

RECEPTION ET USAGES FRANÇAIS DU LIVRE « LIBRES ENFANTS DE
SUMMERHILL » DANS LES ANNEES 1970

Suzon WALIN

En 1921, l'Écossais Alexandre Neill fonde l'école de Summerhill en Angleterre. Dans ce pensionnat situé à la campagne est expérimentée une éducation fondée sur la liberté et l'autodétermination des enfants, pratique désignée par le terme « *self-government* ». Les cours y sont facultatifs, les examens abolis, et les règles de vie sont établies conjointement par les enfants et les éducateurs, leurs votes ayant le même poids lors des assemblées hebdomadaires. Même si les principes ayant cours à Summerhill sortent de l'ordinaire, cette école demeure peu connue du public français jusqu'à la publication en 1970 de *Libres enfants de Summerhill*¹. Il s'agit de la traduction d'un livre écrit par Alexandre Neill et paru initialement aux États-Unis en 1960 sous le titre *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*². Dans cet ouvrage, Alexandre Neill décrit son expérience avec les enfants de Summerhill avant de se livrer à des réflexions de portée plus générale sur l'éducation, la sexualité, la religion, etc. L'œuvre devient en une décennie un best-seller : en 1970, son éditeur américain annonce qu'elle a été traduite dans une dizaine de langues³.

En raison du succès international qu'il rencontre, *Libres enfants de Summerhill* peut être considéré comme un objet d'étude privilégié pour étudier la circulation transnationale des idées dans le domaine pédagogique. L'analyse de la réception du livre d'Alexandre Neill en France dans les années 1970 constitue en particulier un cas intéressant pouvant alimenter les réflexions historiographiques sur les facteurs d'adoption ou de rejet d'une innovation

¹ Alexander Sutherland NEILL, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970 (traduit de l'anglais par Micheline Laguillhomie).

² *Idem*, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, New York, Hart Publishing Company, 1960.

³ Harold HART, « Introduction à l'édition originale », dans *Idem* (dir.) *Pour ou contre Summerhill*, Paris, Payot, 1970, p. 5-6 (traduit de l'anglais par Micheline Laguillhomie).

pédagogique étrangère⁴. Certains travaux, comme ceux d'Anne-Marie Chartier sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, ont montré qu'une innovation pédagogique peut être reçue positivement dans une société sans pour autant passer dans les pratiques scolaires quotidiennes⁵. Tel semble être le cas de l'accueil réservé en France à Summerhill, ce qui n'empêche pas la production de discours sur cette expérience. Ces derniers remplissent des objectifs variés, plus complexes que la simple promotion d'un modèle étranger, et laissent apparaître des stéréotypes nationaux qui participent à la marginalisation de cette école. À partir d'archives de la presse généraliste, de revues et d'ouvrages spécialisés en éducation des années 1970, cet article se propose d'analyser à quelles fins rhétoriques répond l'utilisation de Summerhill en France.

Summerhill : un modèle pour qui ?

Un grand succès de librairie et une référence

En France, le succès de *Libres enfants de Summerhill* est indéniable dès les premières années de sa publication. En septembre 1973, le nombre de livres vendus s'élève à 151 000 exemplaires d'après Julien Hage⁶ : l'ouvrage devient donc rapidement un grand succès de librairie. Cette réussite commerciale est durable puisqu'elle se prolonge tout au long des années 1970 pour atteindre 234 000 exemplaires en mars 1980⁷.

À la lecture des recensions écrites au début des années 1970, tant dans une presse généraliste que spécialisée, *Libres enfants de Summerhill* apparaît comme un phénomène littéraire. Si des réserves sont formulées sur certaines idées d'Alexandre Neill, tout le monde semble d'accord pour dire que la lecture de ce livre est une expérience à la fois inédite et très intéressante. Qualifié tour à tour d'ouvrage « absolument passionnant⁸ », « essentiel⁹ », et qu'on ne « ferme [...] qu'avec regret¹⁰ », *Libres enfants de Summerhill* ne laisse pas indifférent : « ce

⁴ Marcel GRANDIERE et Agnès LAHALLE (dir.), *L'innovation dans l'enseignement français (XVI^e-XX^e siècle)*, Nantes, Centre régional de documentation pédagogique Pays de la Loire, 2004.

⁵ Anne-Marie CHARTIER, « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture » dans *Ibid.*, p. 145-160.

⁶ Julien HAGE, « Feltrinelli, Maspero, Wagenbach : une nouvelle génération d'éditeurs politiques d'extrême gauche en Europe occidentale, 1955-1982 : histoire comparée, histoire croisée », thèse de doctorat sous la direction de Jean-Yves Mollier, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 2010, p. 521 et p. 755-935.

⁷ *Ibid.*, p. 521, p. 755-935.

⁸ Jeanine VIGNON, « Libres enfants de Summerhill », *L'École Émancipée*, n° 19, juin 1971, p. 22.

⁹ François GRESLE, « Neill A.S., *Libres enfants de Summerhill* », *Revue française de sociologie*, n° 13/1, 1972, p. 133-136.

¹⁰ Émile PRADEL, « "Libres enfants de Summerhill" par A.S. Neill », *L'école libératrice*, n° 2, septembre 1971, p. 59.

qui reste essentiel de cet ouvrage, c'est qu'il recule les frontières du possible en pédagogie¹¹ ».

La réputation du livre d'Alexandre Neill a contribué à faire de Summerhill une véritable référence en matière d'éducation alternative¹² dans les années 1970 en France¹³. On trouve ainsi dans des publications généralistes comme *Le Nouvel Observateur*, *L'Express* ou *Le Monde*¹⁴ quelques mentions de Summerhill au début des années 1970. Si ces allusions ne sont pas fréquentes, sauf dans *Le Monde*, elles n'en reflètent pas moins l'étendue de la notoriété de Summerhill. Même dans le journal *Le Figaro*, a priori peu enclin à s'intéresser aux expériences d'éducation libertaire, on trouve une référence à « l'expérience de Summer hill (*sic*)¹⁵ » en octobre 1973.

Une influence plus limitée qu'aux États-Unis

Libres enfants de Summerhill est surtout un succès de librairie en France. La réussite de Summerhill en tant que modèle pédagogique y est moins certaine, ce que la comparaison avec sa réception aux États-Unis permet de mettre en évidence. Rappelons que Summerhill est un modèle anglais : il est donc aussi reçu outre-Atlantique comme un modèle étranger.

L'équivalent américain de *Libres enfants de Summerhill* est un véritable best-seller aux États-Unis : entre 1960 et 1970, l'ouvrage se serait vendu à deux millions d'exemplaires¹⁶. Il faut dire qu'Harold Hart, grand adepte de Summerhill et éditeur du livre aux États-Unis, a déployé une importante stratégie éditoriale pour assurer les ventes, allant du financement de publicités dans la presse nationale à la proposition de rembourser l'ouvrage s'il ne se révélait pas « utile » avec les enfants¹⁷.

