

## Vers une école où les enfants font ce qu'ils veulent ?

### La Sudbury Valley School et l'éducation démocratique.

*Frédéric Miquel*

**Résumé :** Existant, pour certaines, depuis presque cent ans comme Summerhill, les écoles démocratiques éduquent chaque année des milliers d'enfants dans le monde occidental, leur laissant le soin de diriger leur école. Certaines ont même aboli les cours, les examens, les notes et les enseignants. L'école de la Sudbury Valley School est de celles-ci, la première. Utopie ? « Et pourtant, elle tourne » disait Galilée.

**Mots-clés :** éducation, apprentissage autonome, Sudbury, écoles démocratiques, Summerhill

**Abstract :** Some of them existing for nearly one century, like Summerhill, democratic schools raise thousands of children every year in the western world, letting them make their decisions for the school. Some even abolished courses, exams, grades and teachers. The Sudbury Valley school was the first of them. Utopia ? « E pur si muove » said Galileo.

**Keywords :** self-driven education, democratic schools

*“La connaissance s’acquiert par l’expérience, tout le reste n’est que de l’information.”  
Albert Einstein*

*« E pur si muove ! »  
Galilée*

Héritière critique de l'école de Summerhill, créée en 1921 par A S Neill et qui approche tranquillement de ses 100 ans, la Sudbury Valley School est implantée depuis 1968 dans le Massachusset aux Etats-Unis. Elle a essaimé dans le monde entier et son modèle est revendiqué par plus d'une centaine d'écoles en activité. Quatorze écoles se référant à ce modèle ont ouvert leurs portes en France en moins de deux ans et une vingtaine de projets sont en cours pour la rentrée 2017.

La philosophie des fondateurs, les époux Greenberg, professeurs à l'université de Columbia, tient dans l'affirmation que l'enfant est une personne qui mérite autant d'égards qu'un adulte quant au respect de ses choix. Ces écoles fonctionnent depuis un demi-siècle sans programme ni activités imposées. Les enfants, de 3 à 20 ans, y font ce qu'ils veulent, aussi longtemps qu'ils le veulent. Les décisions sont prises hebdomadairement en assemblées générales sur la base “une personne, une voix”. Les conflits et infractions aux règles votées sont réglés par un “Conseil de justice”, dirigé par les enfants sur la base de sanctions réparatrices et éducatives.

Nous étudierons pourquoi et comment une communauté apprenante d'environ 200 jeunes et 10 adultes, qui ne propose aucun cours, n'emploie aucun enseignant et ne se réfère à aucun curriculum peut, depuis un demi-siècle, former des jeunes dont 80% vont dans l'université de

leur choix, les autres se destinant à d'autres carrières. En quoi le pari de la confiance inconditionnelle dans la capacité de l'enfant à faire et à assumer ses choix est-il utopique ou réaliste ?

Nous chercherons à montrer que ce choix radical n'est pas incompatible avec l'éducation de masse telle que nous l'envisageons et que ce modèle peut être une inspiration pour l'institution scolaire française en ces temps d'interrogations sur la pertinence de notre modèle éducatif et de délitement apparent de la communauté nationale.

Laisser les enfants décider de leurs apprentissages et les mener sans contrainte, est-ce envisageable ? Cette utopie en remplacerait-elle une autre ?

## **1. L'école de Summerhill, une utopie centenaire qui se porte bien.**

Alexander Sutherland Neill crée une première école en 1921 à Dresde, en Allemagne, comme partie de la "Neue Schule", une école internationale dont l'idéalisme des fondateurs le lassa très vite. Pour lui, seul comptait le fait que les enfants vivent leur vie propre.

A cette occasion, il écrit:

"Je réalise juste la liberté absolue de mon modèle d'éducation. Je vois que toute motivation extrinsèque est mauvaise, que la motivation intrinsèque est la seule valeur. Et si Mary ou David veut flemmarder, flemmarder est la chose nécessaire à sa personnalité à cet instant. Chaque instant de la vie d'un enfant bien portant est un moment de travail. Un enfant n'a pas de temps pour s'asseoir et flemmarder. Flemmarder est anormal, c'est un moyen de récupération, et donc, il est nécessaire quand il existe."<sup>1</sup>

Il rejoint sur ce point ses contemporains : Édouard Claparède, qui a travaillé toute sa vie sur le besoin comme déclencheur d'apprentissage à travers sa théorie de "l'éducation fonctionnelle", Ovide Decroly et sa théorie des intérêts et Célestin Freinet qui écrira plus tard qu'on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif.

Il tente une nouvelle installation en Autriche à Sonntagsberg, avec celle qui deviendra sa première femme, mais doit renoncer, l'environnement social très traditionnel lui étant hostile.

C'est donc en 1923 qu'il s'installe en Grande-Bretagne dans une maison appelée Summerhill. Il y accueille 5 élèves à l'ouverture. En 1927, l'école déménage sur son site actuel à Leiston dans le comté de Suffolk.

Les effectifs de l'école fluctuent pendant des années pour atteindre un plus bas dans les années 50 avec 25 élèves.

