débattues par plusieurs auteurs, mais de manière très variée. Ainsi Erich Fromm, comme Neill, établit un lien entre la discipline et l'obéissance demandée aux élèves par les institutions scolaires avec celle demandée aux citoyens par la société. Selon lui, « notre système économique vise à produire des hommes […] qui coopèrent sagement. » (Fromm, 1970/1972, p. 227). Goodwin Watson se positionne aussi sur ce point de vue et remarque que Neill avait clairement vu « le rapport entre le contrôle autoritaire exercé dans la salle de classe et la soumission des nations à la dictature. » (Watson, 1970/1972, p. 169). A l'opposé, Ashley Montagu associe le mot discipline aux termes d'éducation et d'amour. Selon lui, « l'amour permet une fermeté et une discipline que rien ne peut égaler, car il reconnaît clairement si une chose est désirable ou néfaste au bien-être de l'individu et par conséquent il défend certaines conduites. L'enfant sincèrement aimé, même s'il se sent momentanément frustré parce que son désir n'est pas gratifié dans l'immédiat acceptera la frustration causée par un acte dont l'intention a été de lui profiter, car son expérience de ceux qui l'aiment lui dit que ceux-ci doivent parfois le frustrer et que chaque chose qu'ils ont faite dans le passé – juste ou injuste – ils l'ont faite dans le but de l'aider. » (Montagu, 1970/1972, p. 46). La discipline ne serait donc pas uniquement un moyen pour l'adulte de soumettre l'enfant à sa volonté ou pour le préparer à accepter son statut au sein de la société, mais serait même au contraire l'expression d'un amour authentique à l'égard de l'enfant.

Dans un registre similaire, l'autodiscipline est un thème récurrent dans le discours d'un certain nombre d'auteurs. Ceux qui se sont exprimés à ce sujet considèrent unanimement que l'autodiscipline est un but à atteindre. En revanche, les moyens proposés diffèrent considérablement. Par exemple, Bates Ames pense que « le but désirable de l'autodiscipline » ne peut être atteint « que si l'on impose une discipline à l'enfant dès son jeune âge » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 56). Pour Bruno Bettelheim, « la meilleure discipline de toutes pour l'enfant, c'est l'autodiscipline des parents et des éducateurs. » (Bettelheim, 1970/1972, p. 104). Montagu, quant à lui, pense comme Neill que « la seule discipline qui importe est celle qui émane de l'individu lui-

même – c'est-à-dire l'autodiscipline. Mais [que] cela s'apprend et [que] c'est évidemment mieux appris dans une atmosphère d'amour. » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 46). Hechinger précise enfin que Neill, en supprimant les restrictions ne vise pas l'anarchie, mais « l'autodiscipline » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 37).

Venons-en à présent aux notions de règles et de limites. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, celles-ci sont bien présentes à Summerhill. Elles ne sont toutefois pas imposées par les adultes – exception faite des règles concernant la sécurité et la santé des enfants – mais discutées et votées par la communauté (adultes et enfants) selon le principe de l'autodétermination lors des Assemblées Générales hebdomadaires. Nonobstant, plusieurs auteurs semblent penser que les enfants sont laissés libres de faire ce qu'ils veulent, sous-entendant donc par là qu'il n'y a pas de limites à Summerhill. Nous allons y revenir dans la partie suivante consacrée à la question de l'anarchie. En attendant, Paul Goodman rappelle que Neill s'est surtout révolté « contre les règlements arbitraires » (Goodman, 1970/1972, p. 190), raison pour laquelle Neill a voulu que ce soient les enfants qui fixent eux-mêmes le cadre dans lequel ils évoluent, afin – comme le souligne Montagu – « d'enseigner aux enfants à distinguer les règles arbitraires des règles qui répondent au bon sens. » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 43). C'est également le point de vue que semble défendre Hechinger lorsqu'il déclare : « ceux qui élèvent des enfants devraient se demander, jour après jour, si beaucoup des restrictions et des tabous qu'ils imposent à leurs enfants ne sont pas en fait des chaînes physiques et mentales qui, quoique destinées à former ces enfants, écrasent et déforment à la fois leurs corps et leurs esprits. » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 31).

John Holt estime à ce propos que « ce qui est important pour les enfants de Summerhill, c'est la libération des lourdes pressions auxquelles ils ont été soumis précédemment. » (Holt, 1970/1972, p. 79). En effet, beaucoup d'entre eux, avant de venir à Summerhill, dépensaient leur temps et leur énergie à décider s'il fallait faire ou ne pas faire ce qui leur était demandé. Du coup, ils n'avaient plus ni temps, ni énergie pour faire ce qui leur plaisait. Qu'ils cèdent ou qu'ils résistent, ils devenaient dépendants, sans autonomie et leurs intérêts n'étaient pas satisfaits (*Ibid.*, pp. 79-80). Cet argument est également repris par Bettelheim. « Le fait d'omettre de petites exigences a un but, et que ce but c'est de libérer l'énergie de l'enfant en vue de

l'énorme tâche qu'il devra fournir pour reconstruire sa personnalité qui à l'origine a été mal développée. » (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 95). En effet, quoique le cadre éducatif de Summerhill n'impose que peu d'exigences spécifiques, et celles-ci ne sont jamais banales, ce genre d'institution est des plus exigeantes (*Ibid.*). « 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 et à faire attention à ce qui s'y passe. C'est même plus difficile encore que d'apprendre le latin ou la trigonométrie. » (*Ibid.*).

Cela nous conduit aux notions de coercition et de contrainte auxquelles Neill s'oppose. Ackerman et Watson affirment qu'à Summerhill, la coercition et la punition sont complètement interdits (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 213) et que Neill n'a jamais recours ni aux menaces, ni à la coercition (Watson, *Op. Cit.*, p. 160). Fromm aborde cet aspect de la philosophie de Neill de la manière suivante. Selon lui, « la résolution d'éviter la force est à la base du principe de la liberté de l'enfant. » (Fromm, *Op. Cit.*, p. 234). Il dit aussi que chaque enfant croît à son propre rythme. Dès lors, « celui qui utiliserait la force pour changer le rythme de la croissance détruirait la chose qui croît. Non seulement, la force est néfaste à la croissance, mais des soins et du savoir sont nécessaires pour aider la croissance. » (*Ibid.*, p. 232). Aussi, la contrainte devrait-elle être évitée.

Néanmoins, Fromm nuance quelque peu ses propos quant à l'interdit total de l'utilisation de la force : « L'homme qui aime la vie peut *quelquefois* utiliser la force ; il se peut qu'il puisse ou ne puisse pas justifier son acte spécifique en termes de principes généraux. Mais que l'on approuve ou que l'on désapprouve son action particulière, on peut savoir et on peut reconnaître que l'individu agissant est, dans l'ensemble, motivé par un amour et un souci profonds de la vie. » (*Ibid.*, p. 233). Cela nous renvoie à l'une des situations décrites par Neill lui-même et rapportée par Bettelheim où l'un de ses élèves cherchait à imposer sa volonté au reste du groupe. « ''Ca suffit mon garçon'', dis-je fermement, ''nous n'avons pas peur de toi''. Il laissa tomber son marteau et se précipita sur moi. Il me mordit et me donna des coups de pied. ''Chaque fois que tu me frapperas ou me mordras'', dis-je calmement, ''je te rendrai tes coups''. Et c'est ce que je fis. Bientôt il abandonna le combat et se sauva

de la pièce. » (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 92). « Dans la question de l'utilisation de la force – reprend Fromm – ce qui importe ce n'est pas tant une action particulière que l'attitude reflétée par cette action […] le fond du problème réside dans l'attitude fondamentale de l'individu – non dans un acte particulier. » (Fromm, *Op. Cit.*, p. 233).

Arrêtons-nous à présent un bref instant sur le thème de la punition. Ernst Papanek est du même avis que Neill sur le fait que la punition est « toujours une expression du besoin de punir » et que « la punition ne peut pas être appliquée avec justice. » (Papanek, 1970/1972, p. 148). Il reprend les propos écrits par l'un de ses anciens élèves : « La punition […] enseigne à l'enfant à punir. » (Floyd Patterson, cité par Papanek, *Ibid.*, p. 148). Toutefois, « il existe en fait à Summerhill des règlements en vue d'assurer la sécurité physique de l'enfant et d'empêcher que l'on empiète sur les droits de chacun. » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 213). En cas de transgression des règles établies, les sanctions prennent généralement la forme de privations ou parfois d'amendes. Ackerman « considère ce genre de privation comme une discipline faible et en fin de compte inutile. La punition n'[ayant] aucun rapport avec l'offense. » (*Ibid.*, p. 214). Pour lui, « une claque spontanée ou une parole de colère véritable, ou encore un geste ferme mais non punitif de contrainte physique […] est plus naturel, plus honnête, plus efficace et moins préjudiciable qu'une privation de privilèges. » (*Ibid.*).

Comme nous l'avons énoncé dans le chapitre précédent, Neill pense que soumettre l'enfant à une autorité qui l'empêche de faire ce qu'il désire et qui le gronde constamment peut engendrer chez celui-ci – entre autres choses – de la crainte et que celle-ci est néfaste pour son développement. C'est pourquoi, il propose une éducation abolissant l'autorité et par conséquent la crainte. S'opposant à cette logique, LeShan déclare qu'il lui est « difficile de comprendre qu'on puisse élaborer une philosophie éducative qui élimine la crainte de la vie de l'enfant » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 108). Pour elle, les dangers existent toujours et donc la crainte doit exister aussi. Max Rafferty soutient la même idée selon laquelle la crainte est nécessaire pour la survivance de l'homme (Rafferty, *Op. Cit.*, p. 11). Néanmoins, il fait la différence entre les craintes *inutiles* et les craintes *saines,* les premières devant être combattues tandis que les enfants devraient être prévenus contre les dangers réels qui les guettent. Hechinger, pour sa part, donne raison à Neill sur le fait que

« Summerhill […] est opposé à la crainte en tant qu'outil pédagogique. » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 36). Mais pour lui, « il entre naturellement un élément de crainte […] dans le souci d'être approuvé » (*Ibid.*). Bettelheim reprend ce raisonnement en parlant du processus d'identification chez l'enfant. Selon lui, « il s'identifiera par angoisse, par peur de perdre la bonne volonté ou la présence, ou encore le respect de ceux qu'il aime. » (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 103). Il va même plus loin en affirmant que « il n'y a pas de socialisation ou d'acquisition du savoir sans crainte. » (*Ibid.*). Pour lui, « tout en étant la cause de névroses, l'anxiété est aussi ce qui active la société. » (*Ibid.*, p. 89). A travers leurs propos, nous constatons que ces auteurs ne considèrent pas que la crainte puisse être abolie comme le souhaiterait Neill. Elle semble inévitable, même à Summerhill.

4.3 Liberté ou anarchie ?

Comme Neill lui-même l'a expliqué, il souhaitait accorder à l'enfant la liberté et non l'anarchie. Malgré cela, Summerhill a continué à être associée – et c'est toujours le cas aujourd'hui – à la notion d'anarchie par l'opinion publique. A juste titre ? Certains auteurs tendent à penser que oui. C'est le cas par exemple de Bates Ames pour qui, « beaucoup des pratiques approuvées par Neill dans son école ressemblent pour l'étranger à l'anarchie contre laquelle Neill s'insurge. » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 56). Montagu se joint à la critique estimant que « Neill est bien trop indulgent dans ses relations avec les enfants – qui touchent presque à l'anarchie. » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 46). Nous allons nous arrêter un moment sur les termes *d'indulgence excessive*, employés par plusieurs auteurs, car c'est justement là que se situe le nœud du problème. Bates Ames ne croit pas que « l'enfant ordinairement constitué ait besoin de tant de liberté. » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 67). De plus, trop de liberté peut déstabiliser l'enfant en raison du manque d'orientation auquel il serait confronté. Ackerman, pour sa part, semble penser que l'intention de Neill est de demander aux adultes de se soumettre aux exigences des enfants, ce qui engendrerait « un risque réel de désorganisation et d'anarchie. » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 217). Les propos de Bettelheim peuvent faire office de réponse à cette accusation. Selon lui, trop d'indulgence conduit à une « fausse liberté » (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 92). « Si nous permettons à qui que ce soit de nous contraindre ou de nous intimider, nous ne

pouvons plus être d'aucune utilité à cette personne. » (*Ibid.*). Si cela ne se produit pas à Summerhill et si les enfants ne versent pas dans l'excès, c'est parce que malgré toute la liberté que Neill leur accorde, il leur reste « assez de sur-moi pour éviter cet excès » (*Ibid.*, p. 88). Malgré leur divergence de point de vue sur cet aspect, Ackerman et Bettelheim s'accordent à penser qu'une indulgence inappropriée et une abdication de l'autorité ont des effets aussi dévastateurs sur le développement de l'enfant et ses capacités d'effort intellectuel qu'un contrôle autoritaire (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 217). Sur ce point, ils rejoignent la pensée de Neill pour qui « trop peu de discipline peut à la longue être beaucoup plus néfaste que trop de discipline. » (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 104).

C'est pourquoi, des auteurs comme Fromm, Bettelheim ou encore Holt affirment que ceux qui ont critiqué Neill pour son indulgence excessive « ne l'ont pas compris du tout » (Fromm, *Op. Cit.*, p. 234), et qu'il s'agit même là d'une « sérieuse erreur » (Holt, *Op. Cit.*, p. 74). De même, « beaucoup de parents bien intentionnés n'ont pas compris Neill et ont essayé d'imiter ce qu'ils pensaient être le concept libertaire de Neill. Et les résultats ont été mauvais. » (Fromm, *Op. Cit.*, p. 234). Ajoutons à cette mauvaise compréhension des idées de Neill le fait que les exigences imposées par les principes d'une éducation en faveur de la liberté et de l'indulgence vis-à-vis de l'enfant sont tellement complexes et énormes qu'elle échoue la plupart du temps (LeShan, *Ibid.*, p. 112). Fromm, pour tenter d'expliquer les raisons de cette mauvaise interprétation de la philosophie de Neill, fait état de deux approches opposées qui amènent à confondre liberté et anarchie : « Il y a les gens conditionnés […] qui croient que dans le seul cas où nous sommes gouvernés par la loi et l'ordre nous pouvons éviter l'anarchie et le laisser-aller. Puis il y a aussi un grand nombre de jeunes qui croient que la liberté signifie une absence de tradition, une absence de structure et une absence d'organisation […] Leur erreur réside dans le fait qu'ils confondent *structure* et *ordre*. » (Fromm, *Op. Cit.*, pp. 236-237). Ainsi, si la structure s'avère nécessaire, l'ordre serait en revanche abrogeable.

Holt, quant à lui, estime que les termes « d'indulgence excessive limitent fort étroitement une réalité très nuancée. » (Holt, *Op. Cit.*, p. 72). En effet, personne n'a jamais tout permis ou tout interdit à un enfant. Il s'agit en réalité d'une question de limites et celles-ci varient en fonction de la personne qui les établit, de l'enfant

concerné et des circonstances (*Ibid.*, p. 73). Cet auteur utilise un exemple très parlant de ces variations de limites :

> « Il y a mille façons de dire à un enfant qu'il doit aller au lit à une certaine heure. A peut très sincèrement croire que si l'enfant n'est pas envoyé au lit sa santé en souffrira et qu'il développera, de surplus, de mauvaises habitudes. B peut tout aussi sincèrement croire que l'enfant a besoin, et est heureux, qu'on lui ordonne d'aller au lit. C peut prendre l'enfant à bras le corps et le mettre au lit parce qu'il en a assez de le voir. E peut ordonner à l'enfant d'aller au lit comme il lui ordonne beaucoup d'autres choses, parce qu'il pense qu'il est bon que l'enfant soit obligé de faire ce qu'il ne veut pas faire. F peut lui ordonner d'aller se coucher parce qu'il aime à exercer un pouvoir sur quelqu'un et que son enfant est la personne la plus facile à manipuler, peut-être même la *seule* qu'il puisse manipuler […] C'est dans ces différences qu'est toute la différence.
>
> Réciproquement on peut *ne pas* dire à un enfant d'aller au lit. A peut sincèrement croire que si la question du coucher n'est pas un sujet de friction l'enfant réglera son sommeil de lui-même et décidera de l'heure de son coucher, comme il décide des moments où il veut courir ou de ceux où il veut boire ou s'asseoir. B peut vouloir que l'enfant apprenne par l'expérience la valeur du sommeil, de façon à ce qu'à la longue, sinon dans l'immédiat, il sache réglementer cette partie de sa vie. C peut croire qu'il est mauvais de *forcer* un enfant à aller au lit ou à faire quoi que ce soit qu'il ne veut pas faire. D peut être indifférent à la question. E peut vouloir éviter une dispute dont il n'est pas sûr de sortir vainqueur ou qui semble vouloir lui causer un souci qu'il préfère éviter. F craignant de perdre l'amour de son enfant peut vouloir satisfaire le caprice de ce dernier, achetant ainsi son affection. A nouveau ce sont ces différences qui font la différence, et la différence varie avec chaque enfant. » (*Ibid.*, pp. 73-74).

Cette illustration est intéressante, car elle met le doigt sur l'une des raisons pour lesquelles il y a tant d'avis divergents vis-à-vis de la philosophie de Neill. La façon dont les gens ont interprété les propos de ce dernier sur ce qui différencie la liberté de l'anarchie dépendrait donc du fait que personne n'a les mêmes limites et que celles-ci varient en fonction de l'adulte, de l'enfant ainsi que des circonstances. Dès lors, la philosophie de Neill sera considérée par certains comme étant anarchique, tandis qu'elle semblera totalement appropriée pour d'autres.

4.4 Bonté naturelle de l'enfant

Comme nous avons pu le constater, Neill part du postulat selon lequel l'enfant est *a priori* bon. Cela induit automatiquement la question suivante : si l'enfant nait naturellement bon, qu'est-ce qui peut le rendre mauvais ? La réponse de Neill est que ce sont les adultes (famille, éducateurs) et la société qui en sont responsables. Que pensent les auteurs de ces affirmations ?

En réalité, seule Laguilhomie semble être sur la même longueur d'onde que Neill sur ce thème. A travers l'expérience qu'elle a vécue en tant que mère avec son premier enfant – qui, dit-elle, était « motivée par l'amour du pouvoir et de l'autorité » (Laguilhomie, *Op. Cit.*, p. 239) – elle s'était rendu compte un jour « que ce n'était pas son fils qui était difficile, mais [elle]-même. » (*Ibid.*, p. 243). Hormis ce soutien, pratiquement aucun autre auteur ne donne raison à Neill sur ce thème de la bonté naturelle de l'enfant. « Quiconque a observé ne serait-ce qu'un tout petit nombre d'enfant sait que ceux-ci ont tendance à mentir, à voler et à se mal conduire de mille autres façons. », s'exclame Bates Ames (*Op. Cit.*, p. 59). Elle ajoute que « une des erreurs majeures de Neill, une erreur si grande qu'elle invalide tout son système, consiste en la notion freudienne que lorsqu'un enfant est en difficulté ses parents en sont presque toujours responsables. » (*Ibid.*, p. 57). Elle en déduit que Neill éprouve une haine envers les parents. « Un enfant peut aussi être à certains moments parfaitement détestable – déplaisant, hargneux, impatient, dépourvu de considérations et paresseux. […] [Et ce n'est] pas toujours – ni même souvent – uniquement le résultat d'une mauvaise éducation. » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 112). D'après elle, la bonté innée de l'enfant est une idée naïve. « Le potentiel pour toutes les qualités, bonnes et mauvaises, est présent en chaque enfant en proportions inégales et de manière complexe. » (*Ibid.*, p. 111). Papanek est du même avis, car pour lui, dire que l'enfant naît mauvais est aussi faux que de dire qu'il naît bon (Papanek, *Op. Cit.*, p. 146). Ainsi, Hechinger conclut qu'il est « difficile pour beaucoup de parents de souscrire à cette théorie alors qu'ils ont pu observer chez leurs enfants des traits de caractère contradictoires et même mauvais. » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 28).

Néanmoins, ce même auteur ajoute : « Neill (probablement à juste titre) écarterait de telles objections en faisant ressortir chez les parents et autres adultes les mêmes traits contradictoires et mauvais et le traitement tout aussi contradictoire et mauvais auquel les enfants ont été soumis par ces adultes. » (*Ibid.*). Cette idée que ce sont les adultes et/ou la société qui pervertissent la bonté de l'enfant est également loin de faire l'unanimité. Cependant, elle pousse certains auteurs à réfléchir à la question. Ackerman s'interroge : « Est-il sensé de sauver l'enfant et de supprimer les parents ? » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 205). Selon lui, « pour sauver nos enfants, nous devons sauver les parents, la famille et la société. » (*Ibid.*, p. 206). Pour cela, il faut aller plus loin que Neill et « réformer la famille et la société » (*Ibid.*). La majorité des autres auteurs rejoignent ce raisonnement dans le sens où ils ne sont pas convaincus du bienfait d'éliminer les parents de la sphère éducative sous prétexte qu'ils risquent de détruire la bonté innée de l'enfant. « Il me semble, dit LeShan, qu'il vaudrait mieux encourager les parents et les enfants à accepter leur humanité commune et leurs imperfections – plutôt que de critiquer seulement les parents à cause de leur vulnérabilité et de leur fragilité. » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 112). Selon Papanek, « c'est l'éducation qui fait qu'un enfant devient un bon ou un mauvais adulte. » (Papanek, *Op. Cit.*, p. 146) et « les parents *doivent* remplir un rôle actif et décisif » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 111) dans la direction des qualités, bonnes ou mauvaises, de l'enfant.

4.5 Amour et confiance

S'il est un point sur lequel Neill a recueilli le consensus le plus large de la part des auteurs, c'est bien celui de l'importance de l'amour dans le domaine éducatif. « Ainsi que Pestalozzi le fit remarquer il y a deux siècles, ce n'est qu'avec de l'amour qu'on réussit à enseigner quelque chose à quelqu'un. On peut sans amour instruire mais pas éduquer. » (Pestalozzi cité par Montagu, *Op. Cit.*, p. 45). C'est d'ailleurs pour Montagu l'une des « vérités essentielles » (*Ibid.*, p. 39) de Summerhill. Selon lui, « la crainte et la punition doivent être abolies et être remplacées par l'amour et la confiance. » (*Ibid.*, p. 44). Le récit de Laguilhomie est en quelque sorte un plaidoyer en faveur de l'éducation dans l'amour et la liberté. Elle explique comment elle a fait avec ses deux enfants « deux expériences diamétralement opposées, la première

motivée par l'amour du pouvoir et de l'autorité, la seconde motivée par l'amour tout simplement. » (Laguilhomie, *Op. Cit.*, p. 239). Parlant de sa première expérience, elle raconte :

> « [A 25 ans], je mettais un fils au monde […] j'essayai rapidement de faire de mon enfant ce que son père n'était pas, c'est-à-dire l'homme de mes rêves. Mais l'audacieux enfant ne marcha pas. Il me résista. Il voulait sans doute être lui-même et pas celui dont je rêvais » (*Ibid.*, p. 243).
>
> […]
>
> « Je me surpris un jour en train de dévorer mon enfant. Je fus fort étonnée car j'avais toujours cru l'aimer. Je le lui avais dit et je l'avais dit aux autres. Lorsque je me surpris dans l'acte, mon festin était pratiquement terminé, il ne restait pas grand-chose de ma proie. Je l'avais dévoré parce que mon père me dévorait, comme mon père avait dévoré ma mère qui en revanche avait dévoré ses enfants. » (*Ibid.*, p. 242).
>
> […]
>
> « Ce n'était pas mon fils qui était difficile, mais moi-même. Je l'avais compris le jour où j'avais lu dans ses yeux le même regard de mépris que mon père avait pu lire dans les miens quelque vingt ans auparavant. » (*Ibid.*, pp. 243-244).

Après avoir pris conscience de ses erreurs, qui l'ont conduite à dévorer son premier enfant, elle dit avoir changé d'état d'esprit et être devenue summerhillienne – avant d'entendre parler de Neill et de Summerhill (*Ibid.*, p. 245). Cette deuxième expérience, qui était motivée uniquement par l'amour, semble avoir porté de meilleurs fruits :

> « Je n'ai jamais rien interdit à ma fille, je n'ai jamais porté de jugement moral sur sa personne, je ne l'ai jamais frappée et ne lui ai jamais menti. Elle m'a posé parfois des questions très personnelles et je lui ai toujours répondu par la vérité. Elle ne m'en a que plus aimée. Elle sait que je suis faillible et elle sait où, comment et pourquoi j'ai failli. Elle sait aussi que je peux encore faillir, mais que je me pose beaucoup de questions afin d'éviter de le faire.
>
> Je n'exige jamais rien d'elle. Par contre j'exige beaucoup de moi-même. Cela ne veut pas dire que je me sacrifie, car j'ai appris que le sacrifice rend de mauvaise humeur, aussi je ne me sacrifie pas. J'aime ma fille parce qu'elle est elle-même et non pas parce qu'elle me ressemble, agit comme moi ou fait ce qui me convient. Je crois au contraire que ce qui m'émerveille en elle c'est ce qui n'est pas comme moi, ce qui est nouveau, ce que je ne connaissais pas avant qu'elle me le montre. » (*Ibid.*, pp. 245-246).

Il semble résulter de cette double expérience que l'amour tout court est indispensable dans l'éducation et l'épanouissement d'un enfant. Mais cet amour ne peut être authentique que s'il est accompagné de liberté, que si on laisse l'enfant devenir lui-même et non ce que l'on souhaite qu'il devienne. Néanmoins, tel que le fait remarquer Holt, il ne suffit pas de dire aux gens d'aimer leurs enfants pour que les problèmes soient résolus, car – comme l'a noté Laguilhomie ci-dessus – les parents croient *a priori* aimer leurs enfants (Holt, *Op. Cit.*, p. 71). « L'amour n'est pas un robinet qu'on ouvre ou qu'on ferme à volonté. » (*Ibid.*, p. 72). Ackerman poursuit ce même raisonnement en affirmant que « les adultes n'ont pas pour les enfants un amour absolu et illimité ; tout amour est conditionnel. » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 213). Ce même auteur pose deux conditions à l'efficacité de l'amour dans la relation éducative. Dans un premier temps, il faut se demander si l'enfant est prêt à recevoir de l'affection : par exemple, « lorsqu'un enfant est privé affectivement, il ne peut accepter d'affection que lorsque les craintes, les soupçons et la colère qu'il a intériorisés ont été réduits. […] Un tel enfant, craignant qu'on le dupe ou qu'on le trahisse, frappe tout d'abord. Il attaque la personne qui lui montre de l'affection. […] L'explosion d'agressivité non contrôlée doit être stoppée avant que l'enfant puisse accepter une offre d'affection. » (*Ibid.*, p. 211). Dans un deuxième temps, il est important d'évaluer la « capacité d'affection de l'éducateur. Celui-ci offre-t-il vraiment de l'affection ou ne fait-il que le geste d'en offrir ? » (*Ibid.*, p. 212). Si ces deux conditions sont remplies, alors l'amour peut être efficace et bénéfique pour le développement de l'enfant. Autrement, pour reprendre l'expression de Hechinger, « le style libertaire est de la dynamite. » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 38).

Fromm, pour sa part, nous entraîne à travers ses propos à considérer d'autres aspects liés à cette notion d'amour. Il déclare que « le précepte fondamental de Neill n'est rien d'autre que *l'amour de la vie*. » (Fromm, *Op. Cit.*, p. 228). Cet auteur relie justement la philosophie de Neill à cet amour de la vie, qu'il nomme « *biophilie* » (*Ibid.*). D'après lui, « l'amour de la vie […] n'est pas partagé par tous les hommes » (*Ibid.*). Il y aurait d'un côté le *biophile* (pro-vie) et de l'autre le *nécrophile* (anti-vie). Il définit ces termes de la manière suivante :

> « Le biophile est attiré par le *processus même* de la vie et par la croissance dans toutes ses manifestations. Il préfère construire que conserver. Il est capable de rêver. Il préfère

chercher quelque chose de nouveau plutôt que de confirmer simplement ce qui est déjà établi. Il aime l'aventure même de la vie, car celle-ci implique toujours de l'incertitude et du risque. Son approche est fonctionnelle plutôt que mécanique. Il voit l'ensemble plutôt que les divers éléments de celui-ci. Il préfère la qualité à la quantité. Il désire façonner et influencer par la stimulation, pas par la force. Il veut examiner les choses – pas les mettre en pièces – et en connaître le *pourquoi*. Il aime essentiellement la *vie*, pas simplement le *mouvement*. »

[…]

« Le nécrophile est attiré par tout ce qui est anti-vie : il a soif de certitude, il hait l'incertitude, il hait la vie qui par sa nature même est incertaine, jamais prévisible, rarement contrôlable. Pour contrôler la vie il faut la fragmenter, la mettre en pièces – c'est-à-dire la tuer ! La mort, en fait, est la *seule* certitude de la vie. Le nécrophile sent la mort partout. […] Le nécrophile est attiré par tout ce qui ne croît pas, par tout ce qui est statique, par ce qui est purement mécanique. Il envisage la vie mécaniquement et bureaucratiquement, comme si les êtres vivants étaient tout simplement des *choses*. Il préfère la mémoire à la compréhension, *avoir* à *être*. Il n'est attiré que par ce qu'il possède, et partant de là toute menace à ses possessions est une menace à sa vie. Et précisément parce qu'il a peur de la vie qu'il ne peut pas contrôler, il est attiré par tout ce qui est mécanique, par les gadgets et les machines qu'il *peut* contrôler. » (*Ibid.*, pp. 228-230).

Cette dichotomie entre biophilie et nécrophilie peut être d'une certaine manière rattachée à la réflexion de LeShan qui oppose deux courants de pensée à savoir le mécanisme (ou behaviorisme) et l'humanisme, voyant Neill comme un « Don Quichotte humaniste » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 116) et considérant par conséquent que « la psychologie behavioriste représente l'antithèse de ce que Neill défend. » (*Ibid.*, p. 117).

La confiance plonge ses racines dans ce même état d'esprit, ou d'attitude face à la vie. Watson – reprenant les propos de Douglas McGregor[12] – fait une analogie entre le monde de l'éducation et le monde du travail, à propos de l'organisation des ouvriers :

« Si un employeur adopte la ''théorie X'', il pense *a priori* que les ouvriers sont naturellement paresseux : ils ne travailleront que s'ils sont ''motivés'' par la crainte ou le désir d'une augmentation de salaire ou de prestige. Il présume qu'à moins que ses

[12] Douglas McGregor (1906-1964) est un professeur de management américain et est titulaire d'un doctorat de psychologie. Il est l'auteur des grandes théories du management développées dans les années 1960.

ouvriers soient sévèrement supervisés ils fourniront un mauvais travail. Aussi il mène son affaire avec sévérité. Il traite ses ouvriers comme des gens rebelles à la discipline ou incapables de se maîtriser, et incapables aussi de participer à l'organisation du travail. En somme il mène du bétail.

Si au contraire sa théorie de la motivation est la ''théorie Y'', il pense que les hommes se réjouissent d'organiser leur travail et de le mener à bien. Il pense qu'il peut avoir assez de confiance en eux pour décider avec eux de ce qui doit être fait, par qui et comment. Il pense qu'ils deviendront plus productifs que non productifs s'ils peuvent diriger eux-mêmes les choses.