¹¹ Bernard GINISTY, « Comptes rendus. A.S. Neill – *Libres enfants de Summerhill* », *Orientations*, n° 38, avril 1971, p. 123-125.

¹² Par éducation ou pédagogie alternative, nous entendons dans cet article toute expérience cherchant à se démarquer ou à innover par rapport à l'enseignement dit « traditionnel ».

¹³ Laurent GUTIERREZ, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, n° 31, 1^{er} trimestre 2011, p. 105-136.

¹⁴ Voir par exemple Mariella RIGHINI, « Ni cancrs ni cracks », *Le Nouvel Observateur*, n° 462, septembre 1973, p. 46-47 ; « Carnet », *L'Express*, n° 1160, octobre 1973, p. 119 ; Émile COPFERMANN, « À propos de Summerhill », *Le Monde*, 7 avril 1972.

¹⁵ Jean-Marie ROUART, « Communautés de jeunes : les illusions perdues... », *Le Figaro*, 1^{er} octobre 1973, p. 6.

¹⁶ Jonathan CROALL, *Neill of Summerhill. The Permanent Rebel*, Londres, Routledge et Kegan Paul, 1983, p. 353. Il est difficile de trouver des informations précises sur le nombre de tirages du livre aux États-Unis, nous citons donc une estimation du nombre de ventes.

¹⁷ James Lee GREEN, « A History of the American Summerhill Movement : 1916-1971 », thèse de doctorat, Université d'État de l'Ohio, 1982, p. 99.

Cependant, au-delà de la réussite commerciale du livre, les idées d'Alexandre Neill ont une influence considérable aux États-Unis. C'est d'ailleurs pour lutter contre les détournements fréquents de sa pensée que le directeur de Summerhill se résout à écrire un nouveau livre à destination du public américain¹⁸. Cela aboutit à la publication du titre *Freedom, Not License !* en 1966. Composé d'extraits de lettres échangées entre des parents américains et Alexandre Neill, cet ouvrage devait permettre d'éviter la confusion entre liberté et « anarchie ». De même, la publication par Harold Hart de *Summerhill : For and Against*, ouvrage consacré à divers points de vue d'intellectuels sur Summerhill, témoigne de l'existence d'un débat d'ampleur autour de cette expérience aux États-Unis :

À cause de l'intérêt immense suscité par les conceptions fondamentales de Neill, il me parut bon d'inviter un certain nombre de penseurs connus à discuter le pour et le contre de ces principes¹⁹.

En France, si Summerhill fait débat, aucun ouvrage de synthèse ne lui est entièrement dédié dans les années 1970. L'expérience d'Alexandre Neill est plutôt incluse dans une réflexion d'ensemble sur l'offre en matière de pédagogies alternatives.

Sur le plan de la réflexion pédagogique, la pensée d'Alexandre Neill semble aussi avoir eu une influence plus concrète aux États-Unis qu'en France. *Summerhill : A Radical Approach to Child Rearing* est ainsi au programme de plusieurs centaines d'universités américaines²⁰, même s'il s'agit parfois de l'utiliser comme contre-modèle²¹. Cette influence peut s'expliquer par le fait qu'Alexandre Neill a fourni des efforts importants pour faire connaître Summerhill aux États-Unis. Il a en effet entrepris plusieurs voyages pour promouvoir son école dans ce pays à la fin des années 1940, même s'il n'obtient pas immédiatement le succès escompté²². L'implication d'Alexandre Neill outre-Atlantique ne trouve pas d'équivalent en France, le directeur de Summerhill étant très âgé lorsque *Libres enfants de Summerhill* est traduit en français.

Enfin, au niveau des pratiques pédagogiques, un certain nombre d'Américains semble convaincu de la pertinence du modèle summerhillien dans les années 1960, notamment au sein de l'American Summerhill Society. Il s'agit d'une organisation créée en mars 1961 visant à soutenir, faire connaître et diffuser le modèle de Summerhill. Cette structure comprend un nombre variable mais conséquent de membres, de l'ordre de plusieurs centaines²³, et a le

¹⁸ J. CROALL, *Neill of Summerhill...*, *op. cit.*, p. 357.

¹⁹ H. HART, « Introduction à l'édition... », *op. cit.*, p. 6.

²⁰ J. CROALL, *Neill of Summerhill...*, *op. cit.*, p. 353.

²¹ H. HART, « Introduction à l'édition... », *op. cit.*, p. 6.

²² J. CROALL, *Neill of Summerhill...*, *op. cit.*, p. 348.

²³ J. L. GREEN, *A History of...*, *op. cit.*, p. 136, p. 146.

soutien de personnalités importantes comme l'écrivain Paul Goodman ou l'acteur Orson Bean²⁴. La présence de sympathisants de Summerhill aux États-Unis n'est d'ailleurs pas sans poser problème à Alexandre Neill qui s'oppose à l'utilisation du nom de « Summerhill » pour des écoles fondées outre-Atlantique par des adeptes de son modèle pédagogique :

Le nom de Summerhill a incarné pendant quarante ans une réalité non ternie, une foi intransigeante dans la liberté pour les enfants. Je refuse de voir ce nom utilisé par des hommes et des femmes que je n'ai jamais vus, dont les notions de liberté sont distinctes des miennes²⁵.

Une Summerhill Society existe également en Grande-Bretagne (British Summerhill Society²⁶). En revanche, si Alexandre Neill a des sympathisants en France, on ne trouve la trace d'aucune structure entièrement dédiée à la promotion de Summerhill et présentant la cohérence et l'envergure de l'American Summerhill Society. On pourrait considérer que le réseau de personnes impliquées dans le mouvement des « écoles parallèles²⁷ » en France est ce qui se rapprocherait le plus d'une telle organisation. Il s'agit d'adultes ou de parents qui adhèrent à une critique radicale du système scolaire considéré comme un instrument de conditionnement néfaste au développement de l'enfant. Ces personnes cherchent à fonder des alternatives anti-autoritaires et souvent autogestionnaires en dehors de l'école durant les années 1970. Pour ce faire, elles se réunissent par l'intermédiaire de bulletins de liaison ou d'annonces passées dans des journaux comme *Charlie Hebdo*, *La Gueule Ouverte*, ou encore *Libération*. Si l'école de Summerhill est une référence pour certaines des personnes impliquées dans ce mouvement, elle n'est pas un modèle complet, ce qui explique peut-être l'absence d'une *Summerhill Society* en France :

parmi les projets, la plupart se réfèrent à Summerhill, mais comme leurs auteurs sont conscients des limites de cette expérience (école privée s'adressant, par conséquent, à ceux qui peuvent payer), ils doivent chercher autre chose. Si Summerhill reste la référence d'un point de vue « pédagogique », on l'adopte rarement du point de vue institutionnel²⁸.

