

[https://t.me/livres\\_2020](https://t.me/livres_2020)

PETER GRAY

# LIBRE POUR APPRENDRE

**LIBÉRONS  
NOS ENFANTS  
POUR QU'ILS  
RETROUVENT  
LE BONHEUR  
D'APPRENDRE  
ET  
LA CONFIANCE  
EN EUX**



## DOMAINE DU POSSIBLE

La crise profonde que connaissent nos sociétés est patente. Dérèglement écologique, exclusion sociale, exploitation sans limites des ressources naturelles, recherche acharnée et déshumanisante du profit, creusement des inégalités sont au cœur des problématiques contemporaines.

Or, partout dans le monde, des hommes et des femmes s'organisent autour d'initiatives originales et innovantes, en vue d'apporter des perspectives nouvelles pour l'avenir. Des solutions existent, des propositions inédites voient le jour aux quatre coins de la planète, souvent à une petite échelle, mais toujours dans le but d'initier un véritable mouvement de transformation des sociétés.

## PRÉSENTATION

Nos enfants passent à l'école le plus clair de leur temps à recevoir passivement une instruction, à devoir se tenir tranquilles en classe et à subir des contrôles de connaissances. Il n'est donc pas étonnant que le système scolaire actuel crée des élèves ennuyés et ayant des problèmes de comportement. Même en dehors des murs de l'école, les enfants ont rarement l'occasion de jouer et d'explorer leur environnement sans être sous surveillance permanente. Cette situation a pour conséquence d'alimenter l'anxiété des enfants, qui considèrent la vie uniquement comme une série de problèmes.

Dans *Libre pour apprendre*, Peter Gray défend l'idée selon laquelle des enfants libres de poursuivre leurs propres centres d'intérêt au travers du jeu assimilent tout ce qu'ils ont besoin de savoir, et le font de plus avec énergie et passion. Pour les aider à grandir dans ce monde en perpétuel changement, nous devons faire confiance à leur capacité de s'instruire et de se développer. En se basant sur des faits anthropologiques, psychologiques et historiques, Gray avance que le jeu en toute liberté est le meilleur moyen pour apprendre à gérer sa vie, à résoudre ses problèmes, à vivre en communauté et à devenir émotionnellement équilibré.

# PETER GRAY

*Peter Gray est un psychologue du développement, directeur de recherche au Boston College. Il est connu pour ses critiques du système éducatif traditionnel et est invité régulièrement à intervenir auprès de groupes de parents, d'éducateurs ou de chercheurs. Il s'oppose aux méthodes actuelles d'éducation qui, selon lui, infligent des dommages psychologiques aux enfants.*

Photographie de couverture : © Getty Images, 2016

Titre original :

*Free to Learn*

Première publication aux États-Unis

par Basic Books, membre de Perseus Book Group, New York

© Peter Gray, 2013

© Actes Sud | Play Bac, 2016

pour la traduction française

ISBN 978-2-330-07142-4

[www.actes-sud.fr](http://www.actes-sud.fr)

PETER GRAY

# LIBRE POUR APPRENDRE

TRADUIT DE L'ANGLAIS (ÉTATS-UNIS) PAR ELSA PETIT

DOMAINE DU POSSIBLE

CHANGER L'ÉDUCATION

ACTES SUD | PLAY BAC

*À Scott, qui l'a inspiré,  
et à Diane, qui l'a rendu possible.*

# PROLOGUE

“Va te faire voir.”

Ces mots me frappèrent de plein fouet. On m’avait déjà envoyé me faire voir auparavant : un collègue exaspéré que je refuse obstinément de me rendre à une évidence, un ami à qui j’avais dit quelque chose d’idiot. Mais ces “va te faire voir”-là étaient juste des façons de briser la tension, de mettre fin à une discussion improductive. Cette fois-ci, c’était sérieux. Cette fois-ci, j’allais peut-être vraiment aller me faire voir. Où ça ? Certainement pas dans un enfer *post mortem* de flammes et de soufre, auquel je ne crois pas, mais sans doute dans les limbes où vous errez quand vous devez vivre en sachant que vous n’avez pas été à la hauteur avec ceux que vous aimez, ceux qui ont besoin et qui dépendent de vous.

Ces mots avaient été prononcés par mon fils de neuf ans, Scott, dans le bureau du directeur de l’école publique élémentaire. Ils ne s’adressaient pas seulement à moi, mais à sept grandes et intelligentes personnes, alignées en face de lui : le directeur, les deux professeurs principaux<sup>1</sup> de Scott, le conseiller d’orientation, un psychologue scolaire, sa mère (ma deuxième femme) et moi-même. Nous étions là pour présenter un front uni, pour signifier à Scott sans équivoque qu’il *devait* aller à l’école et qu’il *devait* faire tout ce que ses professeurs lui disaient de faire. Empreints du sérieux de notre rôle, nous le jouions tous avec rigueur quand Scott, nous regardant bien en face, proféra ces mots qui me décontenancèrent totalement.

Je me mis instantanément à pleurer. Je sus à cet instant qu’il fallait que je soutienne Scott et que je cesse d’être contre lui. À travers mes larmes, je vis que ma femme pleurait aussi et ses larmes me montrèrent qu’elle ressentait et qu’elle pensait la même chose que moi. Nous sûmes à ce moment précis que nous devions faire ce que Scott nous demandait depuis longtemps : le retirer de cette école et le tenir éloigné de toute école qui aurait quoi que ce soit à voir avec elle. Pour lui,



l'école était une prison et il n'avait rien fait qui méritât l'emprisonnement.

Cette réunion dans le bureau du directeur fut le point culminant d'une série de rendez-vous et de réunions auxquelles ma femme et moi avions été convoqués au fil des années pour qu'on nous présente, par le menu, les manquements de notre fils aux règles du bon comportement. Ses agissements désarçonnaient particulièrement le personnel scolaire, car ils n'avaient rien à voir avec le genre de bêtises auxquelles les professeurs étaient habitués de la part de garçons pleins de vie enfermés contre leur gré. Dans le cas de Scott, cela prenait plutôt la forme d'une rébellion méticuleusement organisée. Il agissait systématiquement et délibérément à rebours des consignes données par son professeur. Si le professeur demandait de résoudre des problèmes arithmétiques d'une certaine façon, il inventait une autre façon de les résoudre. Si la leçon portait sur la ponctuation et les majuscules, il se mettait à écrire comme le poète e. e. cummings, plaçant les majuscules et la ponctuation de façon anarchique ou les supprimant complètement. Quand une tâche lui semblait absurde, il le disait et refusait de l'accomplir. Parfois – et cela se produisait de plus en plus souvent –, il quittait la salle de classe de son propre chef et rentrait à la maison, à moins qu'on ne l'en empêchât par la force.

Nous avons fini par trouver une école qui marche pour Scott. L'école la plus différente de l'école que vous pourriez imaginer. Dans quelques pages, je vous en parlerai, ainsi que du mouvement éducatif mondial qu'elle a inspiré. Mais le sujet principal de ce livre n'est pas une école en particulier, c'est la nature humaine de l'éducation, l'éducation en tant que phénomène humain.

Les enfants viennent au monde avec la soif d'apprendre et avec d'extraordinaires capacités d'apprentissage programmées

génétiquement. Ce sont de petites machines à apprendre. Pendant leurs quatre ou cinq premières années de vie, ils s'approprient une quantité insondable d'informations et de compétences, sans aucune forme d'instruction. Ils apprennent à marcher, courir, sauter et grimper. Ils apprennent à comprendre et à parler le langage de la culture dans laquelle ils sont nés et, grâce à lui, à affirmer leur volonté, se disputer, s'amuser, taquiner les autres, se lier d'amitié et poser des questions. Ils acquièrent une somme incroyable de connaissances sur le monde physique et social qui les entoure. Tout cela est guidé par leurs instincts et leurs pulsions innés, leur esprit ludique et leur curiosité instinctive. La nature ne désactive pas subitement cet immense désir et cette capacité d'apprendre quand l'enfant atteint l'âge de cinq ou six ans. C'est nous qui y mettons un terme avec notre système scolaire coercitif. En effet, la leçon principale que distille l'école depuis toujours, c'est qu'apprendre est un travail, auquel il est souhaitable de se soustraire dès que possible.

Les paroles de mon fils dans le bureau du directeur changèrent le cours de ma vie, tant au niveau professionnel que personnel. J'étais – et je suis toujours – professeur de biopsychologie, c'est-à-dire qu'en tant que chercheur je m'intéresse aux fondements biologiques des pulsions et des émotions des mammifères. J'avais terminé des travaux sur la régulation de la peur chez les rats et les souris par certaines hormones, et je venais de commencer à étudier les mécanismes cérébraux commandant l'instinct maternel chez les rats. Cet épisode dans le bureau du directeur déclencha une série d'événements qui modifièrent progressivement l'axe principal de mes recherches. Je commençai à étudier l'éducation du point de vue de la biologie. Au départ, c'est avant tout l'inquiétude pour mon fils qui me motivait en ce sens. Je voulais être certain que nous n'étions pas en train de commettre une erreur en lui permettant de suivre son propre chemin éducatif et en délaissant la voie tracée par des

professionnels. Mais petit à petit, en voyant que l'éducation que Scott concevait pour lui-même était un succès magnifique, mon intérêt s'est élargi aux enfants en général et aux fondements biologiques de l'éducation propre aux humains.

Qu'est-ce qui est propre à notre espèce et fait de nous un animal culturel ? En d'autres termes, quels sont les aspects de la nature humaine qui poussent chaque nouvelle génération, partout sur la planète, à s'approprier les compétences, les connaissances, les croyances, les théories et les valeurs de la génération précédente et à poursuivre la construction à partir de cette base ? Cette question m'a conduit à examiner comment l'éducation était organisée hors du système scolaire ordinaire, entre autres dans la "non-école" que mon fils fréquentait. Ensuite, je me suis penché sur le mouvement mondial de "non-scolarisation" (*unschooling*), pour comprendre comment les enfants de ces familles sont éduqués. Je me suis plongé dans les écrits des anthropologues et j'en ai interrogé certains pour en apprendre le plus possible sur la façon de vivre et les apprentissages des enfants dans les cultures de chasseurs-cueilleurs – ces modes de vie qui étaient ceux de notre espèce pendant 99 % de l'histoire de son évolution. J'ai parcouru tout le corpus des recherches portant sur le jeu chez les enfants dans le champ de la psychologie et dans celui de l'anthropologie, et mes étudiants et moi-même en avons mené de nouvelles pour comprendre comment l'enfant apprend au travers du jeu.