Ce qu'il est intéressant de noter, c'est que les deux théories sont aussi prophétiques l'une que l'autre. L'employeur qui utilise la théorie X peut citer un nombre incalculable de cas où ses ouvriers ont cherché à tirer au flanc ou à tromper la vigilance de ceux qui les supervisent. S'il relâche quelque peu la discipline dans son entreprise, ses ouvriers ne manquent pas de faire un moins bon travail. Ceux-ci ne s'intéressent nullement à participer au fonctionnement de l'entreprise, ils laissent ce soin au patron. Ainsi celui-ci peut prouver la nécessité du contrôle sévère qu'il exerce.

Mais de la même façon, l'employeur qui se repose sur la théorie Y peut citer, et ceci pour les avoir observés, des exemples qui confirment ce qu'il attendait *a priori* de ses employés. Ayant l'occasion de participer à l'organisation du travail, ceux-ci s'y intéressent, s'y attachent et font preuve de créativité et d'esprit pratique. Sentant qu'on leur fait confiance, ils deviennent de plus en plus responsables et volontairement disciplinés. Ils font même souvent plus que ce qu'il ne leur est demandé et sont capables de générosité à l'égard de l'organisation lorsque celle-ci rencontre des difficultés inattendues. Ils font aussi moins d'erreurs lorsqu'ils sont leurs propres inspecteurs.

La situation éducative n'est pas différente de la situation ouvrière. Les professeurs qui présument que leurs élèves accompliront aussi peu de travail qu'il leur sera possible se conduiront de manière à ce que leurs espérances ne soient pas déçues. Leurs élèves seront apathiques, paresseux, dépendants et auront un besoin constant de direction. L'éducateur de type summerhillien fera l'expérience opposée qui confirmera aussi ses prédictions. Ses élèves étant libres de faire ce qui leur convient, au moment où cela leur convient, développeront leur indépendance, des intérêts divers, et fourniront un meilleur travail. » (McGregor, 1960, cité par Watson, *Op. Cit.*, pp. 157-158).

En fait, ces deux théories permettent de mieux comprendre en quoi l'attitude adoptée par l'enseignant (ou l'employeur) peut être déterminante pour l'attitude qu'elle provoque chez l'élève (ou l'employé). En effet, un enseignant qui a confiance en ses élèves et qui met en place les conditions nécessaires pour que ces derniers puissent ressentir cette confiance, va créer une relation propice au développement de cette même valeur chez ses élèves. Watson relève également un étrange paradoxe ayant

cours dans l'éducation traditionnelle. Selon lui, « les éducateurs ont souvent essayé d'encourager le principe de l'autonomie au niveau de la maternelle » (Watson, *Op. Cit.*, p. 165), mais que « au fur et à mesure que l'élève prend de l'âge et devient plus compétent, on lui fait de moins en moins confiance en ce qui concerne les décisions qu'il pourrait prendre au regard de son éducation. » (*Ibid.*). Impression qui semble être confirmée par les propos de Goodman, lorsqu'il dit qu'il n'a pas confiance dans le fait que « la sous-culture bruyante de la jeunesse […] fasse *jamais* preuve de maturité. » (Goodman, *Op. Cit.*, p. 192). Pourtant, les enfants qui arrivent complètement vaincus et démoralisés par la vie, enfermés en eux-mêmes, se protégeant derrière des stratégies d'autodéfense et d'échec délibéré, emplis de peur, de doute, de colère et de haine, retrouvent à Summerhill, grâce à la confiance qui leur est accordée, l'équilibre, la force, la confiance en eux-mêmes, le courage… (Holt, *Op. Cit.*, p. 72).

Holt tente également de décoder une situation exposée par Neill faisant appel à la notion de confiance et qui concerne le fait de récompenser par une pièce l'enfant qui commet un vol. Contrairement à ce que pensent la plupart des gens, Neill n'encourage pas l'enfant à continuer à voler. En fait, « il accorde à l'acte une forme spéciale d'attention dont le sens pas une seconde n'échappe à l'enfant. » (*Ibid.*, p. 74). Ce geste ne signifie pas « C'est bien de voler, continue mon petit. » (*Ibid.*, p. 75), mais il veut dire : « Je sais que tu n'es pas un voleur […] [sinon] je serais un bel idiot de te donner de l'argent à chaque fois que tu le fais […] Non, au fond tu n'es pas un voleur. Il se peut que tu voles *aujourd'hui*, que tu essaies de satisfaire des besoins importants que tu ne peux pas 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. » (*Ibid.*). A travers ce geste, Neill montre qu'il « comprend l'importance du pardon et de la foi. » (*Ibid.*, p. 76).

Il nous faut encore mentionner ici que le respect – qui est en quelque sorte lié aux notions d'amour et de confiance – est un autre thème qu'un certain nombre d'auteurs ont relevé dans la philosophie de Neill. Bettelheim est l'auteur qui parle le plus de cette notion. Selon lui, il faut se respecter soi-même pour pouvoir respecter les autres et Neill souhaite apprendre cela aux enfants (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 95). Fromm rappelle également que « le respect et la considération à l'égard des autres

sont les éléments essentiels de la liberté. » (Fromm, *Op. Cit.*, p. 234). Papanek quant à lui estime que « le plus grand respect que l'on puisse témoigner à un enfant, c'est de lui demander de devenir un être humain responsable et coopératif. » (Papanek, *Op. Cit.*, p. 151). Il illustre ses propos à l'aide de sa propre expérience en tant que directeur d'établissement scolaire pour enfants caractériels :

> « Comme Neill, chaque fois que je dus m'occuper d'enfants caractériels, je vécus avec leur haine intense et leur méfiance. A Wiltwyck comme dans les autres centres du même genre ils étaient cependant vite désarmés. Et pourtant ils étaient fort confus et soupçonneux de ce qu'ils allaient trouver en arrivant. Mais dès leur entrée dans l'école ils comprenaient qu'ils n'étaient pas tombés dans des lignes ennemies. Car notre respect à leur égard était sincère. Ce respect incluait une certitude qu'ils pouvaient apprendre à acquérir certaines techniques. Au départ nous étions convaincus que chaque délinquant pouvait devenir, non pas un voleur et un rebelle contre la société, mais un membre pleinement respectable de cette société. Nous n'exigions pas d'eux de l'obéissance mais de la compréhension. Nous anticipions et attendions d'eux de l'amitié parce que nous leur offrions la nôtre. Nous ne les récompensions pas lorsqu'ils volaient parce que nous désapprouvions le vol. Mais nous ne leur retirions pas non plus notre amitié et notre amour parce qu'ils avaient volé. Nous essayions de discuter les raisons de leur vol et l'aide que nous pouvions leur apporter pour qu'ils se débarrassent de leur besoin de voler. Cette aide prenait parfois la forme d'un prêt ou d'une augmentation de l'argent de poche de tous les garçons. » (*Ibid.*, pp. 152-153).

A l'instar de Holt, tous ces auteurs s'accordent sur l'idée que le respect accordé aux enfants à Summerhill leur permet de guérir et de croître (Holt, *Op. Cit.*, p. 83) ainsi que de développer un certain respect de soi-même (LeShan, *Op. Cit.*, p. 110).

4.6 Peut-on mettre adulte et enfant sur un pied d'égalité ?

Dans la présentation de sa philosophie, Neill expose son point de vue sur la relation adulte-enfant qui, d'après lui, devrait être basée sur l'équilibre et l'égalité entre les deux parties. Ce thème est repris par cinq auteurs.

Parmi ceux qui sont le moins éloignés de la pensée de Neill, Bettelheim nuance quelque peu les propos de Neill : « je pense qu'il vaudrait mieux parler de droits appropriés plutôt que de droits égaux, parce que le droit de jouer avec une carabine

à flèches ne veut pas dire grand-chose pour l'adulte, pas plus que le droit de lire en paix ne veut dire grand-chose pour l'enfant. » (Bettelheim, *Op. Cit.*, pp. 94-95). Ackerman craint pour sa part qu'un déséquilibre se produise dans les relations entre l'enfant et l'adulte en raison du sacrifice de ce dernier : « Je suis bien d'accord que les parents ont souvent exploité et utilisé leurs enfants comme souffre-douleur ; je suis aussi d'accord que les parents rigides et autoritaires ont souvent abusé de leurs enfants et les ont obligés à se plier à un conformisme étouffant – mais résolvons-nous le problème en retournant les cartes et en demandant aux adultes de se soumettre aux exigences des enfants ? Il y a là un risque réel de désorganisation et d'anarchie. La solution ne réside pas dans le sacrifice de l'adulte, mais plutôt dans la création d'un véritable équilibre entre les générations, qui respecterait les différences naturelles entre l'enfant et l'adulte. » (Ackerman, *Op. Cit.*, pp. 216-217). Nous revenons donc à la question d'anarchie que nous avons déjà traitée plus haut. Néanmoins, Ackerman rejoint Bettelheim sur cette idée d'équilibre et de droits appropriés.

Ackerman a également « l'intuition que la communauté summerhillienne est surtout une communauté de ‘'copains‘'. » (*Ibid.*, p. 218). Cette idée semble déplaire à Montagu :

> « Les enfants ne veulent pas que les adultes – qu'il s'agisse de leurs maîtres, de leurs parents ou d'autres personnes – soient leurs amis, leurs ‘'copains‘', leurs égaux. Ils veulent que les adultes soient ce qu'ils devraient être : des personnes douées de maturité et remplissant leur rôle de guides, d'aides, de critiques, de maîtres – mais pas d'égaux. Les adultes devraient être des personnes qui donnent des racines et des ailes à ceux dont ils ont la responsabilité.
>
> Ce n'est pas d'amitié que nous avons besoin dans une relation maître-élève, mais d'une réciprocité d'intérêt à des niveaux de complexité augmentant progressivement, cette réciprocité d'intérêt aboutissant éventuellement à une amitié entre égaux. L'amitié est quelque chose qui se gagne, ce n'est pas un dû qui nous échoit automatiquement. L'amour est, ou devrait être, un droit acquis à chaque enfant lors de sa naissance. Il doit toujours être donné inconditionnellement – autrement ce n'est pas de l'amour. L'amitié, elle, ne peut croître qu'entre égaux. Prétendre que les enfants sont les égaux des adultes, c'est confondre les rôles et les capacités. Les enfants ont le droit d'attendre des adultes plus qu'une égalité trompeuse qui ne manquerait pas de les désorienter. Ils se doivent d'attendre l'inégalité qui inévitablement existe entre celui qui a fait l'expérience

> des choses et en a acquis une certaine maturité et celui qui est sans expérience et n'a pas encore de maturité. Les adultes, en vertu du fait qu'ils devraient savoir et comprendre mieux que les enfants, devraient être de meilleurs guides que les enfants eux-mêmes. Partant de là il ne peut y avoir d'égalité entre eux sauf dans le cas où les adultes n'ont pas rempli leur rôle de manière adéquate et les enfants ont été obligés de trouver en eux-mêmes leurs propres ressources. On doit naturellement encourager les enfants à trouver en eux-mêmes ce dont ils ont besoin, mais ceci ne doit pas être parce que les adultes sont des incapables mais parce qu'il appartient au processus complet de développement et de maturation de trouver en soi ce dont on a besoin. » (Montagu, *Ibid.*, pp. 47-48).

Bates Ames est encore plus radicale dans sa position : « Je ne vois aucun avantage à mettre chacun sur le même pied. […] Si l'amitié entre les jeunes et leurs aînés est naturellement désirable, la plupart des enfants, surtout les petits, se sentent mieux à l'aise et en sécurité lorsque les adultes acceptent leur rôle. Il est facile et temporairement satisfaisant de prétendre être tous au même niveau. C'est une façon aisée de se faire des amis. Mais je pense que nous devons plus que cela aux enfants. » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 67). Selon elle, il y a là confusion des rôles. Les propos de LeShan concluent cette réflexion sur le concept de camaraderie entre adultes et enfants : « Tout en reconnaissant que la vie familiale a beaucoup gagné dans l'ensemble en démocratisant ses rapports entre parents et enfants, je pense néanmoins qu'il n'est pas mauvais que nous ayons découvert qu'il y a des limites dans ce domaine à ne pas dépasser si nous voulons rester réalistes. Nous avons des choix plus nombreux que l'alternative entre l'autoritarisme basé sur la crainte et l'autonomie absolue de l'enfant. » (LeShan, *Op. Cit.*, pp. 108-109).

4.7 Rôle de l'école et buts de l'éducation

Nous avons pu voir lors du chapitre précédent quels étaient les buts de l'éducation et le rôle de l'école selon Neill. Toute sa philosophie a donc été réfléchie afin d'atteindre ces objectifs. Parmi ceux-ci, certains auteurs comme Bettelheim ont relevé le fait que Neill a toujours favorisé les expériences socialisantes de mille façons dans son école (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 103). D'autres comme Hechinger ont identifié le bonheur comme étant « le Saint-Graal de Summerhill » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 28). Montagu quant à lui se réfère à une citation de Neill : « L'école est le commencement d'une

éducation que nous appelons la vie, et mon but est de la rendre aussi conforme à la vie que possible. » (Neill, 1917, cité par Montagu, *Op. Cit.*, p. 42). Il rappelle que « Neill a toujours envisagé l'éducation comme une fonction sociale […] la fonction de l'éducation [étant] de rendre les êtres humains charitables, vivants et engagés. » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 44). Fromm boucle ce tour d'horizon en déclarant que « le but fondamental de Neill c'est d'élever des enfants qui sont *vivants*, qui sont intérieurement des individus actifs plutôt que de passifs spectateurs et consommateurs […] Ce que Neill cherche à créer, c'est un homme *sain*. » (Fromm, *Op. Cit.*, p. 230). Tout cela peut être résumé de la manière suivante : Neill a élaboré une théorie éducative visant à rendre les gens plus heureux, où *être* plus serait plus important qu'*avoir* ou *consommer* plus (*Ibid.*, p. 226).

Fromm remarque cependant que ce critère n'a pas été compris par ceux qui critiquent la philosophie de Neill : « Les critiques de Summerhill disent, en effet, que vivre pour vivre, simplement pour rehausser la qualité de la vie, simplement pour développer une plus grande activité intérieure – tout cela est sans doute très bien – un peu comme un violon d'Ingres – mais certainement pas acceptable comme but essentiel. » (*Ibid.*, p. 231). Il ressort en effet que pour plusieurs auteurs, le bonheur serait « un but hors de propos » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 115), ou en tout cas n'aurait rien à voir avec les buts de l'éducation ou de la vie. Au mieux, « le bonheur est un sous-produit de l'éducation, mais n'est ni sa raison d'être ni son but. L'éducation ne garantit pas le bonheur. Elle permet seulement à l'individu un meilleur discernement dans sa recherche de ce papillon insaisissable. » (Rafferty, *Op. Cit.*, p. 10). Ce qui pousse ce même auteur à accuser Neill : « Il ne faut pas dire que c'est une école. Ce serait un grossier mensonge. » (*Ibid.*, p. 14). Mais si Summerhill n'est pas une école, qu'est-elle donc et quelle conception les auteurs ont-ils du rôle de l'école et des buts de l'éducation ?

L'avis de Bates Ames est très tranché : « Où je suis en total désaccord avec Neill, c'est en ce qui concerne le rôle de l'école. C'est un lieu où l'enfant doit apprendre. Pour Neill c'est un lieu où l'on doit vivre et être heureux. » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 59). Rafferty défend cette même conception de l'éducation : « A Summerhill on croit

que l'éducation existe pour rendre l'individu joyeux. L'Education en Profondeur[13] existe pour lui faire acquérir des connaissances. » (Rafferty, *Op. Cit.*, p. 18). Il poursuit en expliquant que le but de l'éducation consiste à donner aux enfants les outils intellectuels indispensables à la poursuite de la vérité, ainsi qu'à combattre les forces de l'erreur (*Ibid.*, pp. 9-10). Pour lui, l'école est un lieu de sagesse et de savoir qui permet d'apprendre aux jeunes à penser (*Ibid.*, p. 12) et qu'il faut « fournir à l'individu les outils et les compétences dont il a besoin pour devenir un citoyen cultivé et productif. » (*Ibid.*, p. 18). Papanek utilise des propos plus nuancés que les deux auteurs précédents : « le but principal de l'éducation, c'est d'enseigner à l'élève à *apprendre* […] [ainsi que de] s'assurer que les choses les plus valables soient apprises de la manière la plus économique et par l'application des meilleures méthodes. » (Papanek, *Op. Cit.*, p. 151). Il semble néanmoins résulter des propos de ces auteurs que l'attribution première de l'école concerne avant tout la transmission du savoir et des connaissances aux élèves.

Parmi les autres attributions octroyées à l'éducation scolaire par les auteurs, l'idée que celle-ci doive préparer les enfants à leur avenir est mise en avant à plusieurs reprises. D'après Rafferty, « le succès d'un individu au cours de la vie dépend de la façon dont on lui a enseigné à l'école à se battre dans un monde de plus en plus compétitif. » (Rafferty, *Op. Cit.*, p. 18), ce que concède également Montagu à ceux qui en émettent la critique : « la vie n'est pas toujours rose et elle impose des exigences très définies auxquelles il faut faire face qu'on le veuille ou non » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 42). S'opposant à cette idée, Watson met en évidence l'un des principes qui – selon lui – différencie Summerhill des autres écoles : « *La qualité de la vie menée dans le présent a plus d'importance que les efforts faits en vue d'une vie à venir.* » (Watson, *Op. Cit.*, p. 162). Il s'agit, d'après cet auteur, « [du] contraste le plus fondamental entre les buts de Summerhill et ceux des écoles où l'on considère essentiellement que l'éducation est une ''préparation'' pour l'avenir. » (*Ibid.*).

> « L'école qui prépare pour l'avenir existe afin de faciliter cet avenir. Toute violation de la qualité de la vie des élèves dans l'école traditionnelle est justifiée par l'idée que cette violation est nécessaire pour préparer l'élève à entrer dans une université ou à se trouver

[13] Il s'agit du mouvement pédagogique auquel M. Rafferty appartient.

> un bon emploi. L'assistance à des cours ennuyeux, la lecture de livres médiocres, la composition d'essais requis mais sans aucun intérêt, l'obligation humiliante de se plier à des examens – toutes ces cruautés envers les enfants sont rationnalisées comme étant une solide préparation pour quelque vie à venir.
>
> L'incohérence de la valeur accordée à un prétendu futur (plus aléatoire que celui que nous prédisent les cartomanciennes) en comparaison de celle de la vie présente, me fut révélée un jour assez brutalement alors que je parlais avec la mère et le professeur d'un enfant de sept ans qui souffrait d'une maladie incurable dont il mourrait très certainement dans les cinq ou six années suivantes. Que pouvait donc être le ‘'curriculum'' pour un tel enfant ? Quelles pouvaient être les nécessités requises pour son développement ? Il était clair que dans son cas la seule chose à faire, c'était de rendre chaque jour aussi satisfaisant que possible.
>
> Mais cela devrait-il être si différent pour un enfant qui, on l'espère, aura une longévité normale ? » (*Ibid.*, pp. 162-163).

Fort de ce raisonnement Watson en conclut – à l'instar de Dewey – que « la meilleure préparation pour l'avenir c'est de bien vivre dans le présent » (*Ibid.*, p. 163). Goodman, quant à lui, note que l'école ne prépare pas à des professions, étant donné que ceux qui quittent l'école en cours d'études « réussissent aussi bien que ceux qui ont obtenu leur diplôme » (Goodman, *Op. Cit.*, p. 187). « Il n'y a aucune corrélation *dans le travail réel* entre la compétence et les années de scolarité qui ont précédé l'entrée dans une profession. » (*Ibid.*, pp. 196-197).

Quoiqu'il en soit, il apparaît très nettement à travers cette analyse que les buts éducatifs mis en avant par les auteurs en désaccord avec la philosophie de Neill sont totalement différents des objectifs visés par ce dernier. En effet, ces auteurs voient l'acquisition du savoir comme étant le rôle fondamental alloué à l'école. Devant une telle divergence de points de vue, il est difficile de trouver un compromis entre les différentes parties. Cette réflexion nous conduit toutefois au questionnement suivant : quelle importance faut-il donner au savoir ?

4.8 Quelle importance donner au savoir ?

Comme nous venons de le rappeler dans la partie précédente, ce qui importe pour Neill, ce n'est pas tant ce que l'enfant sait, mais ce qu'il est. Fort de ce raisonnement,

les disciplines académiques deviennent secondaires à Summerhill, c'est pourquoi les cours y sont facultatifs. Cet aspect s'avère d'emblée être un problème si le rôle premier de l'école est d'enseigner des savoirs aux enfants. Rafferty s'interroge : si les disciplines académiques sont secondaires à Summerhill, pourquoi proposer des cours dans ce cas ? (Rafferty, *Op. Cit.*, p. 12). « Si l'enfant grandit occupé uniquement à dire et à faire ce que bon lui semble, il est absolument inutile de faire des frais à l'extérieur pour son éducation. Il peut tout aussi bien faire ce qui lui plaît gratuitement, chez lui. » (*Ibid.*).

Ce sentiment que « Neill néglige par trop l'importance du savoir » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 43) est partagé par la plupart des auteurs. Selon Bates Ames, Neill ne fait « aucun effort sérieux » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 62) pour enseigner – entre autres – des disciplines académiques aux élèves. Pire, certains auteurs comme Hechinger, voient dans la philosophie de Neill une « étrange tendance à l'anti-intellectualisme » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 32), ce qui serait son défaut majeur. « Les priorités à Summerhill sont à tel point non intellectuelles qu'on y désavantage le livre, l'œuvre littéraire et l'évolution de la pensée. » (*Ibid.*). LeShan y va également de sa critique. En effet, il lui semble que Neill établit une dichotomie entre l'accumulation de savoirs et le fait de devenir un individu équilibré (LeShan, *Op. Cit.*, p. 114) et qu'il pense qu'il faudrait donc « abandonner les poursuites intellectuelles pour être heureux » (*Ibid.*, p. 115).

Papanek reprend d'ailleurs cette critique en expliquant que diminuer l'importance de l'acquisition du savoir par l'indifférence à l'éducation revient à endoctriner à l'envers (Papanek, *Op. Cit.*, p. 148). C'est le même constat que fait Hechinger lorsqu'il déclare que « [Neill] prétend être non coercitif, mais son exemple et le mode de vie de ceux qui enseignent à Summerhill, en fait, contraignent, même si ce n'est que gentiment. » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 32). Ce même auteur continue sa réflexion en questionnant : « Si la répression et la coercition sont néfastes pour l'élève, n'est-il pas aussi mauvais de lui bloquer des horizons ou de lui refuser des choix ? » (*Ibid.*, p. 33). LeShan relève ce même problème de limitation des choix en souhaitant que l'enfant puisse faire l'expérience de la vie de plein de façons et non pas être confiné comme il l'est à Summerhill (LeShan, *Op. Cit.*, p. 115).

Nous nous retrouvons confrontés ici à la question suivante : l'école doit-elle favoriser la tête ou le cœur ? Watson, comme Neill, se place du côté du cœur en estimant que « *l'acquisition du savoir par l'affectivité est plus importante que la même acquisition par la perception intellectuelle.* » (Watson, *Op. Cit.*, p. 160). Laisser l'émotionnel hors de la sphère éducative n'est pas envisageable pour Neill. Néanmoins, Hechinger se méfie de cette conception de l'éducation : « Neill semble vouloir sacrifier la tête au cœur » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 34), mais le cœur sans intellect est tout aussi dangereux pour l'enfant que l'inverse, car celui-ci risque d'être « facilement dupé » (*Ibid.*, p. 35).

Plusieurs auteurs dénoncent cette séparation entre la tête et le cœur dans les écoles traditionnelles au détriment de ce dernier. Pour Montagu par exemple, la formation scolaire traditionnelle oblige l'enfant à ingurgiter des quantités de détails appris par cœur, qu'il doit ensuite recracher lors des examens, l'élite étant ceux qui possèdent les capacités de recrachage les plus grandes. Pourtant, justement à cause de leur formation scolaire, ces enfants ne sont plus capables de penser et de sentir (Montagu, *Op. Cit.*, pp. 41-42). Bettelheim quant à lui, estime que « la pression que nous exerçons en vue d'une éducation académique précoce donne souvent des personnes très capables mais totalement asociales, des gens qui savent beaucoup de choses, mais qui ne savent pas vivre en harmonie avec les autres. » (Bettelheim, *Op. Cit.*, pp. 103-104). Ackerman fait le même constat selon lequel « les connaissances acquises conventionnellement dans les livres séparent le cœur et la tête ; elles aliènent l'enfant de ses émotions ; elles le disciplinent au-dessus du cou. » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 205). Ce que cet auteur propose, c'est de garder ensemble la tête et le cœur ainsi que l'équilibre entre les deux (*Ibid.*, p. 217) « autrement il ne pourra ni aimer, ni apprendre » (*Ibid.*, p. 206). « En élevant des enfants, ne séparez pas leur cœur de leur esprit, aidez-les à sentir aussi bien qu'à penser. » (*Ibid.*, p. 208).

4.9 Méthodes d'enseignement et transmission du savoir

Comme le rappelle Montagu, Neill pense qu'un enfant qui désire apprendre le fera quelle que soit la manière dont on lui enseignera. Cet auteur n'est toutefois pas

d'accord avec cette affirmation. Au contraire, pour lui la *méthode* d'enseignement est fondamentale, car « le message est dans la méthode » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 49). « Ce qui est le plus important n'est pas *ce* qu'on enseigne, mais *comment* on l'enseigne. » (*Ibid.*). Il ajoute que « l'expérience de millions d'enfants a démontré que l'intérêt que ceux-ci prennent à certains sujets peut être détruit pour toujours par un mauvais enseignement. » (*Ibid.*).

C'est d'ailleurs ce que constatent plusieurs autres auteurs lorsqu'ils parlent des méthodes employées dans le système traditionnel. D'après Goodman, la plupart des gens admettent « qu'ils ont appris fort peu de choses au cours de *leurs* années de scolarité. » (Goodman, *Op. Cit.*, p. 198). Watson quant à lui propose une explication quant au processus de désintérêt progressif des enfants au savoir. « Si, au fur et à mesure qu'ils prennent de l'âge, les enfants cessent de rechercher de nouvelles connaissances et essaient d'échapper aux impositions du système scolaire, cette différence de comportement est causée par un fonctionnement défectueux du système éducatif. » (Watson, *Op. Cit.*, p. 156). Dans le système traditionnel, constate LeShan, l'enfant qui ne s'intéresse pas à la formation académique va quand même être forcé à aller en classe et apprendre. Le résultat est qu'il va se considérer comme un raté tout au long de sa scolarité. A Summerhill en revanche – poursuit-elle – il ne sera pas obligé d'aller en classe, mais il pourra du coup peut-être trouver son chemin à l'aide des activités qu'il se crée (LeShan, *Op. Cit.*, p. 113). « Devant un tel choix je préférerais certainement avoir un enfant à Summerhill, mais je pense toutefois qu'il existe d'autres alternatives. » (*Ibid.*).

Ackerman, s'est également penché sur cette question. Selon lui, « la créativité et l'acquisition du savoir sont des possibilités universelles » (Ackerman, *Op. Cit.*, p. 222). Mais la réalisation de ces potentiels dépend de la possibilité que l'enfant a d'actualiser ces capacités. Pour cela, il faut les découvrir, les nourrir et les entretenir. Faute de quoi elles n'émergeront pas, ne se développeront pas et finiront par s'atrophier (*Ibid.*, pp. 222-223). Ces critiques, qui à la base étaient adressées au système traditionnel, sont en réalité reprises par certains auteurs à l'encontre des méthodes employées par Neill. Hechinger par exemple est en désaccord avec Neill sur le fait que les passions et les goûts n'auraient nul besoin d'être entretenus, formés ou acquis (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 35). LeShan pour sa part dénonce

l'absence de structure qu'il semble y avoir à Summerhill (LeShan, *Op. Cit.*, p. 114). Ce que regrette Papanek pour qui « les goûts d'un enfant sont influencés par les occasions qui lui sont offertes d'*apprendre* […] [et] par les talents spéciaux qu'il peut avoir. » (Papanek, *Op. Cit.*, p. 145). Ainsi, pour développer toutes les capacités d'un enfant, il faut un bon enseignement qui oriente l'enfant vers les joies et les découvertes de l'érudition (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 33). Montagu défend ce même principe. En effet, il serait désirable d'exposer l'enfant à toutes sortes de connaissances à partir desquelles il pourrait choisir un chemin le menant à l'indépendance et à l'épanouissement (Montagu, *Op. Cit.*, p. 44). C'est pourquoi, LeShan est en faveur « d'un système éducatif beaucoup plus large » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 114), afin que chaque enfant puisse bénéficier « d'une éducation sur mesure selon ses intérêts propres. » (Goodman, *Op. Cit.*, p. 196), ce qui permettrait aux jeunes de « trouver leurs véritables vocations plus rapidement que n'importe quelle autre méthode » (*Ibid.*).

D'autre part, le manque de structure évoqué par LeShan engendre une autre problématique mise en avant par Bates Ames. Pour elle, « l'enfant moins intelligent et moins motivé intellectuellement, s'il est abandonné à son bon plaisir n'arrive pas nécessairement à l'idée qu'il doit étudier. Il se peut justement qu'il ait un besoin plus grand de structure qu'un autre pour réussir dans le domaine académique. » (Bates Ames, *Op. Cit.*, pp. 66-67). Hechinger est du même avis en disant qu'il n'est pas certain que l'enfant qui a des capacités pour devenir érudit ait le désir de le devenir (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 33). C'est d'ailleurs, selon Papanek, la raison pour laquelle Neill n'est pas parvenu à des résultats probants avec les enfants délinquants rééduqués à Summerhill. Ils n'avaient pas été stimulés pour choisir une nouvelle direction. Cet auteur est convaincu qu'il faut amener ces enfants à entrevoir un horizon plus large grâce à la stimulation, les discussions et la coopération (Papanek, *Op. Cit.*, p. 147).

4.10 Rôle de l'adulte ?

Pour rappel, Neill pense que l'adulte ne doit pas interférer et doit laisser l'enfant libre dans le choix de ses intérêts. L'adulte n'est pas plus important qu'un autre membre

de la communauté summerhillienne et comme le mentionne Montagu, l'enseignant n'est pas non plus une encyclopédie, mais un homme de science, un guide que l'on consulte, plutôt qu'un didacticien (Montagu, *Op. Cit.*, p. 44). Cependant, deux critiques majeures ont été énoncées par certains auteurs. La première est exposée par Ackerman. Il constate que « à Summerhill les responsabilités de la famille et de la société vis-à-vis de l'enfant sont replacées sur l'éducateur. […] Il doit être à la fois éducateur, parent et thérapeute. […] Dans la circonstance spéciale où toutes ces responsabilités sont placées entre les mains de l'éducateur, le résultat inévitable, c'est que l'excès de ce fardeau peut amener des distorsions. » (Ackerman, *Op. Cit.*, pp. 215-216). Il demande donc « quel doit être exactement le sacrifice de l'adulte ? Lorsqu'un éducateur donne plus d'énergie qu'il n'en a, il est épuisé, il est dans une condition émotionnelle affaiblie ; il doit inévitablement être irritable et amer. L'impact sur les enfants, alors, ne peut être que néfaste. » (*Ibid.*, p. 216). Cela nous ramène par ailleurs à la notion d'équilibre discutée plus haut dans ce travail. Il n'est pas légitime d'attendre d'un adulte qu'il endosse toutes ces casquettes en même temps. Dès lors, quel devrait être le rôle de l'adulte selon les auteurs ?