Sa rencontre avec un éditeur américain, Harold Hart, qui souhaitait publier une compilation de ses ouvrages, conduisit à la parution de "Summerhill - a radical approach to childhood" aux USA, en Grande-Bretagne et en Europe déclenchant la notoriété de l'école.

Celle-ci existe toujours 95 ans après sa fondation.

---

<sup>1</sup> "I am only just realising the absolute freedom of my scheme of Education. I see that all outside compulsion is wrong, that inner compulsion is the only value. And if Mary or David wants to laze about, lazing about is the one thing necessary for their personalities at the moment. Every moment of a healthy child's life is a working moment. A child has no time to sit down and laze. Lazing is abnormal, it is a recovery, and therefore it is necessary when it exists." <http://www.summerhillschool.co.uk/history.php> (traduction de l'auteur)

### **a) Quel est son fonctionnement ?**

L'organe principal de gestion d'une école démocratique est le Conseil d'école. Il se tient à intervalle régulier, généralement 1 fois par semaine, et peut-être convoqué pour des ordres du jour exceptionnels.

Chaque personne détient une voix, quel que soit son âge. Les décisions se prennent à la majorité des présents. Les enfants étant plus nombreux que les adultes, ils détiennent le pouvoir de fait.

### **b) Sur quoi délibère le Conseil d'école ?**

Sur tous les sujets concernant la vie de l'école. On y évoque les propositions d'activités, les finances (investissement et fonctionnement), on y vote le règlement intérieur. Les manquements à celui-ci et les conflits y sont traités et les sanctions éventuelles décidées collectivement. Les contrats des salariés et intervenants sont validés ou infirmés en Conseil.

On peut le constater, tous les sujets ayant un impact sur l'existence même de l'école sont portés devant le conseil d'école.

C'est de cette manière que la décision de poursuivre le DfEE (Department for Education and Employment) en justice est prise à la suite de menaces de fermetures consécutives à une inspection de l'OfSTED (Office for Standards in Education) en 1999.

Le procès se tient en 2000 et le département de l'éducation préférera transiger. Les rapports entre l'école et l'OfSTED se sont apaisés depuis.

Le rapport d'inspection de l'OfSTED de 2011 en parle en ces termes :

“L'école de Summerhill fournit une bonne qualité d'éducation. Elle atteint tous les attendus légaux concernant les écoles indépendantes, ce qui est une amélioration depuis la dernière inspection. Tous les points d'amélioration pointés dans le précédent rapport ont été atteints. L'école atteint ses objectifs avec succès. Les points forts de l'école incluent un exceptionnel développement spirituel, moral, social et culturel des élèves et une promotion exceptionnelle du bien-être, de la santé et de la sécurité des élèves, incluant des procédures de prévention efficaces. Le comportement des élèves est exceptionnel et ils font de bons progrès. Le cursus et l'enseignement et l'évaluation sont bons. Le standard minimum pour les internats est atteint et l'efficacité générale de l'expérience de l'internat est exceptionnelle.”<sup>2</sup>

On peut également constater que cette école, dirigée par les enfants qui y font ce qu'ils veulent tant que cela ne porte pas préjudice à autrui, où 4 heures seulement d'enseignement sont proposés chaque jour auxquelles l'assistance n'est pas obligatoire, obtient au GCSE (examen de fin de secondaire) des résultats comparables à la moyenne nationale britannique dans tous les domaines.

---

<sup>2</sup> “Summerhill School provides a good quality of education. It meets all the regulatory requirements for independent schools, which is an improvement from the last inspection. All the points for development outlined in the previous report have been addressed. The school meets its aims very successfully. Strengths of the school include outstanding pupils' spiritual, moral, social and cultural development and outstanding promotion of pupils' welfare health and safety, including effective safeguarding procedures. Pupils' behaviour is outstanding and they make good progress. The curriculum and teaching and assessment are good. The national minimum standards for boarding schools are met and overall effectiveness for the boarding experience is outstanding. “  
<https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/124870> (traduction de l'auteur)

Peut-on aller plus loin dans la déconstruction du modèle pédagogique dominant basé sur le paradigme “enseignement = apprentissage” ?

De même qu'on, en est venu à considérer qu'il faut un agriculteur pour que le blé pousse, on en est venu à penser qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans enseignement. Et pourtant, le blé poussait bien avant l'invention de l'agriculture et les humains apprenaient déjà avant l'invention de l'enseignement.

## **2. De l'école démocratique à l'école sans programme ni cours : la Sudbury Valley School**

En 1968 aux USA, deux professeurs d'université de Columbia, les époux Greenberg, décident de créer une école poussant le modèle de Summerhill encore plus loin. S'ils adhèrent au modèle démocratique, ils considèrent l'enfant comme capable également de faire ses choix en terme d'apprentissage.

Ils expliquent leur choix en 1976 dans l'article « About The Sudbury Valley School », extrait du livre « And Now for Something Completely Different... : An Introduction to Sudbury Valley School »<sup>3</sup>:

Après avoir réfléchi à l'environnement dans lequel ils souhaitaient voir leurs enfants grandir, les fondateurs étaient arrivés à une conclusion : Pour préparer les enfants à la vie démocratique, le Massachusetts ayant une tradition de conseils d'habitants et de démocratie directe, il leur est apparu que le plus simple était de leur faire expérimenter cette vie dès leur plus jeune âge. Le modèle de l'école démocratique, tel que décrit plus haut leur a donc semblé une évidence.