²⁴ J. CROALL, *Neill of Summerhill...*, *op. cit.*, p. 360.

²⁵ *Ibid.*, p. 361. Version originale : « *The name Summerhill has for 40 years stood for something untarnished, for an uncompromising belief in freedom for children. I refuse to have the name used by men and women I have never seen, whose notions of freedom are divorced from mine.* »

²⁶ J. L. GREEN, *A History of...*, *op. cit.*, p. 102.

²⁷ Ce mouvement a en fait diverses appellations : « écoles sauvages », « lieux de vie », « lieux pour enfants », etc. Voir notamment Catherine BAKER et Jules CHANCEL « Des "lieux pour enfants" où s'inventent d'autres rapports », *Autrement*, n° 13, avril 1978, p. 9-16.

²⁸ Christian POSLANIEC, « Vivre avec l'enfant », *La Gueule Ouverte*, n° 19, mai 1974, p. 15-20.

*Summerhill : un modèle parmi d'autres pour les spécialistes*²⁹

Lorsque l'école de Summerhill commence à être connue en France, d'autres modèles pédagogiques innovants font déjà l'objet de l'attention des experts. Or ces derniers étaient les plus à même de favoriser l'adoption ou le rejet d'un modèle pédagogique étranger, en vertu de leur position institutionnelle et du crédit accordé à leur parole dans les débats sur l'éducation.

Les spécialistes mettent en avant différents modèles, à commencer par des expériences pédagogiques françaises. Élaborées dans les années 1920, les techniques Freinet jouissent encore dans les années 1970 d'une certaine reconnaissance, notamment auprès du chercheur en sciences de l'éducation Guy Avanzini³⁰. Le courant de la « pédagogie institutionnelle » s'attire aussi la faveur des experts français dans les années 1960-1970. Il reprend les techniques Freinet créées dans un cadre rural en les adaptant au milieu urbain. S'y ajoute une conception originale de la classe vue comme une microsociété où les règles de vie doivent être instituées par l'ensemble des concernés, c'est-à-dire enfants et enseignant. La « pédagogie institutionnelle » est reconnue dans les milieux spécialisés en éducation et chez les experts³¹. Par exemple, la revue de pédagogie chrétienne *Orientations*, appréciée des milieux universitaires, y consacre un dossier complet en 1970³².

Certains modèles étrangers sont également remarquables, comme la proposition de « déscolariser » la société faite par Ivan Illich³³. Ce penseur autrichien et fondateur d'un centre de formation interculturelle au Mexique, le Centro Intercultural de Documentación, affirme qu'il faut désacraliser et supprimer l'école en tant qu'institution du savoir. Estimant que les hommes sont dépendants de leurs institutions, il affirme qu'il faut se réapproprier l'accès aux connaissances en créant des réseaux privés qui permettraient de valoriser d'autres compétences que le savoir « scolaire ». Si cette proposition radicale n'est pas consensuelle, elle fait écho à des sujets importants en France à l'époque comme la formation permanente ou les inégalités scolaires. Elle obtient donc une grande audience et fait débat, tant chez les spécialistes, même si certains pointent son manque de rigueur³⁴, que dans la presse généraliste.

²⁹ Par « spécialistes » ou « experts » de l'éducation, nous entendons ici des individus spécialisés en sciences de l'éducation, en pédagogie ou en psychologie, et qui sont reconnus socialement ou institutionnellement pour leur expertise à l'époque.

³⁰ Guy AVANZINI, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975, p. 66-67.

³¹ Voir notamment Daniel HAMELINE, « Comptes-rendus. A. VASQUEZ et F. OURY, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* », *Orientations*, n° 42, avril 1972, p. 111-113 ; et dans une moindre mesure Georges SNYDERS, *Où vont les pédagogies non-directives ? Autorité du maître et liberté des élèves*, Paris, Presses universitaires de France, 1973, p. 215-241.

³² *Orientations*, n° 34, avril 1970.

³³ Ivan ILLICH, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971 (traduit de l'anglais par Gérard Durand).

³⁴ Joseph MAZURE, *Enfant à l'école, école(s) pour l'enfant : Ikor, Illich, Neill, Snyders et la rénovation pédagogique*, Tournai, Casterman, 1980, p. 82-83.

Ivan Illich est ainsi invité à contribuer dans *Le Monde*, *Orientations*, *Esprit* et *Les Temps Modernes*, et participe en octobre 1971 à un colloque sur l'éducation permanente tenu en France³⁵. Enfin, un autre courant fait parler de lui à l'époque, celui de la « non-directivité » inspiré des Américains Carl Rogers et Kurt Lewin. Cependant, le succès de cette pédagogie concerne surtout les années 1960 en France, une réflexion critique étant développée par certains experts dès le début des années 1970³⁶.

Un modèle ou une figure de ralliement commode ?

Légitimer l'appel à la réforme

Le fait que Summerhill ne soit pas considéré comme un modèle à part entière en France n'empêche pas son utilisation dans les réflexions et débats de l'époque. La mobilisation de cet exemple étranger répond à plusieurs objectifs rhétoriques, variables selon le type de personne (expert, journaliste, militant) ou de média qui l'utilise.

Il s'agit d'abord de défendre la réalisation d'une réforme générale de l'enseignement, attendue³⁷ mais ajournée ou seulement esquissée depuis l'abandon du plan Langevin-Wallon en 1947. Ce plan, qui prévoyait l'unification de l'enseignement en trois cycles obligatoires et l'intégration d'éléments de pédagogie nouvelle ne fut pas adopté mais il demeura une référence importante en matière de réforme jusqu'aux années 1960, surtout pour la gauche³⁸. À ce moment-là, le débat sur une réforme de l'éducation se fait plus pressant. De nouveaux enjeux apparaissent, de la nécessité d'harmoniser les contenus de formation avec les évolutions scientifiques et techniques récentes, à l'adaptation des programmes à un enseignement devenu « de masse ». L'appel à une réforme de l'enseignement se généralise en France³⁹ jusqu'à devenir un sujet récurrent dans certaines revues spécialisées qui manifestent une certaine impatience : « nous en sommes réduits à vivre sur les souvenirs et les regrets du Plan Langevin-Wallon pourtant frappé d'obsolescence⁴⁰ ! »

³⁵ Didier PIVETEAU, « Éducation permanente et régionalisation », *Orientations*, n° 41, janvier 1972, p. 127-133.