Ces travaux m'ont permis de comprendre comment les fortes pulsions d'apprentissage et d'exploration des enfants sont au service de la fonction éducative, non seulement dans les cultures de chasseurs-cueilleurs, mais aussi dans la nôtre. Ils m'ont permis de découvrir dans quel environnement s'expriment le mieux leurs capacités à s'autoéduquer par leurs propres moyens ludiques. Ils m'ont permis de comprendre comment, si nous en avons la volonté, nous pourrions libérer les enfants de l'emprisonnement scolaire et leur fournir des

centres d'apprentissage qui développeraient au maximum leur capacité à s'éduquer eux-mêmes, sans les priver pour autant des joies de l'enfance auxquelles ils ont droit.

Voilà le sujet de ce livre.

---

<sup>1</sup> Aux États-Unis, les élèves d'élémentaire ont deux professeurs principaux. (*N.d.T.*)

**1**

**QU'AVONS-NOUS FAIT À  
L'ENFANCE ?**

J'ai eu des centaines de professeurs fantastiques durant ma vie, qui m'ont beaucoup appris, mais, si je devais n'en retenir qu'un seul, ce serait Ruby Lou.

Quand je l'ai rencontrée, j'avais cinq ans, et elle six. C'était l'été et ma famille venait de déménager et de s'installer dans une nouvelle ville. Incité par ma grand-mère, j'avais été frapper à toutes les portes des deux côtés de notre rue en demandant : "Y a-t-il des enfants de mon âge qui habitent ici ?" C'est comme cela que j'ai trouvé Ruby Lou, dans la maison juste en face de la nôtre. Au bout de quelques minutes, nous étions les meilleurs amis du monde et nous le restâmes pendant les deux années où je vécus dans cette ville. Elle était plus âgée, plus maligne et plus hardie que moi, sans l'être trop, et c'est pour cette raison qu'elle fut un si bon professeur pour moi.

Au milieu des années 1980, Robert Fulghum a publié une série d'essais très appréciée, intitulée *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*<sup>1</sup>. Pour ma part, je ne suis pas allé au jardin d'enfants. Il n'y en avait pas dans la petite ville où nous avons emménagé lorsque j'avais cinq ans. Mais même Fulghum conviendrait sans doute, sans qu'on ait beaucoup besoin d'insister, que la plupart des apprentissages importants ne se font pas à la maternelle ni dans aucune autre école. Ils se font dans la vraie vie.

Ce premier été-là, Ruby Lou et moi jouâmes ensemble presque tous les jours, souvent pendant toute la journée. Parfois nous étions juste tous les deux, et parfois d'autres enfants du voisinage se joignaient à nous. Puis elle est entrée à l'école élémentaire, et moi non, mais nous avons continué à jouer ensemble le soir après l'école et les week-ends.

J'ai envisagé d'écrire à mon tour un livre intitulé *J'ai tout appris de Ruby Lou*. La première chose qu'elle m'ait apprise et dont je me souviens, c'est à faire du vélo. Moi, je n'avais pas

de vélo, mais elle en avait un dont elle me laissait me servir. C'était un vélo de fille, ce qui signifie qu'il était plus propice à l'apprentissage car il ne présentait pas la difficulté de devoir passer sa jambe par-dessus une barre horizontale pour pouvoir l'enfourcher ou en descendre. La rue dans laquelle nous habitions était légèrement en pente et Ruby Lou me montra que, si je montais sur le vélo au sommet de la pente et que je poussais avec un pied, je prenais tout de suite assez de vitesse pour rester en équilibre, même sans pédaler. De cette façon, je pus apprendre à maintenir l'équilibre avant de me préoccuper de pédaler. Elle me donna pour consigne de commencer à pédaler en bas de la pente et d'essayer d'aller chaque fois le plus loin possible avant de basculer ou de mettre pied à terre pour m'arrêter. Mes premiers essais se soldèrent par des genoux écorchés et des éraflures sur la voiture d'un voisin qui était garée là, mais Ruby Lou me dit de ne pas m'inquiéter, que je m'améliorais et que je saurais bientôt faire du vélo "pour toujours" sans tomber. En effet, au bout de quelques jours je savais faire du vélo "pour toujours". Quand mes parents virent cela, ils m'achetèrent un vélo d'occasion tout dégingué. Il était trop grand pour moi ("Comme ça, il ne sera pas trop petit trop vite") et il avait une barre horizontale si haute que j'avais du mal à l'enfourcher. Mais j'arrivais à en faire. C'était ma première paire de roues et cela me donna, à l'âge de cinq ans, une liberté inconnue jusqu'alors.

Quand j'eus mon vélo, nous commençâmes, Ruby Lou et moi, à sillonner le village et la campagne alentour. Pour nous, ces excursions étaient autant de grandes aventures, même si j'imagine que nous ne nous éloignions pas de plus de trois ou quatre kilomètres. Seul, je n'avais pas le droit d'aller aussi loin, mais cela m'était permis en compagnie de Ruby Lou. Ma mère voyait bien que, du haut de ses six ans, elle était mature, responsable et qu'elle savait bien s'orienter. Qu'elle saurait m'éviter les ennuis. À chaque expédition, nous apprenions quelque chose de nouveau sur le monde dans lequel nous

vivions et nous rencontrions de nouvelles personnes. Aujourd'hui encore, mon mode de déplacement favori est le vélo et, en pédalant sur le chemin du travail ou vers toute autre destination, je pense souvent à Ruby Lou.

Ruby Lou m'aida aussi à grimper aux arbres. Il y avait un pin extraordinaire dans le jardin devant chez moi. J'imagine que, pour un adulte, c'était un arbre de taille moyenne mais, pour moi, il était immense, son sommet arrivait au paradis et Dieu l'avait conçu pour qu'on y grimpe. Je n'étais pas l'enfant le plus hardi ni le plus agile du quartier, et je dus donc travailler dur, pendant des semaines et des mois, pour grimper chaque fois plus haut. La tentation de grimper à cet arbre s'exerçait aussi fortement sur Ruby Lou que sur moi, et elle allait toujours plus haut que moi. Chaque fois qu'elle se hissait sur une branche plus haute, encore jamais atteinte, je savais que j'en étais capable moi aussi. Quelle exaltation que de progresser vers le paradis et de regarder en bas, vers la terre devenue si lointaine ! Nous n'étions peut-être qu'à cinq ou six mètres de haut, mais cela suffisait pour me faire goûter l'exaltation liée au danger, et surtout à la certitude de savoir que j'étais capable de l'affronter et de m'en sortir vivant par mes propres moyens. Cette certitude m'a été très utile toute ma vie durant.

Et puis, un jour d'été brûlant, Ruby Lou m'a donné ma première leçon sur la mort. J'étais dehors et je jouais avec ma piscine gonflable en plastique à courir, sauter dedans et faire des glissades dans l'eau sur les fesses. Ruby Lou apparut dans le jardin et je m'attendais à ce qu'elle saute dans la piscine, comme d'habitude. Mais elle n'en fit rien. Elle s'assit simplement dans l'herbe, à quelque distance, sans dire un mot. J'essayai de la faire rire en faisant l'idiot, mais rien ne fonctionnait. Je n'avais jamais vu personne se comporter ainsi. Je finis par la rejoindre et m'asseoir près d'elle. Elle me dit que son grand-père, qui vivait auparavant avec elle, était mort pendant la nuit. Ce fut ma première expérience de la mort et



ma première tentative de consoler une personne qui a perdu un être cher. Bien entendu, j'échouai dans cette entreprise et ce que j'appris, au final, c'est qu'on échoue toujours dans ces cas-là. Tout ce qu'on peut faire, c'est être présent, en tant qu'ami, et laisser le temps faire son œuvre. Heureusement, le temps agit rapidement quand on a six ans et que chaque journée équivaut à deux semaines. L'été battait encore son plein lorsque Ruby Lou et moi recommençâmes à jouer et à rire ensemble.

Je ne suis pas le seul à me souvenir de mon enfance et à déplorer que les enfants d'aujourd'hui aient moins de liberté que nous n'en avons eu. Presque toutes les personnes d'âge moyen et au-delà que vous interrogerez sur le sujet se souviendront du temps qu'elles passaient à vivre des aventures en compagnie d'autres enfants, à bonne distance des adultes. L'ancienne Première dame des États-Unis et secrétaire d'État Hillary Rodham Clinton a consacré un livre à ses jeunes années. Elle y décrit une enfance passée à jouer dehors avec ses petits voisins : tous les soirs après l'école, et de l'aube au crépuscule pendant les week-ends et les grandes vacances. L'un de leurs jeux s'appelait "Attrape et cours". Il avait des règles très élaborées, qui évoluaient sans cesse. Voici ce que Clinton écrit à ce sujet :

Comme pour tous nos jeux, les règles étaient très sophistiquées, et nous les répétions à l'envi lors de conciliabules que nous tenions çà et là au coin des rues. Nous y passions des heures et des heures... Nous étions si indépendants, la liberté qu'on nous donnait était si grande ! Il serait inimaginable de faire la même chose aujourd'hui. C'est une perte parmi les plus dommageables que notre société ait subies<sup>2</sup>.

Quelle que soit votre orientation politique, vous admettrez que Hillary est devenue une adulte dotée de compétences, d'une aisance relationnelle et d'une confiance en elle remarquables. Quand j'imagine Hillary Clinton en train de

négocier des accords avec d'autres dirigeants mondiaux, je la vois, petite fille, en train de négocier âprement les règles d'"Attrape et cours" avec ses petits voisins.

"Nous étions si indépendants, la liberté qu'on nous donnait était si grande ! Il serait inimaginable de faire la même chose aujourd'hui. C'est une perte parmi les plus dommageables que notre société ait subies." Ce n'est pas seulement une perte dommageable. C'est une perte cruelle et tragique. Les enfants sont conçus par la nature pour jouer et explorer seuls, indépendamment des parents. Ils ont besoin de liberté pour se développer ; ils souffrent s'ils en sont privés. La pulsion de jouer librement est une pulsion fondamentale, biologique. Un déficit de jeu libre n'entraîne certes pas la mort du corps physique, comme le ferait un manque de nourriture, d'air ou d'eau, mais il tue l'esprit et retarde le développement mental. Pour les enfants, c'est le moyen d'apprendre à se faire des amis, à surmonter leurs peurs, à résoudre eux-mêmes leurs problèmes et, de façon plus générale, à prendre leur vie en main. C'est aussi le moyen initial par lequel ils pratiquent et s'approprient les compétences physiques et intellectuelles nécessaires pour réussir dans leur environnement culturel. Rien ne peut compenser la liberté dont nous les privons : ni les jouets, ni le temps que nous passons avec eux, ni les activités que nous leur offrons. Les choses qu'ils apprennent en jouant librement ne s'apprennent d'aucune autre façon.