« Nous avons aussi des sentiments clairs sur la façon dont l'école devrait être gérée. Elle devait être mise en place de manière à ce que chaque personne impliquée ait son mot à dire sur son fonctionnement et une voix dans toutes les affaires qui l'affectaient.

Pour nous, une forme de gouvernement démocratique était le meilleur moyen qui ait été inventé pour gérer les affaires humaines. ... Nous avons le sentiment que le type de démocratie populaire pratiqué dans les assemblées municipales de Nouvelle Angleterre depuis plus de trois-cents ans était en fait une bonne forme de gouvernement, difficile à battre. Le genre d'école que nous avons en tête serait entièrement organisé sur le modèle de l'assemblée municipale. Personne ne serait exclu.

Nous pensions que ça avait beaucoup de sens qu'une école soit gérée démocratiquement dans un pays où toutes formes de gouvernement sont démocratiques. ... Nous nous sommes demandé pourquoi les écoles ne devraient pas être gérées de cette façon aussi et plus nous y réfléchissions, plus nous pensions qu'elles devraient l'être. Dans une école démocratique, les membres adultes de la communauté pourraient appliquer à l'école les mêmes critères de citoyenneté qui étaient d'application dans leur vie à l'extérieur. Et les enfants dans l'école pourraient être élevés dans les principes et pratiques qui constituent le mode de vie démocratique. Quand ils deviendraient adultes, la citoyenneté communautaire responsable serait naturelle pour eux, parce qu'ils l'auraient vécue depuis longtemps. » (ibid.)

---

<sup>3</sup> Traduction Guénet A, Ecole autonome (Belgique) <http://ecole-autonome.be/2016/07/13/principes-et-fondations-par-les-fondateurs-de-sudbury-valley-school/>  
[And Now for Something Completely Different... : An Introduction to Sudbury Valley School](http://ecole-autonome.be/2016/07/13/principes-et-fondations-par-les-fondateurs-de-sudbury-valley-school/)

Le corollaire de cette liberté de prendre des responsabilités quel que soit son âge et de les assumer s'est vite imposé. Si l'on considère que chaque enfant est capable de faire ses choix et de les assumer, de quel droit l'obligerait-on à faire ce qu'il n'a pas choisi ? Pourquoi, dès lors, le contraindre à travailler telle discipline plutôt qu'une autre et à assister à des cours qu'il n'a pas sollicité ?

« Afin d'être fidèles à nous-mêmes, nous devons nous éloigner de la notion de programme ou d'un projet inspiré par l'école. Nous devons laisser toute la volonté dans les étudiants, et l'école uniquement dédiée à répondre à cette volonté. L'entière responsabilité pour les activités de chaque personne devait reposer sur la personne elle-même et non sur quelqu'un d'autre en position d'autorité. ... Nous estimions que chacun, avec l'aide qu'il pourrait rassembler à l'école, pourrait découvrir lui-même ce qu'il était nécessaire ou pas nécessaire de savoir afin d'arriver où il voulait dans la vie. » (ibid.)

Toute la radicalité du modèle éducatif est dans cette phrase !

En effet, qui décide que certaines connaissances sont plus importantes que d'autres ? En quoi les mathématiques sont-elles, pour la construction du futur adulte, plus importantes que la langue maternelle, la littérature, l'histoire, la cuisine ou la menuiserie ?

« En ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement, nous voulions que les gens soient capables de n'apprendre que ce qu'ils désiraient apprendre – ce qu'ils entreprenaient d'apprendre de leur propre initiative, ce qu'ils persistaient à apprendre et ce pour quoi ils étaient prêts à travailler dur. Nous voulions qu'ils soient entièrement libres de choisir leurs propres matériaux, livres et professeurs. Nous avions le sentiment que les seuls apprentissages qui comptent dans la vie se produisaient quand l'apprenant s'était dévoué à son sujet tout seul, sans avoir été persuadé, soudoyé ou mis la pression. ... » (ibid.)

C'est là que l'utopie se révèle, venant percuter les certitudes millénaires que notre éducation a ancrées en nous. Un enfant, être immature par essence, pourrait donc mener ses expériences de vie et ses apprentissages en dehors de tout guidance, ou contrainte, exercée par l'adulte ?

POUR QUOI les fondateurs de la Sudbury Valley School éduquent-ils leurs enfants, à quelles fins ?

Le projet est de faire de ces enfants, des adultes responsables d'eux-mêmes et de la société qu'ils devront contribuer à façonner. Ils estiment que l'apprentissage est consubstantiel à l'humain et qu'il est le résultat de l'expérience de vie.

« C'était étroitement lié aux traits de caractère que vous espériez favoriser à l'école. Plus que tout, nous voulions que les gens puissent éprouver la pleine signification de la responsabilité. Nous voulions qu'ils sachent ce que c'est d'être une personne responsable – pas seulement par les livres, discours ou sermons, mais par l'expérience quotidienne.