³⁶ Michel CORNATON, *Analyse critique de la non-directivité : les malheurs de Narcisse*, Toulouse, Privat, 1975.

³⁷ Antoine PROST, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, p. 84.

³⁸ *Idem*, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004, p. 264.

³⁹ *Idem*, « Mai 68 ou la politisation du débat pédagogique », dans Jacques GIRAULT (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle : itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 150.

⁴⁰ Hélène DE GISORS, « Citron (Suzanne). - L'école bloquée », *Revue française de pédagogie*, vol. 21, 1972, p. 76-79.

Le modèle de Summerhill est alors cité non pour ce qui le caractérise en propre mais pour ce qu'il représente : la possibilité d'un changement en éducation à un moment où l'impression de stagnation croît. On trouve cette idée chez Émile Copfermann qui travaille alors chez l'éditeur français de *Libres enfants de Summerhill*, François Maspero :

Que Summerhill soit ou non la solution, soit ou non l'utopie éducative enfin réalisée, peu importe : l'ouvrage a dit très simplement que quelque chose devait et pouvait être changé⁴¹.

De même, le psychosociologue Gilles Ferry écrit en 1972 :

L'essentiel n'est pas dans l'histoire de Summerhill mais dans sa signification à la fois critique et prospective [...] : rien ne sera plus possible aux parents et aux éducateurs s'ils ne sont pas du bord de l'enfant⁴².

Summerhill comme métaphore de l'expérimentation pédagogique

Le recours à Summerhill dans les argumentaires produits en France permet aussi de défendre les vertus de l'expérimentation pédagogique. Dans la presse spécialisée et généraliste du début des années 1970 on souligne le mérite qu'a eu Alexandre Neill d'avoir expérimenté concrètement quelque chose de différent :

Un homme a choisi de ne pas attendre que toutes les contradictions de la société soient résolues pour essayer d'inventer un espace éducatif nouveau. Cela mérite plus que de l'indulgence, mais un certain respect⁴³. [...] pourquoi une expérience aussi positive, aussi nécessaire à une époque où tout le système de l'enseignement, [...] de la maternelle à l'université, se révèle en faillite, est-elle si rare⁴⁴ ? »

Summerhill sert donc d'étendard, parfois avec d'autres modèles, pour défendre la réalisation d'expériences pédagogiques alternatives, comme l'illustrent les deux exemples qui suivent.

Parmi les acteurs impliqués dans le mouvement des « écoles parallèles » évoqué ci-dessus, il arrive que ceux qui ont été rassemblés par la chronique tenue dans *Charlie Hebdo* puis dans *La Gueule Ouverte* utilisent Summerhill comme figure de ralliement pour se réunir autour d'un projet : « Nous sommes quelques-uns à envisager de vivre ensemble [...]. Nous avons un intérêt commun pour l'éducation des enfants. Summerhill, notre référence⁴⁵. » Même la

⁴¹ É. COPFERMANN, « À propos de Summerhill... », *op. cit.*

⁴² Gilles FERRY, « Neill (A.S.). - *Libres enfants de Summerhill*, trad. de l'anglais », *Revue française de pédagogie*, vol. 19, 1972, p. 61-63.

⁴³ B. GINISTY, « Comptes rendus... », *op. cit.*, p. 124.

⁴⁴ Madeleine CHAPSAL, « L'école de la liberté », *L'Express*, n° 982, mai 1970, p. 161-162.

⁴⁵ « Après Censeau », *La Gueule Ouverte*, n° 21, juillet 1974, p. 31.

journaliste qui a initié la chronique dans *Charlie Hebdo*, assez critique à l'égard de l'école d'Alexandre Neill⁴⁶, passe par l'évocation de Summerhill pour donner une idée du projet qu'elle et ses lecteurs aimeraient voir naître :

[...la] recherche [de l'école parallèle] [...] va beaucoup plus loin que n'importe quelle réforme pédagogique, école nouvelle, méthode Freinet, éducation active et le reste, y compris Neil[] et ses livres enfants de Summerhill. D'abord, elle mélange parents, enfants et vie de tous les jours [...]. Ensuite, elle tente de prendre le problème [...] à la naissance de l'enfant [...]. Enfin, elle part sans idée préconçue, elle n'a rien à prouver, rien à imposer, elle cherche⁴⁷.

L'expression « y compris Neill et ses livres enfants de Summerhill » est révélatrice de ce que représente Summerhill aux yeux des lecteurs du journal : une expérience perfectible mais qui demeure une référence pour avoir prouvé qu'un renversement des normes éducatives traditionnelles était possible. L'argumentation de la journaliste, qui vise à montrer l'originalité du projet de « l'école parallèle », aboutit à une promotion de l'expérimentation pédagogique.

L'école de Summerhill est aussi utilisée de manière spécifique dans le journal *Le Monde*, comme emblème servant à valoriser un ensemble de pédagogies alternatives. Lu en majorité par des diplômés de l'enseignement supérieur, étudiants, cadres supérieurs et moyens ou employés⁴⁸, ce quotidien d'audience nationale a acquis durant les années 1950 la réputation d'un journal indépendant fournissant une information complète⁴⁹. La ligne éditoriale du *Monde* se caractérise par la défense de la liberté, un anti-autoritarisme mesuré et une orientation parfois contestataire⁵⁰. L'intérêt que manifeste ce journal pour des innovations pédagogiques très diverses et peu connues pour certaines d'entre elles comme la République des enfants de Bemposta ou le Lycée expérimental d'Oslo⁵¹ apparaît donc en adéquation avec cette image de marque. Or parmi les expériences citées dans le journal, Summerhill et les thèses d'Ivan Illich occupent une place de choix. Entre 1970 et 1974, soit un an après la mort d'Alexandre Neill, on dénombre dans *Le Monde* 48 articles mentionnant Ivan Illich, et 16 concernant Alexandre Neill. La fréquence d'articles faisant référence à Ivan Illich s'explique aisément par l'audience importante qu'a reçue

⁴⁶ Isabelle CABUT, « Quelque chose d'autre qui n'a pas encore de nom », *La Gueule Ouverte*, n° 6, avril 1973, p. 21.

⁴⁷ *Eadem*, « Résumé des chapitres précédents », *Charlie Hebdo*, n° 93, 28 août 1972, p. 15.

⁴⁸ Patrick EVENO, *Histoire du journal Le Monde : 1944-2004*, Paris, Albin Michel, 2004, p. 256.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 199.

⁵⁰ *Idem*, « *Le Monde*, un journal en péril ? », *Inaglobal*. 13 octobre 2010 [en ligne : <<https://www.inaglobal.fr/presse/article/le-monde-un-journal-en-peril>>, consulté le 24 juillet 2018].