Nous sommes en train de repousser les limites de l'adaptabilité des enfants. Nous les avons confinés dans un environnement anormal où ils doivent passer de plus en plus de temps sous la férule d'adultes, à rester assis à des bureaux, à écouter et à lire des choses qui ne les intéressent pas et à répondre à des questions qu'ils ne se posent pas et qui ne sont pas, à leurs yeux, de vraies questions. Nous leur laissons de

moins en moins de temps pour jouer, explorer et creuser leurs propres centres d'intérêt.

Je suis un psychologue du développement qui se situe dans le courant de la psychologie évolutionniste. Cela signifie que j'étudie le développement de l'enfant dans une perspective darwinienne. Je m'intéresse particulièrement aux dispositions naturelles mises en œuvre par les enfants pour apprendre, de leur propre initiative, ce dont ils ont besoin pour survivre et trouver leur place dans leur environnement culturel. Pour le dire autrement, je cherche à cerner les racines biologiques de l'éducation. Dans cette perspective, je me suis penché sur l'éducation dans les sociétés humaines des origines, celles des chasseurs-cueilleurs, où l'école n'existait pas et où, de tout temps, les enfants ont pris en main leur propre apprentissage. Je me suis aussi penché sur l'éducation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui dans une école exceptionnelle, située près de chez moi dans le Massachusetts, et où des centaines d'enfants et d'adolescents se sont éduqués eux-mêmes avec succès à travers des activités autodirigées, sans que des adultes leur imposent un programme ou des évaluations. En outre, j'ai observé comment l'éducation est menée dans les familles qui pratiquent la non-scolarisation, une forme particulière d'instruction en famille (*homeschooling*), et j'ai contribué, après m'être approprié ce corpus, aux recherches en biologie et en psychologie sur les fonctions du jeu.

Tous ces travaux convergent vers une conclusion étonnante, qui va à l'encontre des préjugés modernes prévalant au sujet de l'éducation. Les enfants sont biologiquement prédisposés à prendre en charge leur propre éducation. Quand on leur donne la liberté et les moyens nécessaires pour qu'ils creusent leurs propres centres d'intérêt en toute sécurité, ils s'épanouissent et se développent en prenant des chemins variés et imprévisibles, et ils acquièrent les compétences et la confiance en eux-mêmes qu'il faut pour affronter les défis de la vie. Quand l'éducation est organisée ainsi, les enfants sollicitent l'aide dont ils ont

besoin. Les leçons forcées, les cours magistraux, les consignes, les évaluations, les niveaux, les classes d'âge, ainsi que tous les autres pièges propres à notre système scolaire ordinaire obligatoire, deviennent inutiles. Tout cela vient en fait entraver les moyens naturels mis en œuvre par les enfants pour apprendre.

Ce livre traite de l'instinct naturel infantile d'autoéducation, des conditions nécessaires pour que cet instinct opère de façon optimale et de la façon dont nous, société, pouvons mettre en place ces conditions en réalisant des économies substantielles par rapport aux coûts actuellement occasionnés par le système scolaire. Parmi les moyens naturels d'autoéducation infantile, la pulsion ludique est un élément fondamental, c'est pourquoi une partie de ce livre est consacrée à l'importance du jeu. Néanmoins, dans ce premier chapitre, je dresse le tableau des dommages causés par la façon dont nous traitons les enfants à l'heure actuelle. Ces cinquante dernières années, voire un peu plus, nous avons assisté à une restriction continue de la liberté de jouer des enfants et, en parallèle, à une dégradation continue de la santé mentale et physique des jeunes. Si cette tendance se confirme, nous risquons à coup sûr de produire des générations de futurs adultes incapables de trouver leur chemin dans la vie.

## **Une situation qui se dégrade depuis un demi-siècle<sup>3</sup>**

Autrefois, quand vous vous promeniez le soir après la fin de l'école, pendant les week-ends ou pendant l'été, vous rencontriez des enfants occupés à jouer dehors sans surveillance, et c'était le cas presque partout en Amérique. De nos jours, si vous en voyez, ils sont très probablement en

uniforme, en train d'obéir aux injonctions de leurs entraîneurs, pendant que leurs parents, ne les quittant pas des yeux un seul instant, encouragent consciencieusement leurs moindres faits et gestes.

Dans son livre qui fait autorité sur l'histoire des jeux infantiles aux États-Unis, Howard Chudacoff parle de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle comme de "l'âge d'or des jeux non structurés<sup>4</sup>". Quand il qualifie certains jeux de "non structurés", il ne veut pas dire qu'ils manquent de structure. Selon lui, le jeu n'est jamais présidé par le hasard ; il a toujours une structure. Quand il emploie le terme "non structuré", il veut dire : structuré par les joueurs eux-mêmes plutôt que par une autorité extérieure. C'est ce que j'appelle le jeu libre, où ce sont les joueurs qui décident de ce à quoi ils jouent et comment, et où, au cours de la partie, ils sont libres d'en modifier les règles et le but. Une rencontre de baseball improvisée est un jeu libre, un match de Little League<sup>1</sup>, non. Le jeu libre n'est rien d'autre que la façon dont les enfants apprennent à structurer leur propre comportement.

On peut affirmer, même si c'est un peu simplificateur, que, dans l'Amérique postcoloniale, deux facteurs ont pesé au fil du temps sur la possibilité laissée aux enfants de jouer librement. Le premier est la diminution du travail des enfants, liée au fait que celui-ci devenait de moins en moins nécessaire, libérant ainsi du temps pour le jeu. Cela explique son augmentation globale jusque dans la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle. Le deuxième facteur est l'augmentation progressive du contrôle des adultes sur la vie des enfants hors du monde du travail, réduisant les possibilités laissées aux enfants de jouer librement. Vers le début de la seconde moitié du siècle, ce facteur s'est amplifié, ce qui explique la réduction constante du temps consacré à ce type d'activités depuis lors.

Une des raisons qui expliquent cette augmentation du contrôle des adultes sur la vie des enfants est la part toujours

croissante de la scolarisation obligatoire. Les enfants entrent à l'école de plus en plus tôt. Aujourd'hui, outre les *kindergartens*<sup>2</sup>, existent dans certains districts des *prekindergartens*. Et les *preschools*<sup>3</sup>, qui précèdent ceux-ci, substituent de plus en plus au jeu des activités imposées par les adultes, imitant en cela les écoles élémentaires. L'année scolaire s'est de plus en plus allongée, de même que la journée d'école, et les occasions de jouer librement pendant la journée d'école ont été fortement restreintes. Quand j'allais à l'école élémentaire, dans les années 1950, nous avions une demi-heure de récréation le matin et une autre l'après-midi, ainsi qu'une heure à la pause méridienne. Pendant ces moments-là (qui représentaient un tiers de la journée d'école de six heures), nous étions libres de faire ce que nous voulions, et même de sortir de la cour. En CE2, mes copains et moi passions pratiquement toute l'heure du déjeuner sur une colline près de l'école, à jouer à la lutte sur l'herbe ou dans la neige. Nous nous amusions aussi à faire des abdos et organisions des batailles de boules de neige mémorables pendant l'hiver. D'après mes souvenirs, aucun professeur ni aucun adulte ne nous surveillait au cours de ces jeux. Si toutefois c'était le cas, jamais ils ne sont intervenus. De nos jours, une chose pareille ne serait autorisée dans aucune des écoles élémentaires que j'ai étudiées. À cette époque, on faisait confiance aux enfants, beaucoup plus qu'aujourd'hui.

Non seulement la journée d'école s'est allongée et la place du jeu y a été restreinte, mais l'école s'est de plus en plus immiscée dans les foyers et la vie des familles. Les devoirs à la maison ont augmenté, réduisant d'autant le temps disponible pour jouer. Aujourd'hui, on attend des parents qu'ils deviennent les assistants des professeurs. On présuppose qu'ils suivent les devoirs de leurs enfants, ainsi que les projets que ceux-ci doivent mener, et les font travailler, les harcèlent ou les soudoient pour qu'ils se conforment à toutes ces consignes. Quand les enfants expédient leurs devoirs ou les bâclent, on

culpabilise les parents, comme s'ils avaient manqué à leurs obligations. Ils n'osent plus faire manquer l'école à leurs enfants, même pour une journée ou deux, que ce soit pour programmer des vacances en famille ou pour que ceux-ci restent à la maison à faire des activités potentiellement plus riches en termes d'apprentissage que ce qu'ils feraient à l'école dans le même laps de temps.

Mais l'emprise de cette institution sur la vie des enfants opère d'une manière encore plus insidieuse. Le système scolaire a favorisé dans la société la croyance selon laquelle les enfants apprennent et progressent en premier lieu en exécutant des tâches dirigées et évaluées par des adultes, et que les activités que les enfants font par eux-mêmes sont du temps perdu. Ce point de vue est rarement formulé de manière explicite, néanmoins, quand le responsable du district scolaire d'Atlanta, en Géorgie, a décidé de mettre un terme à la tradition du jeu libre pendant les récréations, il a déclaré : "Il est plus profitable aux enfants de leur apprendre quelque chose, comme la danse ou la gymnastique, que de leur laisser passer le temps à leur guise pendant trente minutes<sup>5</sup>." Il a aussi affirmé que les enfants n'ont pas besoin de jeu libre pour se dépenser physiquement, puisqu'ils ont pour cela des cours d'éducation physique. Peu d'éducateurs afficheraient aussi ouvertement un point de vue faisant aussi radicalement fi du jeu. La plupart d'entre eux en reconnaissent, au moins en paroles, la valeur. Cependant, ce point de vue antijeu, à un niveau qui détermine la façon d'agir des adultes envers les enfants, gagne de plus en plus de terrain au fil des décennies et a étendu son influence néfaste hors des murs de l'école pour contaminer la société tout entière. On incite toujours plus les enfants ou on les exhorte à prendre des cours et à pratiquer des sports sous la direction d'adultes, même hors du temps scolaire, plutôt qu'à jouer librement.