De notre point de vue, la responsabilité signifiait que chaque personne devait se prendre en charge elle-même. Toi et toi seul dois prendre tes décisions et vivre avec. Personne ne devrait penser pour toi et personne ne devrait te protéger des conséquences de tes actions. D'après nous, c'était essentiel si on voulait être indépendant, autodirigé et maître de son propre destin. » (ibid.)

Une fois encore, nous nous trouvons confrontés à une inversion du paradigme éducatif que nous connaissons. Dans nos représentations, les parents sont là pour protéger les enfants et veiller à ce qu'ils ne pâtissent pas de leurs expériences, même les plus malheureuses.

Pourtant, les parents des écoles Sudbury ont remplacé la peur par la confiance.

« Les traits de caractère que nous voulions favoriser feraient partie d'une ambiance générale dont nous espérions qu'elle imprègnerait l'école. Plus que tout, nous recherchions un milieu qui soit ouvert, honnête, fiable et exempt de peur.... »

... Nous ne voulions pas, par exemple, protéger nos étudiants contre l'échec ; nous voulions qu'ils n'aient pas peur de l'échec. Après tout, l'échec est le meilleur de tous les professeurs.... Nous croyions que c'était une bonne chose de laisser les gens essayer tout ce qu'ils voulaient, qu'ils soient sûrs ou non de réussir, afin qu'ils soient préparés mentalement à affronter un défi inattendu ou à saisir une opportunité inattendue. » (ibid.)

A l'école, à l'épreuve, de l'égalité, quelle est la source de l'autorité ?

Pour les Greenberg

« La responsabilité individuelle implique aussi une égalité fondamentale entre tous. Toute autorité doit exister par libre consentement de tous les intervenants. ... » (ibid.)

Avec pour objectif assumé d'abolir la peur du pouvoir et de ses détenteurs :

« La peur du pouvoir et de l'autorité était une autre chose que nous voulions abolir de l'école. ... L'autorité en soi peut être bonne ou mauvaise, ça dépend de beaucoup de choses. Certaines situations requièrent des personnes revêtues d'autorité... » (ibid.)

Comme l'a écrit Neill, la liberté n'est pas la licence. La question de la construction de l'autonomie, se heurte parfois à la tentation de la prise de pouvoir. C'est une problématique récurrente, tant dans notre société que dans les écoles démocratiques.

« La question principale est de savoir comment les gens obtiennent leur autorité et comment celle-ci est contrôlée une fois qu'ils l'ont obtenue. On n'a pas peur d'une personne en position de pouvoir si on comprend pourquoi elle est là, si on a pu participer à l'y placer, et si on peut maintenir un œil sur tout ce qu'elle fait. Ce dont on a peur, c'est de l'autorité arbitraire, l'autorité qui nous exclut de la participation, sur laquelle on n'a pas de contrôle. Nous étions déterminés à faire en sorte que personne dans l'école, étudiant ou staff ou parent ou invité, n'ait de raison de craindre l'autorité de qui que ce soit qui soit associé à l'école. Ceci, plus que quoi que ce soit d'autre, permettrait à une personne d'en regarder une autre droit dans les yeux, quel que soient son âge, son sexe, sa position, ses connaissances ou ses antécédents. » (ibid.)

Le Règlement intérieur, voté en Conseil d'école, est le garant des règles communes, comme le Conseil d'école est le garant de la libre expression de chacun.

Le principe de liberté :

« Quand nous avons dressé le bilan de toutes les choses différentes que nous recherchions dans l'école, nous avons découvert qu'elles revenaient toutes à une idée centrale plutôt simple, dont tout découlait naturellement.

L'idée était celle d'une école où chaque personne s'occupait de ses propres affaires sans aucune interférence extérieure et où les gens géraient leurs affaires communes – les affaires de l'école – à travers une sorte d'assemblée municipale.

L'idée était aussi simple que ça et dans sa simplicité elle contenait l'idée d'apprentissage que nous recherchions ; elle favorisait les traits de caractère que nous



souhaitions faire ressortir ; elle incarnait l'ambiance que nous recherchions ; et elle avait la structure que nous désirions. » (ibid.)

Et concrètement, que s'y passe-t-il ?

L'école est installée à Framingham dans le Massachussetts, dans une grande demeure au milieu d'un parc de 4 hectares. Elle accueille environ 200 enfants de 4 à 19 ans et une dizaine d'adultes.

Toutes les décisions sont prises par le Conseil d'école hebdomadaire auquel sont conviés tous les membres quel que soit leur âge, la participation n'étant pas obligatoire. C'est un lieu de démocratie directe, concrète, dont les décisions s'imposent à la communauté. Les enfants y expérimentent l'argumentation, la prise de décision collective et, parfois, la frustration de voir leurs propositions rejetées par le groupe. Le conseil est dirigé par un président élu pour plusieurs mois parmi les membres sur la base du volontariat. Un secrétaire, également élu, tient les minutes des débats qui sont tenues à la disposition de tous.

Pour ne pas encombrer l'ordre du jour du conseil, des commissions sont créées qui se réunissent selon leur calendrier propre fixé par leur responsable, lui aussi élu. Tous les aspects de la vie de la structure sont concernés, de la logistique aux finances en passant par les activités ou la discipline.