La deuxième critique énoncée à l'encontre de la philosophie de Neill sur ce thème – quoiqu'en apparence paradoxale – va nous permettre d'y voir plus clair sur cette question. En effet, d'après LeShan, l'éducateur à Summerhill est trop « passif » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 118). Selon elle, l'éducateur devrait être une sorte de jardinier. Son rôle est de créer un environnement propice afin que tant le buisson de roses que le tapis de violettes puissent s'épanouir au maximum (*Ibid.*, p. 117).

> « Nous devons nous considérer non pas comme des maîtres, mais comme des jardiniers. Un jardinier ne fait pas tout simplement ‘'pousser'' des fleurs ; il essaie de donner à celles-ci ce qui les aidera à pousser, et elles poussent par elles-mêmes. L'esprit de l'enfant, comme la fleur, est une chose vivante. Nous ne pouvons pas l'aider à mûrir en le bourrant de choses, pas plus que nous ne pouvons aider une fleur à croître en lui collant des feuilles et des pétales. Tout ce que nous pouvons faire, c'est nourrir l'esprit en croissance de ce dont il a besoin pour mûrir et avoir confiance qu'il absorbera ce dont il a besoin » (Holt, 1965, cité par LeShan, *Ibid.*, p. 118).

Pour étayer ce raisonnement, elle reprend les propos d'Abraham Maslow[14] qui parle de « la doctrine du moi réel à découvrir et à actualiser » (Maslow, 1968, cité par LeShan, *Ibid.*). Selon cette idée, l'éducateur doit aider l'enfant à découvrir ce qui se trouve déjà en lui plutôt que de le façonner (*Ibid.*). La plupart des autres auteurs partagent ce point de vue. C'est le cas de Papanek pour qui le rôle de l'éducateur est de faire de l'acquisition du savoir une expérience passionnante pour les jeunes. Il doit amener l'enfant à comprendre que l'école est un lieu où l'on acquiert de l'expérience, ce que les enfants ont envie d'acquérir (Papanek, *Op. Cit.*, pp. 149-150). Montagu, quant à lui, estime qu'un bon professeur doit enseigner les vérités essentielles de Summerhill – c'est-à-dire que l'amour est nécessaire, que la seule véritable discipline c'est l'autodiscipline et que la liberté est une grande responsabilité – aussi bien qu'il doit leur enseigner à s'enseigner à eux-mêmes (Montagu, *Op. Cit.*, p. 39).

4.11 Importance de Neill

Si pour Rafferty, les enfants envoyés à Summerhill réussissent parce que leur classe sociale d'origine leur fortune et leur intellect au-dessus de la moyenne leur évite les problèmes engendrés par le genre d'éducation proposée par Neill (Rafferty, *Op. Cit.*, p. 15), d'autres auteurs estiment au contraire que le succès de Summerhill tient justement de la présence de son fondateur. Pour Georges Snyders[15] (1973), Neill joue un rôle de modèle à suivre sans lequel tout s'écroulerait (p. 61). Hechinger pour sa part, affirme que Summerhill ne pourrait pas exister sans Neill, car c'est un homme « d'une valeur morale extraordinaire » (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 29). Montagu note aussi que la personnalité de l'éducateur fait partie de sa méthode d'enseignement et que c'est pour cela qu'il a « si bien réussi » (Montagu, *Op. Cit.*, p. 49).

Mais c'est Bettelheim qui décrit le plus justement l'impact de Neill sur ses élèves. Neil croit réussir parce qu'il est du bord de l'enfant et parce que l'enfant est né sans

[14] Abraham Maslow (1908-1970) est un psychologue humaniste américain. Il est connu – entre autres – pour sa théorie de la motivation et des besoins.

[15] Georges Snyders est un pédagogue français qui, comme l'indique le titre de l'un de ses livres voulait qu'apprendre soit une joie.

péché. Que les difficultés n'émanent pas des enfants, mais de la société qui est défectueuse et qu'il suffit de le protéger de cette société. 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. En réalité, il réussit parce que les enfants s'identifient à lui parce qu'il est l'homme le plus extraordinaire qu'ils connaissent. Un homme de moindre valeur échouerait (Bettelheim, *Op. Cit.*, pp. 90-91). L'éloge faite par Herb Snitzer[16] à l'égard de Neill expriment parfaitement ce que ce dernier fût pour son école : « Ce qui m'a le plus marqué lors de mon séjour à Summerhill, c'est le ''vieil homme'' lui-même. Neill approchait alors des quatre-vingts ans, mais sa présence comptait tout autant. C'était le témoignage vivant du refus absolu de la soumission. Tout ce qui émanait de lui vous disait que celui qui aime la vie ne peut pas être rejeté par elle et que la force n'est pas toute dans les muscles, mais aussi dans la générosité, la tendresse, l'étreinte et le rire. Il était aussi extraordinairement attentif à ce qui se passait chez les autres qu'à ce qui se passait en lui-même. Et je n'ai retrouvé que très rarement une telle présence. » (Snitzer, 1974, cité par Saffrange, 1985, pp. 203-204).

4.12 Cette philosophie de l'éducation peut-elle convenir à tous les enfants ?

Nous allons terminer notre tour d'horizon des avis des différents auteurs à propos de la philosophe éducative de Neill sur cette interrogation qui a suscité la réaction de plusieurs d'entre eux parmi lesquels Bates Ames. Celle-ci – comme nous avons déjà pu le constater plus haut – ne comprend pas la volonté de Neill d'accorder tant de liberté aux enfants. Selon elle, « beaucoup d'enfants sont de jeunes créatures conventionnelles, qui souvent aiment à se conformer à des règles et à plaire aux adultes » (Bates Ames, *Op. Cit.*, p. 64). Elle ne croit pas « que l'enfant ordinairement constitué ait besoin de tant de liberté » (*Ibid.*, p. 67). En effet, cet auteur y voit un risque de déstabiliser l'enfant *ordinaire* à cause du manque d'orientation et de structure régnant à Summerhill (*Ibid.*, p. 66).

[16] Herb Snitzer est un éducateur, un musicien et un photographe américain qui, après avoir visité Summerhill a fondé sa propre école *Lewis-Wadhams*, qui est elle-aussi une école libre.

LeShan partage le point de vue de son homologue. D'après elle, la liberté n'est « pas toujours profitable à l'enfant » (LeShan, *Op. Cit.*, p. 109), car les enfants n'ont pas tous la même réaction à la liberté. « Il y a des enfants qui se développent remarquablement dans une ambiance de liberté […] [tandis qu'à] l'autre extrême, il existe des enfants qui sont intérieurement si désorganisés qu'ils ont désespérément besoin d'une structure dans leur environnement pour les sauvegarder des dangers qu'ils peuvent rencontrer au contact des autres et en eux-mêmes. » (*Ibid.*, p. 113), ce qui peut les conduire à réagir de manière violente à la liberté qui leur est accordée (*Ibid.*, p. 109), ou encore à démissionner (*Ibid.*, p. 115).

Bettelheim pour sa part insiste sur le fait que le système de Neill « réussit dans une large mesure parce qu'il est l'antidote même à cette maladie dont les enfants souffrent : l'excès de répression. Et c'est pourquoi il peut croire que ce qui est un bon remède pour ceux qui soufrent d'inhibitions paralysantes est aussi le meilleur remède pour tous les enfants – ce en quoi il se trompe. » (Bettelheim, *Op. Cit.*, p. 88). Il complète sa réflexion en expliquant que « les changements que Neill opère sur ses élèves étant basés sur l'identification, il ne réussit qu'avec ceux qui peuvent s'identifier à lui. » (*Ibid.*, pp. 90-91).

Pour conclure, Montagu s'est arrêté sur les résultats d'un sondage mené par Emmanuel Bernstein[17] effectué sur 50 anciens élèves de Summerhill :

> « Dans l'ensemble il fut favorablement impressionné. Il découvrit que s'il existe une qualité que l'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. Dix parmi les anciens de Summerhill pensaient que leur séjour à l'école leur avait été profitable, sept autres pensaient qu'il leur avait été néfaste. La plupart se plaignirent du peu d'importance donné aux disciplines académiques et du manque de bons professeurs.
>
> D'après ce sondage il semblerait qu'un séjour de quelques années à Summerhill ait été plus enrichissant que toute une éducation en ce même lieu. Tous les anciens élèves interviewés, à l'exception d'un seul, parlèrent de Summerhill avec enthousiasme et reconnurent s'être adaptés plus tard sans difficultés à des écoles traditionnelles.
>
> […]

[17] Les résultats de cette recherche ont été publiés sous le titre « What does a Summerhill Old School Tie Look Like ? », *Psychology Today*, octobre 1968, p. 38-41, 70.

L'auteur découvrit aussi cette chose très importante : les anciens élèves de Summerhill élevaient leurs enfants dans la liberté. Les relations familiales étaient empreintes de chaleur et les enfants paraissaient spontanés et heureux. Ainsi Summerhill avait aidé ses élèves à devenir eux-mêmes de meilleurs parents, c'est-à-dire des personnes qui comprenaient leurs enfants et étaient capables de les élever sainement.

Ce dividende de l'expérience summerhillienne est sans doute le meilleur témoignage de la sagesse et du réalisme des idées de Neill en matière d'éducation, car l'accomplissement le plus important pour un être humain, c'est de permettre à un autre de croître sainement. Et il est évident que c'est ce que Neill a réussi à faire avec presque tous les élèves de Summerhill. » (Montagu, Op. Cit., pp. 51-52).

4.13 Synthèse et réflexions

Les points de vue et les arguments avancés par les différents auteurs dans cette partie du travail nous permettent désormais d'avoir une compréhension plus fine de la philosophie de Neill et de sa conception de la liberté. Certaines idées sont plus claires grâce à cette prise de recul. Il est aussi possible à présent de mieux appréhender ce qui peut constituer des avantages ou des limites de cette philosophie. Pour cela, résumons ce qui a été mis en évidence par les auteurs à propos de ces différentes thématiques.

Nous avons vu que la plupart des auteurs sont d'accord avec Neill à propos des effets néfastes que peut provoquer une attitude autoritariste en matière d'éducation. Néanmoins, la position de Neill est à tel point ‘’antiautoritaire‘’ qu'elle ne parvient pas à convaincre les auteurs de son bien-fondé. Pour beaucoup d'entre eux, un certain degré de discipline est nécessaire et serait même bénéfique pour l'enfant. Par exemple, pour apprendre à maîtriser le sentiment de frustration, pour apprendre à s'auto-discipliner, pour apprendre à ne pas dépasser les limites, etc. Pourtant, d'autres auteurs nous ont permis de constater qu'une ‘’autorité‘’ existe bel et bien à Summerhill, mais elle est totalement différente de l'autorité telle qu'elle est habituellement conçue. Cette ‘’autorité‘’ est incarnée par la communauté et est mise à contribution lors des Assemblées Générales. Ainsi, grâce au principe d'autodétermination, non seulement les enfants à Summerhill apprennent et intègrent ces notions de frustration, d'autodiscipline, de règles et de limites inhérentes à leur

développement, mais en plus ils font partie intégrante du processus. En réalité, Neill n'est pas contre les règles, les lois et les limites, mais il ne veut pas être celui qui en décide arbitrairement. D'où la solution d'intégrer la communauté dans ce processus. C'est elle qui définit les règles à respecter, les lois, les limites et, le cas échéant, les sanctions.

Ces constats nous permettent de clarifier également davantage la position de Neill par rapport à la notion d'anarchie. D'une certaine manière, associer Neill à cette notion n'est pas totalement dénué de sens, puisque étymologiquement parlant, le terme ''anarchie'' signifie absence de chef, donc absence de hiérarchie. De ce point de vue, la communauté summerhillienne peut être considérée comme anarchique (sans hiérarchie). Toutefois, ce terme revêt aussi une signification péjorative, au sens de désordre social ou de chaos. Et c'est à ce dernier que l'école a plutôt été associée, ce qui – comme cela a été démontré – est incorrect. En réalité, ce débat sur l'anarchie nous renvoie plutôt au débat sur les limites. Si pour certains, les limites posées à Summerhill sont trop permissives, elles ne le seront pas pour d'autres. C'est ce qu'illustre l'exemple de Holt (p. 43) : chacun a ses limites et ses raisons qui font qu'elles sont plus ou moins larges. La différence est qu'à Summerhill, les limites sont fixées par la communauté et non par les adultes seuls.

Arrêtons-nous brièvement sur le thème de la bonté naturelle de l'enfant. Si nous avons pu constater que cette affirmation ainsi formulée n'a recueilli quasiment aucun soutien, celle-ci a tout de même permis aux auteurs de clarifier quelque peu la position de Neill à ce sujet. En effet, selon ce dernier, ce sont les adultes et la société qui pervertissent la nature de l'enfant. Les auteurs ont probablement mis ici le doigt sur l'une des limites de la philosophie de Neill. Pour ceux-ci une éviction pure et simple des parents de la sphère éducative ne peut constituer une solution alors que d'autres pistes visant à réhabiliter les parents dans leur rôle pourraient être exploitées.

Les thématiques de l'amour et de la confiance, qui ont été largement discutées par les auteurs, a démontré d'une part qu'à leurs yeux ces aspects étaient essentiels dans le domaine de l'éducation. D'autre part, leurs propos ont mis en

évidence plusieurs autres éléments de la philosophie de Neill. C'est le cas par exemple de la notion de biophilie – ou amour de la vie – développée par Fromm (pp. 47-48) et qui nous permet de mieux comprendre l'attitude qui sous-tend l'entreprise de Neill et qu'il cherche à transmettre à ses élèves. Il y a également deux illustrations à propos du concept de confiance qui méritent d'être relevées. La première concerne la théorie de la motivation exposée par McGregor à propos des ouvriers et de leur comportement vis-à-vis de leur employeur, selon que celui-ci adopte envers eux une attitude de méfiance ou de confiance. La deuxième concerne le fait de récompenser l'enfant qui commet un vol. Ces exemples nous donnent une clé de compréhension de la raison pour laquelle Neill insiste sur cette facette. En effet, ils démontrent une fois de plus l'importance de l'attitude comme exemple pour engendrer chez les élèves ces mêmes valeurs. Et quand bien même cette confiance devait être mise à mal par l'enfant, il n'est pas question de la lui retirer, mais au contraire de la réaffirmer. Enfin, une troisième notion apparaît grâce à l'analyse de ces différents auteurs et permet d'élargir et de compléter notre compréhension de cette thématique : la notion de respect. Celle-ci, associée aux notions d'amour et de confiance, forme un socle de valeurs qui ne peuvent être enseignées qu'à travers leur mise en application quotidienne par les membres de la communauté.

Les propos des auteurs au sujet de la relation adulte-enfant confirment pour leur part que l'objectif de Neill n'était pas de donner *tout* le pouvoir aux enfants, mais plutôt de mettre sur pied une relation équilibrée entre les deux parties. Néanmoins, certains auteurs ont également signalé que cette relation de camaraderie avait pour conséquence d'engendrer une confusion des rôles entre adultes et enfants, ce qui au final risquait de désorienter ces derniers.

Venons-en à présent à la problématique du rôle de l'école et des buts de l'éducation. Grâce aux prises de position des divers auteurs, nous avons pu distinguer deux conceptions pour le moins divergentes des rôles et buts de l'école. Pour Neill et certains auteurs, l'école est un lieu de liberté et de vie, visant à favoriser le développement d'un individu sain, autonome et heureux. Pour les critiques de Neill, en revanche, l'école doit être un lieu d'apprentissage, d'acquisition de connaissances et de transmission du savoir.

Une école qui doit également préparer l'enfant à la dureté de la vie en lui donnant les outils nécessaires pour se battre. Il y a véritablement là une confrontation totale entre deux visions de la vie et par conséquent de l'éducation. Cette opposition de points de vue se voit directement répercutée sur l'importance que chacune de ces conceptions accorde au savoir. En effet, si Neill estime qu'il faut donner la priorité à l'affectif, au cœur, ses détracteurs lui reprochent de trop négliger l'importance du savoir. Ces derniers se positionnent de deux manières différentes sur ce point. D'un côté, il y a ceux qui insistent sur le fait que le rôle de l'école est de transmettre efficacement le savoir aux élèves. De l'autre, plusieurs auteurs s'accordent à dire que la tête et le cœur ne doivent pas être séparés, qu'il s'agit de deux éléments importants ne devant pas être dissociés.

Le débat sur les méthodes d'enseignement a lui aussi donné lieu à des éclaircissements sur la philosophie de Neill. S'il est vrai qu'au nom du principe de non-interférence, il déclare ne pas vouloir intervenir sur la décision de l'enfant à aller en classe, il est vrai aussi que la plupart d'entre eux suivent les cours qui les intéressent. Dès lors, les auteurs estiment que les méthodes d'enseignement jouent un rôle important, car selon qu'elles sont plus ou moins pertinentes, elles peuvent influer sur l'intérêt ou sur le désintérêt de l'enfant. De plus, les auteurs insistent aussi beaucoup sur le fait de stimuler l'intérêt des enfants, arguant que les méthodes sont primordiales dans un tel processus. Pour eux, l'intérêt pour tel ou tel autre sujet ne vient pas tout seul. Il est forcément déclenché par quelque chose (une situation, un camarade, une observation, etc.). Par conséquent, cet intérêt peut également être déclenché par l'enseignant. Son rôle peut donc devenir prépondérant dans le développement des intérêts de l'élève, ce que prônent la plupart des auteurs. Neill, pour sa part, préfère voir ces intérêts naître de façon plus ‘’naturelle‘’, sans intervention de la part de l'adulte, ce qui peut constituer là-encore une limite, en particulier pour les élèves ayant un besoin plus grand d'accompagnement. Enfin, notons encore rapidement que les auteurs ont permis de mettre davantage en évidence le rôle important de Neill au sein de la communauté.

5. Le concept de liberté

5.1 Préambule

Nous allons à présent aborder le concept de liberté sous un angle de vue différent. L'objectif de cette partie est de proposer un élargissement, un enrichissement de notre réflexion à propos de la notion de liberté, ainsi qu'aux multiples facettes dont elle est composée en nous basant sur certains courants de la philosophie politique moderne. Plus particulièrement, nous allons nous intéresser à la définition de la liberté telle qu'elle est entendue au sens libéral et au sens républicain du terme. Les propos du philosophe et historien Isaiah Berlin au sujet de deux conceptions de la liberté – « positive » et « négative » – viendront compléter cette partie. Cette prise de recul par rapport au domaine de l'éducation nous permettra *in fine* de mieux comprendre où se situe la philosophie de la liberté de Neill par rapport au cadre plus général dans lequel s'inscrit la notion de liberté.

5.2 Qu'est-ce que la liberté ?

Si l'on ouvre le dictionnaire pour y chercher la signification du mot *liberté*, il est possible de constater qu'il revêt plusieurs significations différentes. Ainsi la liberté peut correspondre à « l'état d'une personne qui n'est pas soumise à la servitude » ou bien à « l'état d'un être qui n'est pas retenu prisonnier ». Cela peut également signifier qu'une personne a la « possibilité de se mouvoir sans gêne ni entrave physique » ou encore qu'elle a la « possibilité d'agir, de penser, de s'exprimer selon ses propres choix ». Ce terme qualifie aussi « la faculté pour un citoyen de faire tout ce qui n'est pas contraire à la loi et qui ne nuit pas à autrui ». Il peut en outre être utilisé pour désigner « l'attitude de quelqu'un qui n'est pas dominé par la peur, la gêne, les préjugés ». Enfin, la liberté peut faire référence à « l'état de l'homme qui se gouverne selon sa raison, en l'absence de tout déterminisme » (Le Petit Larousse illustré 2010, p. 587).

Toutes ces définitions du mot liberté nous montrent à quel point il s'agit d'une notion complexe, qu'il n'est pas possible d'appréhender d'un seul bloc. C'est en quelque sorte, une mosaïque composée d'une multitude de carreaux. Nous allons essayer

d'identifier et de présenter chacun de ces carreaux, afin de reconstituer la mosaïque conceptuelle de la liberté.

5.3 Les différents niveaux de la liberté

Comme l'explique le philosophe Paul Ricœur (2006), dans le *Dictionnaire de la philosophie*, la question de la liberté peut être abordée à trois niveaux différents : celui du langage ordinaire, celui de la réflexion morale et politique, et celui de la philosophie fondamentale.

« A un premier niveau, celui du langage ordinaire, ‘’libre‘’ est un adjectif qui caractérise certaines actions humaines présentant des traits remarquables : ce sont des actions intentionnelles […], on les explique par des motifs […], on les assigne à un agent responsable, etc. » (p. 1112). Ainsi, « une action est reconnue comme libre si on peut en rendre compte, à autrui et à soi-même, en alléguant des motifs qui ont la signification de ‘’raison de‘’ et non celle de ‘’cause‘’ » (*Ibid.*, p. 1116). Par opposition, « nous appelons ‘’contraintes‘’ les actions que nous ne pouvons pas expliquer par des motifs au sens de ‘’raison de…‘’, mais au sens de ‘’cause‘’ » (*Ibid.*).

> « Et comme un grand nombre de nos actions se tient dans l'entre-deux de la ‘’raison de…‘’ et de la ‘’cause‘’, ces actions présentent à nos yeux et aux yeux de nos interlocuteurs, tous les degrés intermédiaires du ‘’libre‘’ et du ‘’contraint‘’ […] liberté et contrainte […] sont deux pôles auxquels nous référons tous les degrés du ‘’libre‘’ et du ‘’moins libre‘’, du ‘’contraint‘’ et du ‘’moins contraint‘’ » (*Ibid.*).

Ce premier niveau – ne mettant en jeu ni considérations morales, ni politiques – permet une « analyse éthiquement neutre » (*Ibid.*, p. 1118), où « libre veut dire intentionnel, motivé, projeté, décidé, imputable à un agent » (*Ibid.*, p. 1119).

« A un deuxième niveau, celui de la réflexion morale et politique, la liberté n'est plus seulement un caractère qui distingue certaines actions d'autres actions connues pour non libres : le mot désigne une tâche, une exigence, une valeur, bref quelque chose qui doit être et qui n'est pas encore » (*Ibid.*, p. 1112). Nous nous retrouvons confrontés ici à la question de la liberté sensée. Celle-ci est indispensable pour

passer du niveau précédent de liberté à celui-ci. Afin de pouvoir parler de liberté sensée, il faut tout d'abord « introduire l'affrontement de *deux* volontés » (*Ibid.*). Cette opposition est nécessaire pour créer une situation d'échange de points de vue et de recherche d'un compromis pouvant satisfaire les deux parties. La liberté découlant de cet échange n'est donc plus subjective, puisqu'elle ne se limite plus à une volonté unique, mais prend une dimension objective, normative. C'est un niveau de liberté qui n'est plus arbitraire dès lors qu'un principe d'ordre est établi (qu'il s'agisse d'une règle, d'une norme, d'une valeur, etc.). Enfin, cette action libre – appelée également raison pratique – peut produire des effets concrets sur le monde et son organisation.

Au troisième et dernier niveau présenté par Ricœur, celui de la philosophie fondamentale, la problématique s'articule autour de la question suivante : « comment la réalité dans son ensemble doit-elle être constituée pour qu'il y ait dans son sein quelque chose comme la liberté ? » (*Ibid.*, p. 1112). Pour passer du niveau précédent de la liberté à celui-ci – ontologique, métaphysique – il faut lui ajouter la notion de subjectivité. Cette alliance entre la liberté et la subjectivité, explique Ricœur, a émergé en trois seuils : « Premièrement, la liberté doit être conçue comme infinie pour devenir subjective » (*Ibid.*, p. 1126). « Un deuxième seuil dans l'émergence de la liberté comme subjectivité est représenté par le *cogito* cartésien, selon lequel le sujet est celui pour qui le monde est une représentation » (*Ibid.*, p. 1127). Enfin, « le troisième seuil […] consiste dans la reconnaissance de l'antinomie entre liberté et nature » (*Ibid.*).

Cette distinction entre les différents niveaux à l'intérieur desquels se définit la liberté, nous permet dès à présent de mieux cerner la facette qui nous intéresse. Ici, nous allons nous focaliser sur le deuxième niveau de la liberté, celui qui concerne la réflexion morale et politique, car c'est à l'intérieur de celui-ci que s'est développée la philosophie de Neill.

5.4 La liberté sociale

Si l'on se place maintenant du point de vue des sciences humaines, la définition de la liberté « tend à désigner une propriété que possède ou non les gens vivant en

société » (Pettit, 2006, p. 695). Lorsque l'on parle de liberté sociale, on s'intéresse principalement aux obstacles sociaux. Les autres types d'entraves sont considérés « comme autant de facteurs ne compromettant pas la liberté sociale en tant que telle, mais réduisant uniquement la portée de la liberté et la facilité avec laquelle nous pouvons en jouir » (*Ibid.*).

> « Le fait par exemple, que, physiquement, je ne sois pas apte à accomplir une action ne signifie pas que je ne sois pas libre d'un point de vue social mais simplement que je ne suis pas physiquement capable de faire usage de la liberté sociale dont je dispose » (*Ibid.*).

Ce sont – d'après le philosophe libéral John Rawls – « des conditions de la liberté et non des éléments qui en compromettent l'existence » (*Ibid.*). Il faut donc garantir ces conditions à chaque individu en protégeant ce dernier contre les interférences du fait d'autrui (*Ibid.*, p. 696). La liberté sociale se basant sur la situation de l'agent, « on jugera que celui-ci est libre dans la mesure où il dispose des moyens qui lui permettront d'occuper une position protégée de toute interférence et on considérera alors que les choix réalisés par cet agent sont libres parce que rien n'aura contraint l'agent. » (*Ibid.*).

Il existe néanmoins diverses théories de la liberté sociale. Parmi elles, nous pouvons en distinguer deux : la théorie libérale et la théorie républicaine. Pour les libéraux, « toute entrave de l'action d'un individu par un autre, intentionnelle ou non, réduit la liberté sociale de l'individu en question. » (*Ibid.*, p. 697) A l'inverse, les républicains exigeront « pour que ce soit le cas, que l'obstruction soit intentionnelle » (*Ibid.*). Dans son propos, Philip Pettit privilégie la définition républicaine de la liberté à celle libérale, cette dernière ne parvenant pas selon lui « à intégrer cette dimension sociale de la liberté » (*Ibid.*). Pour cet auteur, la théorie républicaine présente deux caractéristiques distinctives de la tradition libérale : « Elle considère tout d'abord que l'interférence arbitraire, et non l'interférence non-arbitraire, constitue une atteinte à la liberté ; Elle juge ensuite que les individus sont libres dans la mesure où ils disposent des ressources qui leur assurent une protection contre toute interférence arbitraire, autrement dit : contre toute forme de domination » (*Ibid.*, p. 698).

Afin d'illustrer « cette différence fondamentale entre la liberté comme absence d'interférence et la liberté comme absence de domination » (*Ibid.*, p. 698), Pettit reprend le schéma de Gerald MacCallum selon lequel « X est libre par rapport à Y de faire Z »[18] (*Ibid.*). Véronique Muñoz-Dardé (2000), parle ici de « version triadique de la liberté » (p. 24). Selon elle, la formule de MacCallum « permet de sortir de l'impasse que constitue le choix impossible entre deux formes de liberté, et attire l'attention sur ce qui sépare vraiment les différentes positions, à savoir non seulement ce qui constitue ou non une contrainte ou entrave, mais aussi pour quels agents, et à quelles fins. » (*Ibid.*). Les républicains ajoutent encore à ce schéma une quatrième variable : « X est libre par rapport à Y de faire Z en vertu de W » (*Op. Cit.*). « Avec cette quatrième variable, on prend en compte l'importance que peut avoir le contexte, et tout particulièrement le fait que l'agent ait ou non accès à des mesures qui garantissent sa protection » (*Ibid.*).

5.5 La liberté négative et la liberté positive

Dans son ouvrage *Eloge de la liberté*, Isaiah Berlin examine lui aussi ces deux conceptions de la liberté qu'il nomme liberté *négative* et liberté *positive*. Le premier de ces sens répond à la question « Dans quelle mesure autrui fait-il entrave à mes activités ? » (Muñoz-Dardé, *Op. Cit.*, p. 16), tandis que le second répond à la question « Dans quelle mesure est-ce que je me gouverne moi-même ? » (*Ibid.*). Ces questions peuvent à première vue sembler très proches, deux façons, l'une positive, l'autre négative, de dire à peu près la même chose. Pourtant – d'après Berlin (1969/1988) – « ces deux conceptions se sont développées dans des directions divergentes […] et ont fini par entrer en conflit et se heurter de front » (p. 180). Mais voyons tout d'abord ce que l'on entend par liberté négative et liberté positive.

Selon la définition *négative* de la liberté, « je suis libre […] dans la mesure où personne ne vient gêner mon action » (*Ibid.*, p. 171), c'est-à-dire lorsqu'il y a absence de contraintes. « La contrainte implique l'intervention délibérée d'autrui dans l'espace à l'intérieur duquel je pourrais normalement agir. Il n'y a absence de liberté politique

[18] X désigne un individu ou un groupe, Y renvoie à divers types d'obstacles et Z signale différentes sortes de choix.

que lorsque des individus empêchent d'autres individus d'atteindre une fin » (*Ibid.*). En revanche, « la simple incapacité d'atteindre une fin ne constitue pas un manque de liberté » (*Ibid.*). Par exemple, le fait de ne pas être en mesure de lire un livre écrit dans une langue que je ne comprends pas ne peut pas être considéré comme un manque de liberté. Par contre, si mon incapacité à atteindre tel ou tel but dépend du fait que certaines personnes se sont arrangées pour que je ne dispose pas des conditions nécessaires pour l'atteindre, alors je peux me considérer comme victime d'une forme de contrainte ou d'oppression. Etre libre au sens négatif du terme signifie donc « être libre de toute immixtion extérieure. Plus vaste est cette aire de non-ingérence, plus étendue est ma liberté » (*Ibid.*, p. 172).

Cet espace de liberté peut être plus ou moins grand, mais il ne peut cependant pas être illimité. En effet, « un espace de liberté illimité ne pourrait qu'engendrer un état dans lequel tous s'immisceraient sans aucune limite dans les affaires de chacun […] où les plus faibles se verraient privés de leurs libertés par les plus forts. » (*Ibid.*). De plus, d'autres valeurs « telles que la justice, le bonheur, la culture, la sécurité ou l'égalité » (*Ibid.*) sont également importantes à préserver et une liberté sans limites – outre le fait qu'elle serait dommageable pour elle-même – risquerait de mettre en péril ces autres valeurs. Néanmoins, « une aire minimum de liberté individuelle » (*Ibid.*, p. 173) ne devant en aucun cas être violée doit aussi être assurée afin de garantir les droits individuels de chacun. Reste à savoir où tracer la frontière « entre le domaine de la vie privée et celui de l'autorité publique » (*Ibid.*). C'est ce sur quoi insiste Berlin lorsqu'il dit que « nous devons veiller à conserver un minimum de liberté individuelle. Certes, nous ne pouvons disposer d'une liberté absolue ; nous devons renoncer à une partie pour préserver le reste. Mais un renoncement total serait autodestructeur. Quel est donc ce minimum ? […] C'est là matière à d'interminables débats. » (*Ibid.*, p. 175). Il n'est donc en fait pas possible d'établir clairement les limites de cette aire de non-ingérence que nul n'aurait le droit de violer, mais il est indispensable de garantir ce minimum de liberté à chacun. C'est ce que Berlin – à l'instar de John Stuart Mill – cherche à expliquer. « Puisque la justice exige que chaque individu dispose d'un minimum de liberté, il s'ensuit que les autres doivent être empêchés d'en priver quiconque » (*Ibid.*, p. 176). Dès lors, « La défense de la liberté a un but négatif : empêcher toute ingérence extérieure » (*Ibid.*).