En relation directe avec la prégnance du point de vue antijeu, on s'intéresse davantage aux *performances* des enfants, qui peuvent faire l'objet de mesures, et on se désintéresse du véritable apprentissage qui est difficile, sinon impossible, à évaluer. Ce qui importe, dans le monde de l'éducation actuel, ce sont les performances, qui peuvent être évaluées et donner lieu à des comparaisons entre les élèves, entre les écoles, voire même entre les pays, pour voir qui est le premier et qui est le dernier. Le savoir qui n'est pas inscrit dans le programme scolaire, même si ce savoir est profond, ne compte pas. Par "véritable apprentissage" et "savoir profond", je veux parler du processus d'appropriation durable par les enfants d'informations et d'idées leur permettant de comprendre le monde qui les entoure et d'interagir avec lui (cette idée sera développée ultérieurement). Ceci est très différent du savoir superficiel que l'on acquiert seulement pour réussir un test et que l'on oublie dès que celui-ci est terminé.

Aujourd'hui, ce sont non seulement les enfants eux-mêmes, mais aussi les parents, les professeurs et des circonscriptions scolaires entières qui sont évalués à l'aune des tests de performance des jeunes élèves. Les enfants sont des pions entre les mains d'adultes en compétition qui essaient de leur faire faire le meilleur score possible à des tests standardisés. À part la tricherie, tout ce qui peut améliorer les résultats dans ce jeu de haute volée est considéré comme de l'éducation. Ainsi, les entraînements améliorant la mémoire à court terme qui fait l'objet des évaluations seront considérés comme des formes légitimes d'éducation, quoiqu'ils ne fassent absolument pas progresser la compréhension.

Cette obsession de la performance s'est étendue hors des salles de classe à toutes les activités parascolaires et extrascolaires possibles. De nos jours, pour beaucoup de parents et d'éducateurs, l'enfance n'est pas tant le temps des apprentissages que celui de l'étoffement du cv. Les diplômes scolaires et les tests standardisés comptent, au même titre que



les activités extrascolaires organisées et dirigées par des adultes, surtout celles qui décernent des trophées, des distinctions ou d'autres marques d'évaluation positive. Ainsi, les enfants et les adolescents font l'objet d'un coaching, on les incite, quand on ne les y pousse pas, à pratiquer des sports organisés et des activités bénévoles dirigées, et à suivre des cours particuliers. Même les bambins, dont les activités ne seront vraisemblablement pas gravées dans le papier, sont orientés vers des activités préparatoires à l'étoffement futur de leur CV. Le jeu libre ne compte pas parce que ce n'est *que du jeu* ; aucune case n'est prévue pour cela dans le dossier d'admission à la fac.

La scolarisation grandissante et le besoin ressenti d'étoffer les CV des enfants ne sont pas les seules raisons pour lesquelles le jeu libre s'est réduit comme peau de chagrin au cours des cinquante dernières années. La croyance, de plus en plus forte, selon laquelle le jeu sans surveillance est dangereux joue à parts égales dans ce phénomène. Aujourd'hui, si un enfant est victime d'un enlèvement, de sévices ou d'un meurtre dans quelque partie que ce soit du monde développé, les médias rivalisent de zèle pour couvrir l'affaire, si bien que les peurs sont démesurément exacerbées. Statistiquement, ces faits sont rares et leur nombre a diminué durant les dernières années<sup>6</sup>. Dans un sondage récent, mené auprès de nombreuses personnes dans plusieurs pays, la crainte exprimée le plus souvent par les parents pour expliquer la restriction des jeux en plein air de leurs enfants est la suivante : "Ils risquent de tomber entre les mains d'un tueur d'enfants" (49 % des sondés). Les autres craintes citées, plus réalistes, sont les dangers liés aux voitures et aux chiens. Dans un sondage à l'échantillon plus modeste réalisé au Royaume-Uni, 78 % des interrogés invoquaient la peur des sévices de la part d'inconnus pour expliquer la restriction des jeux en plein air, tandis que 52 % invoquaient les dangers de la route<sup>7</sup>.

Dans un troisième sondage – mené auprès d'un échantillon représentatif des différentes régions des États-Unis –, 85 % des 830 mères de famille interrogées reconnaissaient que leurs enfants jouaient moins souvent dehors qu'elles-mêmes quand elles étaient enfants<sup>8</sup>. Interrogées sur les raisons de cette restriction, 82 % d'entre elles invoquaient la crainte pour leur sécurité et la criminalité. De façon surprenante, les taux de réponse invoquant ces craintes ne variaient quasiment pas en fonction de la zone géographique ; ils étaient aussi importants dans les régions rurales et les petits villages que dans les villes. Si nous voulons augmenter les occasions de jeu libre à l'extérieur pour nos enfants, nous devons installer des dynamiques de voisinage permettant aux parents de penser que leurs enfants y sont en sécurité. Dans quelle sorte de société vivons-nous, si nos enfants ne peuvent pas jouer dehors librement et en toute sécurité ? Des études dans lesquelles on demandait aux parents de noter, en suivant un calendrier, toutes les activités de leurs enfants certains jours choisis au hasard montrent également la diminution du temps de jeu. Dans une de ces études, menée sur une longue période de temps, la sociologue Sandra Hofferth et son équipe ont comparé le temps passé quotidiennement, par des enfants d'un échantillon représentatif, à différentes activités en 1997 avec le temps passé aux mêmes activités par des enfants d'un échantillon similaire en 1981<sup>9</sup>. Entre autres, cette étude révélait que, par rapport à 1981, les enfants entre six et huit ans passaient, en 1997, 18 % de temps en plus à l'école, 145 % de temps en plus à faire leurs devoirs, 168 % de temps en plus à faire des courses avec leurs parents, 55 % de temps en moins à discuter avec d'autres, 19 % de temps en moins à regarder la télévision et 25 % de temps en moins à jouer. Tout cela en l'espace de seize ans, c'est-à-dire grosso modo la moitié d'une génération. Dans cette étude, la catégorie du jeu regroupait les jeux d'intérieur, tels que les jeux de société ou les jeux vidéo, et les jeux d'extérieur. Nous ne pouvons que supposer une

diminution des jeux d'extérieur supérieure à 25 %, consécutive à un accroissement certain des jeux vidéo dans cette période (leur part devait être quasi nulle en 1981). Toutes catégories cumulées, le temps passé à jouer par la moyenne des enfants de ce groupe d'âge (jeux vidéo compris), en 1997, était légèrement supérieur à onze heures par semaine. Une étude de suivi menée par Sandra Hofferth et son équipe selon les mêmes méthodes a révélé une augmentation continue du temps passé à faire les devoirs (32 %) ainsi qu'une légère diminution (de 7 %) du temps de jeu pour les enfants de ce groupe d'âge entre 1997 et 2003, c'est-à-dire en six ans<sup>10</sup>.

Quand on demande aux parents pourquoi leurs enfants ne jouent pas plus dehors, ils invoquent souvent, outre les questions de sécurité, les préférences de leurs enfants. Ils mentionnent tout particulièrement l'attrait exercé par la télévision et les jeux vidéo<sup>11</sup>. Néanmoins, dans une grande enquête où les enfants eux-mêmes étaient interrogés sur leurs préférences en matière de jeu, jouer dehors avec des amis arrivait en tête. Interrogés pour savoir à laquelle des deux activités allait leur préférence, jouer dehors avec des copains l'emportait sur la télévision à 89 % et sur les jeux vidéo à 86 %<sup>12</sup>. Si les enfants jouent autant aux jeux vidéo aujourd'hui, c'est peut-être parce que là, au moins, ils peuvent jouer librement, sans que les adultes interviennent et leur donnent de directives. Beaucoup d'entre eux n'ont pas le droit de jouer dehors et, même s'ils l'ont, il est fort peu probable qu'ils trouvent des compagnons de jeu, alors ils préfèrent jouer à l'intérieur. Bien entendu, ce n'est pas la seule raison qui explique le succès des jeux vidéo. Ces jeux sont très amusants et les enfants apprennent beaucoup en y jouant. Mais, pour la construction de l'équilibre physique, la découverte du monde réel et l'apprentissage de la vie en société, jouer en plein air est irremplaçable.

## **L'accroissement des troubles psychologiques chez les jeunes**

La réduction à peau de chagrin du jeu libre et la vision carriériste de l'enfance font payer un lourd tribut à ces générations. Prenons un enfant représentatif de la classe moyenne et appelons-le Evan. Evan a onze ans. En semaine, sa mère le tire du lit à 6 h 30 pour qu'il ait le temps d'avaler quelque chose avant de prendre le bus de ramassage scolaire. Aller à l'école à pied serait plus rapide, plus amusant et lui ferait faire de l'exercice, mais il n'en a pas le droit : c'est trop dangereux. À l'école, il passe ses journées assis sans bouger, à écouter les professeurs, à faire des contrôles, à lire ce qu'on lui dit de lire, écrire ce qu'on lui dit d'écrire, en rêvant tout éveillé à ce qu'il aimerait vraiment être en train de faire. L'école a même supprimé les récréations d'une demi-heure, pour éviter les blessures et les poursuites en justice, et pour dégager plus de temps afin de préparer les enfants aux évaluations nationales. Après l'école, l'emploi du temps d'Evan est organisé (en premier lieu par ses parents) pour lui donner un éventail équilibré de savoir-faire et faire en sorte qu'il ne lui arrive rien de fâcheux. Il a football américain le lundi, piano le mardi, karaté le mercredi, espagnol le jeudi. Le soir, après avoir joué aux jeux vidéo ou regardé la télévision, il passe quelques heures à faire ses devoirs. Sa mère doit signer ceux-ci tous les soirs pour prouver qu'elle a supervisé leur exécution. Le week-end il a un match, catéchisme le dimanche et peut-être un peu de temps libre pour se retrouver avec des copains dans le cadre bien sécurisé d'une de leurs maisons. Ses parents aiment se vanter de toutes les activités qu'il pratique, en expliquant que "c'est lui qui les a choisies" et qu'"il aime être occupé". À leurs yeux, il est en train de se préparer à intégrer la fac prestigieuse dans laquelle ils espèrent qu'il sera admis sept ans plus tard. Evan a une constitution solide, mais il avoue parfois se sentir un peu à bout de forces.