Les écoles démocratiques sont un environnement exigeant et très régulé. Le règlement intérieur est construit, amendé et voté en Conseil d'école et il s'impose à toutes et tous. Tout acte non-conforme à celui-ci donne lieu à un dépôt de plainte écrit conduisant à la convocation du (des) contrevenant(s) devant le Conseil de justice (Judicial committee). Il suffit d'être témoin, et non seulement victime, de la transgression pour être habilité à rédiger la plainte.

Ce conseil de justice est composé de membres de l'école désignés à tour de rôle pour y siéger en respectant une représentativité des âges, adulte y compris. La participation à cette instance est une obligation. Il est présidé par un membre élu et un secrétaire rédige un compte-rendu des débats qui sera soumis à l'approbation du Conseil d'école suivant. Cette instance est "a-morale" au sens où elle ne traite pas de subjectivité mais de faits et d'infractions à une règle dûment rédigée et identifiée.<sup>4</sup>

On le voit le cadre formel est un des invariants des écoles démocratiques, qu'elles s'inspirent de Summerhill ou de Sudbury. Il se veut sécurisant pour tous les acteurs de ces institutions.

Ce qui différencie les deux modèles réside dans l'approche pédagogique.

A Summerhill, comme dans les approches issues de l'éducation nouvelle où les adultes ont encore des attentes et des objectifs d'apprentissages pour les élèves, l'enseignement a encore sa place formelle avec des créneaux horaires dédiés à des matières, l'assistance aux cours y étant facultative. À Sudbury, aucun cours n'est proposé et les membres du Staff ne sont pas recrutés sur leurs compétences académiques. Il n'y a aucun professeur, ni enseignant. Le mouvement francophone des écoles d'inspiration Sudbury s'accorde sur l'appellation de "facilitateurs d'apprentissage" pour désigner les adultes, salariés ou bénévoles, intervenant auprès des membres. Les membres peuvent solliciter la venue d'intervenants extérieurs pour les aider à acquérir les connaissances et compétences qu'ils souhaitent travailler.

---

<sup>4</sup> Exemple extrait du règlement intérieur du Point d'O, école démocratique de Tours (37) : A3.1 – dérangement. Chaque individu doit pouvoir jouir du droit de pratiquer librement l'activité de son choix sans être dérangé, et le droit de refuser une activité qu'on lui propose

A quoi servent donc les adultes ?

Une école, quelle que soit sa forme juridique, est une entreprise qui doit assurer sa pérennité. Les adultes y sont gestionnaires, agents de maintenance, bibliothécaires - documentalistes, accompagnateurs, agents administratifs. Mais ils sont aussi, et d'abord, au service des enfants. Ils sont les garants du cadre et de la sécurité matérielle, affective, intellectuelle. Ils doivent être en mesure d'aider les membres à identifier, parfois trouver, les ressources dont ils ont besoin dans leur parcours d'apprentissage dès lors que ceux-ci ne le peuvent pas par eux-mêmes ou avec l'aide de pairs. Une école Sudbury est une "entreprise libérée", chaque adulte doit être autonome et savoir ce qu'il doit faire pour participer au bon fonctionnement de la structure et assurer sa pérennité.

Les Facilitateurs ne sont pas tenus d'être des experts disciplinaires, qui pourrait d'ailleurs le prétendre aujourd'hui ? Ils sont, par contre, tenus d'être des experts de l'observation, de l'écoute active et de la recherche documentaire pour entendre les besoins des membres pour les orienter ou les accompagner quand ils le souhaitent dans leur recherche de solutions à leur problème du moment.

Mais qu'apprennent-ils et comment ?

Ils apprennent, comme le disait John Dewey, « par la vie, pour la vie ». Ces écoles sont d'abord des lieux de vie où toutes les générations peuvent se côtoyer, échanger, partager.

On y maintient la disposition naturelle du petit enfant à apprendre par lui-même dont il fait preuve jusqu'à l'entrée à l'école.

En vivant ensemble, en collaborant ou pas, on fait des expériences qui sont forcément formatrices.

La valeur première dans ces écoles est la confiance inconditionnelle dans l'enfant et sa capacité à apprendre en permanence de toutes ses expériences. Il n'y a pas de petit apprentissage. Pas plus qu'il n'y a de hiérarchie entre les savoirs et compétences. Toute activité concourt à renforcer celles-ci. La curiosité naturelle des enfants et des adolescents laissés libres de leurs choix les pousse en permanence à en apprendre davantage.

C'est le pari fait par les fondateurs de la Sudbury Valley School il y a presque 50 ans. C'est celui fait par les familles choisissant l'instruction en famille et pratiquant les apprentissages autonomes. Et, à l'usage, il s'avère gagnant.

Le jeu au service de l'apprentissage de la vie

Peter Gray, psychologue du développement, directeur de recherche au Boston College, met l'accent sur le troisième ingrédient qui fait le succès des écoles démocratiques et qui est presque absent des écoles conventionnelles ? le jeu libre.