Néanmoins, plusieurs critiques ont été énoncées à l'encontre de la liberté négative. Selon l'une d'entre elles, cette conception de la liberté serait trop étriquée. « L'absence d'entraves est entendue au sens purement mécanique, ou d'obstacles physiques imposés à l'action d'un être humain par d'autres êtres humains. Autrui ne peut donc être tenu pour responsable de mon manque de liberté s'il ne me fournit pas les *moyens* nécessaires à la mise en œuvre de mes activités » (Muñoz-Dardé, *Op. Cit.*, p. 16). L'exemple mis en avant par ce même auteur permet de mieux saisir le sens de son discours :

> « Imaginons un esclave dont le maître soit extrêmement généreux, en ce qu'il ne lui impose aucune exigence, et qu'il le laisse entièrement libre de ses mouvements. Au premier sens, celui de la liberté négative, l'esclave est aussi libre que possible. Imaginons maintenant que son maître, lui, soit soumis à de nombreuses contraintes ; nous parvenons à ce paradoxe apparent : si l'on s'en tient à la conception de la liberté négative, l'esclave est plus ''libre'' que son maître » (*Ibid.*, pp. 16-17).

En réalité, « l'esclave n'est libre que *tant que* la bonne volonté de son maître reste ainsi favorable. Il n'est donc pas vraiment libre, puisque la détermination des contraintes et des règles auxquelles ses actes sont soumis lui échappe entièrement. Il est libre en apparence, tant que les normes lui sont favorables, mais il est sans pouvoir sur l'élaboration de ces mêmes normes » (*Ibid.*, p. 17). Ce raisonnement permet aux partisans de la liberté positive d'affirmer que « la liberté ne semble pas complète sans une véritable garantie de la capacité d'auto-législation » (*Ibid.*).

Une autre critique formulée à l'encontre de la liberté négative rattache cette dernière à la « doctrine du laissez-faire économique, qui refuse comme atteinte à la liberté les contraintes à des fins de redistribution, *même si* cette redistribution sert à donner les moyens nécessaires à la véritable jouissance des libertés formellement énoncées dans le droit » (*Ibid.*, p. 18). Cependant, Berlin lui-même reconnaît que « la liberté n'est rien sans les moyens de sa mise en œuvre » (*Ibid.*). En effet, « que vaut la liberté pour ceux qui ne peuvent en user ? Que vaut-elle si elle ne s'accompagne pas des conditions qui permettent d'en faire usage ? […] Octroyer des droits politiques ou des garanties contre l'ingérence de l'Etat à des hommes en guenilles, illettrés, sous-alimentés ou affaiblis par la maladie revient à se moquer d'eux. » (Berlin, *Op Cit.*, p. 173).

Le sens *positif* du mot liberté, quant à lui « découle du désir d'un individu d'être son propre maître » (*Ibid.*, p. 179), c'est-à-dire « que mes actions dépendent de moi plutôt que de forces externes » (Muñoz-Dardé, *Op. Cit.*, p. 16) ou encore « que je dispose d'un véritable libre arbitre » (*Ibid.*).

> « Je désire être l'instrument de ma propre volonté, et non celui de la volonté des autres ; je désire être un sujet et non un objet ; être mû par des raisons et des mobiles conscients qui soient les miens, et non par des causes, pour ainsi dire extérieures. Je désire être une personne et non personne, décider et non qu'on décide à ma place, agir et non être agi par la nature ou par d'autres hommes, comme si j'étais une chose, un animal ou un esclave, incapable d'assumer sa condition d'homme, autrement dit, incapable de concevoir et de réaliser des fins et des stratégies qui lui soient propres […] Par-dessus-tout, je désire me concevoir comme un être pensant, voulant, agissant, assumant la responsabilité de ses choix, et capable de les justifier en s'appuyant sur sa propre vision des choses. » (Berlin, *Op. Cit.*, p. 179).

Tel est – au sens positif du terme – ce qui différencie l'être libre de l'être asservi. On se rapproche ici davantage à la notion d'autonomie de l'individu. Cependant, cette conception de la liberté pose le problème suivant : « Je désire être libre de n'obéir qu'aux injonctions de ma volonté rationnelle […] ; toutefois, les autres veulent faire de même. Comment dès lors éviter des heurts entre leur volonté et la mienne ? » (*Ibid.*, p. 192).

Berlin s'appuie sur ce questionnement pour évoquer sa principale inquiétude vis-à-vis de la liberté positive, reprise également par Muñoz-Dardé : « s'il était possible de distinguer entre un ‘'bon'' et un ‘'mauvais'' usage de notre liberté, […] alors il deviendrait possible d'exercer des contraintes (c'est-à-dire de limiter notre liberté négative), pour nous inciter (ou même nous obliger) à vivre en conformité avec une certaine conception de notre autonomie, ou liberté positive » (Muñoz-Dardé, *Op. Cit.*, p. 19). Il serait dès lors « possible de nous ‘'contraindre à être libres'' » (*Ibid.*), au nom d'une liberté rationnalisée.

> « L'idée d'imposer à la société toute entière – et pour son propre bien – un projet que dans ma sagesse rationnelle j'ai élaboré et qui, si je n'en prends pas l'initiative, à l'encontre peut-être des désirs les plus constants de la vaste majorité de mes concitoyens, risque de ne jamais voir le jour. Ou bien abandonnant le concept de raison,

> je peux me prendre pour un artiste inspiré et, tel un peintre qui allie des couleurs ou un compositeur qui combine des sons, façonner les hommes selon une vision originale ; l'humanité est un matériau brut que je peux plier à ma volonté créatrice ; même si certains souffrent ou meurent à cette occasion, les hommes s'élèveront jusqu'à des hauteurs qu'ils n'auraient jamais atteintes si je n'avais pas violé leur personne en usant, certes, de la contrainte, mais d'une contrainte créatrice. Tel est l'argument dont se servent tous les dictateurs, inquisiteurs et tyrans en quête d'une justification morale ou même esthétique. » (Berlin, *Op. Cit.*, p. 198).

Pour Berlin, ce type de liberté dissimulerait donc un certain nombre de dangers qui, si l'on n'y prend garde, peuvent finir par limiter la liberté même et conduire au despotisme, ce qui lui permet de remettre en question les postulats de base de cette thèse de la liberté positive. Il insiste d'ailleurs sur la dangerosité de la liberté positive lors de l'un de ses entretiens avec Ramin Jahanbegloo (1990) : « La perversion de l'une et de l'autre a eu de fâcheuses conséquences, mais l'une des deux a, historiquement, été pervertie de façon plus cruelle que l'autre. Je crois que la liberté positive a été défigurée de façon plus désastreuse que la liberté négative, quoique je ne nie pas que la liberté négative ait pu être pervertie en un ‘'laissez-faire'' d'un genre extrême qui conduit à des injustices et des souffrances terribles. » (p. 177).

Parmi les perversions possibles de la liberté positive, Berlin met en avant la question de la souveraineté du peuple face à celle de l'individu (individualisme) :

> « Les libéraux de la première moitié du XIXe siècle ne se trompaient pas, lorsqu'ils prédisaient que cette liberté ‘'positive'' n'aurait aucun mal à détruire bien des libertés ‘'négatives'' qu'ils tenaient pour sacrées, que la souveraineté du peuple risquait de l'emporter sur celle des individus. Avec patience, Mill démontrait de manière irréfutable que le gouvernement par le peuple ne signifiait pas nécessairement la liberté. Car ceux qui gouvernent ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qui sont gouvernés, et le gouvernement démocratique n'est pas le gouvernement de ‘'chacun par lui-même'', mais, au mieux, de ‘'chacun par tous les autres''. Mill et ses disciples parlaient de la tyrannie de la majorité, de la ‘'tyrannie de l'opinion dominante'' et ne voyaient pas de grande différence entre elle et toutes les autres formes de tyrannie qui violent les frontières sacrées de la vie privée individuelle » (Berlin, *Op. Cit.*, pp. 209-210).

Berlin conclut son propos en expliquant que « le véritable problème […] n'est pas de savoir qui exerce le pouvoir, mais quelle quantité de pouvoir doit-on placer entre ses

mains. En effet, tôt ou tard, celui qui dispose d'un pouvoir illimité l'exercera de manière illégitime contre l'individu (*Ibid.*, p. 210). En fait, « c'est l'existence même d'un pouvoir absolu qui met en danger la liberté » (*Ibid.*).

Finalement, ce qui distingue fondamentalement ces deux conceptions de la liberté c'est que la définition *négative* (ou minimaliste) de la liberté restreint le champ à cette unique notion, tandis que la liberté *positive* (ou maximaliste) élargit et relie son sens à d'autres valeurs comme l'égalité, la justice, la sécurité, le bonheur, etc. Comme le souligne Muñoz-Dardé, « cette notion ne peut, faute d'ambiguïté éventuellement dangereuse, contenir toutes les autres valeurs » (Muñoz-Dardé, *Op. Cit.*, pp. 21-22). Par conséquent, la liberté *négative* serait plus à même de recouvrir le véritable sens de cette notion, sans qu'il ne soit pour autant dilué, ou que cela puisse conduire à des raisonnements d'ordre totalitariste.

5.6 A quelle conception de la liberté rattacher la philosophie de Neill ?

Grâce à ces clarifications d'ordre conceptuel nous avons pu faire ressortir deux tendances quant à la manière de définir la liberté. D'un côté, nous avons la tendance libérale, qui cherche à minimaliser le sens de la liberté à son expression essentielle. Celle-ci se rattache à la liberté *négative* telle que présentée par Berlin. Elle est régie par le principe de non-interférence. L'individu possède des droits fondamentaux qu'aucun autre n'a le droit de violer. Ce courant respecte également le droit au pluralisme et au libre échange des idées. Enfin, les minorités sont respectées, même la plus petite d'entre elles – l'individu – qui se trouve au centre. De l'autre côté, se situe la tendance républicaine, qui traite le concept de liberté selon son sens maximaliste. Leur propos se rattache cette fois à la liberté *positive* de Berlin et il est guidé par le principe de non-domination. Ce n'est plus l'individu qui se trouve au centre, mais la collectivité. C'est cette dernière qui est garante de la liberté et des limites à fixer, l'objectif étant d'assurer le respect du principe de non-domination en établissant les limites jugées légitimes par cette même collectivité. Si l'on essayait à présent de rattacher la philosophie de Neill à l'une de ces deux conceptions de la liberté telles qu'énoncées ci-dessus, laquelle serait la plus proche ?

A première vue, la liberté, telle que Neill la conçoit, semble tantôt se rapprocher de la liberté *négative*, tantôt de son sens *positif*. En effet, si l'on reprend les postulats de sa philosophie, Neill ne cherche pas à imposer son autorité à ses élèves (principe de non-domination). Il ne se positionne pas non plus en tant qu'entité supérieure ou morale qui saurait mieux que les autres ce qui est juste ou faux, bien ou mal, désirable ou non désirable. Le principe de non-interférence (ou de non-directivité) mis en avant dans le fonctionnement quotidien de Summerhill et qui se traduit par une grande liberté individuelle semble pour sa part trouver son point d'ancrage dans la conception *négative* de la liberté. D'autre part, Neill ne cherche pas à dire aux enfants ce qu'ils doivent faire ou ce qu'ils doivent être, encore moins à leur imposer sa vision des choses ou à les endoctriner. Au contraire, l'enfant est encouragé à développer son autonomie et il est libre de faire des choix dont personne ne viendra remettre en cause la pertinence, sauf si – bien entendu – ceux-ci portent atteinte à la liberté de quelqu'un d'autre. Comme le soulignent les propos de Berlin, la liberté ne peut être illimitée, faute de quoi tous s'immisceraient dans les affaires d'autrui et les plus forts écraseraient les plus faibles. C'est pourquoi il existe à Summerhill des règles et des lois établies par l'ensemble de la communauté afin de garantir cette liberté pour tous ses membres.

Si l'on y regarde de plus près, d'autres aspects de la philosophie de Neill pourraient également être associés à la définition *positive* de la liberté énoncée par Berlin. Prenons par exemple la question de l'autodétermination : les décisions importantes et les règlements concernant les membres de la communauté summerhillienne sont traités par ces derniers lors des Assemblées Générales. Si un élève se comporte mal ou ne respecte pas les règlements établis, la communauté peut agir contre lui grâce à la désapprobation du groupe. En soi, si des limites ont été fixées par l'ensemble de la communauté et que personne ne peut les outrepasser (afin de garantir les droits de chacun), il serait logique, selon les principes démocratiques, que le groupe fasse office d'organe régulateur. Cependant, potentiellement, ce même groupe pourrait prendre des décisions ou établir des lois allant à l'encontre des conditions nécessaires garantissant la liberté pour tout un chacun. C'est ce que note Berlin lorsqu'il dit que « le lien entre démocratie et liberté individuelle est beaucoup moins étroit que ne le croyaient bien des défenseurs de l'une et l'autre. » (Berlin, *Op. Cit.*, p. 179). « De même qu'une démocratie peut, en fait, priver le citoyen d'un grand

nombre de libertés dont il jouirait sous une autre forme de gouvernement, de même peut-on parfaitement concevoir qu'un despote libéral accorde à ses sujets une grande liberté individuelle. » (*Ibid.*, p. 178). Ici, le pouvoir qui est conféré à la communauté peut aller à l'encontre des principes défendus par la liberté *négative*. On en revient à ce que Berlin et Mill nomment « la tyrannie de l'opinion dominante » (*Ibid.*, p. 210) dans le sens où la majorité l'emporte sur les autres. Cela peut très bien fonctionner de manière harmonieuse – comme cela semble être le cas à Summerhill – mais le risque de pervertir cet outil de régulation demeure.

D'une certaine manière, il est possible de rattacher ce raisonnement aux propos de Snyders qui voit en Summerhill une école qui engendre chez les élèves *conformisme* et *conservatisme*. Afin d'illustrer ses affirmations, il commente un cas évoqué par Neill dans *Libres enfants de Summerhill* :

> « ''Un enfant de 7 ans ennuie tout le monde (le méchant n'a aucun allié, pas même un complice) ; la communauté exprime son blâme. Comme l'approbation des autres est quelque chose que chacun désire, l'enfant apprend à *se bien conduire* (c'est nous qui soulignons cette expression). La discipline n'est pas nécessaire''. Le groupe connait et le but à atteindre et le meilleur moyen d'y conduire la brebis momentanément égarée ; il sait doser désapprobation, critique et même menace de rejet. Et la cause du Bien va triompher puisqu'il est posé comme évidence et c'est exactement cette réponse qui est nécessaire à l'enfant, et à ce moment précis. Est-ce si sûr ? » (Snyders, *Op. Cit.*, pp. 62-63).

Ce conformisme que dénonce Snyders ci-dessus semble donner du crédit aux inquiétudes de Berlin à propos des dérives que peut engendrer une conception *positive* de la liberté, si elle se retrouve placée entre de mauvaises mains, puisqu'elle peut détruire certaines libertés négatives et donc nuirait à la liberté de chacun.

L'autre interrogation que l'on pourrait avoir concerne de manière plus large la conception de la liberté de Neill. Comme nous l'avons constaté dans le cadre de ce travail, la philosophie de Neill tourne autour de la notion de la liberté. Mais pas uniquement. De nombreuses autres notions se retrouvent liées à elle, comme l'amour, la confiance, l'égalité, le bonheur, etc. Ce mélange de plusieurs notions est-elle une dérive vers une liberté entendue au sens *positif* du terme ? Ou Neill fait-il la

distinction entre ces différentes notions ? Difficile d'affirmer l'un ou l'autre. Toutefois, bien que ces notions soient importantes dans la philosophie de Neill et qu'elles soient liées à celle de liberté, elles ne priment pas sur cette dernière. La liberté n'est pas réduite par ces autres valeurs. Dès lors, la liberté peut toujours être considérée d'après son sens *négatif*. La philosophie de Neill n'est pas simplement une philosophie de la liberté, mais une philosophie dans laquelle la liberté joue un rôle très important.

Pour terminer, il semble y avoir un point – déjà évoqué lors du chapitre précédent – sur lequel Summerhill n'est libre ni au sens négatif ni au sens positif du terme : celui de l'étude. Certes, les enfants sont libres d'aller en classe et d'étudier ou non, ou encore de choisir parmi les différentes disciplines celles qui les intéressent sans que personne ne vienne interférer dans leur choix. De ce point de vue, la non-interférence peut être rattachée à la conception négative de la liberté. Néanmoins, comme l'ont relevé Hechinger et LeShan, l'élève qui désire étudier à Summerhill ne bénéficie pas de toutes les conditions nécessaires pour le faire, puisque ce dernier est confiné à des choix limités (LeShan, *Op. Cit.*, p. 115). Des horizons lui sont bloqués ou des choix refusés alors que des enseignants qualifiés pourraient l'y orienter (Hechinger, *Op. Cit.*, p. 33). En sous-estimant l'envie d'acquérir des connaissances de type académique de certains de leurs élèves et en ne pouvant pas forcément leur garantir le soutien, les conditions et les ressources dont ils ont besoin, n'y a-t-il pas là une entrave à la liberté des enfants dans le sens où ils ne disposent pas d'un choix parmi toutes les options possibles, mais uniquement entre aller en cours ou non ?

Au final, nous pouvons constater que la manière dont est conçue la liberté par Neill n'est pas si facilement rattachable à l'un ou l'autre de ces deux courants philosophiques évoqués dans cette partie. En fait, on y retrouve non seulement des aspects qui sont plus proches de la liberté négative, comme le principe de non-interférence ou la prise en considération de l'individualité de chacun, mais aussi des éléments mis en avant par la liberté positive, comme le principe de non-domination, l'encouragement à l'autonomie de l'enfant ou encore l'autodétermination de la communauté summerhillienne.

6. Réflexion personnelle et remarques conclusives

6.1 Réflexion personnelle

Dans cette dernière partie, je souhaitais mettre en avant l'une des réflexions qui m'a accompagné tout au long de la réalisation de ce travail. Il s'agit d'une partie plus personnelle qui a pour vocation de montrer ce que m'a inspiré l'œuvre de Neill, sa philosophie de la liberté, tout en tenant compte des points de vue des autres auteurs que j'ai exposés ci-avant. Comme je l'ai expliqué dans l'introduction de ce mémoire, en lisant *Libres enfants de Summerhill* pour la première fois, je suis resté stupéfait tant les mots que j'avais lu me parlaient et avaient eu un impact sur moi. Ce n'est qu'en relisant plusieurs fois ce livre et en lisant les analyses d'autres auteurs que j'ai pu prendre le recul nécessaire pour saisir à mon tour les nuances et la complexité de l'objet qui se trouvait face à moi. Mon but n'est pas de juger l'œuvre de Neill – je n'ai pas cette prétention – car celle-ci, qu'elle plaise ou qu'elle dérange, fait partie intégrante de l'histoire de la pédagogie et de l'éducation et pourra toujours servir de source d'inspiration. A travers ce travail, j'ai surtout tenté de mieux comprendre et faire comprendre quelle était la philosophie de Neill et comment elle s'exprimait à Summerhill. A l'aide des avis des différents auteurs, il a été possible d'une part de mettre en évidence les avantages et les limites de ce mode de fonctionnement, ainsi que les propositions de ces derniers pour modifier ou apporter quelques retouches à celle de Neill, et d'autre part de situer celui-ci par rapport à la conception de la liberté de la philosophie politique moderne.

Pour ma part, ce qui m'a tout particulièrement marqué dans la philosophie de Neill, c'est l'état d'esprit qui transparaît à tout instant. Ce que Fromm appelle l'amour de la vie ou la biophilie. Une attitude qui trouve sa source dans l'authenticité et la sincérité de la démarche de Neill. Sa manière de concevoir la relation adulte-enfant non pas comme un affrontement permanent, mais plutôt comme un échange, une coopération entre les différents acteurs est également proche de ma vision de la relation pédagogique. Enfin, le fait de donner à l'enfant la possibilité de développer un certain degré d'autonomie quant à ses intérêts et ses choix, ainsi que la possibilité de construire activement au sein de la communauté les compétences utiles à la vie de groupe (à l'aide du principe d'autodétermination) est encore un autre point qui a suscité mon intérêt.

D'un autre côté, je me suis également rendu compte au cours de ce travail que l'aspect du savoir (son importance, sa transmission, son acquisition) était très secondaire pour Neill. C'est d'ailleurs probablement ce qui a causé le plus de tort à sa philosophie. Néanmoins, les points de vue des auteurs sur cette thématique ont été très enrichissants pour ma réflexion. En particulier, la proposition de LeShan en faveur d'un système éducatif plus large. Actuellement, les écoles dites ''publiques'' s'orientent vers une uniformisation toujours plus grande, afin d'offrir un service équivalent d'une école à l'autre. L'intention est louable. Mais peut-elle réellement parvenir à un tel résultat ? Les élèves sortent-ils tous avec le même niveau de connaissances et de compétences ? Il me semble évident que ce n'est pas le cas, ce qui est normal. L'école parfaite n'existe pas, et ce pour la simple et bonne raison que chaque élève est différent – par ses intérêts, son rythme d'apprentissage, sa manière d'apprendre, etc. Dès lors, un seul type d'école n'est pas suffisant (qu'il s'agisse de Summerhill ou de n'importe quelle autre école) pour répondre aux besoins variés des enfants. Une école sur mesure pour chacun n'est peut-être pas réalisable (rien que pour les coûts que cela engendrerait), cependant imaginer une école publique qui ne soit pas une école unique pourrait être souhaitable. Elargir l'offre au niveau des propositions pédagogiques à au moins deux ou trois modèles pourrait sans doute mieux répondre aux besoins divers des enfants. Comme le dit Berlin « les fins que poursuivent les hommes sont multiples » (*Op. Cit.*, p. 215)

D'une certaine façon, je me suis inspiré de ma réflexion sur Summerhill pour imaginer un modèle laissant à la fois de la place à certains aspects de la philosophie de Neill (attitude biophile ; relation adulte-enfant ; autonomie et autodétermination), mais aussi de la place pour les savoirs qui serait plus importante qu'à Summerhill, mais moins que dans les systèmes éducatifs actuels. A l'heure où HarmoS[19] est en train de s'implanter dans les écoles de toute la Suisse, quelles sont les matières à enseigner ? Doit-on en ajouter ? Doit-on en supprimer ? Si oui, lesquelles ? L'allemand et l'anglais seront au programme, mais pourquoi pas l'italien et l'espagnol, ou encore le suisse-allemand ? *Quid* des disciplines comme l'éducation physique, la musique, les travaux manuels, les sciences, l'histoire, la géographie, …? D'autres disciplines pourraient encore être ajoutées. Pourtant le temps

[19] HarmoS désigne le concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses. Le projet a été approuvé en 2006 par le peuple suisse. Sa mise en application est en cours.

d'enseignement à disposition, lui, reste le même. De plus, parmi les élèves (et les enseignants !) lesquels s'intéresseront réellement à toutes les matières ? La question de l'intérêt est primordiale. Sans intérêt, l'acquisition de connaissances est également dénuée de sens. D'autre part, personne n'est prêt à apprendre la même chose au même moment. Certes, les méthodes d'enseignement, la didactique permettent souvent de susciter chez l'élève cet intérêt et peuvent l'aider à donner du sens à l'apprentissage. Le message est dans la méthode comme le disait Montagu plus haut. Cet aspect ne doit pas être remis en cause. Il faut utiliser les méthodes qui donnent le plus de sens au savoir. Mais pour ce qui est du choix des disciplines, il pourrait être intéressant de laisser plus de liberté aux élèves. Mettre en place une sorte de plan d'études à options. Bien entendu, certaines branches sont omniprésentes (le français ne serait-ce que pour lire et écrire ; les maths pour compter, mesurer, etc.), mais dans l'ensemble chaque branche pourrait être proposée en option et choisie par chaque élève.

Une telle organisation serait sans doute assez complexe à mettre en œuvre, mais cela permettrait d'une part d'avoir des élèves intéressés aux branches qu'ils choisissent de suivre et d'autre part les enseignants ‘'retrouveraient'' du plaisir à enseigner à leurs élèves des savoirs qui les intéressent. En ayant la possibilité de ‘'toucher à tout'', de s'intéresser à des disciplines moins ‘'conventionnelles'', cela permettrait aux enfants non seulement de découvrir ce qui les intéresse vraiment et approfondir leurs connaissances dans ces domaines, mais aussi cela les conduirait de fil en aiguille à s'intéresser à d'autres branches et de faire concrètement des liens entre les différentes matières puisqu'ils auraient besoin d'acquérir de nouveaux savoirs dans de nouvelles branches pour progresser dans celles qui les intéressaient au départ. Par exemple, un enfant qui aimerait construire une maquette en bois d'un bateau, devra faire appel à des compétences de travail du bois, mais aussi à des mathématiques (mesures, angles) et du français (lecture des éventuelles instructions). Des enfants qui souhaitent monter une pièce de théâtre auront besoin d'autres compétences en français (écriture, style), des travaux manuels pour les décors et les costumes. On pourrait encore énoncer plein d'autres exemples montrant que les enfants ont des intérêts multiples et variés et que partir de ces derniers pour transmettre des savoirs serait très stimulant et enrichissant tant pour les enseignants que pour les élèves. Cela dit, cette esquisse de modèle

pédagogique – comme n'importe quel modèle – ne conviendrait pas à tous les enfants. Certains s'y épanouiraient pleinement, tandis que d'autres n'y trouveraient peut-être pas l'équilibre nécessaire pour leur développement. Quoiqu'il en soit, je le répète, il ne s'agit là que d'une réflexion personnelle sur ce que m'ont inspiré l'œuvre de Neill et les réflexions des autres auteurs au sujet de sa philosophie.

6.2 Remarques conclusives

Arrivé au terme de ce mémoire, deux sentiments s'entremêlent dans mon esprit : un sentiment de *plaisir* et un sentiment de *frustration*. En effet, j'ai pris beaucoup de plaisir à étudier un objet tel que Summerhill, d'en analyser sa philosophie et sa conception de la liberté, et de tisser des liens avec le domaine de la philosophie moderne. Du plaisir également pour la *libération* que l'achèvement de ce travail me procure. Néanmoins, j'éprouve également un léger sentiment de frustration, car bien que j'en aie appris énormément sur cet objet, j'aurais aimé en savoir encore davantage, en particulier sur le fonctionnement actuel de Summerhill et de sa communauté scolaire. Cela dit, je dois me résoudre à l'idée qu'il n'est pas possible de tout aborder dans ce travail et qu'un mémoire, aussi long soit-il, doit limiter son champ de recherche à ce qui est faisable.

Ce travail m'a aussi et surtout permis de vérifier mes hypothèses et de trouver certaines réponses à mes questions de recherche. En premier lieu, je peux désormais confirmer que les conditions de liberté créées par Neill à Summerhill, favorisent l'épanouissement émotionnel de l'enfant. En particulier, l'atmosphère d'amour, de confiance et de respect, ainsi que l'attitude véhiculée par les membres de la communauté permettent aux enfants d'acquérir ces mêmes valeurs et de s'en servir dans leur quotidien. De plus, cette liberté, à travers les principes de non-interférence et d'autodétermination, conduit les enfants à développer des qualités telles que l'autonomie, la responsabilité, l'autodiscipline. Néanmoins, cette recherche a également démontré que la philosophie de Neill – à l'instar de toute philosophie éducative – ne fonctionne pas forcément avec tous les enfants. Pour certains ces conditions seront idéales pour leur épanouissement sur le plan émotionnel, alors que

d'autres enfants seront désorientés par un tel environnement et auront un besoin plus grand de structure et d'orientation autour d'eux.

D'autre part, les informations recueillies tout au long de ce mémoire m'ont permis de clarifier la position de Neill quant à l'enjeu de l'acquisition des savoirs. En effet, sa philosophie, telle qu'elle est conçue et tel que cela a été démontré par les différents auteurs, place bel et bien cet aspect en second plan. La liberté de choix accordée aux enfants vis-à-vis de l'étude combinée au principe de non-interférence fait à nouveau ressurgir le problème de l'effet que provoque une telle liberté chez les enfants. Certains seront très à l'aise dans un cadre académique aussi large et profiteront de la liberté qui leur est donnée pour explorer de nombreuses sources d'intérêt, tandis que d'autres seront totalement perdus, abandonnés à leur sort et pour qui un guidage et un soutien majeurs seront nécessaires. A cela, il faut ajouter le fait que les enfants qui vont en classe pourraient être davantage stimulés par l'emploi de méthodes d'enseignement plus aptes à susciter et à maintenir leurs intérêts.

Par ailleurs, ce travail m'a consenti de situer la philosophie de Neill dans le cadre plus général de la liberté et ainsi d'en avoir une meilleure compréhension. J'ai constaté que si celle-ci semblait au départ être plus proche de la conception libérale de la liberté à travers les principes de non-interférence et d'individualisme, elle possédait également des points d'ancrage dans sa conception républicaine, à travers les principes de non-domination, d'autonomie et d'autodétermination.

J'aimerais conclure ce mémoire non pas par un point final, mais plutôt par un point d'interrogation afin d'entamer une réflexion sur ce à quoi pourrait ressembler l'école de demain : Chaque école possède ses qualités et ses défauts. Chaque école convient plus ou moins bien aux besoins de tel ou tel élève. Chaque école permet à tel ou tel enseignant de s'épanouir dans son métier. Face à cette multiplicité, l'école doit-elle tendre vers plus d'uniformité, ou au contraire peut-elle élargir son cadre à d'autres façons de concevoir l'éducation ?

7. Bibliographie

7.1 Ouvrages cités

Ackermann, N. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 201-224). Paris: Payot.

Bates Ames, L. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 53-69). Paris: Payot.

Berlin, I. (1988). *Eloge de la liberté.* Paris: Calmann-Lévy.

Berlin, I. (1990). *En toutes libertés - Entretiens avec Ramin Jahanbegloo.* Paris: Editions du Félin.

Bettelheim, B. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 85-104). Paris: Payot.

Fromm, E. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 225-237). Paris: Payot.

Goodman, P. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 181-199). Paris: Payot.

Hechinger, F. M. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 27-38). Paris: Payot.

Holt, J. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 71-83). Paris: Payot.

Laguilhomie, M. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 239-247). Paris: Payot.

Le petit Larousse illustré 2010. (2009). Paris: Larousse.

LeShan, E. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 105-123). Paris: Payot.

Muñoz-Dardé, V. (2000). Quelle conception de la liberté ? In *La justice sociale* (pp. 15-28). Paris: Nathan.

Neill, A. S. (1975). *Journal d'un instituteur de campagne.* Paris: Payot.

Neill, A. S. (1970). *La liberté, pas l'anarchie.* Paris: Payot.

Neill, A. S. (1970). *Libres enfants de Summerhill.* Paris: Maspero.

Neill, A. S. (1980). *Neill ! Neill ! Peau de mandarine.* Paris: L'Echappée belle. Hachette littérature.

Papanek, E. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 141-154). Paris: Payot.

Pettit, P. (2006). Liberté. In *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 695-698). Paris: PUF.

Rafferty, M. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 7-26). Paris: Payot.

Ricoeur, P. (2006). Liberté. In *Dictionnaire de la philosophie* (pp. 1112-1130). Paris: Universalis et Albin Michel.

Saffrange, J.-F. (1985). *Libres regards sur Summerhill.* Berne: Peter Lang.

Snyders, G. (1973). Neill, De quoi sont donc libérés les enfants de Summerhill ? In *Où vont les pédagogies non-directives ?* (pp. 36-69). Paris: P.U.F.

Watson, G. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 155-171). Paris: Payot.