⁵¹ Voir par exemple, Luc BERNARD, « Le bilan d'une expérience "La république des enfants" », *Le Monde*, 24 novembre 1973 ; Frédéric GAUSSEN, « Un livre et un débat sur le lycée expérimental d'Oslo », *Le Monde*, 4 février 1976.

sa proposition de « déscolariser » la société. En revanche le nombre d'articles évoquant Summerhill reflète, par contraste avec les revues spécialisées en éducation de notre corpus⁵², la valeur symbolique conférée par *Le Monde* à l'école d'Alexandre Neill. Celle-ci est présentée par le quotidien comme un exemple positif et emblématique, traitement qui contribue à la valorisation de l'expérimentation pédagogique de manière générale. Ce choix est justifié, dans l'un des articles dédiés à l'école de Summerhill en 1972, par la description emphatique de la popularité que connaît désormais l'établissement :

elle est devenue un lieu de pèlerinage. [...] En France, Summerhill est en train de devenir le symbole de la pédagogie « antiautoritaire » prônée par certains enseignants d'avant-garde. [...] Les ouvrages du directeur ont une telle audience que celui-ci [...] a dû limiter les visites, le flot des curieux ne cessant d'augmenter⁵³.

Summerhill : un exemple utile pour promouvoir l'éducation libertaire ?

La mobilisation de Summerhill répond encore à un autre objectif rhétorique consistant à mettre en valeur des pédagogies de type libertaire.

Dans le cas de la maison d'édition Maspero, la publication de *Libres enfants de Summerhill* participe à la valorisation des pédagogies libertaires entendues au sens d'« anti-autoritaires ». Cet usage élargi du terme « libertaire » est fréquent dans l'après Mai 1968 en France. L'école de Summerhill avait déjà été présentée en 1968 dans l'une des revues de Maspero au sein d'un dossier consacré à des expériences libertaires. Dans la réédition de ce dossier en 1971, l'objectif de promotion de l'éducation libertaire est assumé par la maison d'édition qui entend « démontrer [...] qu'une éducation libertaire est possible⁵⁴. » L'auteur de cette citation, Émile Copfermann, se trouve être également le directeur de la collection dans laquelle *Libres enfants de Summerhill* a été publié en France. Intitulée « Textes à l'appui », cette collection comprend une « Série Pédagogie » dont le catalogue est tourné vers les expériences pédagogiques libertaires ou alternatives. Les titres très évocateurs des ouvrages de cette série participent à la promotion de l'éducation libertaire : *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, *Les boutiques d'enfants de Berlin, éducation anti-autoritaire et lutte pour*

⁵² Dans *Orientations*, nous n'avons trouvé que deux recensions et deux brèves références concernant Summerhill, ainsi que deux allusions à Alexandre Neill sur toute la durée de sa publication, de 1962 à 1975, et dans *Inter-éducation*, un unique passage élogieux mais bref sur Summerhill, de 1968 à 1977. Même en tenant compte de la possibilité d'une marge d'erreur de notre part, les mentions de Summerhill demeurent très limitées.

⁵³ Anne GALLOIS, « Pèlerinage à Summerhill », *Le Monde*, 20 mars 1972.

⁵⁴ Émile COPFERMANN, « Préface », dans Theo DIETRICH, Célestin FREINET *et alii*, *Pédagogie : éducation ou mise en condition ? Partisans*, Paris, Maspero, 1971, p. 6.

*le socialisme*⁵⁵, etc. D'autres choix d'édition dans la collection accentuent cette coloration libertaire. L'historien Christian Roith a par exemple montré comment les éditions Maspero ont infléchi le sens du livre *Le maître camarade et la pédagogie libertaire* portant sur les Communautés de Hambourg en le rééditant avec une préface qui « suinte l'optimisme révolutionnaire de la fin des années 1960 ⁵⁶ » écrite par le trotskiste Boris Fraenkel, et avec un titre ambigu employant le mot « libertaire » absent du titre original. Cette réédition tend à montrer que l'ouvrage favoriserait l'idéal libertaire alors que l'auteur conclut à l'échec des Communautés de Hambourg. On peut supposer que le choix de traduction du titre de l'ouvrage d'Alexandre Neill répond à des objectifs similaires : on passe de *A Radical Approach to Child Rearing* dans la version originale, c'est-à-dire « une approche radicale de l'éducation de l'enfant », à « Libres enfants de Summerhill », qui évoque davantage l'idéal libertaire avec l'apparition de l'adjectif « libres ». *Libres enfants de Summerhill* participe donc à l'objectif de promotion de l'éducation libertaire poursuivi par la maison Maspero, et ce d'autant plus que son succès a pu susciter de l'intérêt pour d'autres récits d'expériences libertaires publiés par l'éditeur.

Cependant, pour certains auteurs anarchistes comme Guy Ambauves et Jean-Marc Raynaud, Summerhill est au contraire un contre-modèle qui ne fait qu'augmenter l'incompréhension de ce qu'est une « authentique » pédagogie libertaire :

C'est ainsi que l'on voit pulluler livres et expériences relatifs [...] à la libération de l'enfant, à la pédagogie libertaire. Malheureusement, ce bouillonnement – libertaire dans un sens très large – recouvre une réalité pleine d'ambiguïtés [...]. Summerhill, les communautés scolaires de Hambourg, le jardin expérimental de Moscou, Bemposta, la pédagogie Freinet, institutionnelle, les écoles parallèles [...] constituent un ensemble confus et contradictoire qui n'a de libertaire que le nom⁵⁷.

L'école de Summerhill et les autres expériences pédagogiques citées servent de repoussoirs pour définir ce qu'est une « réelle » pédagogie libertaire aux yeux des auteurs, à savoir une pédagogie tenant compte du « caractère social de l'éducation ». Cela leur permet de mettre en avant d'autres modèles tels que la Ruche de Sébastien Faure ou l'orphelinat de Cempuis de Paul Robin, plus anciens mais s'inscrivant dans une véritable tradition anarchiste.

⁵⁵ Jakob Robert SCHMID, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspero, 1971 ; Katia SADOUN, Valérie SCHMIDT et Eberhard SCHULZ, *Les boutiques d'enfants de Berlin, éducation anti-autoritaire et lutte pour le socialisme*, Paris, Maspero, 1972 (traduit de l'allemand par Patrick Sadoun).

⁵⁶ Christian ROITH, « Educational Theory and Practice in Post-Revolutionary Times : The European Academic Debate on the Experimental Schools in Hamburg (1919–1933) in the 1930s and 1970s », *Paedagogica Historica : International Journal of the History of Education*, vol. 50, t. 5, septembre 2014, p. 631-650. Citation originale : « Fraenkel's text exudes the revolutionary optimism of the end of the 1960s ».