Il cite Karl Groos, un des inspirateurs de Claparède :

« On ne peut pas dire que les animaux jouent parce qu'ils sont jeunes et joueurs. On devrait dire qu'ils disposent d'une période de jeunesse pour jouer, car c'est la seule façon pour eux de pallier, grâce à leur expérience personnelle, les manques de leur bagage héréditaire afin de se préparer à ce qu'ils devront faire dans leur vie future. » (Groos in Gray, 2016, p. 169).

Dans "Die Spiele der Menschen", Groos étend aux humains sa vision du jeu chez l'animal.

« Et il est vrai que tous les enfants du monde, si on les laisse faire ce qu'ils veulent, jouent à ce qu'ils devront faire pour s'épanouir en tant qu'adultes. Il a aussi fait observer que les êtres humains, bien plus que les jeunes des autres espèces, doivent chacun



apprendre des compétences différentes relevant toutes de la culture particulière au sein de laquelle ils se développent. C'est, selon lui, la raison pour laquelle la sélection naturelle a doté les enfants humains d'une forte propension à observer ce que font leurs aînés et à incorporer les activités de ceux-ci dans leurs jeux. » (Ibid., p. 171)

C'est le mécanisme qu'Albert Bandura décrit par son concept d'apprentissage vicariant.

Pour Vygotski, le jeu libre est le moyen utilisé par les enfants pour apprendre à contrôler leurs réactions impulsives et leurs émotions.

Selon Gray, les jeux se classifient comme jeux physiques, jeux de langage, jeux d'exploration, jeux de construction, jeux d'imagination et jeux sociaux. Il écrit :

« Les enfants sont naturellement motivés pour s'approprier les compétences qui sont les plus importantes dans leur culture et les plus valorisées par les adultes qui les entourent. Mais, pour aller plus loin que Groos, j'ajouterai qu'ils le sont peut-être encore davantage par l'acquisition des dernières compétences à la pointe de leur culture. De ce fait, les enfants s'approprient généralement plus rapidement que leurs parents les nouvelles technologies. Ce n'est pas un hasard du point de vue de l'évolution. Les enfants sont génétiquement programmés pour comprendre intuitivement que les compétences les plus importantes à acquérir sont celles dont l'importance sera croissante dans le futur. Ce sont les compétences propres à leur génération, qui ne sont peut-être pas les mêmes que celles propres à la génération de leurs parents. Cette attirance pour la nouveauté semble d'autant plus précieuse à notre époque moderne, caractérise par l'évolution rapide des technologies et des compétences nécessaires pour les maîtriser. » (Ibid., p. 176)

Dans une école Sudbury, les enfants sont libres de faire ce qui leur plaît avec qui leur plaît, et ce quel que soit leur âge. Ils développent en permanence, la plupart du temps sans en avoir conscience des compétences nouvelles et acquièrent les connaissances induites.

Cette situation de liberté provoque des interactions permanentes mettant en œuvre la sociabilité naturelle de l'humain. Personne n'apprend tout seul, c'est par l'observation, l'échange et avec le retour de ses congénères que l'humain apprend.

Le quatrième ingrédient du succès de ce modèle est l'hétérogénéité des âges. Les enfants de tous âges, immergés dans le même espace apprennent les uns des autres, soit en imitant et observant les plus grands, soit en expliquant ou en montrant aux plus petits. Cette approche ne surprendra personne qui ait connu les classes uniques ou multi-niveaux des écoles de campagnes avant qu'on les supprime par soucis de "rentabilité". La différence réside ici dans l'éventail très large des âges, de 4 à 20 ans, voire 60 ans pour les adultes.

Mais qu'en est-il des "apprentissages de base" ?

Tous les enfants scolarisés dans les écoles Sudbury apprennent à lire quand le besoin s'en fait sentir, avec ou sans aide extérieure. Cet apprentissage intervient entre 4 et 13 ans. Le fait que chacun puisse vivre sa vie à son rythme ne pose aucun problème de retard par rapport à une "norme". La majorité des enfants apprend jeune, baignant dans un environnement où l'écrit est omniprésent, mais les lecteurs tardifs ne sont pas handicapés. Les observations faites à la Sudbury Valley School tendent à montrer que les lecteurs tardifs ne sont pas de moins bons lecteurs que les lecteurs précoces. Il semble par ailleurs qu'ils s'engagent plus souvent que d'autres dans des carrières intellectuelles.

L'écriture suit la même courbe d'apprentissage. L'enfant a besoin très jeune de savoir écrire pour se mouvoir dans une institution dont le formalisme est aussi grand. De même, l'apprentissage informel des notions de mathématiques essentielles à la vie courante se fait vite, en faisant de la cuisine, en participant à la commission finance et dans toute activité quotidienne impliquant la maîtrise des chiffres et des diverses notions.

Et les autres disciplines ?

En laissant l'enfant travailler les sujets qui le passionnent, les fondateurs de l'école Sudbury misent sur la construction de la confiance et d'un fort sentiment d'efficacité personnel. Force est de constater, au vu des résultats, que cela fonctionne plutôt bien.