7.2 Ouvrages consultés

Allisson, H. E. (1996). Autonomie. In *Dictionnaire d'ethique et de philosophie morale (pp. 114-121).* Paris: PUF.

Ashton Warner, S. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 173-180). Paris: Payot.

Berlin, I. (2007). *La liberté et ses traitres.* Paris: Payot & Rivages.

Cadolle, S. (2005). Eduquer l'enfant à la liberté. In A.-M. Drouin-Hans, *La philosophie saisie par l'éducation (pp. 523-532).* Dijon: CRDP de Bourgogne.

Culkin, J. M. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 21-26). Paris: Payot.

Hemmings, R. (1981). *Cinquante ans de liberté avec Neill.* Paris: L'Echappée belle. Hachette.

Laguillaumie, P. (1968). Summerhill, pédagogie de la non-répression. In L. E. Furstenau, *Pédagogie : Education ou mise en condition ?* (pp. 113-137). Paris: Maspero.

Meirieu, P. (1985). Gianni visite Summerhill. In *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée* (pp. 43-48). Paris: ESF.

Mill, J. S. (1990). *De la liberté.* Paris: Gallimard.

Renaut, A. (1996). Liberté. In *Dictionnaire de philosophie politique (pp. 406-409).* Paris: PUF.

Rossman, M. (1972). In *Pour ou contre Summerhill* (pp. 125-139). Paris: Payot.

Savater, F. (2005). Les institutions de la liberté. In *Choisir, la liberté (pp. 95-110).* Paris: Calmann-Lévy.

Savater, F. (1994). In *Ethique à l'usage de mon fils (pp. 55-67).* Paris: Seuil.

Skidelsky, R. (1972). In *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises* (pp. 121-175). Paris: Maspero.

8. Annexes

8.1 Retranscription de la visite de Summerhill

Juste avant le début de la visite :

[Partie en français]

Moi :

Tu es ici depuis combien de temps ?

Sam[20] :

10 ans

Moi :

10 ans que tu es là ? Et comment tu trouves ?

Sam :

C'est bien

Moi :

Qu'est-ce qui a changé entre la Suisse et puis ici ?

Sam :

Ici, ça me manque la montagne, beaucoup, beaucoup, beaucoup… C'est un peu ennuyant…Enfin, non Londres c'est bien, mais ici il n'y a un peu rien à faire…

Moi :

Et puis l'école en soi, tu trouves comment ?

Sam :

C'est bien, c'est bien

Moi :

Et puis comment ça se passe ? Tu as des cours le matin, et puis l'après-midi c'est libre ?

Sam :

Euh, il y a des cours de 9h30 jusqu'à 13h10. Après ça s'arrête et puis ça recommence de 16h jusqu'à 18h. Enfin, ça dépend, pas tout le monde n'a des cours pendant tout ce temps. C'est les heures qui sont comme ça.

Moi :

Et puis, tu as un programme que tu as choisi ? Tu choisis toi-même les cours ?

[20] Prénom fictif

Sam :

Oui. Donc si on va au début du semestre, on y va et puis on dit je veux des maths ou des trucs comme ça. Ou bien je ne sais pas, je veux essayer d'apprendre à cuisiner, bon pour ça il n'y a pas trop, mais si on veut organiser quelque chose soi-même. [Partie inaudible] Après on a une sorte d'emploi du temps on a un petit truc qu'on peut avoir soi-même, qui nous dit où sont nos leçons (là, là, là, là...) et puis on a aussi une grande avec tout le monde dans le *lounge* que je vais vous montrer dans un petit moment et c'est un peu comme ça, c'est aussi simple que ça.

Début visite :

[Entrée dans la *classroom* 2]

Sam :

On commence par la classe 2, c'est la classe ou il y a tous les élèves âgés entre 8 et 13 ans.

Donc ça c'est l'endroit des activités, ou tu peux prendre des choses, tu peux les utiliser et puis les ranger après. Des fois tu peux amener tes propres affaires et jeux, pour faire des projets avec Tomo Usuda (l'un des professeurs).

Ca c'est l'endroit où l'on enseigne. Il y a des pc, Internet et la possibilité d'imprimer. Il y a des leçons qui se passent ici.

(S'adresse à Léonard Turton, un autre professeur) Est-ce que vous faites quelque chose d'autre ici ? [rires]

Léonard Turton :

Tous ce que les élèves ont envie de faire, je le leur enseigne ici. C'est mon job. Mais il y a beaucoup de gens qui se cachent qui ne viennent pas ici, parce qu'il y a des visiteurs.

La salle était pleine hier, mais aujourd'hui non. Parfois, le temps qu'il fait peut influer sur le nombre de personnes qui viennent. Mais le nombre de gens qui viennent varie de fois en fois.

[**Question visiteur** - inaudible]

Léonard Turton :

Il suffit de me demander pour venir à mon cours. N'importe qui peut venir, mais actuellement, il n'y a que 18 élèves. Beaucoup d'élèves sont allés au niveau

supérieur. Là il y a en a que 18 dans ce groupe d'âge, mais normalement il y a 30 élèves. Ici, si vous n'arrivez pas à créer une étincelle chez l'élève, vous êtes dans de beaux draps.

[**Question visiteur** - inaudible]

Léonard Turton :

Les élèves doivent eux-mêmes venir en classe, se mettre en route, ouvrir leurs cahiers, etc. Si un élève arrive avec plus que 10 minutes de retard, je ne suis plus responsable de lui enseigner. Je peux m'en aller et faire quelque chose d'autre. Ca arrive parfois. Mais on n'est pas intransigeants.

[Partie inaudible]

[**Question visiteur**] Est-ce que les élèves viennent [partie inaudible]?

Léonard Turton :

Ca dépend du moment de l'année, et ça dépend aussi du groupe d'élèves. Tu peux avoir un groupe de nouveaux élèves, ils jettent un œil et ils viennent [Partie inaudible]. On doit être capable d'enseigner à n'importe quel moment. C'était une des idées que les enfants puissent venir quand ils en ont envie. [partie inaudible] pour faire des choses tous ensemble, pour travailler en groupe.

[**Question visiteur**] Mais est-ce que des fois vous essayez d'intervenir sur leur décision, de les motiver à venir ?

Léonard Turton :

Il y a deux fois des filles qui ont été convoquées lors de l'Assemblée Générale et il a été établi qu'elles avaient le droit de venir quand elles voulaient ou pas. Je laisse les choses se définir par elles-mêmes.

Sam :

(Présentation de la bibliothèque) On a des bd, des livres de cuisine et même des livres en coréen que des anciens élèves ont laissé.

Il y a un magnétoscope et une tv. Si aucun cours n'a lieu, les élèves peuvent l'utiliser, mais techniquement c'est improbable, car il y a toujours un cours.

[Sortie de la *classroom* 2]

[**Question visiteur**] Est-ce que vous avez le droit de sortir, d'aller en ville ?

Sam :

Oui, à partir de l'âge de 15 ans. On peut sortir dès midi et on doit être rentrés à l'école pour 18h.

[Début visite du bâtiment principal]

Sam :

Ca c'est le bâtiment principal où les enfants vivent. Ils sont âgés entre 9 et 13 ans.

Ca c'est l'endroit où on fait les réunions, et il y a aussi des salles de cours.

Ca c'est le *lounge*, c'est ici que se déroulent les assemblées de l'école.

Ca c'est la table de ping-pong. Il y a un tournoi la semaine prochaine. Il y a une discothèque, il y a des soirées 2 fois par semaine. Il y aussi une soirée de fin de trimestre.

Là il y a le planning, il est pour tous les élèves, mais c'est plutôt les 13-14 ans et plus qui l'utilisent.

Ca c'est les escaliers.

[Partie inaudible]

Ca c'est le tableau des activités qui ont lieu tous les jeudis de 16h à 18h. Il n'y a pas de cours mais des activités. Quiconque veut proposer une activité, peut l'afficher ici.

[Entrée dans la salle d'art]

[**Question visiteur**] Est-ce que les élèves ont liberté de dessiner ce qu'ils veulent ?

Enseignante d'art :

J'ai une classe de GCSE'S[21] et une classe séparée. Le matin c'est plutôt réservé aux enfants plus âgés qui sont plus calmes et qui peuvent donc plus s'investir dans leurs projets. L'après-midi c'est ouvert pour tout le monde. Et il y a deux après-midis par semaine où c'est spécifique pour certains enfants, les autres enfants peuvent venir quand même pour avancer leurs projets, mais on ne les encadre pas vraiment. Sinon c'est ouvert à tous les enfants et à n'importe quel moment.

[**Question visiteur**] Est-ce que les enfants peuvent exposer leurs œuvres quelque part ?

[21] Equivalent anglais du certificat de maturité.

Enseignante d'art :

Oui, ils peuvent les exposer là, sur les murs de la classe, mais certains élèves préfèrent ne pas les exposer, les garder pour eux ou les donner à leurs proches.
C'est mon premier semestre à l'école en tant que prof.

[**Question visiteur**] Qu'est-ce que les élèves font ?

Enseignante d'art :

Les élèves créent différentes choses, par exemple des petits bijoux, bracelets. Rapidement, quand un élève a une idée et la propose, ca se propage vite et les autres élèves ont envie de faire pareil et ça devient donc l'activité.
Sinon il y a beaucoup de peinture. Les filles aiment faire toutes sortes de choses, de la poterie, des costumes pour le théâtre, des costumes d'halloween. Mais la peinture c'est le plus populaire.

[**Question visiteur** – partie inaudible]

[Sortie de la salle d'art]

[Entrée dans la salle de la cafétéria]

Sam :

C'est ici qu'on mange et qu'on a des réunions. Il y a un piano dont n'importe qui peut se servir et une cabine téléphonique qui sonne d'ailleurs souvent quand on mange à midi.
Là il y a un panneau d'affichage, où les gens affichent des activités.

[**Question visiteur**] En ce qui concerne les lois, qui est impliqué pour prendre des décisions ?

Sam :

N'importe qui peut s'impliquer pour une décision pour un mur, c'est voté et tout le monde participe à la décision. N'importe qui peut suggérer une nouvelle règle et on la vote.
Il y a une règle qui interdisait de jouer à des jeux vidéo entre 9h et 12-13h. Elle a été rechangée à la suite d'un vote et maintenant les enfants ont de nouveau le droit de jouer à n'importe quelle heure.

[**Question visiteur**] Est-ce que tout le monde participe à l'élaboration des règles ? Ou est-ce que ce sont toujours les mêmes qui prennent la parole ?

Sam :

Il y a des élèves qui ne viennent même pas aux assemblées, des fois, seule la moitié de l'école est présente… Ca varie de fois en fois.

[**Question visiteur** – partie inaudible]

Sam :

Les professeurs et tout le staff viennent aux assemblées.

Il y a 5-6 personnes du staff qui encadrent les enfants. Au total, il y a 12 personnes qui font partie du staff.

Tous les profs et le staff vivent sur la propriété. Il y a un enseignant qui travaille à mi-temps et qui ne vit pas sur le campus.

[Sortie de la salle de la cafétéria]

[Arrivée devant le panneau des présences]

Sam :

[Partie inaudible] Les élèves font comme ils veulent.

Il y a des élèves qui arrivent plus rapidement que d'autres à comprendre le fonctionnement du système du panneau.

Les élèves peuvent choisir leur badge. Celui-ci ne peut pas être fabriqué en papier. Sinon, c'est libre.

Il y a des gens qui font très vite leur badge perso, d'autres qui prennent beaucoup plus de temps et qui s'appliquent pour le faire. Du coup, il y en a certains qui sont sophistiqués, tandis que d'autres le sont moins.

Le tableau sert à savoir qui est présent ou pas à l'école.

Il y a trois parties :

1) Ceux qui sont présents à l'école

2) Ceux qui ne sont pas dans l'enceinte de l'école, mais qui sont en ville, ou sortis temporairement

3) Ceux qui ne sont pas à l'école. Par exemple, en vacances chez leurs parents. Au Japon, etc.

[Mur des graffitis]

Sam :

Ca c'est le mur à graffitis, c'est le seul endroit de l'école où les élèves ont le droit d'en faire. Il est repeint chaque année et demie. Depuis que je suis arrivé, le mur s'est épaissi de nombreuses couches.

Ca c'est un tableau hebdomadaire. Si un élève part un week-end, il doit l'écrire sur ce tableau.

[Partie inaudible]

[**Question visiteur**] Combien d'élèves par année ou par trimestre ?

Sam : [Partie inaudible]

[**Question visiteur**] Est-ce que tu peux aller en ville quand tu veux ?

Sam :

Tu ne peux pas aller au centre-ville entre 9h30 et 12h. Tu dois être de retour pour 18h.

[**Remarque visiteur**] : Si tu étais dans une école publique de l'Etat, tu serais exclu parce que tu ne vas pas à l'école…

Sam :

Ca ne se passe pas comme ça ici.

[**Question visiteur**] : C'est une forme différente d'éducation. Que se passerait-il si tu t'absentais aux horaires auxquels tu n'as pas le droit de partir ?

Sam :

Le problème serait soulevé lors de l'assemblée et une amende/sanction pourra être décidée/votée.

[**Question visiteur**] : Comment fonctionne le système des amendes ?

Sam :

Tout se décide pendant les assemblées. Si un élève casses une vitre, ou quelque chose, il y aura un vote à l'assemblée pour savoir si l'élève doit payer une amende et de combien.

Sinon, si un élève tente de sortir pendant la nuit, ou s'il réveille les autres qui dorment, il y a des amendes standard en fonction de la règle enfreinte, mais elles sont assez flexibles et peuvent évoluer, être remises en question.

[**Question visiteur**] : [inaudible]

Sam :

Certaines personnes s'en fichent d'avoir des amendes financières, parce qu'ils ne dépensent rien. Du coup, il y a des sanctions de travail d'intérêt général. Des fois, tu peux aussi être privé de sortie pendant 1-2 jours.

Chaque samedi, on reçoit de l'argent de poche. Ca dépend de combien tu reçois, mais après tu peux aller en ville, acheter ce que tu veux, des glaces, des friandises et certains achètent mêmes des légumes qu'ils se cuisinent après.

Maintenant je vais vous montrer [partie inaudible]

[Partie inaudible]

Quand t'es malade il y a quelqu'un qui s'occupe de toi.

[Partie inaudible]

[Sortie du bâtiment principal]

[Entrée dans l'atelier du bois]

Sam :

Maintenant je vais vous montrer l'atelier du bois. Il n'y a pas d'horaire, rien est planifié, tout est ouvert.

[Partie inaudible]

Maître d'atelier :

C'est un atelier qui est ouvert.

Il y a de la documentation que les élèves peuvent consulter pour s'inspirer, il y a plein d'objets différents et l'espace est bien utilisé. Il n'y a pas de restriction sur le nombre de temps que tu peux passer ici. Certains élèves travaillent vraiment sur de gros projets. Par exemple des meubles, ou des lits

[Partie inaudible]

[Sortie de l'atelier]

[Présentation de différentes parties de l'école]

Sam :

Ca ce sont les cabanes et ca ce sont les wagons de train. On les appelle comme ça parce qu'avant que les bâtiments/bungalows ne soit construits, il y avait à la place des wagons de train.

Les élèves âgés de 13 à 15 ans vivent dans les cabanes. Après, les élèves vont habiter dans les wagons où ils auront une chambre individuelle.

A partir de l'âge de 15 ans, tu as de grosses probabilités d'obtenir une chambre individuelle. Certaines personnes n'aiment pas, d'autres préfèrent être seules. On ne peut pas aller par là-bas, parce que des les élèves y vivent et ils ne veulent pas que des visiteurs viennent.

Ca c'est le café, tu peux y aller et faire ta propre cuisine. Il y a également une TV pour regarder des films.

Ca c'est l'ancienne salle des ordinateurs, c'est maintenant une salle de révision, d'étude.

Ca c'est bibliothèque officielle. Il y a des livres et des bd en anglais, français, allemand, coréen, japonais, taïwanais. La moitié des livres ont été donnés.

Ca c'est la classe d'histoire et d'anglais pour les élèves un peu plus âgés.

On ne peut pas aller là-bas parce que c'est la pause, les élèves sont en train de rassembler leurs affaires.

Ca c'est l'endroit où les professeurs chanceux habitent. Les profs suivent un cheminement de plusieurs étapes. Au début, ils habitent là, puis là et enfin ils arrivent à la caravane, ce qui est le meilleur logement.

Ici, il y a un espace de jardinage. Les élèves peuvent faire pousser leurs légumes et leurs plantes. C'est entretenu par les élèves eux-mêmes

[**Question visiteur**] : Est-ce qu'il y a des animaux ?

Sam :

Avant il y avait des lapins. Il y a 6 poulets, c'est l'enseignante de français, Pascale, qui s'en occupe.

Ca c'est les chambres des enfants âgés entre 6 et 9 ans.

Ca c'est là où Pascale habite.

Là, c'est la chambre communautaire pour les enfants.

[Question visiteur] Est-ce qu'il y a quelqu'un de responsable qui est là tout le temps ?

Sam :

Les *houseparents*[22] ont des jours de congé et à ce moment-là, ce sont les profs qui prennent le relais. Les profs ont congé le week-end.

Ca c'est la classe de français.

Le café est actuellement géré par la prof de français

[**Question visiteur**] : Quelle est la taille de la classe ?

Sam :

La classe moyenne est composée de 1 à 6 élèves.

[Entrée dans la classe d'informatique]

Sam :

Ca c'est la nouvelle salle d'informatique et voici Tobe, le prof d'informatique.

(Au prof) Est-ce que tu pourrais expliquer ce que l'on peut faire dans cette nouvelle salle d'informatique ?

Prof d'informatique :

On n'a pas beaucoup d'ordinateurs, mais beaucoup d'enfants viennent avec leur propre ordinateur portable et ils peuvent l'utiliser partout dans la pièce.

C'est ouvert entre 20h et 23h.

Il y a un groupe de 6 étudiants qui enseignent la physique.

Il y a des tables ici, mais de toute façon il y a le Wireless.

[**Question visiteur**] Est-ce que vous enseignez les technologies musicales ?

Prof d'informatique :

Il y a un studio de musique là-bas. Amel (le prof de musique) s'en occupe. Il fait des enregistrements et des trucs comme ça.

[22] Personnes faisant partie de l'équipe qui encadre les enfants au quotidien.

[**Question visiteur** - inaudible]

Prof d'informatique :

On fait plein de choses avec Adobe, Photoshop, Flash. On fait de la programmation de jeux avec Flash. On fait un peu d'animation. Certaines personnes aiment bien ça. J'ai normalement 1 ou 2 étudiants par leçon. Donc ces deux ordinateurs sont occupés.

Là, il y a un pc avec office, et là un mac pour les choses graphiques.

[**Question visiteur**] Pourquoi vous n'avez pas choisi mac ?

Prof d'informatique :

Parce que c'est plus cher…

On a construit cet ordinateur avec les enfants l'an dernier. On a acheté les composants, etc.

[Partie inaudible]

[Sortie de la classe d'informatique]

Sam :

Les enfants qui viennent d'écoles publiques apprécient le fait d'avoir de la liberté.

[Arrivée devant classe sciences]

Sam :

Ca c'est la classe de sciences [inaudible]

Ca c'est bio-chimie-physique pour tous les groupes d'âge

Pour les enfants plus jeunes, ils font des expériences…

On y fait tout ce qui est en relation avec la science…

[Arrivée devant studio de musique]

Sam :

Ca c'est le studio d'enregistrement. Il y a des élèves qui y viennent enregistrer. Le studio est pratiquement professionnel. Certains élèves ont créé leur propre groupe de musique.

[Partie en français]

Moi : En haut il y a quoi ?

Sam :

Il y a quelqu'un qui s'appelle Henri, c'est lui qui s'occupe du son au studio d'enregistrement. On ne le voit pas souvent, mais il vient de temps en temps.

[Entrée dans le studio d'enregistrement]

Prof de musique :

Cette année, on a fait entre 18 et 25 représentations

Je demande un standard de qualité élevé.

Je veux que les élèves écoutent leur voix eux-mêmes, ça leur fait un choc

Ils reprennent des chansons déjà existantes…

Au début, il y a une fille qui écrit de belles chansons. Le résultat est satisfaisant. Ils passent par toutes les étapes qu'un groupe ferait lors d'un enregistrement.

Il y a différents types d'élèves qui viennent. Certains viennent seulement pour faire un peu de batterie, d'autres s'impliquent beaucoup plus dans le processus.

[**Question visiteur**] : Si quelqu'un a un certain talent dans un domaine, est-ce que vous allez le pousser à s'épanouir ?

Prof de musique :

Pour l'instant c'est très rare qu'un élève ait produit un titre digne d'être proposé plus haut.

Il y a quelques uns des élèves qui ont commencé une carrière dans la musique et qui ont commencé à percer.

Ces 4-5 dernières années – le studio existe depuis 8 ans – cela a permis à quelques élèves d'aller plus loin dans la carrière de la musique.

Maintenant c'est de plus en plus facile de faire un enregistrement même avec son propre ordinateur, donc ça facilite la création musicale.

[Partie inaudible]

[Sortie du studio d'enregistrement]

[Partie en français]

Moi : Tu as dis avant qu'il y avait une classe de français, c'est ça ?

Sam : Oui.

Moi : D'accord. Et le prof de français, il est là en ce moment ?

Sam : Oui, c'est elle qui s'occupe des petits. C'est elle qui les soigne quand ils sont malades. Mais elle est aussi prof de français.
Moi : D'accord. Et puis tu penses que c'est possible de lui parler aujourd'hui, pour que je puisse lui poser quelques questions ?
Sam : Le seul problème, c'est qu'aujourd'hui c'est son jour de congé, donc non. Si ça avait été hier ou demain oui. Mais aujourd'hui c'est son jour de congé. Donc elle n'est pas là.
Moi : Et puis est-ce qu'il y a d'autres personnes qui parlent français parmi les professeurs ?
Sam : Non.
Moi : Et puis parmi les élèves, tu es aussi le seul à parler français ?
Sam : Il y a moi, mes deux frères et c'est tout.
Moi : Et il y a beaucoup d'étudiants qui vont au cours de français ?
Sam : Il y en a pas mal. Il y a aussi beaucoup d'élèves qui vont aux cours de japonais.
[Fin partie en français]

[Reprise de la visite]
Sam :
Ca c'est l'endroit où vit Will, c'est le maître d'atelier du bois. C'est la seule personne qui n'habite pas exactement dans l'école, mais qui est connecté. C'est sa propre maison.

[**Question visiteur**] : Est-ce qu'il a acheté la maison avant d'avoir le travail ?
Sam :
Je ne sais pas… [Rires]
Ca c'est le théâtre.

[**Question visiteur]** – [inaudible]
Sam :
On y produit des vidéos. Et on a aussi un cinéma dedans…
Deux fois par semaine, il y a des soirées cinéma.
Sinon, il y a 1 à 2 représentations par trimestre.

[**Question visiteur**] : Est-ce que vous invitez des gens extérieurs à l'école ?
Sam :
Parfois des parents viennent, mais sinon pas vraiment
A la moitié du trimestre, on organise une soirée.
On a beaucoup de vacances. On a 1 mois en hiver, 1 mois au printemps et 2 mois en été.

[**Question visiteur**] : Est-ce que vous pouvez aller à la maison quand vous voulez ?
Sam :
Il faut faire la demande, par exemple pour un rendez-vous chez le dentiste.
Ici, il y a d'autres caravanes de professeurs.
La cabane dans l'arbre, c'est un « architecte » danois qui l'a construite. L'école lui a confié ce projet. Cette cabane a été construite en 28h, avec la participation des élèves. Ca a été fait de manière très efficace.
Les techniciens de la BBC, qui sont venus tourner un film sur Summerhill, ont été étonnés de savoir que cela a pris si peu de temps, car eux pour construire leur rail pour le film, il leur a fallu 6h.

[**Question visiteur**] : Est-ce que tu as été impliqué dans le film ?
Sam :
Non, je préfère mes vacances plutôt que deux semaines de TV.
Il y a des enfants qui vont grimper jusque là-haut et se balancer avec la corde. Il faut avoir plus de 9 ans. Je ne l'ai encore jamais fait, parce que ça me fait un peu peur, certains enfants vont trouver cela très divertissant. Nous n'avons jamais eu de blessés, nous avons toujours fait attention. Un de mes frères trouve ça très amusant, mais pas moi. C'est assez glissant et dangereux, c'est pourquoi les plus petits n'ont pas le droit d'y aller. On ne veut pas que quelqu'un se blesse
Et pour finir, voici la classe de japonais. Ce n'est pas très grand.

[Retour dans le bâtiment principal pour la discussion et les questions aux enseignants]

8.2 Séance de questions et réponses avec deux enseignants

Tomo Usuda :

Je suis un ancien étudiant de Summerhill. Je suis maintenant professeur ici. Plutôt que de faire un discours, posez-nous des questions.

[**Question visiteur**] : Comment les leçons sont-elles structurées ?

Léonard Turton :

Ca dépend de l'âge et de la classe. On ne suit pas le programme national.

Pour ma part, j'enseigne les maths et l'anglais.

Il y a un programme de Cambridge, on suit ce programme et on s'inspire de plusieurs autres.

Je vais de gauche à droite pour aider les élèves qui en ont besoin pour les révisions.

On a un curriculum qui nous permet d'amener les élèves jusqu'au GCSE'S (maturité anglaise).

On a une façon de faire les choses qui change de temps en temps.

On commence avec le niveau de l'élève, puis on les pousse vers l'avant, à la vitesse qui leur convient. Il n'y a pas de programme particulier couvert en une année. Au début du cursus, il n'y a pas d'examens pour les plus jeunes. Si quelqu'un me demande de faire un test, je le lui ferai. A la fin du livre, il y a des exercices, avec lesquels les élèves peuvent s'exercer s'ils le veulent. Le GCSE'S, c'est comme dans les autres écoles, sauf que tu n'as pas besoin d'aller en cours si tu ne veux pas y aller.

Les enfants se rendent compte par eux-mêmes que s'ils ne vont pas en cours ils ne réussiront pas aux examens

Vu que dans ma classe j'enseigne pour 4 élèves, on arrive à avancer rapidement s'il le faut.

Je parle avec les autres professeurs, par exemple le professeur d'arts, pour voir s'il y a des savoirs qui se superposent. On essaye de se concentrer sur l'essentiel.

Normalement le GCSE'S se fait en deux ans, nous on le fait plus rapidement. Ceci dit, on ne dit pas aux enfants qu'on pourra tout préparer en 6 mois.

Bien sur, si t'as beaucoup d'élèves comme dans le public, c'est beaucoup plus lent. Ca c'est l'avantage, d'être une école minuscule.

[**Question visiteur**] : Est-ce que vous les préparez à une sorte de GCSE'S étendu et international ?

Léonard Turton :

On fait un truc qui s'appelle SEE, avec le français comme langue vivante n°2. En ce moment on propose aux élèves le GCSE'S avec option français, mais ça change de temps en temps. On a par exemple eu l'espagnol pendant un moment, mais personne n'était intéressé.

On a de quoi enseigner les 5 matières du GCSE'S et les aspects requis pour les langues. Des fois on fait le programme supérieur du GCSE'S, qui s'appelle le A Level (équivalent de la 1ère année de l'université)

On ne promet pas aux élèves de les préparer pour le A Level, mais par exemple une élève a fait le A Level en japonais, elle était de Taiwan. Dans ce genre de situation, ça devient pratiquement des cours privés.

Si quelqu'un ne vient pas à une leçon lorsqu'il a entre 11 et 12 ans, ou qui ne vient pas en cours pendant 2 semaines et que l'enseignant n'a que 6 élèves, celui-ci, connaissant le niveau de chacun, s'adapte et arrive assez facilement à le remettre dans le rail. L'enseignement pour un enfant qui a manqué 10 jours de cours n'est pas un grand problème.

[**Question visiteur**] : Combien coûte l'inscription ?

Léonard Turton :

Je crois que c'est 3000 pounds par trimestre.

Plus l'élève grandit, plus il faut le nourrir et a des besoins plus importants, plus ça coute cher.

Tomo Usuda :

C'est entre 3000 et 4000 pounds.

Léonard Turton :

Ca m'a l'air beaucoup pour moi qui suis canadien, mais apparemment ce n'est pas beaucoup pour un pensionnat.

[**Question visiteur**] : Est-ce que vous avez une espèce de période d'entretien, pour sélectionner, parmi les gens qui sont intéressés par l'école, ceux qui sont adaptés à ce type d'environnement ?

Léonard Turton :

Nous avons un jour pour les parents. On parle aux enfants et aux parents. On n'espionne pas la manière de vivre des enfants, mais si un enfant se bat, c'est un signal d'alarme pour nous. Après cette journée, ils rentrent chez eux et ils décident s'ils veulent postuler. On montre aux enfants une photo du nouvel élève et on leur en fait une description. On demande aux parents d'écrire une lettre qui décrit leur enfant le plus honnêtement possible. Les parents sont en général assez honnêtes quand ils décrivent leurs enfants.

On peut choisir un nombre d'élèves en fonction de leur âge, car nous sommes limités en nombre de places. Généralement, on ne prend pas d'élèves au-delà de l'âge de 11 ans. On veut que les enfants passent plus de temps ici, et qu'ils passent par les différents stades de l'école. Il y a quand même des exceptions.

On doit créer un équilibre entre les élèves qui sont eux-mêmes bien équilibrés avec quelques élèves qui peuvent avoir un peu un déséquilibre émotionnel ou des difficultés d'apprentissage. Tout en tenant compte qu'il s'agit d'un environnement très libre. Si on prend trop d'élèves difficiles à un certain âge, l'ensemble de la communauté en souffrira. On a besoin de bons exemples, de personnes pouvant influencer les autres dans le bon sens.

C'est vraiment une question d'équilibre. On n'est pas énormément stricts avec ça, mais on l'a constaté avec des élèves qui ont eu des difficultés dans d'autres écoles. Alors on équilibre par âge et par nombre.

[**Question visiteur**] : Comment maintenez-vous votre motivation en tant qu'enseignant? Si vous êtes spécialisé dans un domaine ou que vous avez envie de partager quelque chose en particulier (coupé par la réponse)

Léonard Turton :

Ca fait seulement 8 ans que je suis ici. Mais j'ai l'impression que des enseignants qui sont reconnus pour s'être démarqués en tant que très bons enseignants, pour certains d'entre eux, ça peut leur créer un mal-être, un manque, une frustration. Ici personne n'est spécial, t'es juste une personne comme une autre. Avec un peu de chance, tu peux être le bon enseignant pour quelqu'un qui veut que tu lui enseigne un certain savoir.

Si dans ta vie en tant qu'enseignant, ton but c'est d'épater la galerie, alors ce n'est pas vraiment le bon endroit pour toi. C'est un endroit où tu aides les élèves à

entreprendre des choses, s'ils veulent apprendre. Tu dois être quelqu'un qui possède ses propres intérêts, mais la démocratie au sein de la communauté passe avant tout. Si et au moment où la personne a envie, tu lui enseignes quelque chose.

[**Question visiteur**] : Comment sélectionnez-vous les enseignants ici ?

Léonard Turton :

En ce moment, il y a un enseignant qui n'a pas le diplôme d'enseignant, mais qui a obtenu un autre diplôme universitaire. Parmi les candidats qui ont postulé et qui avaient pour la plupart un diplôme d'enseignant, l'établissement l'a sélectionné pensant qu'il était le plus compétent pour le travail. Pour lui, l'établissement s'est basé sur sa capacité à tenir une classe. Ceci dit, la majorité des enseignants ici ont leur diplôme d'enseignant.