Evan incarne la réussite de ce modèle. À l'autre bout de la rue vit Hank, chez qui on a diagnostiqué des troubles de l'attention et une hyperactivité, et qui doit prendre de l'Adderall pour pouvoir rester assis sans bouger toute la journée à l'école. Grâce à ce médicament, il arrive à passer d'une classe à la suivante, mais son appétit et son sommeil se sont détériorés et il dit se sentir "bizarre" la plupart du temps. Il dit qu'il n'a pas l'impression d'être lui-même quand il est sous l'influence de ce médicament et ses parents reconnaissent qu'il est moins joueur, moins enjoué et moins heureux quand il en prend. Mais pour eux il n'y a pas d'alternative ; il faut qu'il passe d'une classe à l'autre, sans quoi ils craignent qu'il ne prenne du retard, sans espoir de jamais le rattraper.

Bien entendu, tous les enfants d'aujourd'hui ne souffrent pas autant qu'Evan ou Hank. Mais la réalité, si on fait le compte de tous les enfants qui souffrent de troubles similaires aux leurs, c'est que beaucoup trop d'entre eux se sentent à bout de forces à la fin de leurs années de lycée, si ce n'est plus tôt. Un jeune de dix-huit ans qui venait juste de terminer ses études secondaires, et qui pourrait donc être Evan sept ans plus tard, s'exprimait ainsi dans un article paru dans mon journal local : "J'étais obsédé par le désir de bien faire et je n'ai pas beaucoup dormi les deux dernières années. J'avais cinq ou six heures de travail à faire à la maison presque tous les soirs. La dernière chose dont j'avais envie, c'était d'avoir plus de cours." Dans le même article, un autre jeune de dix-huit ans, qui venait d'être accepté à Harvard, décrivait le stress qu'il avait vécu au cours de sa dernière année de lycée. Entre autres, il avait suivi avec succès six *advanced placement courses*<sup>4</sup> tout en participant à des compétitions de boxe et en prenant des cours de violon et de dessin à l'encre de Chine. Lui aussi, il se sentait à bout de forces et il disait qu'il aurait besoin d'au moins une année de repos avant de commencer la fac.

Représentatif de la situation à l'autre extrémité du cursus scolaire, on trouve ce commentaire posté sur un blog que j'écris pour le magazine *Psychology Today* : "Ici à New York, les enfants entrent en maternelle à l'âge de quatre ans. Le fils de ma meilleure amie a fait sa rentrée en septembre dernier. Au bout de deux semaines de classe, il a commencé à recevoir chez lui des lettres envoyées par le professeur signalant un « retard scolaire ». Depuis, les lettres ainsi que les réunions avec le professeur se sont succédé. Mon amie a essayé de résoudre le problème en faisant travailler son fils le soir à la maison. Le pauvre supplie qu'on le laisse aller se coucher. Ils sont découragés et se sentent nuls tous les deux<sup>13</sup>." Il est navrant de constater la fréquence de témoignages similaires.

Ces impressions, ces portraits types et ces témoignages sélectionnés sont une chose, mais les preuves noir sur blanc en sont une autre. Quel est l'état de santé mental de la jeunesse d'aujourd'hui par rapport à celle des décennies passées ?

Le taux de troubles mentaux liés au stress chez les jeunes a grimpé en flèche pendant les cinquante dernières années. Une meilleure connaissance de l'existence de ces troubles et une plus grande probabilité qu'ils soient détectés et traités ne suffisent pas à expliquer l'augmentation de ces chiffres. Cette hausse traduit une fréquence plus élevée de manifestations de ces troubles. Les psychologues et les psychiatres ont élaboré des questionnaires standard pour évaluer les troubles et les problèmes mentaux, dont certains ont été utilisés auprès de larges échantillons de jeunes pendant plusieurs décennies. C'est pourquoi il est possible d'examiner les variations de taux de certains troubles mentaux au fil du temps, en s'appuyant sur des mesures obtenues selon des critères rigoureusement identiques.

Par exemple, on utilise l'échelle d'anxiété manifeste de Taylor pour évaluer les niveaux d'anxiété dans la population estudiantine depuis 1952, et des élèves d'école élémentaire

sont soumis à la version de ce test adaptée aux enfants depuis 1956. Un autre test, l'inventaire multiphasique de personnalité du Minnesota (MMPI), est utilisé auprès des étudiants depuis 1938 et sa version pour adolescents (MMPI-a) depuis 1951 auprès d'élèves de lycée. Ces deux derniers questionnaires sont conçus pour évaluer les niveaux d'un certain nombre de problèmes et de troubles psychologiques, dont la dépression. L'ensemble des tests évoqués consiste en une série d'affirmations à la première personne, avec lesquelles la personne doit dire si elle est d'accord ou non. Par exemple, l'échelle d'anxiété manifeste de Taylor comprend des affirmations telles que "J'ai souvent peur qu'il arrive un malheur" et "Je me sens bien la plupart du temps". Répondre "oui" à la première affirmation augmente le total des points d'anxiété et un "oui" à la seconde le fait diminuer. Parmi les affirmations du MMPI auxquelles une réponse positive augmente le total des points révélateurs d'une dépression, on trouve par exemple celle-ci : "Je n'ai aucun espoir en l'avenir."

Jean Twenge, professeur de psychologie à l'université d'État de San Diego, en Californie, a analysé en profondeur les variations des scores obtenus par les jeunes à ces tests au fil du temps. Les résultats sont vraiment démoralisants. Selon ces données, l'anxiété et la dépression chez les enfants, les adolescents et les étudiants ont connu une augmentation spectaculaire, ininterrompue et linéaire au fil des décennies depuis le début des tests. En réalité, l'augmentation des scores pour l'anxiété et la dépression est telle que pour environ 85 % des jeunes d'aujourd'hui ils sont supérieurs à la moyenne des résultats du même groupe d'âge dans les années 1950. Considérées sous un autre angle, ces données révèlent que cinq à huit fois plus de jeunes qu'il y a cinquante ans ou plus dépassent le seuil au-dessus duquel des troubles anxieux cliniquement significatifs ou une dépression majeure leur seraient probablement diagnostiqués. Les chiffres concernant

les élèves d'élémentaire et de secondaire présentent des hausses aussi fortes, sinon plus, que ceux des étudiants<sup>14</sup>.

Dans des travaux conduits indépendamment de ceux de Jean Twenge, l'équipe de la psychologue Cassandra Newson a analysé les résultats de tests MMPI et MMPI-a menés auprès d'adolescents entre quatorze et seize ans entre 1948 et 1989<sup>15</sup>. Ses conclusions sont similaires à celles de Twenge, et elles contiennent des tableaux reprenant les réponses des adolescents à certaines questions spécifiques en 1948 et en 1989, deux années où deux échantillons normatifs importants ont été soumis aux tests. Voici par exemple les résultats concernant cinq affirmations parmi celles présentant les plus fortes variations<sup>16</sup>.

	1948	1989
Le matin, je me réveille frais et dispos	74,6 %	31,3 %
Je travaille sous une forte pression	16,2 %	41,6 %
La plupart du temps, la vie est une épreuve pour moi	9,5 %	35,0 %
Pour ce qui est des soucis, j'ai certainement eu plus que ma part	22,6 w %	55,2 %
J'ai peur de devenir fou	4,1 %	23,4 %



Le taux de suicide constitue un autre indicateur de la santé mentale des jeunes propre à nous donner une douche froide. Depuis 1950, le taux de suicide des enfants de moins de quinze ans a été multiplié par quatre, et celui des jeunes entre quinze et vingt ans a plus que doublé. Dans la même période, le taux de suicide des adultes entre vingt-cinq et quarante ans n'a connu qu'une légère augmentation, tandis que celui des adultes au-dessus de quarante ans, de son côté, a baissé<sup>17</sup>.

Cette augmentation des taux semble indépendante des dangers objectifs et des menaces émanant de la situation mondiale. Les fluctuations ne sont corrélées ni aux cycles économiques, ni aux guerres, ni à aucun des événements d'envergure nationale ou mondiale qui sont réputés affecter les jeunes au niveau psychique. Pendant la Grande Dépression, la Seconde Guerre mondiale, la guerre froide et la période pourtant fort tumultueuse des années 1960 et du début des années 1970, les taux d'anxiété et de dépression des enfants et des adolescents étaient bien plus bas que maintenant. Ces fluctuations semblent être plus déterminées par la façon dont les jeunes voient le monde que par ce qu'il est vraiment.

Un fait avéré au sujet de l'anxiété et de la dépression est qu'elles sont fortement corrélées avec le sentiment de contrôle ou, au contraire, de manque de contrôle des personnes sur leur vie. Ceux qui pensent qu'ils sont responsables de leur destin sont moins susceptibles de tomber dans l'anxiété ou dans la dépression que ceux qui pensent qu'ils subissent des circonstances sur lesquelles ils n'ont aucune prise. Tout porte à croire que l'impression de contrôle sur nos vies a augmenté au cours des décennies passées. Nous avons fait de réels progrès dans la prévention et le traitement des maladies ; les préjugés à la peau dure qui pesaient sur les personnes du fait de leur race, de leur sexe ou de leur orientation sexuelle ont reculé, le niveau de vie a globalement augmenté par rapport aux

décennies précédentes. Pourtant, les chiffres indiquent que l'impression de contrôle sur leur propre destin a décliné chez les jeunes de façon continue.

Pour évaluer de façon standard la perception du contrôle, on utilise un questionnaire connu sous le nom d'“échelle du lieu de contrôle interne-externe”, mis au point par le psychologue Julian Rotter à la fin des années 1950. Il est constitué de vingt-trois paires d'assertions. Dans chaque paire, une assertion représente la croyance en un lieu de contrôle interne (contrôle par la personne) et l'autre, la croyance en un lieu de contrôle externe (contrôle par des circonstances extérieures à la personne). Pour chaque paire, la personne testée doit décider laquelle des deux assertions est la plus vraie. Voici une de ces paires d'assertions, à titre d'exemple : (a) J'ai remarqué que ce qui doit arriver arrive. (b) M'en remettre au destin n'a jamais aussi bien fonctionné pour moi que le fait d'avoir pris une décision et d'avoir agi en conséquence. Dans ce cas, le choix (a) est caractéristique d'un lieu de contrôle externe et le choix (b) d'un lieu de contrôle interne.