⁵⁷ Guy AMBAUVES et Jean-Marc RAYNAUD, *L'éducation libertaire*, Paris, Spartacus, 1978, p. 13-14.

Un modèle anglo-saxon peut-il être un modèle pour les Français ?

Le stéréotype français de l'empirisme anglais

Comme tout discours sur un modèle étranger, l'évocation de Summerhill laisse transparaître un discours sur soi et sur l'« Autre » qui n'échappe pas à certains stéréotypes nationaux.

L'une des critiques que l'on adresse à Alexandre Neill en France est le manque de rigueur théorique de sa pensée, associé fréquemment à une caractéristique qui serait spécifique aux Anglais. La psychanalyste Maud Mannoni affirme ainsi qu'Alexandre « Neill suit dans son livre une démarche typiquement anglaise, celle de l'expérience. » Elle ajoute que :

sa répugnance, voire son désintérêt à l'égard de toute théorisation risque de le desservir auprès du lecteur français habitué à des démarches théoriques plus rigoureuses⁵⁸.

Comme l'explique Clarisse Berthezène, l'opposition entre une démarche empirique « anglaise » et une approche théorique typiquement « française » constitue un cliché traditionnel⁵⁹. On le retrouve chez le psychopédagogue Joseph Mazure : « [...] la pédagogie au sens où nous l'entendons en France semble avoir été le cadet des soucis de ce pédagogue sans didactique⁶⁰. »

Mais la critique de « l'empirisme » d'Alexandre Neill en France n'est pas uniquement motivée par des stéréotypes. Elle révèle aussi une exigence en matière de théorisation pédagogique souvent exprimée dans les revues spécialisées de l'époque :

Nous avons besoin de données précises et strictement vérifiées dans ce domaine. Trop de tâtonnements, de petites expériences noient les véritables problèmes⁶¹.

Cette exigence, pas nécessairement unanime⁶², s'inscrit dans le contexte de l'institutionnalisation progressive des sciences de l'éducation qui gagnent une légitimité nouvelle dans les années 1960-1970, avec la fondation de l'Institut pédagogique national en 1950 et l'apparition des premières chaires universitaires dédiées aux sciences de l'éducation en 1967. La critique des carences théoriques de la pensée d'Alexandre Neill en France peut donc être vue à la fois comme un discours sur soi, dans la mesure où le recours à

⁵⁸ M. MANNONI, « Préface », dans A. S. NEILL, *Libres enfants...*, *op. cit.*, p. 9.

⁵⁹ Clarisse BERTHEZENE, « Intellectuels anglais : un faux paradoxe », dans Michel LEYMARIE et Jean-François SIRINELLI (dir.), *L'histoire des intellectuels aujourd'hui*, Paris, Presses universitaires de France, 2003, p. 45-61.

⁶⁰ J. MAZURE, *Enfant à l'école...*, *op. cit.*, p. 47.

⁶¹ Pierre DEZERT, « LAWTON Denis – Langage, classe sociale et éducation », *Inter-éducation*, n° 23, septembre-octobre 1971, p. 73-76.

⁶² Harold PORTNOY, « À propos de la non-directivité », *Inter-éducation*, n° 16, juillet-août 1970, p. 18-20.

Summerhill sert à définir des attentes communes en matière de théorisation pédagogique, et comme un discours empreint de stéréotypes nationaux marquant une certaine réticence à adopter complètement un modèle étranger.

Un modèle trop « anglo-saxon » ?

Libres enfants de Summerhill arrive en France avec un double bagage culturel en 1970. Il s'agit d'un livre décrivant une innovation pédagogique anglaise, mais publié aux États-Unis avant de l'être en Grande-Bretagne. Lors de l'introduction des idées d'Alexandre Neill en France, l'expérience de Summerhill a donc déjà été commentée par nombre d'Américains dont les critiques sont connues en France⁶³. Les États-Unis ont à cet égard pu jouer le rôle d'un « tiers » dans ce transfert culturel⁶⁴. Ainsi peut-on faire l'hypothèse selon laquelle *Libres enfants de Summerhill* a été identifié en France comme un objet culturel « anglo-saxon » en quelque sorte trop éloigné des références intellectuelles et culturelles françaises.

Libres enfants de Summerhill est destiné à l'origine à des lecteurs américains parce qu'Alexandre Neill voulait faire connaître son expérience aux États-Unis⁶⁵. Son ouvrage a donc été édité pour être adapté à leurs attentes : l'éditeur Harold Hart a par exemple réduit les références faites au psychiatre Wilhelm Reich en raison de sa réputation controversée aux États-Unis⁶⁶, et n'a pas accepté que la préface du livre soit rédigée par l'écrivain Henry Miller, considéré comme un auteur trop subversif⁶⁷. Par ailleurs, les trois principales sources d'inspiration d'Alexandre Neill étant des personnalités américaines, elles sont difficiles à situer dans l'« horizon d'attente⁶⁸ » des Français. Homer Lane demeure peu connu en France ; John Dewey l'est peut-être davantage en raison de son lien avec l'Éducation Nouvelle, mais Alexandre Neill n'y fait référence que dans un écrit⁶⁹ bien antérieur à *Libres enfants de Summerhill*. Seul Wilhelm Reich a une certaine notoriété en France puisque certains de ses écrits, redécouverts à la fin des années 1960, le rendent populaire notamment auprès

⁶³ Le dossier *Summerhill: For and Against* est traduit en français dès 1970. Voir H. HART (dir.), *Pour ou contre Summerhill...*, *op. cit.*

⁶⁴ Michel ESPAGNE, « La notion de transfert culturel », *Revue Sciences/Lettres*, n° 1, 2013 [en ligne : <<http://journals.openedition.org/rsl/219>>, consulté le 15 décembre 2017] : « Un transfert culturel n'a jamais lieu seulement entre deux langues, deux pays ou deux aires culturelles : il y a quasiment toujours des tiers impliqués. »

⁶⁵ J. CROALL, *Neill of Summerhill...*, *op. cit.*, p. 348.

⁶⁶ Ses écrits engagés en faveur de la libération sexuelle entraînent plusieurs campagnes de diffamation qui nuisent à sa réputation. Voir Roger DADOUN, « Reich, Wilhelm », dans Alain DE MIJOLLA (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p. 1498.

⁶⁷ J. CROALL, *Neill of Summerhill...*, *op. cit.*, p. 351-352.

⁶⁸ Concept emprunté à Hans Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 50-51 (traduit de l'Allemand par Claude Maillard).

⁶⁹ Alexander Sutherland NEILL, *A Dominie Dismissed*, Londres, Herbert Jenkins, 1917.

de la jeunesse contestataire⁷⁰. Mais son influence est peu visible dans le livre à la suite de l'escamotage réalisé par Harold Hart. L'éloignement des sources d'inspiration d'Alexandre Neill des références habituelles des Français transparait dans le rapprochement fréquemment fait en France entre le directeur de Summerhill et Jean-Jacques Rousseau⁷¹ alors que le philosophe n'est pas cité dans *Libres enfants de Summerhill*.