Tomo Usuda :

De manière générale, c'est très important d'avoir les compétences pour communiquer. Les compétences pour gérer une classe sont bien sur aussi très importantes à avoir, mais ça ne se limite pas qu'à ça pour motiver les enfants. Souvent les élèves viennent d'eux-mêmes te demander des choses pour approfondir un sujet, parce qu'ils ont trouvé d'eux-mêmes ce sujet intéressant.

Léonard Turton :

[partie inaudible]

[Question visiteur] : Et si un élève ne veut pas étudier une matière qui est importante, comment gérez-vous la situation ?

Léonard Turton :

Si l'élève ne veut pas, il ne fait pas.

Le système de l'école primaire jusqu'à la fin du collège est un peu bizarre dans sa structure. Le système universitaire par contre est très flexible. Tu peux passer le GCSE'S à l'université. Si t'as un intérêt pour une certaine matière à l'université, tu peux envoyer un dossier de candidature et tu seras peut-être invité à passer un entretien. Ils peuvent t'intégrer à un niveau inférieur et si tu te débrouilles bien, tu peux intégrer le cursus normal. Donc c'est très flexible et beaucoup d'élèves présentent des portfolios. Ils passent des entretiens et décrochent leur admission.

C'est vraiment une arnaque que les écoles normales demandent à leurs étudiants de passer 10 matières de GCSE'S alors qu'en réalité les universités n'en demandent

que 4 ou 5. Ils font perdre beaucoup de temps aux étudiants et cela leur crée du stress. Tu n'as pas besoin de tout ça pour rentrer dans les universités anglaises ou étrangères ou obtenir le A-Level.

[**Question visiteur**] : Mais s'ils ne veulent pas aller en cours de maths, est-ce que vous allez discuter avec eux ?

Léonard Turton :

On a des soirées où on parle de carrière avec les élèves. On leur demande ce qu'ils veulent devenir. Et s'ils répondent qu'ils veulent devenir des mathématiciens professionnels, on leur dira qu'il faut peut-être qu'ils fassent un peu de maths.

Les enfants sont très connectés avec le monde extérieur, car ils ont leurs ordinateurs portables et ils rentrent chez eux les week-ends. Il n'y a pas de restrictions, ils peuvent faire des recherches sur Internet. Ils voient que les enfants autour d'eux vont à l'université. Ce n'est pas comme s'ils étaient enfermés dans leur bulle. Les enfants se rendent compte qu'il y a une vie après Summerhill et ils se questionnent sur ce qu'ils veulent faire de leur vie après. Si je veux faire quelque chose en particulier quels vont être mes besoins ?

Mais il est aussi vrai qu'un enfant âgé entre 9 et 11 ans n'a pas besoin de faire grand-chose. Les maths, tu peux rapidement savoir si un enfant a de la facilité dans ce domaine et tu peux faire un échantillonnage. Ils peuvent avoir un aperçu des différents niveaux, ça leur permet de rassembler les morceaux, puis on adapte en fonction du niveau de l'élève.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture on procède pour l'instant d'une manière très bizarre. Les élèves le font à travers les jeux et les jeux de stratégie. En jouant en groupe ce qui nécessite des compétences techniques sophistiquées. Ils vont sur Internet, sur Facebook. C'est dur de dire quel est l'effet de ces choses sur le processus d'apprentissage de la lecture. Ca a un effet positif. Par exemple, un élève qui vient d'Asie ne sait pas parler anglais, mais il arrive à écrire. Ils apprennent en écrivant sur l'ordinateur. Ils viennent vers moi et ils peuvent lire, écrire si ils ont besoin d'aide

Pas tous les élèves n'ont besoin d'aller à l'école tous les jours, ou même la plupart des élèves n'ont pas besoin d'aller à l'école.

[Question visiteur] : Comment mesurez-vous le bénéfice de Summerhill de manière générale sur les élèves ?

Léonard Turton : [retourne la question à Tomo]

Toi qui as vécu ici, t'en penses quoi ?

Tomo Usuda :

C'est une question très vague pour y répondre.

Ca marche très différemment d'un individu à un autre, Ca a marché pour moi et j'aime bien comment ça fonctionne l'organisation, la communauté, etc.

C'est vrai que quand je regarde d'autres cultures, d'autres manières de penser, je les compare souvent avec ce que j'ai vécu à Summerhill.

C'est ce que j'ai retenu de mon expérience à Summerhill. J'aimais bien la manière dont les gens peuvent communiquer entre eux à Summerhill. Les élèves n'ont pas besoin de t'appeler monsieur, pas besoin de marques de politesse qui créent des barrières.

[Question visiteur] : Est-ce que tu pourrais nous donner des exemples de moments dans ta vie où tu t'es dit que la meilleure façon de les résoudre c'était de te référer à Summerhill ?

Tomo Usuda :

Ce n'est pas aussi simple que ça. Indirectement c'est vrai que des fois je m'appuie sur mon expérience pour faire et gérer les choses.

[Question visiteur] : De quelle manière ? Qu'est-ce que c'était vraiment qui faisait que Summerhill était utile ?

Tomo Usuda :

La manière dont on résout les problèmes ici. Nous avons des Assemblées qui sont très démocratiques. Tout le monde a un droit égal d'apporter un nouveau problème de voter et de discuter d'un problème. C'est très ouvert. Et c'est logique d'une certaine manière. On peut voir comment les choses peuvent changer et être résolues.

Chaque trimestre sont élus des *home's men*. Ils vous aideront en cas de conflit avec un camarade ou si tu veux discuter d'un problème qui implique d'autres personnes que toi. Il y a une sorte de structure/culture qui permet aux gens de résoudre leurs propres problèmes. Et ca c'est quelque chose que tu ne retrouves pas partout. J'ai

commencé à aller à l'université et je fais un master. Souvent à l'uni, t'es délaissé en tant que personne, ceci dit il y a une structure pour gérer la classe, pour gérer tes problèmes ou autre chose, mais souvent tu dois toi-même aller chercher.

Léonard Turton :

[S'adressant à Tomo] Est-ce que je peux parler de toi ?

Tu travailles ici, tu fais ton master maintenant, mais beaucoup d'entre vous ne sont pas pressés. Tu es un bon photographe et tu es aussi autodidacte. Il n'y a pas cette peur, il n'y a pas le stress de ces étapes (de je dois faire ça et ça) pour arriver à un tel but, mais tu prends le temps de t'écouter.

Bon je ne veux pas dire des bêtises, mais Neill a dit que tu avais le choix entre aller en cours ou jouer. Il aimait bien mettre les gens en colère et que les enfants se plaignent parce que de manière plus profonde quand tu réveilles ici le matin, tu as libre choix dans tes actions. Le temps t'appartient et le choix de tes actions sont à toi, tu te crées toi-même ici tous les jours. Donc je vais faire ceci, cela…

Quand tu fais un choix, il y a une réaction en retour, de la part des gens, de l'environnement, n'importe quoi. Mais d'un autre coté si quelqu'un d'autre contrôle ton temps et tes actions, donc c'est ce quelqu'un qui te crée. Parce qu'ils ne veulent pas que t'aies un problème ou que tu n'aies pas de travail. Ta patrie a des plans pour toi. Quelqu'un d'autre te construit. Donc tu n'es pas vraiment toi-même, dans une certaine mesure. Tu n'es pas authentique. C'est là où Neill voulait en venir, c'est que si tu n'es pas authentique – c'est vraiment horrible pour moi de dire ça - tes chances d'être malheureux sont plus grandes. Donc ici tu te crées toi-même.

Beaucoup de gens viennent ici, mais ils sont déjà âgés. Si tu passes 3 ans ici, quel va être le pourcentage de liberté que tu vas avoir ?

[Question visiteur] : Quelles sortes de supports émotionnels vous apportez à ces jeunes gens ?

Léonard Turton :

On a des *houseparents*, mais très rapidement ils commencent à connaitre toute l'équipe des adultes. Donc l'élève peut s'adresser à n'importe quel adulte.

[Question visiteur] : [partie inaudible]

Léonard Turton :

Le rôle des *houseparents* est de veiller aux enfants s'ils sont malades ou s'ils sont tristes. On a des assemblées du personnel et là s'ils sentent qu'un enfant a un souci, ils en parlent entre eux. On a une liste des enfants à qui il faut porter une attention plus particulière. C'est un peu comme observer des oiseaux qu'ils soient proches ou loin. On peut ne pas voir quelqu'un de la journée. On se rencontre et on rassemble nos informations.

[Remarque Visiteur] : Dès le début, J'aurais pensé… Enfin, je suis désolé de dire ça… Mais si vous avez des élèves qui viennent de l'étranger, qu'ils ont 6 ou 7 ans, j'imagine que ça doit être une expérience très traumatisante pour eux. Ils ont été retirés de leur famille, n'est-ce pas ?

Léonard Turton :

Je suis canadien et la pension c'est vraiment très bizarre pour moi. Certains élèves ont le mal de la maison de temps en temps, mais ils arrivent à surmonter cela et rapidement cela devient une famille. Il n'y a pas de grand-père, d'oncle, etc. mais ils trouvent des substituts. Ca devient leur maison. Et c'est si petit ici, que ça devient leur famille étendue. J'ai l'impression que l'on arrive à donner aux enfants ce dont ils ont besoin. Normalement ce sont les parents qui devraient apporter cela, mais apparemment les enfants ne souffrent pas du fait que ce ne soit pas le cas.

[Remarque visiteur] : Ca défie les préconceptions sur la notion de famille…

Léonard Turton :

Mais tu sais si tu y penses, la famille ce n'est plus ce que c'était auparavant. Il y a la famille étendue, recomposée, etc. Les enfants vont chercher le soutien dont ils ont besoin, là où ils peuvent le trouver.

[Question visiteur] : Est-ce que vous faites du sport ?

Léonard Turton :

On n'arrive pas à organiser une équipe dans un sport pour un groupe d'âge en particulier. On a un terrain de tennis, un terrain de basket, un terrain de foot, on a un espace pour la gymnastique. J'imagine si t'es un ado garçon. Par exemple, un élève japonais, aimait beaucoup le foot alors on l'a inscrit dans un club de foot local on l'a

amené aux entrainements. Si tu veux sérieusement t'améliorer dans un sport, ce n'est pas la bonne école pour toi. On n'a pas la possibilité de faire ça en fonction de l'âge.

[Question visiteur] : Est-ce que les enfants parlent, ont des contacts avec leurs parents ?

Léonard Turton :

Je ne vais pas répondre à cette question. Je vais laisser Zoë Readhead, la directrice répondre, car elle est mieux placée que moi.

[Question visiteur] : Certains des élèves qui viennent juste la journée, [partie inaudible]?

Léonard Turton :

Les cours ont lieu de 9h30 jusqu'à 18h. Il y a des élèves qui dorment ici la semaine et qui rentrent les week-ends. A un certain âge, les élèves sont obligés d'être en pensionnat et de prendre la décision de vivre en internat.

[Question visiteur] : Est-ce que vous pensez que les élèves qui viennent seulement pour la journée ont une expérience différente de ceux qui vivent ici ?

Léonard Turton :

Ca dépend des élèves, pour certains, c'est bien d'avoir des cours à domicile, pour d'autres non.

Les élèves s'amusent toute la journée soirs, week-ends, dès qu'il y a ne serait-ce qu'un élève qui est en dehors de ce groupe, il y a une sorte de rupture dans l'équilibre de l'élève. Certains de ces élèves parviennent à surmonter ce problème plus facilement que d'autres.

[Question visiteur] : Combien de temps dure une leçon ?

Léonard Turton :

40 minutes. Je ne sais pas pourquoi c'est 40. C'était 40 avant que j'arrive, c'est toujours 40 maintenant.

[Question visiteur] : [incompréhensible]

Léonard Turton :

Si au lieu de ton cours d'anglais, tu veux aller en cours d'art, le professeur normalement t'acceptera à moins qu'il n'arrive pas à te trouver une place dans son planning. Si tu veux, tu pourrais rester dans la salle d'art toute la journée, jusqu'à ce que le prof te demande partir parce qu'il a sa classe qui prépare le GCSE'S.

S'il n'y a personne d'autre que lui dans la salle comme vous avez pu le voir ce matin, si quelqu'un veut faire des maths, ce n'est pas grave ça ne doit pas nécessairement être un moment de leçon.

En ce moment je n'ai pas autant d'enfants qui sont connectés à cette salle de cours. J'enseigne à d'autres enfants qui viennent vers moi me dire « est-ce que je peux faire plus de mots en anglais (épeler, lecture) ou plus de maths ? », et je les rajoute dans mon agenda. Mais si les autres enfants de la classe normale reviennent, je ne pourrais plus donner autant d'extras et je devrai négocier, je vérifie avec les autres professeurs qu'il n'y ait pas de choses qui se chevauchent

[Question visiteur] : Est-ce que vous préparez les leçons à l'avance, ou est-ce que c'est spontané ?

Léonard Turton :

Je suis responsable de jeunes enfants, mais j'ai un outil de référence. Par exemple, pour les maths, les élèves ont un papier qui décrit par étapes ce qu'ils ont fait ainsi que, où ils en étaient dans le livre. Donc à partir de là, c'est à eux de sortir leurs livres, de me dire ce qu'on a fait, où ils en sont, etc. Et j'ai aussi, quelque chose de similaire sur mon pc. Après la leçon, j'écris ce qu'ils ont fait, ainsi que d'éventuels commentaires dont je devrais me rappeler s'ils étaient stressés par quelque chose en particulier ou si c'était trop facile pour eux. Donc je garde une trace, ce qui me permet de savoir dans quelle direction je vais aller la prochaine.

L'anglais, pour les plus jeunes, c'est plus difficile. Parce qu'ils n'en voient pas l'utilité, comme par exemple la littérature, la grammaire, la ponctuation, car ils parlent anglais de manière naturelle, et c'est seulement quand ils ont 14 ans qu'ils en comprennent l'utilité.

Lorsqu'ils ont le choix, comme à Summerhill, ils n'en voient vraiment pas l'utilité. Il y en a qui peuvent lire des milliers de pages, mais malgré tout, ils trouvent cela dénué de sens.

[Question visiteur] : J'imagine qu'ils ne vont pas venir pour te demander d'épeler des trucs

Léonard Turton :

C'est dramatique.

Quand j'étais dans l'enseignement public, un élève m'a demandé pourquoi on apprenait l'orthographe. Donc on a eu une discussion avec la classe et s'on est accordé pour dire qu'il y avait 3 catégories de gens : les gens qui étaient naturellement doués pour ça, les gens qui pouvaient s'améliorer et ceux qui ne pourront de toute façon jamais s'améliorer. Et pourquoi les élèves doués naturellement devraient-ils faire le processus d'apprentissage ? Du coup, je leur ai mis a disposition un espace pour faire autre chose. Ceux qui voulaient s'améliorer avaient un espace pour le faire. Mais par contre, les examens personne ne voulaient les faire, même les plus doués. Ils les détestaient, ils trouvaient ça horrible. Et même si je leur disais que je ne les regarderai pas, ils ne voulaient pas.

Une fille de 16 ans qui vient me voir pour que je lui donne des leçons d'orthographe, quand elle était jeune, on lui avait dit qu'elle était nulle et on l'avait mise dans le groupe des faibles. Tout cela lui a fait perdre sa confiance en elle.

Mais quand tu es jeune, tu ne peux pas faire la différence entre « je suis nulle en orthographe » et « je suis nulle tout court ». Pour beaucoup d'enfants cela signifie : je suis mauvais, je suis nul, je suis stupide. C'est vraiment horrible.

Je vois ici des élèves qui sont brillants mais qui ont été blessés par cette manière d'enseigner et on ne pourrait pas s'imaginer qu'ils sont blessés, car ils n'en donnent pas l'impression. Pas tout le monde n'est dans ce cas, mais j'ai 4 filles et pour elles ça a été très facile.

[Question visiteur] : [incompréhensible – semble parler des punitions]

Léonard Turton :

Ils n'ont pas besoin de venir en cours de toute façon. Je peux de leur demander de quitter la classe. Il y a 11 hectares de terrain où ils peuvent se défouler, crier, faire ce qu'ils veulent. Et s'ils ne sont pas contents, ils peuvent me convoquer une Assemblée. Si quelqu'un refuse de s'en aller – ce qui ne m'est je crois jamais arrivé – je peux aussi les convoquer à une Assemblée. La communauté, s'en occupe.

J’ai discuté avec quelqu’un de l’enseignement en Croatie, et les enseignants passent leur temps à gérer leur classe et partent en grève. Il y a de mauvaises habitudes qui se sont formées quand tu passes ton temps à faire régner l’ordre.
Si tu vas dans un zoo et que tu vois tous les animaux agités, tu ne te dis pas que c’est de la faute du responsable du zoo, mais plutôt que des mauvaises habitudes se sont formées. Les habitudes sont fausses et maintenant on a des habitudes plus adaptées dans les animaux dans zoos que pour les enfants.

[Question visiteur] : Qu’est-ce que les enfants font quand ils ne sont pas en cours ?
Léonard Turton :
Je n’en ai aucune idée (rires). C’est comme un village, ils vivent leur propre vie. Je demande parfois aux enfants pourquoi ils ne pas venus en cours de maths. Et la fille me répond : parce que je chantais, ou je lisais, ou je m’amusais, ou j’étais avec des amis. Imagine que tu es étudiant ici, qu’est-ce que tu ferais ? C’est ce qu’ils font. Ils peuvent se faire une passion, un hobby, ils ne peuvent pas dormir, ils peuvent lire un livre, ils peuvent aller sur Internet, suivre un cours en ligne. Ils feraient ce que vous feriez.

[Question visiteur] : Qu’est-ce que ces jeunes veulent dans leurs leçons ?
Léonard Turton :
Ils me demandent ce qu’ils veulent, parfois des trucs bizarres, je les leurs enseigne et je ne leur demande pas pourquoi.
Il y a des enfants qui aiment les maths, je ne sais pas pourquoi, il y a quelque chose de précis pour pouvoir évaluer ton avancement alors qu’en anglais non, tu ne peux pas savoir comment tu as progressé.

[Question visiteur] : Quand un élève est plus jeune que d’autres, est-ce qu’ils apprennent de leurs aînés ?
Léonard Turton :
Dans mes classes oui. En l’occurrence je favorise cela. Les élèves plus âgés deviennent des mentors. Toutefois cela ne sert à rien qu’un élève de 12 ans vienne en classe de GCSE’S.

[Question visiteur] : Qu'en est-il des devoirs ?

Léonard Turton :

La prochaine leçon n'est pas basée sur si les devoirs sont faits ou non, mais il est vrai que plus on se rapproche du GCSE'S, plus le prof dit qu'il faut travailler ceci et cela.

[Question visiteur] : Ils n'ont pas de devoirs à faire pour la leçon suivante ?

Léonard Turton :

Non, dans les années 70, un écrivain d'Ontario, a dit que si les écoles n'arrivent pas à enseigner à leurs élèves ce qu'ils sont censés connaître durant les cours, l'école devrait alors être fermée parce qu'elle est inutile. Je ne comprends pas le principe des devoirs à faire à la maison. Je trouve ça mauvais. Mais peut-être les élèves plus âgés peuvent faire leurs devoirs.

J'ai eu l'occasion d'enseigner dans une école de banlieue et j'ai constaté que les élèves dont les parents avaient plus de temps à accorder à leurs enfants, qu'il y avait une grande différence par rapport à ceux qui avaient moins de temps à leur consacrer.

[Fin de la séance de questions/réponses]

8.3 Séance de questions et réponses avec Zoë Readhead

Zoë Readhead : [Partie inaudible] Les enfants reçoivent de l'argent de poche selon comment ils se comportent à l'école. Nous avons parfois des parents dans la classe qui ne veulent pas que leurs enfants aient de l'argent de poche. Mais ce n'est pas négociable et vos enfants auront de l'argent de poche tout comme les autres enfants. Pour le moment c'est 10 pounds pour les plus âgés, cela va probablement descendre à 7,75 ou 5, je ne me rappelle plus exactement. Certains parents envoient de l'argent en plus à leurs enfants donc certains ont plus d'argent que d'autres. Mais le conseil qu'ils doivent comprendre par cela c'est de ne pas faire de bêtises. Mais parfois ils en font, on ne peut rien y faire.

[Question visiteur] Avez-vous les mêmes vacances scolaires que les autres écoles ?

Zoë Readhead : Nous avons probablement les mêmes vacances scolaires que les écoles privées. Nous avons d'assez longues vacances parce qu'on voyage entre plusieurs villes. Par exemple quelqu'un revient de Tokyo, il a un peu de temps pendant les vacances de courte durée. Nous avons 8 semaines et demie en été, environ 4 semaines et demie en hiver pour Noël ainsi que pour Pâques, donc ce sont de longues vacances. Mais nous n'avons pas de pause en automne. Nous avons des jours pour lesquels on vote pour qu'il n'y ait pas de cours. Mais ce n'est pas la même chose. Les enfants ne partent pas la moitié du temps. Donc nous avons des pauses mais cela dépend de ce que nous votons lors des réunions.

[Question visiteur] : Est-ce qu'il y a des enfants qui ont de la famille ici ?

Zoë Readhead : Non. Nous n'avons aucune famille avec des enfants ici, c'est relativement rare et c'est assez difficile à faire.

[Remarque visiteur] : Je pensais que certains habitaient ici.

Zoë Readhead : Nous avons eu une famille ici qui est partie il y a 5 ans. Le père et la mère étaient professeurs ici et leurs deux enfants étaient avec eux. Mais c'est relativement rare.

[Question visiteur] : [partie inaudible]

Zoë Readhead : Certains d'entre eux restent peu de temps à Summerhill. Nous avons beaucoup de personnes qui veulent venir pour quelques années. Il y en a certains qui veulent faire cette expérience et venir vivre à Summerhill et qui veulent vraiment en apprendre davantage sur Summerhill, mais ils ne veulent pas vraiment rester à long terme. On a un nombre d'enseignants et de *houseparents* qui viennent pour quelques années. [partie inaudible] Dans le passé, les gens nous ont un peu critiqué à ce propos en disant que les enfants avaient besoin de stabilité et d'être entourés par le personnel. Les enfants ici ont la communauté, c'est ça leur stabilité. Du moment qu'ils ont Summerhill et la communauté, c'est ce qui est le plus important pour eux. J'ai vu pendant les 25 dernières années, les enseignants venir et partir [partie inaudible] les enseignants vont partir et nous allons beaucoup pleurer et les enfants seront très tristes de les voir partir, mais le prochain trimestre est un nouveau trimestre et il y a de nouveaux professeurs et vous avancez et ainsi va la vie. La solidité de la communauté c'est vraiment ce qui maintient les enfants ensemble.

[Question visiteur, fillette] : Quel est l'âge limite pour entrer à Summerhill ?

Zoë Readhead : Logiquement, c'est 12 ans, mais on fait parfois des exceptions. Ca dépend des circonstances. Par exemple, si on n'a pas assez de place ou qu'on n'a trop d'enfants du même âge, ou encore que nous pensons que l'enfant en question pourrait nous poser des problèmes, parce que les élèves plus âgés posent plus de problèmes que les plus jeunes.

[Question visiteur] : Pourquoi 12 ans ?

Zoë Readhead : Parce que c'est un endroit difficile, c'est assez dur d'amener des personnes dans la communauté de toute façon, à cause de la façon dont les enfants fonctionnent. Donc si vous acceptez des élèves plus âgés ici et que vous voulez les mettre dans une chambre, c'est compliqué. La zone dans laquelle ils logent dépend de leur âge et du temps qu'ils ont passé ici. Donc si on prend un enfant de 14 ans et qu'on le place directement dans un wagon où les enfants ont leur chambre individuelle, ce serait difficile, car les enfants seraient très agacés par cela. [partie inaudible] et soudain vous amenez des étrangers, qui prennent leurs places en quelque sorte. Cela serait difficile. Mais le plus important est de savoir que ce n'est pas si facile d'être ici. Vous pensez que parce que les enfants ont de la liberté tout va

être magnifique, parce qu'il n'y aura plus de problèmes. Mais ce n'est pas si simple. Vivre dans cet environnement demande beaucoup de travail, vous devez beaucoup réfléchir sur vous-même, sur ce que vous allez faire de vous-même tous les jours... Vous n'êtes pas assez grand alors vous ne pouvez pas faire ci ou ça. Vous n'avez personne qui peut vous dire ce que vous pouvez faire. C'est un lieu où vous êtes amené à réfléchir. Plus vous restez longtemps dans une école traditionnelle et plus il sera difficile de s'adapter ici, car dans les écoles traditionnelles on vous dit ce que vous devez faire à chaque minute de chaque jour. Quand vous rentrez à la maison il y a des choses qui doivent être faites comme les devoirs et pleins d'autres choses. Donc c'est assez commun pour les nouveaux élèves de s'ennuyer les premiers jours et de ne pas savoir quoi faire car ils ne sont pas habitués à s'engager eux-mêmes dans une activité et à s'amuser par eux-mêmes et à trouver des choses à faire. Alors encore une fois avec les enfants plus âgés cela peut être plus problématique. Ils ont besoin de s'intégrer dans l'école et de profiter de la liberté avant de commencer le GCSE'S et d'aller en classe. Donc par exemple si vous venez à 13 ans et que vous devez repartir à 17 ans, vous savez la plupart des enfants resterons jusqu'à ce qu'ils aient 17 ans, donc c'est une période trop courte pour prendre ses repères, rentrer dans ce système scolaire et de faire le GCSE'S. Si vous avez quelqu'un qui a eu beaucoup de problèmes dans sa vie, quelqu'un qui a été marqué émotionnellement dans la vie ou dans son ancienne école… Si vous avez un enfant de 7 ans, il y a beaucoup de thérapies et de travaux [partie inaudible].

[Question visiteur, fillette] : Combien de temps pouvons nous rester à Summerhill ?

Zoë Readhead : Nous avons quelqu'un qui a presque 18 ans, donc normalement vous pouvez rester jusqu'à ce que vous vous sentiez prêts à partir et la plupart se sentent prêts quand ils ont 17 ans. Mais on en a qui ont envie de rester jusqu'à leurs 18 ans. Il me semble que nous n'avons jamais eu quelqu'un qui avait plus de 19 ans. Ca dépend vraiment de comment vous vous sentez par rapport à l'idée de partir.

[Question visiteur] : Pourquoi l'école de Summerhill fonctionne-t-elle selon le principe du pensionnat ? Pourquoi cette solution est-elle préférée ?

Zoë Readhead : À cause de la communauté, à cause de la liberté d'être nous-mêmes et de ne pas avoir d'autorité autour de nous mais seulement d'être une

communauté où les enfants peuvent choisir ce qu'ils veulent être et ce qu'ils veulent faire. Il y a beaucoup d'écoles démocratiques comme vous le savez, c'est un grand mouvement mondial. Au final, on est presque les seuls à fonctionner sous la forme du pensionnat. Il y a une école privée avec internat près du Japon où les enfants sont en internat la semaine et repartent chez eux le weekend. Kilkenny School, et une école aux Etats-Unis qui vient d'ouvrir, une autre école en Thaïlande à Moo Ban Dek, mais c'est aussi un orphelinat, car ils prennent des enfants des rues. Il n'y a pas beaucoup d'écoles dans le monde où les enfants y vivent tout le temps. Je veux dire, pour nous qui nous impliquons vraiment pour Summerhill et qui avons été nous-mêmes à Summerhill… Si vous posez la question à l'un des résidents de Summerhill, ils vous diront qu'ils ne veulent pas vivre autre part, parce que cet endroit devient leur lieu, ça devient leur environnement, l'endroit où ils peuvent être ce qu'ils veulent être. Ils sont libres d'être eux-mêmes, et c'est quelque chose de très important. En ce qui me concerne, pour diriger une communauté comme celle-là, vous avez besoin d'avoir beaucoup d'engagement, vous ne savez pas ce que sont ces engagements si vous n'y vivez pas tout le temps. Nous devons vivre ensemble du matin au soir. Nous ne rentrons pas chez nous à 17h, nous prendre à manger dans le réfrigérateur, et regarder la télévision. Les enfants doivent vivre ensemble dans des chambres, ils doivent apprendre à faire des compromis, à partager et pleins d'autres choses que vous devez apprendre quand vous vivez dans une chambre avec d'autres personnes. Beaucoup de choses se passent entre la fin des cours à 18h, l'heure de se coucher et le lendemain matin. Et pour les jeunes c'est là que la vie se déroule, avant d'aller se coucher ils parlent des trucs à faire, faire le mur, désobéir aux règles, tout cela faire partie intégrante de la mixité de la communauté. Pour nous, et je pense pour tous les summerhilliens à qui j'ai parlé, ils diront que oui l'internat est une chose très importante pour eux. C'est très rare que nous ayons des *day-kids* qui en atteignant l'âge de 13 ans nous disent ne plus vouloir vivre en internat. [partie inaudible] C'est un peu comme les kibboutz en Israël, mais je ne sais pas comment fonctionne ce système maintenant. Mais l'idée que des enfants puissent vivre dans un espace avec d'autres enfants c'est une valeur importante. Sands School fonctionne presque comme à Summerhill, et je suis souvent en désaccord avec eux, mais leur école a beaucoup de succès et leurs élèves ont de très bons résultats, mais je ne voudrais pas que Summerhill ressemble à cette école. Ca marche pour eux, mais ça ne fonctionnerait pas pour moi. Je ne voudrais pas que

Summerhill devienne une *day-school*. Ce serait très différent. Mais nous avons des *day-kids* également et ils s'amusent beaucoup. Ils font tout leur scolarité ici jamais s'ennuyer et ça fonctionne pour eux. Mais la plupart des élèves sont ici en pensionnat. Nous avons actuellement deux *day-kids*.

[Question visiteur] : Quel âge ont ces enfants ?
Zoë Readhead : 15 ans et 8 ans

[Question visiteur, fillette] : [partie inaudible]
Zoë Readhead : Oui c'est possible... Tu as à peu près 12 ans ?

[Fillette] : Non, 13 ans.
Zoë Readhead : C'est quelque chose dont on peut discuter si tu es vraiment motivée, donc c'est possible oui. On a pris un élève l'année dernière et il avait 14 ans et son cousin est aussi venu, il avait 14 ans. Donc je pense qu'on peut faire des exceptions. Mais cela doit être quelque chose que toi et ta famille voudriez vraiment faire.