Jean Twenge et son équipe ont analysé les résultats de nombreuses études qui ont utilisé l'échelle de Rotter auprès de groupes d'étudiants et d'enfants (de neuf à quatorze ans) entre 1960 et 2002. Pour les deux classes d'âge, ils ont constaté qu'il y avait un glissement spectaculaire, pendant cette période, d'un lieu de contrôle interne à l'autre extrémité de l'échelle, à tel point que les jeunes de 2002 avaient un lieu de contrôle plus externe (ils étaient plus enclins à dire qu'ils ne maîtrisaient pas leur vie) que 80 % de ceux des années 1960. La hausse des scores de l'externalité au cours de ces quarante-deux années suivait la même augmentation linéaire que la dépression et l'anxiété<sup>18</sup>.

On tend à penser qu'il existe un lien de cause à effet entre l'externalité grandissante du lieu de contrôle et l'augmentation des troubles anxieux et des dépressions. Des chercheurs

cliniciens ont montré à plusieurs reprises que les sentiments d'impuissance liés à un lieu de contrôle externe prédisposent aussi bien les enfants et les adolescents que les adultes à l'anxiété et à la dépression<sup>19</sup>. Quand les gens pensent qu'ils n'ont que peu ou pas de maîtrise de leur destin, ils sont sujets à l'anxiété : "Il peut m'arriver quelque chose d'affreux à tout moment et je serai incapable de réagir à la situation." Quand l'anxiété et le sentiment d'impuissance deviennent trop forts, les gens tombent dans la dépression : "Cela ne sert à rien d'essayer, je suis condamné à l'échec." Les recherches ont aussi montré que les personnes dont le lieu de contrôle est externe sont moins à même de prendre en main leur propre santé et leur propre avenir, ainsi que de s'occuper de leur entourage, que celles dont le lieu de contrôle est interne<sup>20</sup>.

## **Restriction de la liberté des enfants et hausse des troubles psychologiques**

Comme tout bon scientifique vous le dira, la coïncidence de deux phénomènes ne démontre pas l'existence d'un lien de causalité entre eux. La concomitance entre la hausse constatée de tous les phénomènes d'anxiété, de dépression, de sentiment d'impuissance et d'autres troubles de tous types chez les jeunes, et le déclin du jeu ne constitue pas la preuve d'un lien de cause à effet. Cependant, des arguments logiques très forts vont dans le sens d'un tel lien.

Le jeu libre est le moyen mis en œuvre par la nature pour apprendre aux enfants qu'ils ne sont pas impuissants. Dans le jeu, loin des adultes, les enfants ont vraiment le pouvoir et peuvent s'entraîner à l'exercer. Les enfants y apprennent à prendre leurs propres décisions, à résoudre leurs propres problèmes, à créer et respecter des règles, et construisent leur

savoir-être avec les autres dans un rapport d'égalité plutôt que de subordination, que celle-ci prenne la forme de l'obéissance ou celle de la rébellion. Lorsqu'ils se dépensent dans des jeux d'extérieur, ils se confrontent délibérément à des situations qui leur font modérément peur – lorsqu'ils se balancent, glissent sur des toboggans, tournoient sur des manèges, traversent des ponts de singe, grimpent aux arbres ou dévalent des rampes sur leur skate. Ainsi, ils apprennent à maîtriser non seulement leur corps, mais aussi leurs peurs. Au travers des jeux sociaux, les enfants s'exercent à négocier avec les autres, à leur faire plaisir, ainsi qu'à gérer et surmonter l'angoisse engendrée par les conflits. C'est aussi le moyen mis en œuvre par la nature pour faire découvrir aux enfants ce qu'ils aiment. À travers leurs jeux, les enfants s'essaient à de nombreuses activités et découvrent leurs talents et leurs préférences. Aucune de ces leçons ne peut être donnée par la parole, seules les expériences faites peuvent en être le vecteur. Pendant le jeu, les émotions qui dominent sont la joie et l'intérêt.

À l'école, au contraire, les enfants ne peuvent pas prendre leurs propres décisions, on attend d'eux qu'ils fassent ce qu'on leur dit de faire. Ils y apprennent que ce qui importe, ce sont les résultats qu'ils obtiennent aux tests. Même lorsqu'ils ne sont pas à l'école, les enfants passent de plus en plus de temps dans des cadres où des adultes les dirigent, les protègent, répondent à leurs besoins, les jugent, les critiquent, leur attribuent un classement, leur décernent des louanges et des récompenses. À travers une série d'études menées dans des zones résidentielles aisées du Nord-Est des États-Unis, la psychologue Suniya Luthar et son équipe ont déterminé que les enfants dont la réussite scolaire fait l'objet de la plus forte pression parentale, et qui enchaînent les activités extrascolaires, sont les plus susceptibles de souffrir d'anxiété ou de dépression<sup>21</sup>. Quand nous réduisons les occasions de jeu libre laissées aux enfants en augmentant le temps qu'ils passent à l'école ou à d'autres activités dirigées par des

adultes, nous réduisons leurs occasions d'apprendre à maîtriser leur propre vie et de comprendre qu'ils ne sont pas seulement le jouet des circonstances ni soumis à d'autres personnes détentrices du pouvoir.

Il y a quelques années, Mihály Csíkszentmihályi et Jeremy Hunter, deux chercheurs en psychologie, ont enquêté sur le sentiment de bien-être et de mal-être auprès d'élèves de l'école publique de la sixième à la terminale. Plus de 800 participants, issus de 33 établissements scolaires différents répartis dans 12 communautés<sup>5</sup> à travers le pays, ont porté pendant quelque temps au poignet des montres programmées pour sonner au hasard entre 7 h 30 le matin et 22 h 30 le soir. Chaque fois que la montre sonnait, les participants devaient remplir un questionnaire indiquant où ils se trouvaient, ce qu'ils étaient en train de faire et leur degré de bien-être ou de mal-être à ce moment-là. Les niveaux de bien-être les plus bas étaient atteints, et de loin, lorsque les enfants étaient à l'école, et les niveaux les plus hauts lorsqu'ils étaient hors de l'école, en train de jouer ou de discuter avec des copains. Le temps passé avec les parents se situait au milieu de l'échelle. Le niveau de bien-être moyen augmentait le week-end, mais dégringolait à partir de la fin du dimanche après-midi et jusque dans la soirée, par anticipation de la semaine d'école à venir<sup>22</sup>. Comment en sommes-nous arrivés à penser que la meilleure façon d'éduquer des enfants consiste à les contraindre dans un cadre où ils sont sujets à l'ennui, au mal-être et à l'anxiété ?

Paradoxe tragique : au nom de l'éducation, nous avons de plus en plus privé nos enfants du temps et de la liberté dont ils ont besoin pour s'éduquer eux-mêmes par leurs propres moyens. Et, au nom de la sécurité, nous les avons privés de la liberté dont ils ont besoin pour développer la compréhension du monde, le courage et la confiance en eux nécessaires pour affronter sereinement les défis et les dangers de l'existence. Nous vivons une crise qui s'aggrave d'année en année. Nous

avons oublié comment on élève les enfants naturellement. Aux États-Unis, comme dans le reste du monde développé, nous avons oublié les compétences dont sont dotés les enfants. Nous avons créé un monde où ils doivent refouler les instincts naturels qui les poussent à prendre en main leur propre éducation, pour suivre aveuglément des chemins tracés pour eux par des adultes et qui ne les mènent nulle part. Nous avons créé un monde qui rend fous, au sens propre, de nombreux jeunes gens, et qui en maintient de nombreux autres dans l'incapacité de développer la confiance en eux et les compétences nécessaires pour assumer leurs responsabilités en tant qu'adultes.

Et pourtant, ce que tous les experts autorisés et les hommes politiques actuels réclament à cor et à cri, c'est d'augmenter encore cette forme de scolarisation restrictive, au lieu de la diminuer. Ils préconisent plus de tests standardisés, plus de travail à la maison, plus d'encadrement, des journées de classe et des années scolaires plus longues, plus de sanctions envers les enfants qui s'absentent pour quelques jours de vacances en famille. Il s'agit d'un domaine où les hommes politiques des partis majoritaires, à tous les niveaux de gouvernement, semblent être d'accord. Plus d'école et plus de tests sont préférables à moins d'école et moins de tests.

Il est temps que les personnes qui connaissent mieux le sujet se soulèvent pour faire échec à cette tendance dévastatrice. Les enfants n'ont pas besoin de plus d'école. Ils ont besoin de plus de liberté. Ils ont aussi besoin d'environnements où ils puissent jouer et explorer en toute sécurité, ainsi que d'avoir accès aux outils, aux idées et aux personnes (entre autres les camarades de jeu) qui peuvent les aider à progresser sur les chemins qu'ils ont choisis par eux-mêmes.

Ce livre ne se borne pas à déplorer un état de fait, il traite d'un possible espoir et veut montrer la voie pour améliorer les choses. Il est destiné aux personnes qui ont un lieu de contrôle

interne, qui veulent agir pour rendre le monde meilleur, au lieu de rester les bras croisés en pensant : “Les choses sont ainsi et il vaut sans doute mieux l’accepter.” Comme je vais le démontrer dans les chapitres qui viennent, la sélection naturelle a conféré aux enfants humains des instincts très puissants pour s’éduquer eux-mêmes, et les priver des conditions nécessaires pour qu’ils leur laissent libre cours est une pure ineptie de notre part.

---

[1](#) Little League : championnat de baseball pour les enfants de cinq à dix-huit ans, créé aux États-Unis et ayant essaimé dans trente pays. (*N.d.T.*)

[2](#) Ce mot allemand signifie littéralement “jardin d’enfants”. C’est ainsi que Friedrich Fröbel nomma en 1840 l’école expérimentale qu’il avait créée en Thuringe et dont le modèle fut exporté dans le monde entier. (*N.d.T.*)

[3](#) Institutions préscolaires, équivalent des petites et moyennes sections de maternelle. (*N.d.T.*)

[4](#) Il s’agit de cours de première année d’université proposés dans les lycées. (*N.d.T.*)

[5](#) *Communities* : ce terme désigne un ensemble de population lié par une proximité géographique, mais aussi par des liens de toute sorte. Le terme n’a pas la connotation négative du mot “communautarisme” en français et il est révélateur de la façon dont les Américains et les Canadiens perçoivent les liens sociaux. (*N.d.T.*)

**2**

**LE JEU, ACTIVITÉ UNIQUE  
DES ENFANTS DANS LES  
SOCIÉTÉS DE CHASSEURS-  
CUEILLEURS**



À l'autre bout du monde, bien loin des pressions éducationnelles qui pèsent sur Evan et Hank, nous rencontrons Kwi, également âgé de onze ans, et qui grandit au sein d'une culture où l'on fait confiance à l'instinct et au jugement des enfants. Kwi fait partie d'une tribu de chasseurs-cueilleurs appartenant au groupe culturel des Ju'hoansi et vivant dans le désert africain du Kalahari. Il ne va pas à l'école et n'a pas d'emploi du temps déterminé à l'avance. Il se lève le matin quand il est complètement réveillé et il occupe ses journées comme il l'entend, en jeux et en explorations avec des enfants de tous les âges, parfois au campement, parfois très loin du campement, sans aucune intervention des adultes. Il en est ainsi depuis qu'il a quatre ans, l'âge auquel, selon les adultes ju'hoansi, les enfants ont assez de bon sens et de maîtrise d'eux-mêmes pour pouvoir s'éloigner des adultes. Chaque jour apporte son lot d'aventures et d'occasions d'apprendre.