Ce sentiment d'écart culturel entre les États-Unis et la France a d'ailleurs pu être interprété par certains comme un retard de la France, comme le montrent ces deux citations :

Dix ans après sa parution à New-York, les éditions Maspéro nous donnent la traduction de cet ouvrage qui a donné lieu à beaucoup de controverses (à croire que le public français ne pouvait accepter cette publication que bien longtemps après l'Amérique et en tout cas, après Mai 1968)⁷².

En 1960, l'éditeur américain Harold Hart lance sur le marché *A Radical Approach to Child Rearing*. [...] Huit années plus tard, Micheline Laguillhomie, que son long séjour en Nouvelle-Angleterre prévient d'un *cultural gap*, rapporte en France pour les traduire, ces quelque trois cents pages⁷³.

Un faux problème

En réalité, si Summerhill n'est pas un modèle pour tous en France, ce n'est pas tant à cause d'un écart culturel impossible à combler et encore moins d'un « retard » qu'en raison d'une certaine vision de l'éducation qui semble incompatible avec le projet d'Alexandre Neill, surtout chez les experts.

Beaucoup critiquent l'inachèvement politique du projet summerhillien qui ne prévoit pas une réforme d'ensemble de la société. Aux yeux des spécialistes, Summerhill est « une solution sans avenir social⁷⁴ » car Alexandre Neill, en dépit de sa critique radicale de la société, « n'a rien proposé à la place⁷⁵. » La phrase du directeur de Summerhill « Ma destinée n'est pas de réformer la société, mais d'apporter le bonheur à un tout petit nombre

⁷⁰ Jean-Marc LACHAUD, « Du "Grand refus" selon Herbert Marcuse », *Actuel Marx*, vol. 45, n° 1, 2009, p. 137.

⁷¹ Voir par exemple J. MAZURE, *Enfant à l'école...*, *op. cit.*, p. 46 ; M. MANNONI, « Préface », dans A. S. NEILL, *Libres enfants...*, *op. cit.*, p. 8 ; M. CHAPSAL, « L'école de la liberté... », *op. cit.*, p. 161-162.

⁷² B. GINISTY, « Comptes rendus. A.S. Neill... », *op. cit.*, p. 123.

⁷³ Guy AVANZINI, « Introduction », dans Jean-François SAFFANGE, « La pensée pédagogique d'Alexander Sutherland Neill », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Guy Avanzini, Université Lyon II, 1981, p. 1.

⁷⁴ J. MAZURE, *Enfant à l'école...*, *op. cit.*, p. 73.

⁷⁵ M. MANNONI, « Préface », dans A. S. NEILL, *Libres enfants...*, *op. cit.*, p. 9.

d'enfants⁷⁶ » est souvent condamnée⁷⁷. Cette déception est à replacer dans le contexte particulier des années 1970 durant lesquelles, en France, toute entreprise pédagogique semble indissociable d'un projet politique⁷⁸, avec la radicalisation du débat pédagogique qui s'opère selon Antoine Prost après Mai 1968⁷⁹. La publication en 1964 des *Héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avait de fait déjà contribué à renforcer cette conception politique de l'éducation. Leur critique des mécanismes de sélection sur la base du capital culturel à l'école ancre l'idée d'une nécessaire action politique pour lutter contre les inégalités sociales scolaires. Dans ce contexte, l'école de Summerhill est souvent présentée en France comme un îlot privilégié⁸⁰.

Cependant, même si l'on retrouve des critiques similaires aux États-Unis⁸¹, il se peut que, là aussi, cette vision de l'éducation soit influencée par des stéréotypes français sur la réalité anglaise. Selon Agnès Tachin, à la fin des années 1960 la Grande-Bretagne est perçue par les Français comme « le pays des inégalités sociales, du conservatisme », par opposition à la France « pays où la compétence, le mérite, l'effort, l'égalité ont un sens⁸². » Un passage de la préface à l'édition française de *Libres enfants de Summerhill* écrite par Maud Mannoni pourrait être interprété en ce sens :

La France a eu ses pionniers en matière d'éducation (Freinet, Deligny, A. Vasquez et F. Oury), pionniers qui ont eu pour souci de mettre l'éducation au service du peuple. Telle ne fut pas la démarche d'A.S. Neill à qui on pourrait reprocher [...] de mettre une idéologie anarchisante au service de la bourgeoisie⁸³.

Derrière la critique de l'inachèvement politique du projet d'Alexandre Neill apparaît un désaccord plus spécifique sur le recrutement social privilégié des enfants de Summerhill. Cet élément critique transparait dans la comparaison fréquente en France entre Summerhill et l'école de Barbiana, utilisée pour démontrer que le choix d'une éducation fondée sur la liberté comme à Summerhill entre en contradiction avec le modèle de Barbiana qui fait de l'école un instrument de lutte contre les inégalités sociales⁸⁴. Bien que l'école

⁷⁶ A. S. NEILL, *Libres enfants...*, *op. cit.*, p. 37.

⁷⁷ G. SNYDERS, *Où vont les pédagogies...*, *op. cit.*, p. 46.

⁷⁸ Louis Pierre JOUVENET, *Horizon politique des pédagogies non directives*, Toulouse, Privat, 1982, p. 14.

⁷⁹ A. PROST, « Mai 68 ou la politisation... », *op. cit.*, p. 147-164.

⁸⁰ G. AVANZINI, *Immobilisme...*, *op. cit.*, p. 216.

⁸¹ M. ROSSMAN, dans H. HART (dir.), *Pour ou contre Summerhill...*, *op. cit.*, p. 125-139.

⁸² Agnès TACHIN, *Amie et rivale. La Grande-Bretagne dans l'imaginaire français à l'époque gaullienne*, Bruxelles, Peter Lang, 2009, p. 355.

⁸³ M. MANNONI, « Préface », dans A. S. NEILL, *Libres enfants...*, *op. cit.*, p. 9.

⁸⁴ Ginette MICHAUD, « Analyse institutionnelle et pédagogie », *Recherches*, septembre 1969.

de Barbiana ne soit pas considérée comme un modèle, ses méthodes pédagogiques étant jugées peu modernes⁸⁵, on la préfère souvent à Summerhill :

Entre, d'une part, Summerhill, son droit au bonheur, [...] ses enfants d'artistes, de professeurs et de diplomates et, d'autre part, Barbiana, et son bague pour paysans, où « ça ne rigole pas », je choisis Barbiana, c'est-à-dire la pédagogie qui arme pour l'analyse et l'action. Pour les plus défavorisés, ce n'est pas vrai que la liberté d'apprendre s'apprend librement⁸⁶.