[Question visiteur] : La philosophie initiale de Neill a-t-elle changée ?
Zoë Readhead : La philosophie de l'école n'a pas changé du tout. Depuis que l'école fonctionne, elle n'a jamais changé. Mais bien sur les choses évoluent. Elle a été fondée en 1921 donc ça a un peu évolué mais maintenant je pense que les idées principales, comme le fait que les enfants peuvent choisir le genre de personne qu'ils veulent devenir, apprendre à devenir ce qu'ils veulent être et comment ils se développent dans la vie sont des principes fondamentaux de l'école. L'autodétermination a toujours fait partie de l'école. La façon dont elle est utilisée a légèrement changé, comme les réunions qui ne se font plus le mercredi. Mais dans l'ensemble, tout le système de l'autodétermination est resté le même. L'égalité entre les adultes et les enfants a toujours été très importante car nous sommes tous des êtres humains, donc pourquoi ne serions nous pas tous égaux ? Je trouve toujours très étrange quand je vais dehors et que je vois dans les autres écoles les adultes et les enfants… Enfin je trouve cela étrange tout comme je trouve les classes sociales étranges. Je veux dire pourquoi la reine serait-elle différente de moi ? C'est juste une reine ! Elle fait tout ce que je fais, elle se gratte le bras, elle va aux toilettes, pourquoi

ne serait-elle pas comme moi ? Alors je ne vois pas pourquoi les adultes devraient être différents. C'est vraiment un aspect fondamental de Summerhill. Bien sûr nous avons des rôles différents, et nous reconnaissons que nous avons des rôles différents, nous sommes responsables des enfants et nous reconnaissons cela et les enfants aussi. Mais le fait que nous avons des rôles différents ne nous rendent pas différents. Je pense que la liberté fondamentale de quelqu'un est d'être aussi libre qu'il le souhaite du moment qu'il n'empiète pas sur la liberté de quelqu'un d'autre. Je pense que cela est la règle numéro un. Si vous regardez nos lois, nos réunions et nos cas de réunion, cela nous ramène toujours au même problème qui est celui d'être libre de faire ce que tu veux. Si quelqu'un ne veut pas porter de vêtements durant la journée, cela ne me dérange pas, à part qu'il aura froid, parce que cela les regarde, je veux dire que si vous ne voulez pas porter de vêtements c'est votre problème pas le mien. Si vous voulez apprendre l'anglais, mais que vous ne voulez pas aller au cours d'art, c'est votre problème également, c'est votre choix d'apprendre ce que vous voulez apprendre. Si vous voulez jouer de la batterie à 5h du matin, cela devient le problème de tout le monde parce que vous empêchez les autres de dormir, et vous ne serez pas autorisé à faire cela. Si tu veux faire pipi par terre dans le *lounge*, ça ne serait pas autorisé, car cela concerne tout le monde. Donc c'est une division très simple entre la liberté et l'anarchie, c'est cette limite qui compte et sur laquelle on travaille. L'égalité, la liberté et la différence entre la liberté et l'anarchie, c'est ce qu'est Summerhill.

[Question visiteur] : [partie inaudible]

Zoë Readhead : Je ne sais pas jusqu'à quel point il était impliqué quand il a commencé à enseigner. En fait, il a commencé en 1921. Il faisait partie d'une école en Allemagne appelé *Neue Schule*. Je pense que c'était une sorte d'école qui était nommée Ecole Internationale, mais dans le fond ce n'en n'était pas une. Il a été assez déçu. Il a commencé avec quelques élèves, puis il est parti parce que ça ne marchait pas pour lui, et il a commencé en Autriche, mais encore une fois, peut-être à cause de l'opinion des gens de là-bas ça ne marchait pour lui, donc il est venu en Angleterre. Il a commencé avec 5 élèves dans le Dorset, à *Lyme Regis*. Il a commencé à vraiment créer Summerhill à partir de ce moment-là. Mais la plupart des enfants n'étaient pas vraiment des cas très difficiles. Les gens pensaient : « Je vais envoyer mon enfant là-bas et voir si ça marche ». Nous avons eu un grand nombre

d'élèves pendant la seconde guerre mondiale, l'école était déjà ici, mais elle a été évacuée au Pays de Galles. Il y a eu beaucoup d'enfants qui ont été évacués là-bas, alors le nombre d'enfants s'est accumulé rapidement. Je pense qu'au fil des années, ça a fluctué. Quand j'étais élève ici, le livre de Neill venait juste d'être publié aux Etats-Unis et c'est devenu un *bestseller*, ce qui est assez important là-bas. Alors j'ai grandi avec des camarades américains. On a reçu beaucoup de lettres d'enfants américains qui voulaient venir à Summerhill. C'est pourquoi je connais la différence entre un *lift* (GB) et un *elevator* (US) (ascenseur).

[Question visiteur] : Pouvez-vous nous parler du film ?
Zoë Readhead : J'ai été convoquée par le directeur de production des films pour enfants de la BBC, il avait déjà entendu Summerhill et était passionnée par notre philosophie. [partie inaudible]

[Question visiteur] : Qu'est ce qui était réel dans ce film ? Quelle était la part de fiction ?
Zoë Readhead : La plupart du film était réel, mais évidemment il y avait un peu de fiction. Par exemple, les Assemblées…

[Question visiteur] : Parce que ce film a été filmé ici ?
Zoë Readhead : Oui, le film a été tourné ici, et lorsque ça a été filmé ici, les autres enfants étaient des enfants de Summerhill, donc ils étaient tous des figurants. Mais quand ils sont allés à Londres ils ne l'étaient plus, mais vous ne l'avez peut être pas remarqué. Mais nos enfants ici étaient des figurants. Donc lorsqu'ils ont tourné les scènes de réunions, la scénariste descendait nous voir souvent. Elle n'arrêtait pas de nous envoyer des brouillons du scénario, et je me sentais mal parce que je n'arrêtais pas d'écrire « Non, non ça ne se passerait jamais comme ça, ni comme ça ». Mais elle était vraiment fâchée, mais elle voulait savoir, elle voulait que nous critiquions, elle voulait que nous fassions des changements. [partie inaudible]

[Question visiteur] : Les problèmes étaient réels ?
Zoë Readhead : Les problèmes étaient réels, oui, et les réunions aussi.

[Question visiteur] : Quelles personnes étaient réelles ?

Zoë Readhead : Je peux vous dire quelles personnes n'étaient pas réelles, Ryan était un acteur, le petit garçon Peter était un acteur, il y avait aussi un autre petit garçon, mais je ne me rappelle plus son nom, qui était un acteur également, et les deux petites filles qui parlaient souvent étaient des actrices, il y a avait une petite japonaise qui parlait souvent mais c'était une de nos élèves.

[Question visiteur] : [partie inaudible]

C'était un grand apprentissage quand j'ai commencé. On a parlé un petit peu avec ma mère et elle se demandait ce qui allait se passer quand elle prendrait sa retraite. J'ai répondu qu'on s'en occuperait. On ne s'est pas vraiment posé d'autres questions, c'est arrivé comme ça. La période d'apprentissage était fantastique, j'étais très enthousiaste et très forte. Il y a eu des hauts et des bas, parce qu'on a eu beaucoup de mauvaises choses qui nous sont arrivées. Une inspection de l'école nous a conduits au tribunal. Vous savez, c'est un lieu de vie particulier. Si vous vous fâchez avec des gens, ils peuvent être blessants et méchants, mais la plupart du temps… J'ai le privilège de travailler dans le meilleur endroit du monde, rempli de mes amis, mes enfants, mes anciens élèves, ce sont les gens les plus gentils. J'ai reçu une invitation pour l'anniversaire d'un ancien élève, pour ses 21 ans… Je les revois quand ils viennent nous revoir. C'est la meilleure vie que l'on puisse avoir. Ca a été assez dur, mais je ne changerais pour rien au monde.

[Question visiteur] : [partie inaudible]

Zoë Readhead : Nous ne recevons pas d'aide de la part des autorités locales en ce moment, mais nous en avons eu dans le passé, mais en général ils n'en donnent pas. Il faut vraiment se battre… Parfois les parents d'élèves parviennent à récolter de petits fonds pour y contribuer un peu. Il y a la *A. S. Neill Summerhill Trust Charity*, mais cela n'aide pas vraiment pour subvenir aux besoins d'un enfant, parfois elle offre 500 pounds par trimestre ou pour les 3 trimestres, pour aider les gens à payer. La dernière fois une personne a fait une demande pour un nouvel enfant, mais nous n'avons pas pu l'accepter car nous n'en avions pas les moyens. La difficulté est de trouver des fonds pour notre association, de trouver quelqu'un qui nous fait confiance. Si vous allez voir des gens de l'extérieur, ils voient cela comme un business, ils voient cela comme une école privée avec un pensionnat… Il y a des

enfants qui meurent de faim donc pourquoi donneraient-ils de l'argent pour une école privée ? Et à moins qu'ils ne voient vraiment ce que cela représente pour les enfants et comment cela les aide, cela ne leur semble pas être une œuvre caritative. C'est vraiment difficile et c'est pour ça que le film était vraiment positif, car ils entraient réellement à l'intérieur de Summerhill. Ca a expliqué aux gens ce que les enfants ressentent à propos de cette école et combien elle est importante pour eux. Il y a d'autres œuvres caritatives qui financent un certain nombre d'enfants, je ne pense pas qu'elles pourraient subvenir totalement aux besoins des enfants, mais elles contribuent à payer les écolages. C'est vraiment tout ce que nous pouvons faire. Nous avions cru que *A. S. Neill Trust* aurait pu gagner assez d'argent pour vraiment subvenir presque totalement aux besoins des enfants pour toute la durée de leur scolarité. On n'a pas encore trouvé de millionnaire et bien sur, un enfant qui est ici tout le temps, ça coûte cher.

[Question visiteur] : [partie inaudible]
Zoë Readhead : Et bien, un cas intéressant était le cas de Kent. Un de nos enfants qui avait besoin d'une éducation spéciale et il a été envoyé au *Kent County Council* et il a été inscrit dans une école qui coutait 80'000 pounds par an, je crois. Les parents voulaient qu'il vienne à Summerhill, mais *Kent County Council* ne voulait pas financer cela, alors ils ont emmené *Kent County Council* au tribunal et ils ont perdu, donc *Kent County Council* était prêt à payer 80'000 pounds par an pour une école où il ne voulait pas aller et où ses parents ne voulaient pas qu'il aille. Et ils ne voulaient pas payer nos cotisations/frais de scolarité qui à ce moment ne coutaient que de 12'000 pounds par an. Ca veut dire quoi ? Ca semblait être une plaisanterie totale ! Et ils sont retournés au tribunal et ils ont encore perdu. Donc je pense que ça vous montre un peu le type de mentalité des *Councils*.

[Question visiteur] : Est-ce qu'il y a des aspects de la philosophie de Summerhill qui pourraient être adaptés ou repris par l'éducation publique ?
Zoë Readhead : Je pense que le problème des Assemblées Générales peut être résumé par un groupe d'enfants qui est venu faire une visite à Summerhill, probablement l'année dernière ou l'année d'avant, des suites d'un conseil d'école dans une école. Et l'école a eu l'idée de leur faire visiter Summerhill. Un élève qui avait seulement 12 ans je pense, était là toute la journée pour visiter et pour assister

aux réunions. Plus tard il a dit « Nous ne pouvons rien faire de tel, on ne peut rien faire, rien de ce que vous faites parce que nous n'y sommes pas autorisés » et je pense que tout son excitation pour le conseil d'école s'est anéanti par le fait qu'il n'avait pas son mot à dire. Et je pense que c'est un des problèmes, et vous pouvez voir comment les choses sont aujourd'hui, vous ne pouvez pas jouer au foot, vous ne pouvez pas jouer au poker, etc. Comme les mamans, elles ne veulent pas laisser les enfants prendre des risques, ni physiques, ni émotionnels, donc elles ne vont pas laisser le conseil d'école prendre des risques et ne pas y arriver. Mais c'est important de ne pas y arriver. Parfois nous établissons des règles ou nous prenons des décisions qui clairement ne vont pas fonctionner et ça ne manque pas ! Après quelques semaines certains faits vont revenir lors des réunions et on y arrivera. Et vous savez c'est comme ça qu'on apprend. Vous apprenez en faisant l'expérience des choses. La chose la plus importante que mon mari m'ait dite « l'expérience vécue est meilleure que l'expérience enseignée » et c'est vrai vous savez, si vous dites à quelqu'un « ne cours pas car tu peux trébucher », il va vous dire « ouais, ouais ». Mais s'il trébuche et se blesse au genou, il ne courra pas la prochaine fois. C'est simple et facile. Alors le problème pour moi avec tous les conseils d'école, c'est qu'ils ne donnent jamais assez de liberté aux enfants pour faire de vrais changements, que les adultes n'aimeraient peut-être pas.

[Remarque visiteur] : Je pense à ce que vous avez dit à propos du temps, que vous avez besoin de temps pour faire des erreurs et les refaire encore et encore, et c'est je pense plus difficile que cela se produise dans les écoles publiques.

Zoë Readhead : Je pense que les élèves ont besoin de s'asseoir et de décider des choses qui sont importantes pour eux, parce que laisser les enfants décider par eux-mêmes des choses stupides [partie inaudible]. J'ai organise un atelier dans une autre école et on a organisé une réunion là-bas. Un ancien élève de Summerhill était avec moi, qui était très éloquent. Nous avons fait un jeu de rôle, et les enfants étaient assis autour de nous. Au bout d'un moment un enfant a dit « je propose que nous ayons un peu plus de temps pour jouer » et alors un autre enfant a dit « et bien, je propose que nous ayons plus de récréations » donc les enfants ont levé la main et ont fait des propositions. Le garçon de Summerhill qui était avec moi leur a demandé « pourquoi ne demandez vous pas à ne plus aller en cours ? » Les autres enfants ont été sidérés. L'élève de Summerhill a continué son raisonnement « vous devez

insister, vous devez continuer à faire des propositions. » Un petit garçon s'est levé et a dit « si j'avais fais ça ils m'auraient renvoyé » je me sentais mal pour lui, parce qu'ils étaient tellement enthousiasmés par la liberté, la démocratie et tout ça... Je ne m'attends pas à ce que les écoles fassent ce genre de changements parce qu'au niveau national ça n'aurait pas été acceptable. Mais il y a beaucoup de choses qui ont de l'importance pour les enfants et pour lesquelles ils devraient avoir le droit de choisir. Le problème c'est que cela ne passerait pas avec les parents non plus.

[Remarque visiteur] : Tout comme les uniformes...
Zoë Readhead : Ils ont grandi avec cela donc c'est pour cela qu'ils pensent que vous devez avoir vos uniformes et dire s'il-vous-plait et merci, etc. Donc vous ne vous battez pas seulement contre le système scolaire mais également contre les parents qui n'ont pas souvent pensé que cela puisse être différent.

[Remarque visiteur] : En parlant avec un des enfants qui nous faisait visiter les alentours ce matin, c'était très clair qu'il savait où il allait dans la vie. Il nous a dit « je n'ai pas besoin de cette matière pour ce que je veux faire mais je fais celles-là. » Voyez-vous le fait de se diriger plus vers l'éducation en général, le fait d'avoir plus de choix...
Zoë Readhead : [partie inaudible] que peut-être les enfants veulent apprendre la menuiserie ou l'électricité. En fait, si on veut retenir l'attention des enfants dans une classe vous devez leur donner ce qu'il veut faire [partie inaudible].

[Question visiteur] : Neill a-t-il toujours pensé que sa philosophie serait un succès ?
Zoë Readhead : Mon père était très pessimiste je pense que s'il savait que Summerhill existait toujours et ce qu'elle était aujourd'hui, il serait stupéfait. J'ai une lettre qu'il a écrit pour nous afin de dire pour celui ou celle qui dirigerait l'école, d'être publié après sa mort [partie inaudible]. Il pensait que Summerhill pouvait seulement survivre en Angleterre car il y a beaucoup d'écoles privées et je pense qu'il avait raison.

[Question visiteur] : Excusez moi, qu'est ce que ça signifie ?
Zoë Readhead : C'est parce que c'est tellement différent… Si un pays autorisait les écoles privées il autoriserait Summerhill. Et beaucoup de pays n'ont pas eu cette culture des écoles privées.

[Remarque visiteur] : De la tolérance...
Zoë Readhead : Oui, la tolérance envers les écoles privées. C'est intéressant parce que quand nous sommes allés devant les tribunaux [partie inaudible] il nous a beaucoup aidé et je me souviens qu'un jour nous étions en train d'amener les enfants à *Camden Street*, John et moi marchions ensemble et j'ai dit que nous étions un couple. Il a répondu « oui, j'emmène mes enfants à une école catholique et toi tu vas à Summerhill » mais il était pour la liberté de choix pour les parents. Et même s'il était différent, il nous soutenait et disait que les parents et la famille devaient avoir le droit de choisir l'éducation qu'ils veulent. « Si j'ai le droit d'envoyer mes enfants dans une école catholique, les parents devraient avoir le droit d'envoyer leurs enfants à Summerhill » [partie inaudible]. Il y a en Angleterre, cette sorte d'opinion comme quoi les gens devraient avoir le droit de faire des choix. Et je pense que c'est très bien.

[Question visiteur] : Et à propos de vous et de l'avenir de Summerhill ?
Zoë Readhead : On a déjà eu une sorte de test parce que j'ai eu une grosse opération en février et mon fils William a dirigé l'école depuis cela et il a déjà travaillé ici depuis maintenant 12 ans, il est également allé à l'école ici. Ma fille dirige une ferme avec mon mari, mais elle a aussi un grand rôle ici car elle s'occupait de la santé et de la sécurité des enfants. J'ai 4 enfants et ils sont tous passionnés par Summerhill donc je pense que son avenir est en sécurité. [partie inaudible] C'était un bon test de ne pas m'avoir ici, mais William a dit « Tu sais... je ne pense pas que je le ferai si cela devait être permanent, je le fais seulement quand tu n'es pas là » et il n'arrêtait pas de dire à ses frères et sœurs « Ce n'est pas parce que je suis là, que ça sera moi qui dirigerai l'école ».

[Question visiteur] : J'ai une question à propos des repas. Je me demande d'où ils proviennent ?
Zoë Readhead : Nous avons un endroit pour cuisiner dans l'école. Vous pouvez avoir ce que vous voulez à la cantine, et vous pouvez ne rien manger si vous voulez,

personne ne va s'inquiéter de ce que vous mangez. Mais on s'inquiétera si vous ne mangez vraiment rien. Cela dit, je n'ai encore jamais vu un enfant se laisser mourir de faim (rires). Si vous demandez aux enfants, ils vous diront que la nourriture est dégoutante, mais personnellement je la trouve très bonne. C'est très varié et il y a toujours des fruits qui sont mis à disposition et nous avons des frites, parce que j'adore aussi les frites. Nous avons de la nourriture fritte, mais nous avons aussi d'autres choses.

[Question visiteur] : Est ce que les enfants cuisinent ?
Zoë Readhead : Non pas dans la cuisine, ils n'y sont pas autorisés, car évidemment c'est à nous fournir la nourriture... Ils ne peuvent pas cuisiner les repas principaux.

[Question visiteur] : Ils ne peuvent pas cuisiner pour les autres ?
Zoë Readhead : Ils peuvent cuisiner, le café à l'étage a une cuisine équipée et vous pouvez demander l'autorisation d'aller dans le café et de cuisiner, donc vous pouvez cuisiner mais vous ne pouvez pas... Les enfants n'ont pas à cuisiner chaque jour leurs repas. Ce n'est vraiment pas pratique pour nous de faire comme cela.

[Question visiteur] : Avez-vous des problèmes comme l'anorexie ou l'automutilation ?
Zoë Readhead : Des personnes qui se blessent eux-mêmes nous en avons pas mal, et nous avons eu un cas d'anorexie. C'était il y a pas mal de temps en fait. L'automutilation a souvent tendance à être [partie inaudible] ce sont seulement des petites égratignures, il n'y en a pas beaucoup qui ont....

[Question visiteur] : [partie inaudible]
Zoë Readhead : Pas tant que ça en fait.

[Question visiteur] : [partie inaudible]
Zoë Readhead : [partie inaudible] Durant les 5 dernières années, il a eu deux personnes en particulier pour qui j'aurais dit que c'était préoccupant. Mais il y en avait quelques-uns qui venaient regarder en disant « ouais, nous pouvons le faire aussi » c'était seulement des petites égratignures.

[Question visiteur] : Et seulement une anorexique...

Zoë Readhead : Une anorexique, mais c'était il y a plusieurs années, il y a 15-20 ans. Elle a du être transportée à l'hôpital. C'était une japonaise. Nous n'avons pas tendance à avoir... Enfin pour beaucoup de filles ça a rapport avec les top-modèles, et personnellement je trouve qu'elles sont assez stupides par rapport à leur poids. Je pense que c'est quelque chose que beaucoup de gens font de nos jours. Une nouvelle fille est arrivée et on pensait qu'elle s'affamait parce qu'elle était très maigre. Mais en fait, quand on a commencé à la connaitre on s'est rendu compte qu'elle était comme elle était, elle faisait partie de ces personnes qui sont très maigres. Et il y a 3 ans, une autre fille qui est venue me voir m'a dit « je pense que je suis peut-être en train de développer un trouble du comportement alimentaire. Mais en fait non, maintenant elle est partie à l'université et elle va très bien.

[Question visiteur] : Qu'est ce que vous faites quand vous voyez qu'il y a un problème, quelle est votre réaction si vous avez des enfants qui s'automutilent, qui font ce genre de choses... ?

Zoë Readhead : Ca dépend vraiment de la situation, si on parle de quelqu'un qui se fait quelques égratignures, on va en parler et lui dire que c'est stupide parce qu'il se marque à vie et ça va devenir un problème pour lui. Nous avons une très bonne conseillère, qui est également une amie et les enfants l'ont vu de temps en temps. Mais si ça devient un problème vraiment important, j'en parle aux parents.

[Question visiteur] : Sinon vous ne leur dites rien ? Voilà une autre question, comment collaborez-vous, comment travaillez-vous avec les parents ?

Zoë Readhead : C'est très important que nous puissions travailler avec les parents. Mais c'est aussi important que les enfants sentent que c'est un endroit pour eux aussi. [partie inaudible] Ma génération faisait comme ça « je t'aime tellement, gravons nos noms sur nos bras » et vous ne faites que gratter un petit peu. Il faut accepter cela pour ce que c'est. Vous devez rechercher quelque chose de plus profond que ça. En général, grâce à la relation que nous avons avec les enfants, c'est plus facile de voir… Quand quelque chose se passe ici on essaye de garder notre calme. On dit aux parents que ce n'est pas un endroit où on se précipite chez le docteur à chaque fois qu'ils ont le nez bouché. Si tu as un rhume va t'allonger et

repose toi ! Nous sommes assez vieux-jeu pour ce qui concerne ces choses-là. Nous essayons de rester calmes et équilibrés et de ne pas s'énerver quand...

[Question visiteur] : Est-ce que les parents vous posent des questions à propos des enfants ?

Zoë Readhead : C'est assez difficile, nous ne faisons pas cela régulièrement, nous n'avons pas de bulletin de notes. On leur parlera s'ils s'inquiètent de quelque chose à l'école. Parfois les parents prennent rendez-vous avec nous, ils viennent nous voir juste pour savoir comment ça se passe. Mais en général après le premier ou le deuxième trimestre, ils n'ont plus vraiment besoin de venir [partie inaudible]. Mais imaginons que je sois le prof de sciences et que les parents viennent me voir en disant « est-ce que mon enfant se va bien en cours de sciences ? » Je ne peux pas vraiment leur dire parce que c'est une école libre, et c'est libre à eux de choisir de venir en classe ou non. Et ce n'est pas vraiment mon rôle... parce que peut-être que leur enfant leur dit qu'il va en classe. Et ce n'est pas mon rôle de dire s'il vient ou pas en classe. Donc les professeurs disent aux parents de poser la question directement à leurs enfants. On est du côté de l'enfant, mais ça ne veut pas dire que l'on est contre les parents. Les enfants nous font confiance et ils savent que si quelque chose de grave arrivait nous le dirions aux parents. Mais en ce qui concerne les cours c'est à toi de décider ! Tu es libre de choisir d'aller en cours ou non. Et ce n'est pas à moi d'aller dire aux parents ce qu'il fait parce que sinon, à quel point es-tu libre ? Cela nous ramène au problème du pensionnat, c'est un autre endroit où vous pouvez être vous-même. Mais bien sur ça devient difficile lorsque vous avez des problèmes comme fumer des cigarettes par exemple. A quel point ressentez-vous le besoin de le dire aux parents ou de ne pas leur dire. Mais les parents savent que les enfants sont autorisés à fumer ici à partir d'un certain âge. Cela est encore une fois entre les enfants et leurs parents.

[Remarque visiteur] : Ils connaissent les risques…

Zoë Readhead : Ils savent que c'est autorisé, mais je me sentirais mal à l'aise si un parent venait me voir et me regarderait droit dans les yeux en disant « est-ce que mon enfant fume ? » Heureusement, je ne le saurais probablement pas. Mais cela me mettrait dans une position délicate car en fin de compte s'il y avait quelque chose de très important je devrais le dire aux parents. Mais ce serait difficile...

[Remarque visiteur] : Donc vous ne devez probablement pas avoir beaucoup de disputes et de problèmes avec les parents, parce que les parents veulent...
Zoë Readhead : Parce que les parents veulent qu'ils soient ce qu'ils ont envie d'être. Ils comprennent la situation. Nous essayons de tout leur exposer en avance, pour qu'ils sachent comme ça va être. Mais parfois il y a quelques malentendus (rires).

[Question visiteur] : Selon vous, qu'est-ce qui fait qu'un prof est un bon prof pour Summerhill ?
Zoë Readhead : Il faut être une personne agréable et gentille parce que vous devez vivre en communauté. Maintenant quand nous engageons du personnel, c'est assez difficile, parce que nous devons engager deux personnes : la personne qui va devoir vivre avec nous en communauté et la personne qui va devoir enseigner ou faire le travail demandé le mieux possible. En général ce sera la même personne, mais parfois vous rencontrez quelqu'un qui est très gentil, très agréable, mais il n'a vraiment pas l'expérience demandée et c'est assez difficile. Mais vous avez besoin d'une personne que tout le monde appréciera, qui sera en accord avec les principes de Summerhill et qui sera prête à en apprendre plus sur Summerhill. Nous avons eu des enseignants, dans le passé, qui avaient lu le livre de Neill et qui connaissaient tout. C'était dommage. Nous avons besoin de personnes qui sont assez modestes pour dire « je veux vraiment apprendre comment fonctionne Summerhill et je suis prêt à avancer et à laisser le développement se faire en moi, à mesure que j'avance ».

[Question visiteur] : Quelles sont les matières scolaires que vous enseignez ?
Zoë Readhead : Nous avons de l'anglais, des maths, des sciences, de l'informatique, de l'art, des langues (japonais, français), et quelques autres matières comme, la menuiserie, la musique, …

[Question visiteur] : Est-ce que vous changez les matières... Vous avez dit japonais, c'est parce que les enfants ont demandé à apprendre le japonais ?
Zoë Readhead : Il y a quelques années ils ont demandé cela. On a une enseignante qui vient enseigner le chinois et le japonais et donc c'est quelque chose qui est disponible maintenant. Elle travaille à temps partiel et vient une ou deux fois par

semaine. Cependant s'il n'y a pas assez d'élèves elle devra partir. Mais jusqu'à maintenant il y a toujours eu assez d'élèves.

[Question visiteur] : Avez-vous également un enseignant pour les enfants plus jeunes ? Ou est-ce que c'est un mélange ?
Zoë Readhead : Oui, pour le moment nous n'avons qu'une classe 2, d'habitude nous avons une classe 1 ce qui correspond à l'école maternelle et nous avons une classe 2 qui correspond à l'école primaire. C'est un peu la même chose que les vieilles écoles primaires, vous avez un enseignant et une zone, en fait 2 zones. Et plusieurs enseignants viennent pour enseigner diverses matières

[Question visiteur] : Sont-ils libres d'aller dans l'atelier menuiserie et de dire « j'aimerais construire un abri ou quelque chose comme ça ? »
Zoë Readhead : Oui, l'atelier menuiserie est légèrement différent, c'est un endroit ouvert. Il est ouvert de 9h à 17h30, il ferme l'après midi quand toutes les autres classes sont fermées. Et n'importe qui dans l'école peut venir et dire « Je veux fabriquer quelque chose, je voudrais faire ça ». Certains enfants viennent là-bas juste pour trainer parce que c'est un endroit sympa. Les enfants y vont et parlent entre eux. William est très sympa, il a de la musique sur son ordinateur. Mais si vous voulez fabriquer quelque chose vous avez juste à dire « j'aimerais fabriquer quelque chose » et William va te demander « que veux-tu fabriquer ? Tu ferais mieux de faire un dessin ou quelque chose pour t'aider » La plupart des choses qu'ils construisent sont utiles. Au début, il y a beaucoup de pistolets et d'épées qui sont fabriqués par les plus jeunes, alors que les plus vieux ont tendance à fabriquer leur propres meubles, mais certains jeunes en font aussi.

[Question visiteur, fillette] : Est-ce que les enfants ont un couvre-feu ?
Zoë Readhead : Oui ils ont un couvre-feu mais cela est décidé pendant les assemblées. Il y a des élèves qui sont responsables du couvre-feu, ils sont élus par la communauté et doivent s'occuper de mettre les enfants au lit. C'est très strict (rires). Et tu peux avoir des amendes si tu ne vas pas au lit. Tu peux recevoir une amende pour un certain nombre de chose. Tu peux être condamnée à une sanction financière ou être privée de cinéma le lendemain. Tu peux avoir une amende si tu fais du bruit ou si tu ne te lèves pas le matin.

[Remarque visiteur, fillette] : Je ne crois pas que l'école où je vais me convient…
Zoë Readhead : Elle convient sans doute à personne (rires).

[Question visiteur, fillette] : [partie inaudible]
Zoë Readhead : C'est assez difficile parce que le système scolaire est comme il est. La seule chose qui me vient à l'esprit est que tu devrais essayer de prendre cela avec humour et ne pas prendre ça trop sérieusement si ça te fait de la peine. Si une chose pire que cela se produit et que les enfants sont vraiment horribles avec toi, imagine-les sans vêtements et tu te sentiras beaucoup mieux (rires). C'est vraiment dur parce que vous êtes dans ce système et vous devez avancez avec lui. C'est seulement une phase et ce n'est pas aussi important qu'ils le pensent. Ta vie sera merveilleuse même si tu ne réussis pas tous tes examens, tu trouveras toujours des choses à faire.

[Remarque visiteur] : Je pense que même dans les écoles publiques il y a des enseignants qui sont vraiment bien…
Zoë Readhead : Exactement, mais si vous n'avez pas encore eu un de ces enseignants... C'est ça le problème vous savez. Parce qu'il y a toujours plein d'élèves très gentils et aussi de très gentils enseignants. Certaines écoles sont meilleures que d'autres. Mais si vous êtes dans ce système et que ça ne semble pas fonctionner pour vous, c'est comme si tout allait mal. Il te reste peu de temps avant d'être adulte et de faire ce que tu veux, ce que tu aimes (rires). Je me souviens quand j'étais petite, ma mère m'a donné un livre et il y avait un passage où la maman essaie de mettre son enfant au lit. Le bébé se réveille toutes les nuits et il la réveille, elle est complètement épuisée. Mais on lui dit « Ne t'en fais pas parce que avant que tu n'aies le temps de cligner des yeux ta fille viendra en bas en disant, je vais juste me laver les cheveux, après je descends regarder cette émission de télé et tout sera serein » [partie inaudible]. Vous savez un des problèmes quand on travaille dans une école, même quand on travaille dans une école comme Summerhill, c'est qu'à la fin de l'année tu dis au revoir, tu te retrouves avec des étudiants matures et charmants qui vont partir et l'année prochaine, il y a un bus rempli d'autres étudiants qui arrivent et tout recommence. Vous savez travailler à Summerhill n'est pas toujours évident, il y a des choses frustrantes et agaçantes qui arrivent ici…

[Question visiteur] : Est-ce que tous les enseignants vivent ici également ?
Zoë Readhead : Oui, euh... Je ne vis pas ici. On a aussi quelques enseignants à temps partiel... mais les enseignants vivent tous ici. Les *houseparents* et les enseignants vivent sur place.