Concernant l'apprentissage des mathématiques avancées Gray écrit :

« Pour en savoir plus sur la façon qu'ont les enfants sans formation mathématique formelle d'appréhender les maths d'admission à l'université, j'ai interviewé Mikel Matisoo, le membre du staff de Sudbury Valley qui est le plus souvent sollicité par les étudiants qui veulent de l'aide pour préparer pour le SAT<sup>5</sup> de math. Il m'a dit que les enfants qui viennent vers lui sont généralement ceux qui ont relativement peu de réel intérêt pour les maths ; ils veulent juste se débrouiller suffisamment bien au SAT pour entrer à l'université de leur choix. Il dit : "Étant donnée la façon dont le SAT est structuré, il est relativement facile de s'y préparer directement ; il y a des trucs pour bien s'en sortir". Typiquement, Mikel se réunit avec les étudiants pour environ 1h à 1h30 par semaine pendant six à dix semaines et les étudiants peuvent faire encore 1h à 1h30 par semaines d'eux-mêmes. Ça nous fait un total de 12 à 30 heures de travail mathématique pour des enfants qui n'ont parfois jamais fait les moindres maths formelles. Le résultat typique, selon Mikel, est un score au SAT de math qui est suffisant pour être au moins admis à une université modérément compétitive. Mikel explique que les enfants qui aiment vraiment les maths, et qui ont les meilleurs scores au SAT, ne le sollicitent généralement pas parce qu'ils peuvent s'y préparer tout seuls. »  
(Gray 2010)

Mais que deviennent-ils ?

Les études menées sur les anciens membres des écoles Sudbury par Gray et Chanoff en 1986 et ultérieurement par l'équipe de l'école montrent un taux d'intégration professionnel au moins équivalent à celui des écoles conventionnelles. L'éventail des professions est très étendu. Par contre, le taux d'indépendants et de créatifs semble être plus important. Pour occuper ces emplois ou professions, les membres ont dû apprendre des notions poussées, suivre des études professionnelles ou universitaires. A aucun moment leur éventuel retard dans des matières spécifique n'a créé d'obstacle à leur ambition. La différence réside dans le fait qu'ils se sont concentrés sur l'apprentissage des connaissances et le développement des compétences dont ils avaient besoin pour mener leur projet à bien, au moment où ils jugeaient en avoir besoin. Leur apprentissage s'est fait sur la base de leurs talents et non de leurs points faibles. En mettant leur énergie là où elle produisait des effets, ils n'ont rien fait d'autre que de faire "l'impasse" sur des matières ne faisant pas sens pour eux, comme beaucoup d'élèves le font à l'école de façon moins assumée.

---

<sup>5</sup> Test standardisé pour l'accès aux universités (collèges) états-unien.

Depuis sa fondation, environ 80% des membres de la Sudbury Valley School poursuivent des études supérieures dans les universités de leur choix. La plupart des enfants instruits en famille vont également à l'université, aux USA comme en France. Ce sont des jeunes gens autonomes, motivés, qui savent travailler. Ils déplorent en commun une sensation de perte de temps et le manque de motivation, de responsabilité et d'autonomie de leurs congénères passés par l'enseignement classique. La plupart ont une vie professionnelle en lien direct avec leurs centres d'intérêt développés à l'école.

Peter Gray étudie la Sudbury Valley School depuis plusieurs décennies. Dans son ouvrage « Libre pour apprendre », il cite des parcours d'anciens élèves recueillis dans l'ouvrage « Kingdom of childhood : growing up at Sudbury Valley School » dans lequel 31 anciens élèves décrivent leur parcours.

« Un informaticien de haut niveau qui présidait la commission informatique de l'école à l'adolescence, un Commandant de navire de croisière qui faisait du modélisme maritime sur l'étang de l'école, un professeur de mathématique à l'université que son amour de la science fiction a conduit à étudier seul pendant deux ans les mathématiques et la physique, une chef modiste qui a découvert la couture en faisant des costumes à ses poupées à l'école, un entrepreneur de pompes funèbres qui a appris l'anatomie et la taxidermie en ramassant des cadavres d'animaux dans les bois environnants, .... »

### Où se loge l'utopie ?

On pourrait penser cette démarche éducative comme totalement utopique. Ce serait oublier que notre système éducatif industriel, cloisonnant les élèves par classe d'âge et les savoirs par discipline n'a pas 150 ans sous sa forme actuelle. A l'échelle de l'histoire c'est très peu. Jusqu'à l'invention de l'agriculture et encore chez certains peuples, ce modèle était prédominant, la survie des chasseurs-cueilleurs dépendant d'une parfaite adaptation au milieu. Gray a étudié les analogies entre le modèle éducatif de ces peuples et celui de la Sudbury Valley School.

« Les chasseurs-cueilleurs vivent en bandes de petite taille (le plus souvent entre 20 et cinquante personnes, enfants compris), qui se déplacent d'un lieu à un autre à l'intérieur d'un territoire vaste mais bien défini, en fonction du gibier et de la présence de plantes comestibles. Leurs valeurs sociales fondamentales, comme s'accordent à le dire presque tous les chercheurs qui les ont étudiés, sont l'autonomie (liberté individuelle), le partage et l'égalité. Nous nous réclamons également de ces valeurs dans nos cultures démocratiques modernes, mais la signification et l'importance qu'elles ont chez les chasseurs-cueilleurs dépassent de très loin celles qu'elles revêtent chez nous.