Le pédagogue marxiste Georges Snyders va plus loin dans l'analyse critique du recrutement de l'école de Summerhill en accusant celle-ci d'être une entreprise conservatrice. Si Alexandre Neill considère que la liberté permet aux enfants de se rapprocher de leurs intérêts « naturels »⁸⁷, Georges Snyders affirme au contraire qu'un enfant d'ouvrier laissé libre dans son apprentissage ne développera pas les mêmes centres d'intérêts qu'un enfant de cadre, situation qui entraînera la reproduction des inégalités sociales d'origine⁸⁸. Ce dernier conclut donc, contre Alexandre Neill, à l'importance de la transmission d'une culture générale et politique à l'école, sans quoi les enfants, privés d'esprit critique, ne feront qu'imiter leur entourage, perpétuant ainsi la société de classes⁸⁹.

Les arguments critiques exposés par Georges Snyders et ceux qu'avance Maud Mannoni dans la préface à *Libres enfants de Summerhill* ont influencé la réception de Summerhill en France, au moins dans les cercles spécialisés en éducation⁹⁰. Ils sont cependant formulés selon une grille de lecture à la fois technique et marxiste qui n'est ni celle du grand public, ni celle d'Alexandre Neill, et n'empêchent donc nullement l'important succès du livre en France. Ce décalage est souligné dès 1972 par le sociologue François Gresle :

[...] les « erreurs » que nous, sociologues, pouvons débusquer dans les écrits de Neill, et l'audience qu'elles rencontrent, prouvent que le fossé se creuse entre la Société savante et le champ social dans lequel s'enracine la production sociologique⁹¹.

⁸⁵ Marie-Joëlle DARDELIN et Daniel HAMELINE, *La liberté d'apprendre : Situation II : Rétrospective sur un enseignement non-directif*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1977, p. 76.

⁸⁶ M. CORNATON, *Analyse critique...*, *op. cit.*, p. 141. L'auteur précise plus loin qu'il ne considère pas Barbiana comme un modèle.

⁸⁷ A. S. NEILL, *Libres enfants...*, *op. cit.*, p. 22.

⁸⁸ G. SNYDERS, *Où vont les pédagogies...*, *op. cit.*, p. 42.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 38.

⁹⁰ Pour l'influence de Georges Snyders, voir J. MAZURE, *Enfant à l'école...*, *op. cit.*, p. 50 ; Pour celle de Maud Mannoni, voir B. GINISTY, « Comptes rendus... », *op. cit.*, p. 124 et F. GRESLE, « Neill A.S., *Libres enfants...* », *op. cit.*, p. 136.

⁹¹ F. GRESLE, « Neill A.S., *Libres enfants...* », *op. cit.*, p. 136.

L'analyse des discours produits sur Summerhill en France dans les années 1970 montre comment différents acteurs (experts, journalistes ou militants) ont pu tirer parti de l'utilisation d'un modèle étranger à des fins rhétoriques diverses. Qu'il s'agisse de défendre une réforme de l'éducation, de valoriser l'expérimentation pédagogique, ou de promouvoir l'éducation libertaire, on utilise l'exemple de Summerhill pour sa signification symbolique et prospective davantage que pour lui-même.

L'école d'Alexandre Neill est donc une référence plus qu'un modèle en France, et le recours à cette expérience étrangère dans les discours est ambivalent : mise en avant pour son originalité, elle est aussi marginalisée par le recours à des stéréotypes nationaux comme l'« empirisme anglais ». La mise à l'écart de Summerhill en France tient également à des motifs politiques, le projet pédagogique d'Alexandre Neill ne coïncidant pas avec certaines attentes en matière de lutte contre les inégalités sociales à l'école, même si là encore, cette vision des choses a pu être influencée par des préjugés nationaux. Si l'on insiste aussi sur la dimension étrangère des autres modèles pédagogiques mis en avant à l'époque, tels celui de Barbiana ou d'Ivan Illich, les stéréotypes à leur égard sont moins évidents. Les remarques sur l'archaïsme des méthodes de Barbiana sont peut-être le fait de préjugés sur le « sous-développement » de cette région, mais elles n'associent pas explicitement cet aspect à une caractéristique typique des Italiens comme on le fait parfois avec Summerhill. Quant aux stéréotypes sur Ivan Illich, ils varient selon qu'il s'agit de ses contradicteurs ou de ses défenseurs, mais aussi parce que ses multiples origines le rendent difficile à situer à la différence d'Alexandre Neill. Ainsi, Illich peut aussi bien être présenté comme un pragmatique dont le savoir « a la saveur et le piquant des technologies primitives⁹² » que comme un homme dont la « triple origine, croate, slave et juive » est responsable d'un « charme », d'un « don exceptionnel pour les langues » et d'un « esprit hypercritique⁹³ ».

La plupart des discours produits sur Summerhill proviennent de spécialistes qui se situent dans une démarche critique non représentative du grand public, comme le laisse supposer le large succès de *Libres enfants de Summerhill*. Il reste difficile, en l'état actuel de nos sources, de déterminer quelles catégories dans le public appréciaient Summerhill mais il est possible d'identifier deux groupes, d'importance inégale. Les lecteurs du *Monde*, un quotidien, qui, tout en défendant la liberté et un certain anti-autoritarisme, se présente comme anti-communiste à l'époque⁹⁴, ont probablement constitué un vivier important, car Summerhill incarnait la demande, fréquente à l'époque, de remise en cause de l'« autoritarisme » de l'institution scolaire sans souscrire aux thèses marxistes des experts français. De plus, d'un point de vue socio-culturel, il est probable

⁹² J. MAZURE, *Enfant à l'école...*, op. cit., p. 94.

⁹³ Henri FESQUET, « Visages de l'Église en Amérique Latine », *Le Monde*, 17 octobre 1968.

⁹⁴ P. EVENO, *Histoire du journal Le Monde...*, op. cit., p. 224-225.

que certains de ces lecteurs ressemblaient aux parents anglais qui décidaient de mettre leurs enfants à Summerhill. Plus spécifiquement, *Libres enfants de Summerhill* a sans doute été aussi lu avec attention par ceux qui aspiraient à concrétiser leurs idées au sein du mouvement des « écoles parallèles ». Certes, ils ont regretté que leur public se compose surtout d'enfants de la « petite bourgeoisie » intellectuelle⁹⁵, mais tout comme Alexandre Neill, ils souhaitaient avant tout prouver qu'une éducation fondée sur la liberté était réalisable.

⁹⁵ « Parades... et auto-critiques », *Autrement*, n° 13, avril 1978, p. 104-119.