De leur propre initiative, et parce qu'ils veulent devenir des adultes accomplis, Kwi et ses amis jouent et exercent ainsi leurs compétences dans toute la gamme d'activités dont dépend la subsistance du groupe. Ils jouent inlassablement à pister des animaux et à chasser. Armés de leurs arcs et de leurs flèches, ils traquent et prennent pour cibles des papillons, des oiseaux, des rongeurs et parfois de plus grosses proies. Ils construisent des huttes et fabriquent des outils qui ressemblent à ceux des adultes. Ils prennent beaucoup de plaisir à imiter, en forçant le trait, les attitudes et les cris des grands koudous, des gnous, des lions et de dizaines d'autres espèces d'animaux dont ils doivent intégrer les comportements pour devenir des chasseurs accomplis et savoir se défendre des prédateurs ; et ils jouent à des jeux où chacun incarne un animal différent. Les adultes de leur tribu ou de tribus qu'ils rencontrent, dont ils étudient soigneusement les paroles et les gestes, sont également l'objet de leurs caricatures. Il arrive qu'ils s'aventurent très loin dans la brousse pour découvrir des endroits cachés ou secrets. Ils courent, se poursuivent, sautent,

grimpent, font des lancers, dansent, et ainsi ils développent des corps sains et bien coordonnés. Ils fabriquent des instruments de musique, chantent les chants traditionnels ju'hoansi et en inventent de nouveaux. Tout cela, ils le font parce qu'ils en ont envie. Personne ne leur dit de le faire. Personne ne les teste. Aucun adulte de la tribu n'essaie de diriger leurs jeux, même s'il arrive que les plus jeunes parmi les adultes se joignent à eux pour s'amuser ou, à l'inverse, que Kwi et ses amis se joignent aux jeux et aux danses des adultes. Leur guide est leur propre volonté.

Voilà l'enfance telle que la nature l'a conçue.

Génétiquement, nous sommes tous des chasseurs-cueilleurs. La sélection naturelle nous a façonnés, pendant des centaines de milliers d'années, pour vivre ainsi. Les anthropologues ont décrit, à juste titre, ce mode de vie comme le seul stable que notre espèce ait connu<sup>23</sup>. L'émergence de l'agriculture dans le Croissant fertile, en Asie occidentale, remonte à 10 000 ans à peine, et elle fut beaucoup plus tardive en de nombreux points du globe<sup>24</sup>. Cette invention a déclenché des changements en cascade dans le mode de vie des humains, changements dont le rythme a dépassé de bien loin celui de la sélection naturelle, et auxquels nous devons nous adapter, du mieux que nous pouvons, en étant biologiquement façonnés par l'évolution pour répondre à nos besoins en tant que chasseurs-cueilleurs. Si l'on considère le million d'années écoulé comme la période d'existence de l'espèce humaine, il faut savoir que l'humanité a été constituée exclusivement de chasseurs-cueilleurs pendant 99 % de ce temps<sup>1</sup>.

Aujourd'hui, le mode de vie original des chasseurs-cueilleurs a presque disparu sous la pression de l'agriculture, de l'industrie et, plus généralement, des modes de vie modernes ; cependant, dans les années 1970 et 1980, voire

même plus tard, des anthropologues ont pu atteindre des endroits reculés du globe et y découvrir des groupes de chasseurs-cueilleurs presque totalement préservés du développement que connaît le reste du monde. Aujourd'hui même, au moment où j'écris ces lignes, des chercheurs continuent à en étudier certains qui perpétuent de nombreuses traditions et continuent à vivre selon les valeurs de leurs ancêtres, même s'ils sont en relations commerciales avec des personnes extérieures. Ces individus qui pratiquent la chasse et la pêche ne sont bien évidemment pas nos ancêtres mais, du point de vue de leurs cultures et de leurs modes de vie, ils sont assurément beaucoup plus proches de nos ancêtres de l'époque préagricole que de vous et moi.

Les sociétés de chasseurs-cueilleurs découvertes à travers le monde diffèrent les unes des autres sous beaucoup d'aspects<sup>2</sup>. Leurs habitats, leurs langues, leurs rites et leurs formes artistiques sont différents. Pourtant, malgré ces différences, leur similarité est frappante sur de nombreux points ayant trait à des éléments fondamentaux, qu'ils vivent en Afrique, en Asie, en Amérique du Sud ou ailleurs. Leurs structures sociales, leurs valeurs et leurs façons d'élever les enfants sont similaires. Cette similarité autorise les chercheurs à parler d'une "culture de chasseurs-cueilleurs" au singulier, et cela conforte l'idée selon laquelle ces sociétés représentent dans les grandes lignes les types de sociétés qui prédominaient avant les débuts de l'agriculture<sup>3</sup>. Au nombre de celles qui ont fait l'objet des études les plus approfondies, on trouve les Ju'hoansi (aussi connus sous le nom de ! Kung, du désert africain du Kalahari), les Hadza (des forêts tropicales de Tanzanie), les Pygmées mbuti et efe (de la forêt d'Ituri au Congo), les Pygmées aka (des forêts tropicales de la République centrafricaine et du Congo), les Batek (de la Malaisie occidentale), les Aeta (de l'île de Luçon, aux Philippines), les Nayaka (de l'Inde du Sud), les Guayaki (de l'Est du Paraguay), les Parakanâ (du bassin de l'Amazone au

Brésil) et les Yiwara (du désert australien). Ce chapitre est consacré à la vie et à l'éducation des enfants dans les cultures de chasseurs-cueilleurs, mais j'évoquerai également les aspects unificateurs des cultures en elles-mêmes. Je définis l'éducation comme la *transmission de la culture*. Il s'agit de l'ensemble des processus par lesquels chaque nouvelle génération d'êtres humains, dans quelque groupe social que ce soit, s'approprie les compétences, les connaissances, les savoir-faire traditionnels et les valeurs – c'est-à-dire en somme la culture – des générations précédentes, et continue à construire à partir de cette base. Pour comprendre comment les chasseurs-cueilleurs envisagent le fait d'élever et d'éduquer les enfants, il est nécessaire d'avoir un aperçu des valeurs de leur culture.

## **Autonomie, partage et égalité<sup>25</sup>**

Les chasseurs-cueilleurs vivent en bandes de petite taille (le plus souvent entre vingt et cinquante personnes, enfants compris), qui se déplacent d'un lieu à l'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<sup>26</sup>. 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.

Du point de vue économique, le partage est la finalité des sociétés de chasseurs-cueilleurs organisées en bandes. Les individus partagent librement leurs compétences et leurs efforts lorsqu'ils coopèrent pour se procurer de la nourriture, se défendre des prédateurs et s'occuper des enfants. La nourriture et les biens matériels sont répartis entre tous les membres du groupe, et même avec des membres d'autres groupes. Cette disposition à partager semble être l'atout qui leur a permis de survivre aussi longtemps dans des conditions aussi difficiles. La notion de partage des chasseurs-cueilleurs est très différente de la nôtre en tant qu'Occidentaux. Pour nous, le partage est un acte de générosité digne d'éloges, à la suite duquel nous nous attendons à des remerciements et à ce qu'on nous rende la pareille dans le futur. Pour eux, le partage n'est ni un acte de générosité ni un échange dissimulé, mais un devoir. Il va de soi que vous allez partager si vous possédez plus que les autres et, si vous contrevenez à cette loi, vous vous exposez à la moquerie et au mépris du groupe<sup>27</sup>.

Le sens de l'autonomie et le devoir de partage chez les chasseurs-cueilleurs sont intimement liés à ce que l'anthropologue Richard Lee appelle leur "égalitarisme féroce"<sup>28</sup>. Celui-ci va bien au-delà de notre concept occidental moderne d'égalité des chances : il implique que les besoins de chacun sont également importants, que personne n'est supérieur aux autres et que personne ne possède plus de biens matériels que les autres. Ce principe d'égalité est indissociable

de leur sens de l'autonomie, puisque des inégalités pourraient conduire ceux qui possèdent davantage de choses ou qui se croient supérieurs à dominer les autres.

Bien entendu, ils reconnaissent les talents particuliers des individus, par exemple pour la chasse, la cueillette, la négociation, la danse et d'autres compétences encore, et ils les estiment. En revanche, ils désapprouvent fortement le fait de faire étalage de son habileté ou d'exprimer ouvertement sa supériorité. Les moyens qu'ils utilisent le plus souvent pour combattre la vantardise ou le manquement au principe de partage, ainsi que les autres agissements proscrits, sont la moquerie et l'isolement<sup>29</sup>. Pour commencer, ils accablent le contrevenant de quolibets pour s'être comporté de façon si déplacée. Ils peuvent tourner en dérision l'orgueil de cet "homme important", de ce "grand chasseur", à travers une chanson qui lui est spécialement dédiée. Si le comportement persiste, l'étape suivante consiste à faire comme si la personne n'existait plus. Ces mesures sont très efficaces pour faire revenir à la raison ceux qui enfreignent les règles. Il est difficile de se comporter en cadors si tout le monde se moque de vous à cause de cela, et le jeu n'en vaut pas la chandelle si le prix à payer quand vous accumulez de la nourriture est d'être traité comme si vous n'existiez pas.