[Question visiteur] : Et en ce qui concerne leur famille ?
Zoë Readhead : La plupart d'entre eux n'ont pas de famille. Mais quelques-uns en ont... C'est juste que c'est difficile avec la communauté. Tout ce que nous fournissons c'est une chambre et c'est tout. Ca n'est pas adapté pour une famille. Nous ne payons pas assez pour subvenir aux besoins d'une famille de toute façon, parce que nos salaires ne sont pas très bons. Mais pour en revenir à votre question, le fait d'être un pensionnat, c'est important pour nous que les enseignants et les enfants vivent ensemble. Pour faire partie de Summerhill, il faut être tolérant et arrondir les angles. Par exemple, quelqu'un m'a réveillé la nuit dernière et j'ai du faire cours toute la journée. J'étais vraiment énervée par cela, mais ça fait partie de la vie. C'est ce qui permet de garder un bon équilibre. Ce ne sont pas seulement les enfants qui veulent s'amuser, ce sont aussi les adultes et tous les enfants qui travaillent pour leurs examens et qui ne veulent pas être dérangés. Donc vous avez besoin de cet équilibre avec tout le monde. C'est pourquoi vous avez besoin que les enseignants vivent ici, parce qu'ils ont besoin de faire partie de la communauté tout comme les enfants.

[Question visiteur] : Vous avez dit que ce n'était pas toujours marrant et que parfois des choses n'allaient pas dans la communauté. Je me rappelle que ma mère était dans un pensionnat en Pologne c'était très strict, ils avaient des règles très strictes et ce n'était pas du tout comme ici... Avez-vous eu des cas où quelqu'un était vraiment malheureux ?
Zoë Readhead : Oui, bien sur nous avons eu des cas où des personnes étaient malheureuses. La difficulté est que lorsque vous examinez une situation dans laquelle un enfant est malheureux, vous devez être capable de voir l'ensemble. Parce que si un enfant vient vous voir malheureux cela peut être pour diverses raisons. Cela peut être parce que quelque chose se passe à la maison et qu'il ressent le besoin d'être à la maison, c'est le cas le plus commun. Peut-être que la famille est en pleine rupture. Peut-être que les parents ne s'entendent plus. Peut-être

que les parents ne sont pas très contents de voir leur fils aller dans un pensionnat et c'était lui qui voulait partir, il sent que ses parents ne sont pas heureux de le voir aller en pensionnat. Donc ça peut être pour beaucoup de raisons, pas seulement le fait qu'ils sont à Summerhill et qu'ils ne s'y plaisent pas. Donc vous devez vraiment tout regarder, avoir une vue d'ensemble. En général, je pense que tous les enfants s'intègrent bien ici. Certains s'ennuient vraiment de leurs parents et décident de ne pas rester. Cela arrive de temps en temps. Tout ce que je leur demande, c'est d'essayer... Je conseille toujours aux parents de dire à leur enfants de rester au moins un trimestre, parce que si on leur dit « ce n'est pas grave mon chéri si tu n'aimes pas tu rentres à la maison », ils vont rentrer parce qu'il y a toujours un moment où on s'ennuie de nos parents. Si je pars de chez moi, je me fâche et je suis triste, si vous pouviez prendre le bus et rentrer chez vous, vous le feriez. Vous devez surmonter cela et être préparé... essayer de le surmonter dans un premier temps quand tout vous semble étrange... Essayez quand même et peut-être que vous allez décider de rester. Très souvent les parents sont dans une position difficile, parce que les enfants... si les parents me téléphonent trois semaines avant le nouveau trimestre, ils vont sans doute me dire que leur enfant les appelle toutes les nuits et qu'il est vraiment malheureux, qu'il veut rentrer à la maison. Ils me diront qui est leur enfant et je leur répondrai « mais cet enfant a joué toute la journée ! Et il s'est bien amusé ! » Mais vous savez lorsque vous êtes triste, vous téléphonez à vos parents vous ne leurs téléphonez pas pour leur dire « je me suis beaucoup amusé, au revoir », vous appelez lorsque vous vous sentez vraiment malheureux. Vous savez on ne va pas garder un enfant qui est vraiment malheureux ici. Mais on sait qu'ils doivent surmonter certaines étapes, donc nous devons les soutenir et leur donner du temps.

[Remarque visiteur] : Donc c'est pour cela que c'est bien d'avoir le personnel sur place…

Zoë Readhead : Oui un enfant peut aller voir un *houseparent* à 1h du matin en pleurant et *houseparent* lui fera un câlin et lui parlera. Il y a toujours quelqu'un.

[Question visiteur, fillette] : [partie inaudible]

Zoë Readhead : Pendant plusieurs années j'ai eu les cheveux roux et la personne qui devait jouer mon personnage avait les cheveux blonds. Je leur ai dit qu'elle

devrait avoir les cheveux roux. Ca serait étrange de filmer l'école et d'avoir une directrice qui porterait mon nom mais ne me ressemblerait pas. Donc je me suis un peu disputée avec le directeur, puis il a accepté donc l'actrice a du porter une perruque rousse.

[Question visiteur] : [partie inaudible] Que font les enfants lorsqu'ils quittent Summerhill ? Cherchent-ils un travail, poursuivent-ils leurs études ?

Zoë Readhead : Ils ont tous fait le premier pas, et ils sont presque tous allés à l'université. L'Angleterre est un super endroit parce que c'est très varié, les choses que vous pouvez faire à l'université sont très variées. Alors que dans d'autres pays comme l'Allemagne, c'est plus difficile ainsi qu'au Japon. Mais la plupart des gens y compris les étrangers restent et vont à l'université. Soit ils font leur GCSE'S, soit s'ils ont beaucoup travaillé ici, ils iront faire leur A-Level pour aller à l'université. Mais tous les enfants ne veulent pas forcement aller à l'université vous savez... Je pense que ce que les enfants obtiennent en venant ici, c'est de savoir les matières dont ils ont besoin pour faire ce qu'ils veulent dans la vie. Je parlais à l'un de nos *houseparent* actuels (il est revenu il y a quelques années pour être un *houseparent*). Quand il a quitté Summerhill, je lui ai dit « Qu'est-ce que ça t'a apporté de ne pas avoir eu des cours imposés ? ». Il m'a dit « eh bien je savais ce que je voulais faire. Je savais que je voulais aller à l'université et que j'avais besoin du GCSE'S pour y aller. » Il est allé à l'université de Norwich pour une année ou deux, puis il est allé à l'université de Bryan. Il a eu le diplôme qu'il voulait et je trouve cela génial qu'il ait pris ce dont il avait besoin. Quel est l'intérêt d'aller en sciences, si je ne m'y intéresse pas et que je ne veux pas faire un métier qui soit en rapport avec la science de toute façon ? Et je pense que c'est quelque chose dont les écoles devraient se préoccuper. Il n'y a aucun intérêt à cumuler 9 étoiles ou 8 étoiles si en fait je veux faire quelque chose qui ne demande que trois matières. Vous pourriez apprendre tellement d'autres choses et vraiment apprécier davantage votre vie à l'école. [partie inaudible]

[Remarque visiteur] : L'international doit être très utile parce que vous obtenez des perspectives plus larges du monde…

Zoë Readhead : Je pense que oui. Je pense que le problème en ce qui concerne le système scolaire dans le monde c'est qu'ils mentent. C'est un mensonge envers leurs étudiants de dire que si tu as des diplômes, tout ira bien pour toi dans la vie.

Nous connaissons tous quelqu'un qui a des diplômes pour son métier et qui est malheureux, parce qu'ils ne savent pas vivre en communauté. Ce n'est pas parce que vous avez plein d'étoiles que vous allez mieux réussir. Par exemple, Richard Branson, qui est l'un des hommes les plus riches du monde, n'avait aucun diplôme. Je pense qu'il devrait y avoir de petits changements. Certains petits aménagements ont l'air d'émerger en ce moment. Je trouve injuste pour les enfants de vraiment donner tout ce qu'ils ont pour réussir leurs examens alors que quand tu as 28 ans est-ce que tu te souviens de la note que tu as eue à tes examens. Alors est-ce que c'est vraiment important ? Du moment que tu étais là où tu voulais être. Et souvent, d'après moi l'endroit où les enfants veulent aller quand ils quittent l'école, n'est généralement le même que quand ils ont 35 ans. Par contre il y a des compétences que vous devez vraiment posséder si vous voulez devenir chirurgien. Il y a des étudiants qui vont dans les universités et qui se demandent « qu'est ce que je pourrais faire ? Je pourrais faire ça ou ça » et ils n'ont pas vraiment trouvé de matières qui les passionnent. Vous savez l'université est un endroit génial pour s'amuser et apprendre. Mais je pense qu'il pourrait y avoir d'autres meilleurs moyens.

[Question visiteur] : Comment faites-vous pour les motiver, leur donner envie d'apprendre ? Ils m'ont dit que dans certains pays, les élèves étaient soutenus soit par l'école, par leurs parents, ou par le gouvernement. Ce n'est pas leur choix, alors comment peuvent-ils être motivés ?

Zoë Readhead : Absolument, vous ne pouvez pas combattre cela dans un pays, ou dans une civilisation. Dans les autres pays, les gens sont totalement différents. Dans certains pays les enfants ont une attitude totalement différente. C'est très difficile de motiver les enfants.

[Remarque visiteur] : Notre fils déteste des maths. A l'école où il est au lieu de lui donner d'autres choses à faire, ils lui enseignent deux fois plus de maths et il déteste ça…

Zoë Readhead : C'est comme si vous étiez invité chez quelqu'un et que vous leur dites « je n'aime pas les asperges, je préférerais ne pas en avoir » et qu'ils vous en mettaient deux fois plus dans l'assiette. C'est une grande jungle. Le système actuel n'est pas structuré de façon à prendre en compte les besoins individuels de chacun.

Nous rencontrons beaucoup d'enseignants des écoles publiques et ils sont vraiment très gentils et très dévoués à ce qu'ils font dans leur école. Je ne condamne pas l'école, je condamne le système. Je pense que le système et le gouvernement, peu importe lequel, rend la vie difficile aux enfants dans les écoles ce qui me met vraiment en colère.

[Question visiteur] : [partie inaudible]
Zoë Readhead : Je ne sais pas car j'étais très petite à l'époque. J'ai fait partie du programme... C'était sur BBC2 je crois. Je crois que c'était un professeur d'art... je suis pratiquement sur qu'il était le professeur d'art... je l'ai rencontré de temps en temps, mais il est revenu nous voir, je ne me souviens plus très bien de lui, mais c'était un homme très drôle...

[Question visiteur] : [partie inaudible]
Zoë Readhead : Le tableau des présences que vous avez vu lors de la visite a été inventé par l'un de nos professeurs de maths, il y a peu près un an. Il y a 18 mois, il a fait un autre grand tableau identique et on l'a amené au musée Childhood à Bethal Green. Avec un peu de chance il devrait être exposé.

[Question visiteur, fillette] : Qu'est-ce qui ce passe si quelqu'un sort et oublie de déplacer son pin's ?
Zoë Readhead : Et bien, si quelqu'un le voit, il lui dira simplement qu'il a oublié de déplacer son pin's. Mais tu peux comparaitre devant l'Assemblée Générale si tu oublies tout le temps de le faire. Mais la plupart des gens s'en souviennent. Si tu fais une erreur ce n'est pas grave, ce n'est pas si important que ça. C'est juste utile pour savoir qui est à l'intérieur et qui est sorti. Quand on a commencé on n'avait pas du tout de système et l'inspection scolaire nous a dit que nous devions savoir quand les enfants n'étaient pas à l'école. On a demandé aux enfants des autres écoles pour savoir ce qu'ils faisaient. Ils devaient signer un registre pour partir et ils ont aussi essayé d'autres méthodes et on leur a demandé si ça marchait et ils nous disaient toujours « non ». Donc Justin a fabriqué... Justin trouvait que ce serait sympa que tout le monde ait son propre pin's et de le bouger. Il avait raison car les gens l'utilisent souvent. Nous avons des enseignants ici qui doivent également bouger leur pin's. Bon vous en avez assez de Summerhill ?

[Visiteurs] : (rires) Non !!!

Zoë Readhead : Bien, si vous repensez à quelque chose vous pouvez toujours m'envoyer un e-mail. Nous avons un site web et mon adresse e-mail y est quelque part sur le site.

[Question visiteur] : Pour les livres scolaires, est-ce que c'est vous qui les fournissez ?

Zoë Readhead : Oui, on fournit les livres.

[Question visiteur] : Les professeurs décident quels livres ils veulent utiliser ?

Zoë Readhead : Oui ils pourraient décider mais seulement en fonction du programme scolaire. Nous avons des réunions d'enseignants pour en discuter. Un nouvel enseignant n'a pas le droit de venir ici et de dire « non je ne veux pas utiliser cela », parce qu'on n'a pas les moyens pour cela.... donc on essaie de suivre le même programme. On aime quand les gens font des changements, mais on aime aussi que les livres servent pendant un certain temps avant de tout changer.

[Fin de la séance de questions/réponses]

8.4 Questionnaire adressé à Zoë Readhead

Q : Vous êtes devenue directrice de Summerhill en 1985. Qu'est-ce qui vous a poussé à reprendre le flambeau de vos parents ? Quel a été votre parcours ?
R : Je suis née à Summerhill, j'y ai grandi, j'y ai envoyé mes 4 enfants et donc c'était logique pour moi de poursuivre l'aventure, après la mort de mon père.

Q : On dit souvent de Summerhill qu'il s'agit d'une école libre. De quelle liberté parle-t-on, selon vous ? Comment cette liberté se reflète-t-elle dans le quotidien de l'école ?
R : C'est la liberté pour l'individu. Nous faisons une distinction très claire entre liberté et anarchie. Tu es libre de faire ce que tu veux, de prendre tes propres décisions concernant ta vie, mais tu ne peux pas faire des choses qui énerve ou qui interfère avec la liberté de quelqu'un d'autre.

Q : Pensez-vous que vous abordez cette notion de la même manière que votre père ? Autrement dit, la façon dont est représentée la liberté à Summerhill a-t-elle évoluée en presque 90 ans d'existence ? Qu'est-ce qui a changé et pourquoi ?
R : Je l'aborde de la même manière. Après tout, j'ai été élevée ici et Neill était mon père! La philosophie de base n'a pas changé du tout.

Q : Actuellement, combien y a-t-il d'élèves et d'adultes dans l'école ? Quel genre de profil ont les élèves qui vivent ici en ce moment ? Et les enseignants, comment les choisissez-vous ?
R : Il y a environ 70 élèves et 14 adultes. Je ne suis pas sûre de comprendre ce que vous entendez par "profil". Nous cherchons des adultes qui seront aptes à faire le travail demandé, tout en s'intégrant bien dans la communauté de l'école.

Q : Concernant les élèves – en particulier ceux qui viennent d'autres écoles – ont-ils une réaction spécifique par rapport à la manière dont est pratiquée la liberté ?
R : Souvent ils pensent qu'ils auront droit à l'anarchie plutôt qu'à la liberté, alors ils essayent de faire tout ce qu'ils aiment. Ce n'est pas possible si cela va à l'encontre des règles de l'école.

Q : Y a-t-il des enfants qui ne parviennent pas à se faire à ce mode de vie ou qui ne trouvent pas ce qu'ils veulent à Summerhill ?

R : Oui il y en a. Mais souvent il y a une autre raison sous-jacente, peut-être que les parents ne sont pas convaincus par l'idée ou peut-être qu'il y a des problèmes familiaux à la maison qui ont un impact trop fort sur l'enfant pour lui permettre de s'adapter à la vie en pensionnat

8.5 Questionnaire adressé à la mère de Sam[23]

Q : Quel âge ont vos enfants et depuis quand sont-ils inscrits à Summerhill ? Avant cela, dans quelle école étaient-ils ?
R : Sam a 16 ans, Tony a 14 ans et Nico a 12 ans. Sam et Tony ont été à l'Ecole Nouvelle à Lausanne pendant 3 mois, avant d'aller à Summerhill. Sam et Tony sont entrés à Summerhill en 1999 et en 2000 respectivement. Je ne suis pas sure pour Nico. Je crois qu'il est entré en 2004.
J'ai également 2 filles qui ont 7 et 6 ans, qui vont entrer à Summerhill cette année, au mois d'avril. D'ici là, elles reçoivent une éducation à domicile.

Q : Qu'est-ce qui vous a poussé à inscrire vos 3 enfants à Summerhill ?
R : J'ai entendu parler de Summerhill après avoir lu *Libres enfants de Summerhill* de A. S. Neill, lorsque j'avais 12 ans. J'ai rêvé d'aller là-bas moi-même, ce qui n'était pas une option pour ma mère qui était pour une discipline stricte.
A mes 20 ans, je suis devenue enseignante pendant 3 ans à Lausanne. Mon expérience m'a convaincue que la manière dont on enseigne aux enfants est contre-productive. J'ai également étudié la psychologie des enfants.
Enfin, lorsque Sam et Tony ont été en âge d'aller à l'école, nous les avons envoyés à l'Ecole Nouvelle, qui à l'époque paraissait être une école libérale pour la Suisse. Les enfants que j'ai rencontrés venant de cette école étaient assez bien. Mais dès que mes enfants y sont entrés, ils ont été victimes d'un degré élevé de bizutages. Réalisant que l'école ne réagissait pas et ne protégeait pas mes garçons, je les ai retirés. Je savais depuis toujours qu'un jour, mes enfants iraient à Summerhill et j'ai décidé de ne pas reporter cela. A l'époque, leur père ne partageait pas complètement mon point de vue.

Q : Comment cette décision a-t-elle été accueillie par vos enfants ?
R : Je ne pense pas qu'ils ont compris ce qui se passait vraiment. Mais dès que nous y sommes allés, Tony – qui était trop petit à l'époque pour entrer à Summerhill – a voulu rester là-bas. Nous avons toujours beaucoup voyagé, et la première année,

[23] Les prénoms employés dans cette partie sont fictifs

nous sommes allés et venus entre la Suisse et l'Angleterre très souvent, ce qui leur a permis de s'y habituer en douceur.

Q : Vous savez sans doute que Summerhill est une école particulière, beaucoup plus libre que la plupart des autres écoles. Etiez-vous au courant de cela avant l'inscription ? Est-ce que cela a eu une influence sur votre choix ?
R : J'étais complètement consciente de la philosophie et de la politique de Summerhill. C'est la raison pour laquelle j'y ai envoyé mes enfants – parce que je partage le point de vue que les enfants sont leurs propres maîtres et ils devraient être les seuls à décider de leurs chemins dans la vie. Je crois aussi que les enfants peuvent comprendre et partager bien plus que ce que notre culture implique. Dans notre famille, par exemple, on ne ment pas. Si nous n'avons pas envie de jouer avec les enfants, nous disons simplement que nous n'en avons pas envie. Nous prenons aussi leurs problèmes au sérieux. Le jouet préféré qui est cassé, pour un enfant de 5 ans, est aussi important que ma voiture rayée pour moi. Nous essayons de garder les choses en perspective et de réagir en conséquence. L'intimité est également préservée. Je ne vais pas leur parler de ma vie sexuelle par exemple. Je ne vais pas non plus leur poser de questions sur la leur – sauf si bien sûr j'avais des doutes concernant quelque chose d'illégal ou d'immoral.

Q : Etes-vous satisfaits du choix que vous avez fait ? Avez-vous constaté des changements chez vos enfants depuis qu'ils sont à Summerhill ?
R : Je ne suis pas toujours satisfaite et nous en sommes arrivés à un point, il y a 2 ans, où nous avons envisagé de retirer les enfants de Summerhill. Sam n'était pas d'accord, mais Tony et Nico à l'époque étaient prêts à s'en aller. Mon choix alternatif aurait été *Sands*. Si vous voulez plus de détails à propos de mes raisons, vous pouvez me contacter.
Tony a toujours été à l'aise à Summerhill et je crois qu'il s'est complètement épanoui là-bas. Sam a appris à s'ouvrir et à se détendre, mais ses capacités intellectuelles n'ont pas été pleinement encouragées. Il n'a pas non plus appris à accepter la concurrence.
Nico est un peu des deux. Summerhill l'a aidé à développer ses intérêts (écrire, dessiner et faire des films), mais leurs ressources sont limitées et le personnel n'a pas fait preuve d'un grand soutien pour l'aider à approfondir ses connaissances. Sur

le plan émotionnel, ils ont sérieusement sous-estimé, voire ignoré ses besoins. A sa demande, il est revenu à la maison en tant que *day kid* pendant un an. Il est retourné là-bas en automne en tant que pensionnaire, mais il n'est pas convaincu de son choix.

Q : Quels sont les aspects qui ne vous plaisent pas/peu de Summerhill ?
R : Les problèmes de santé ont été sous-estimés pendant des années. Il a fallu quelques sérieux problèmes pour régler des choses simples comme le brossage régulier des dents.
Un autre problème est la qualité de l'enseignement. Les meilleurs enseignants finissent toujours par s'en aller et peu d'encouragement est donné pour développer les intérêts des enfants dans les matières académiques. En opposition à cela, les cours sur le travail du bois ou la cuisine sont fortement soutenus. Les propriétaires de l'école sont assez fiers du fait qu'eux-mêmes ne soient pas géniaux dans ces matières académiques, mais ils sous-estiment le fait que certains de leurs élèves pourraient être meilleurs et que leurs besoins ne sont pas satisfaits.
J'aime le fait que les enfants soient libres de faire ce qu'ils veulent la plupart du temps. Je reconnais qu'ils sont heureux et que la philosophie de l'école est en accord avec celle de notre famille, ce qui est très important pour moi. J'aurais trouvé difficile d'enseigner quelque chose à mes enfants qui soit ensuite défait par l'école. Je crois qu'ils ont besoin de cohérence. La responsabilité est primordiale et Summerhill soutient cette idée.
En fin de compte, le choix de rester à Summerhill appartient à mes enfants. Ma fille aînée a refusé d'y aller jusqu'à Noël, ce qui fait que je l'ai gardée à la maison. Sa sœur voulait y aller, mais pas sans elle. A présent, elles ont décidé d'y aller – et elles iront.
Le choix existe aussi pour mes garçons. Si l'un d'entre eux veut être retiré, il le peut. Nous discutons régulièrement de leurs choix potentiels.

8.6 Présentation des auteurs cités au chapitre 4

Nathan Ackerman (1908-1971)

Nathan Ackerman était connu pour être l'une des plus grandes autorités dans le domaine de la thérapie familiale. En qualité de Directeur du Programme Professionnel de l'Institut de la Famille, il a formé des psychologues et des psychiatres aux méthodes de traitement des problèmes entre parents et enfants et entre époux.

Le docteur Ackerman a aussi été professeur de psychiatrie clinique à Columbia University et « visiting professor » à l'école de médecine Albert Einstein. Il a fait des conférences dans de nombreuses universités et divers hôpitaux des Etats-Unis, ainsi qu'à des groupes de médecins dans le monde entier.

Plusieurs récompenses spéciales lui ont été décernées par l'Association pour l'Amélioration de la Santé Mentale et par l'Association de la Thérapeutique de Groupe.

Il est l'auteur des ouvrages suivants : *Family Therapy, Psychodynamics of Familiy Life*, et *Treating the Troubled Family*.

Eda LeShan (1922-2002)

Après des études dans diverses universités comme Cornell, Columbia et Clark et une longue carrière professionnelle, Eda LeShan est ensuite devenue directrice de plusieurs associations s'occupant d'enfants et des problèmes de relations entre parents et enfants. Elle a écrit de nombreux articles dans *Parents' Magazine, The New York Times Sunday Magazine, Redbook, McCall's* et *Reader's Digest*.

Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages dont les plus connus sont *How to Survive Parenthood, The Conspiracy Against Childhood* et *Sex and Your Teenager*. Eda LeShan a aussi fait de fréquentes causeries à la télévision au cours de programmes éducatifs comme *Newsfront*.

Fred M. Hechinger (1920-1995)

Fred M. Hechinger, a été rédacteur de la colonne éducative du *New York Times*. Plusieurs prix lui furent décernés par des associations à la fois littéraires et éducatives ; il est aussi titulaire *honoris causa* de plusieurs doctorats.

Ses ouvrages les plus connus sont *An Adventure in Education : Connecticut Points the Way, The Big Red Schoolhouse* et *Teen-Age Tyranny*. Il a fréquemment écrit dans plusieurs magazines renommés tels que *Harper's* et *The Saturday Review* dans lesquels ses articles lucides et incisifs ont rencontré un grand succès auprès de nombreux lecteurs.

Micheline Laguilhomie (?)

Après avoir débuté comme institutrice dans un centre pour enfants réfugiés, à la fin de la guerre, Micheline Laguilhomie enseigna le français aux Etats-Unis, où elle vécut dix-huit ans, dans diverses écoles primaires et secondaires de tous genres.

Ne pouvant ouvrir en Nouvelle-Angleterre l'école de son choix, basée sur le concept de la non-interférence avec la croissance de l'enfant, elle rentra en France en mai 1968 et y entreprit la traduction des ouvrages de A. S. Neill afin d'y faire connaître ce qu'elle considère être les seules idées vraiment révolutionnaires du XXe siècle en matière d'éducation.

Louise Bates Ames (1908-1996)

Louise Bates Ames fut l'une des fondatrices du Gesell Institute of Child Development à Yale University. Elle y fut directeur des recherches entre 1950 et 1967.

Elle a écrit, en collaboration avec d'autres auteurs, de nombreux ouvrages qu'on peut trouver aujourd'hui sur les étagères de beaucoup de foyers, de cabinets médicaux et d'écoles des Etats-Unis. Parmi ces ouvrages on peut citer *First Five Years of Life, Infant and Child and the Culture of Today, The Child from Five to Ten, Youth – The Years from Ten to Sixteen.*

Louise Bates Ames a publié en outre plus de cent articles et essais scientifiques sur le développement de l'enfant. Elle a tenu pendant de nombreuses années, une rubrique dans le magazine *Parents Ask*.

Erich Fromm (1900-1980)

Erich Fromm a acquis une renommée internationale à la fois comme psychologue et comme écrivain. Son ouvrage *The Art of Loving* est connu dans le monde entier et a été traduit en dix-huit langues. Ses principaux ouvrages, qui traitent des problèmes psychologiques aussi bien que philosophiques que rencontre l'homme moderne, sont *Escape from Freedom, Psychoanalysis and Religion, Beyond the Chains of Illusion,*

Man for Himself, May Man Prevail ? You Shall be as Gods et *The Revolution of Hope*.

Il reçut son doctorat en philosophie à Heidelberg en 1922 et entreprit ses études de psychiatrie à l'Institut Psychanalytique de Berlin dont il sortit diplômé en 1931.

Le docteur Fromm a été directeur de la section psychanalytique de l'école de médecine de l'Université Nationale de Mexico ; il fut aussi professeur de psychologie à New York University. Il a de plus été invité comme conférencier à de nombreuses reprises par Columbia University, Yale University, la New School for Socail Research et autres centres universitaires.

Il écrivit la préface pour l'édition américaine de l'ouvrage de A. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*.

Goodwin Watson (?)

Goodwin Watson a vécu une carrière longue et distinguée de professeur à Columbia University. Il a reçu de cette institution le titre de Professeur émérite de psychologie sociale et d'éducation.

Il est l'auteur renommé des ouvrages suivants : *The Measurement of Fair-Mindedness, Redirecting Teacher Education, No Room at the Bottom, Automation and the Reluctant Learner, Change in School Systems* et *Concepts for Social Change*. En outre, il a écrit plusieurs essais et articles sur des questions éducatives. Son ouvrage le plus récent s'intitule *Social Psychology : Issues and Insights*.

M. Watson enseigna également à Antioch College, à Yellow Springs, dans l'Ohio.

Ashley Montagu (1905-1999)

Auteur contemporain versatile et renommé, Ashley Montagu fut aussi l'un des anthropologues les plus réputés du monde occidental. Il devint célèbre après la publication d'un ouvrage qui souleva de fortes polémiques, T*he Natural Superiority of Women*. Ses autres livres les plus connus sont *The Cultured Man, Human Heredity, The Humanization of Man, The Human Revolution* et *The American Way of Life*.

Né à Londres en 1905, Ashley Montagu obtint son doctorat à Columbia University en 1937. Il dirigea l'institut d'anthropologie de Rutgers University entre 1941 et 1945 et appartint en 1962 au conseil d'administration de California University, à Santa Barbara.

Bruno Bettelheim (1903-1990)

Bruno Bettelheim était titulaire de deux chaires à l'Université de Chicago. Il était aussi directeur d'un centre orthogénique de traitement pour enfants caractériels et retardés dans cette même université.

Né à Vienne, il y reçut son doctorat en psychologie et en philosophie. Il émigra aux Etats-Unis en 1939.

Plusieurs de ses ouvrages tels que *The Empty Fortress, Love is not Enough* et *Truants from Life* décrivent ses travaux de rééducation au centre orthogénique de Chicago. D'autres traitent de psychologie sociale. Son livre le plus récent, *Children of the Dream*, est une étude sur l'éducation communautaire des enfants des kibboutz israéliens. Ses autres ouvrages sont *Symbolic Wounds, The Informed Heart, Social Change and Prejudice* et *Dialogues with Mothers*.

Paul Goodman (1911-1972)

Paul Goodman fut l'un des critiques les plus mordants de notre société. Fort connu aux Etats-Unis, il a profondément influencé la pensée estudiantine américaine. Ecrivain prolifique, il a publié des articles pratiquement dans tous les journaux et magazines d'opinion et est également l'auteur d'une vingtaine d'ouvrages dont les plus connus sont *Growing up Absurd, Like a Conquered Province* et *Compulsory Miseducation*.

Natif de New York, Paul Goodman fit une partie de ses études à City College et obtint son doctorat à l'Université de Chicago. Il a enseigné dans sept universités américaines et a fait des conférences un peu partout aux Etats-Unis.

John Holt (1923-1985)

Né à New York en 1923, John Holt ne commença pas à enseigner avant l'âge de trente ans. Durant les quatorze années qui suivirent son entrée dans l'enseignement il observa de façon minutieuse le fonctionnement des écoles primaires. Il fit connaître ses opinions à ce sujet dans deux ouvrages qui eurent un succès retentissant aux Etats-Unis, *How Children Fail* et *How Children Learn*. Il a en outre publié de nombreux articles dans des magazines comme *Harper's, New York Review of Books, Parents' Magazine* et *The New York Times Magazine*. Ses deux ouvrages les plus récents sont *The Underachieving School* et *What I do Monday ?*

John Holt fut longtemps conférencier à Harvard University et à l'Université de Californie, à Berkeley.

Ernst Papanek (1900-1973)

Ernst Papanek a été professeur d'éducation à Queens College, à New York. Il est aussi l'auteur de quelque cinq cents ouvrages, monographies et articles traitant de psychologie et de délinquance juvénile.

Il étudia la pédiatrie et la psychiatrie à la faculté de médecine de Vienne. Il reçut son doctorat en éducation au Teachers College de Columbia University en 1934.

En 1938, Ernst Papanek organisa et dirigea les foyers d'enfants et les écoles expérimentales de l'Organisation pour la Santé et l'Éducation, en France. Après qu'il se fut établi aux Etats-Unis il devint, en 1947, directeur de la Training School for Girls (un centre de rééducation pour jeunes filles), à Brooklyn, et en 1949 directeur de la Wiltwick School for Boys (un centre de rééducation pour garçons). Ses travaux en matière de rééducation des jeunes délinquants ont fait d'Ernst Papanek un éducateur réputé aux Etats-Unis.

Max Rafferty (1917-1982)

Max Rafferty fut Directeur de l'Instruction Publique pour la province de Californie. C'était un éducateur renommé, responsable du plus grand nombre d'écoles et d'élèves aux Etats-Unis. Il écrivit durant plusieurs années dans une rubrique éducative qui paraissait dans plus de cinquante journaux américains.

En 1962, il écrivit un best-seller intitulé *Suffer, Little Children*.

Natif de la Nouvelle-Orléans, Max Rafferty était titulaire *honoris causa* de plusieurs doctorats.