Le sens de l'autonomie y est si fort qu'ils se retiennent de dire aux autres ce qu'ils doivent faire. Ils s'interdisent même de donner des conseils non-sollicités, pour ne pas interférer avec la liberté d'autrui. Chaque individu, homme, femme ou enfant, est libre de faire chaque jour son propre choix, tant que ce choix n'empiète pas sur la liberté d'autrui et ne va pas à l'encontre d'un tabou social. Leur autonomie, néanmoins, ne leur donne pas le droit d'accumuler des possessions privées ou de faire des autres leurs débiteurs, car cela viendrait à l'encontre de la deuxième valeur la plus importante à leurs yeux : celle du partage. » (Gray, 2016, P 47)

« Les chercheurs qualifient souvent "d'indulgent" la façon dont les adultes traitent les enfants dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs, mais l'adjectif "confiant" peut être

plus adéquat... Confiance dans les instincts des enfants. Confiance dans le fait que les enfants à qui l'on permet de faire ce qu'ils veulent vont apprendre ce qu'ils ont besoin d'apprendre et commenceront à contribuer à l'économie du groupe quand ils auront les compétences et la maturité nécessaire. ...

Dans notre culture, la plupart des gens considéreraient qu'une telle indulgence est le meilleur moyen d'avoir des enfants gâtés et exigeants, destinés à devenir des adultes gâtés et exigeants. Or, au moins dans le contexte des chasseurs-cueilleurs, rien n'est plus éloigné de la réalité. » (Gray, 2016, P 49/51)

Et la réalité des écoles Sudbury le démontre qui donne au monde depuis cinquante ans des adultes engagés dans celui-ci et talentueux dans les champs d'intervention qu'ils ont choisis.

Pour l'avoir mis en œuvre en France, au Point d'O de Tours<sup>6</sup> depuis septembre 2016, nous confirmons que ce modèle ne convient pas, pas plus que tout autre, à la totalité des personnalités. Certaines sont angoissées par cette autonomie promue et attendue et demandent plus de structure. Certains y jonglent entre apprentissages formels et activités informelles avec bonheur, d'autres ne font « que vivre » et apprendre par leur pratique. Comme Gray et les époux Greenberg, nous pensons que l'immense majorité des enfants trouverait un bénéfice dans ce modèle.

En effet, les neurosciences cognitives démontrent l'importance du plaisir et du jeu dans l'ancrage des connaissances et la stimulation de la curiosité, justifiant les intuitions des pédagogues de l'éducation nouvelle. Elles démontrent également que la contrainte, le stress et les punitions sont les freins majeurs à l'apprentissage.

Quelle différence y-a-t-il entre un adulte passé par l'école conventionnelle qui a oublié la plupart des enseignements non-sollicités qu'il y a reçu et un autre qui n'aurait appris que ce qui l'intéressait ? Ne pas connaître la date du sacre de Louis IX, la formule atomique du Brome, ou l'intrigue de Phèdre est-il plus handicapant pour quelqu'un qui ne l'a jamais appris que pour celui (celle) qui l'a oublié ?

Finalement l'utopie n'est-elle pas de vouloir croire qu'on peut donner la même quantité de savoirs à chaque élève à travers le collège unique et le socle commun quand les statistiques officielles démontrent année après année que c'est inexact et que, réforme après réforme, les taux de réussite stagnent, voire régressent ?

N'est-elle pas de vouloir croire que toutes et tous avancent au même rythme et avec les mêmes intérêts sur le chemin de la connaissance ?

Dans une société qui ambitionne de donner les mêmes chances à tous ses citoyens, introduire de la diversité éducative et la possibilité de s'épanouir par d'autres voies devrait-il rester une utopie sans avenir ?

## **Bibliographie :**

Gray P et Chanoff D, *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?*, American Journal of Education 1986 94:2, 182-213  
<http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/443842>

---

<sup>6</sup> <http://www.objectif100.org>

Gray P et Feldman J, *Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School* American Journal of Education 2004 110:2, 108-146  
<http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/380572>

Gray P, *Les enfants apprennent les maths facilement quand ils contrôlent leur propre apprentissage*, Traduction Antoine Guénet de *Kids Learn Math Easily When They Control Their Own Learning*, Psychology today 15 avril 2010.  
<http://ecole-autonome.be/2016/03/21/les-enfants-apprennent-les-maths-facilement-quand-ils-controlent-leur-propre-apprentissage-par-dr-peter-gray/>

Gray P, *Libre pour apprendre*, Actes sud - Play bac, oct. 2016. Traduction de Free to learn 2013 par Elsa Petit

Neill, A. S., & Laguilhomie, M. (2011). *La liberté, pas l'anarchie réflexions sur l'éducation*. Paris: Payot.

Sadofsky M, Greenberg D et Greenberg H, *Kingdom of childhood : growing up at Sudbury valley school*, Sudbury valley school press, Framingham (MA) USA, 1994

## **Pour citer cet article**

### **Référence électronique**

Frédéric Miquel, « Vers une école où les enfants font ce qu'ils veulent ? : La Sudbury Valley School et l'éducation démocratique, *Educatio* [En ligne], 6 | 2017. URL : <http://revue-educatio.eu>

## **Droits d'auteurs**

Tous droits réservés