En cohérence avec l'importance qu'ils accordent à l'autonomie individuelle et à l'égalité, les bandes de chasseurs-cueilleurs n'ont pas de "grands hommes", ni de chefs qui décident pour l'ensemble du groupe, comme on en trouve souvent dans les sociétés agricoles primitives (ainsi que dans les sociétés de collecteurs – voir Wiessner, 1982). Certaines bandes n'ont aucun dirigeant permanent. Dans d'autres, un individu est en charge des rapports avec les autres bandes, mais il n'est pas investi formellement de plus de pouvoir de décision que les autres. Les décisions affectant l'ensemble du groupe, par exemple celles qui concernent le

moment du départ vers un nouveau site de campement, sont débattues en groupe. Ces discussions durent autant que nécessaire pour atteindre le consensus, que cela prenne des heures ou même des jours. Ensuite, la décision est exécutée. Les femmes ont voix au chapitre au même titre que les hommes dans ces débats, et les enfants peuvent également donner leur avis. Dans toutes les bandes, certains individus sont réputés être plus sages que les autres et, de ce fait, leur influence est plus grande, mais le pouvoir qu'ils exercent provient de leur capacité à convaincre et à trouver des compromis prenant en compte les souhaits de chacun<sup>30</sup>.

## **Une parentalité sous le signe de la confiance**

Les chercheurs qualifient souvent d'“indulgente” la façon dont les adultes traitent les enfants dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs, mais l'adjectif “confiant” est peut-être plus adéquat. L'esprit d'égalité et d'autonomie qui imprègne les relations sociales des chasseurs-cueilleurs donne le *la* des relations entre les adultes et les enfants, de même qu'il prévaut dans les relations des adultes entre eux. Le principe de base qui sous-tend toute leur philosophie de la parentalité et de l'éducation semble être la confiance. 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 nécessaires. Les observations suivantes (chacune provenant de chercheurs différents et concernant un groupe de chasseurs-cueilleurs différent) illustrent bien cette attitude confiante :

– “Les enfants aborigènes [d’Australie] sont traités avec une indulgence extrême et continuent à être allaités jusqu’à l’âge de quatre ou cinq ans. Les châtiments corporels envers les enfants sont inexistantes, ou presque<sup>31</sup>.”

– “Les chasseurs-cueilleurs ne donnent pas d’ordres à leurs enfants ; par exemple, aucun adulte ne donne le signal du coucher. Le soir, les enfants restent en compagnie des adultes jusqu’à ce qu’ils soient fatigués et s’endorment... Les adultes parakanâ [du Brésil] n’interviennent pas dans la vie de leurs enfants. Jamais ils ne les frappent, ni ne les réprimandent, ni ne manifestent à leur égard la moindre agressivité physique ou verbale, pas plus qu’ils ne surveillent leurs progrès ni ne les félicitent<sup>32</sup>.”

– “L’idée selon laquelle tel enfant est « mon enfant » ou « ton enfant » n’existe pas [chez les Yekuana du Venezuela]. Quel que soit l’âge des personnes concernées, décider de ce que les autres devraient faire ne fait pas partie de l’éventail des comportements chez les Yekuana. On s’intéresse beaucoup à ce que font les autres, mais on n’essaie en aucune manière de les influencer – et encore moins de les forcer. L’enfant est mû par sa volonté propre<sup>33</sup>.”

– “Les adultes laissent les bambins et les enfants explorer leur environnement dans les limites de leurs aptitudes physiques, en intervenant au minimum. Ainsi, si un enfant saisit un objet dangereux, ils le laissent en explorer les dangers par lui-même. L’enfant est supposé savoir ce qu’il fait<sup>34</sup>.”

– “Les enfants ju’hoansi pleuraient très rarement, sans doute parce qu’ils avaient peu de raisons de pleurer. Aucun enfant ne subissait jamais de cris, de gifles ni aucun châtiment corporel, et même les réprimandes étaient très rares. La plupart atteignaient l’adolescence sans qu’on leur en ait jamais adressé et, si cela se produisait, les reproches, s’il s’agissait vraiment de reproches, étaient faits sur un ton très doux<sup>35</sup>.”



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 vérité. Voici ce qu'Elizabeth Marshall Thomas, qui fut parmi les premiers observateurs des Ju'hoansi, répondait à la question de la perversion des enfants : "On nous dit souvent que les enfants que l'on traite de cette manière deviennent des enfants gâtés, mais cette opinion procède de l'ignorance totale de ces méthodes et de leurs succès. Étrangers à tout sentiment de frustration et à toute forme d'anxiété, rayonnants et coopératifs [...] les enfants ju'hoansi étaient les enfants dont rêvent tous les parents. Jamais culture n'a eu pour fruit des enfants meilleurs, plus intelligents, plus aimables, dotés de plus de confiance en eux que ceux-ci<sup>36</sup>."

Rien d'étonnant, du fait de cette indulgence et de cette confiance, à ce que les enfants des sociétés de chasseurs-cueilleurs soient autorisés à passer la majeure partie de leur temps à jouer et à explorer librement. La conviction répandue parmi les chasseurs-cueilleurs, confirmée par des siècles d'expérience, est que les enfants s'éduquent eux-mêmes en jouant à leur guise et en explorant<sup>37</sup>. Pour mieux connaître la vie des enfants chez les chasseurs-cueilleurs, Jonathan Ogas, qui étudiait alors sous ma direction, et moi-même avons interrogé dix éminents chercheurs qui avaient observé différentes sociétés de chasseurs-cueilleurs<sup>38</sup>. À la question "De combien de temps libre les enfants du groupe que vous avez étudié disposaient-ils pour jouer ?", ils ont tous répondu en substance que les enfants étaient libres de jouer tous les jours depuis le lever jusqu'au coucher du soleil. Voici trois réponses représentatives de celles qui ont été faites :

– "Les filles comme les garçons étaient libres de jouer tous les jours, toute la journée" (Alain Brainard au sujet des Nharo

d’Afrique australe).

– “Les enfants étaient libres de jouer la majeure partie du temps ; on n’attendait d’eux aucun travail sérieux avant la fin de leur adolescence” (Karen Elicott au sujet des Batek de Malaisie).

– “Les garçons étaient libres de jouer à peu près tout le temps jusqu’à ce qu’ils aient entre quinze et dix-sept ans. Les filles rendaient de menus services et s’occupaient un peu des bébés, mais elles passaient tout le reste de la journée à jouer” (Robert Bailey au sujet des Efe d’Afrique centrale).

Ces réponses corroborent les comptes rendus publiés par les différents chercheurs. L’anthropologue Patricia Draper conclut ainsi son étude consacrée aux activités des enfants ju’hoansi : “Les filles ne commencent à aller chercher de la nourriture, du bois et de l’eau qu’à l’âge de quatorze ans [...] les garçons commencent à chasser véritablement à partir de seize ans [...] les enfants fournissent incroyablement peu de travail<sup>39</sup>.” La règle chez les chasseurs-cueilleurs est que les enfants réalisent peu de travail productif. On cite parfois les Hadza (des forêts tropicales de Tanzanie) comme faisant exception à cette règle, car leurs enfants récoltent eux-mêmes une bonne partie de leur nourriture. Cependant, une étude portant sur des enfants hadza âgés de cinq à quinze ans a montré qu’ils ne consacraient que deux heures par jour à cette activité, dans les zones de végétation abondante autour du campement, et qu’ils continuaient à jouer en récoltant<sup>40</sup>.

Si les adultes s’abstiennent de diriger, de contrôler et d’encourager l’éducation des enfants, ils les aident dans leur processus d’autoéducation en répondant à leurs sollicitations<sup>41</sup>. Ils autorisent les enfants à jouer avec des outils d’adultes, même ceux qui peuvent être dangereux, comme les couteaux et les haches, parce qu’ils comprennent que les enfants ont besoin de jouer avec ces objets pour apprendre à s’en servir avec habileté. Ils font confiance au bon sens des

enfants, qui les empêchera de se blesser. Cependant, ce principe a des limites. Les flèches ou les fléchettes empoisonnées sont conservées hors de portée des jeunes enfants<sup>42</sup>. Les adultes fabriquent également pour les enfants et même pour les bambins des outils adaptés à leur taille : arcs et flèches, bâtons fousseurs, paniers et autres, pour qu'ils puissent jouer avec. Ils autorisent les enfants à observer pratiquement tout ce qu'ils font et à y prendre part, à leur gré. Quand les adultes cuisinent, jouent de la musique, fabriquent des armes pour la chasse ou d'autres outils, les enfants les entourent souvent et montent sur leurs genoux pour les regarder ou les "aider", et il est rare que les adultes les repoussent. Patricia Draper décrit une scène typique :

Un après-midi, j'ai passé deux heures à observer un père [ju'hoansi] en train de marteler et façonner du métal pour fabriquer des pointes de flèche. Pendant toute la séance, deux garçons, dont l'un était son fils et l'autre un de ses petits-enfants, tous deux âgés de moins de quatre ans, le poussaient et s'asseyaient sur ses cuisses pour essayer de retirer les pointes de flèche avant que le marteau ne les percute. Quand leurs mains s'approchaient trop du point d'impact, le père suspendait son geste et attendait qu'elles s'en éloignent un peu avant de continuer à frapper. Quoiqu'il les réprimandât, l'homme ne s'emporta pas contre les enfants et ne les chassa pas. De leur côté, ils ne cessèrent pas leur manège comme il le leur demandait. Pour finir, au bout de cinquante minutes peut-être, les garçons s'éloignèrent pour rejoindre un groupe d'adolescents étendus à l'ombre quelques mètres plus loin<sup>43</sup>.

Sollicités par les enfants, les adultes sont toujours disposés à leur montrer comment faire quelque chose ou à les y aider. Comme l'a écrit un groupe de chercheurs, "le partage et le don sont deux valeurs fondamentales des sociétés de chasseurs-cueilleurs, les savoirs d'un individu sont donc ouverts et accessibles à tous ; si un enfant veut apprendre quelque chose, les autres sont dans l'obligation de partager leurs connaissances ou leurs compétences avec lui<sup>44</sup>". Les chasseurs-cueilleurs transmettent également des connaissances en racontant des histoires – concernant leurs expéditions en

quête de nourriture, leurs aventures de chasse, leurs rencontres avec d'autres tribus et des événements marquants du passé<sup>45</sup>. Les histoires ne s'adressent pas spécifiquement aux enfants, mais ceux-ci les écoutent et s'imprègnent de leurs significations. Les enfants de chasseurs-cueilleurs dirigent et contrôlent leur propre éducation, mais tous les adultes du groupe ainsi que les autres enfants y contribuent.

## **Les compétences techniques et les connaissances**

On aurait tort de croire, sous prétexte que leurs cultures sont plus “simples” que les nôtres, que les enfants de chasseurs-cueilleurs ont moins à apprendre. Ce mode de vie exige énormément de connaissances et de compétences, et, du fait de la relative non-spécialisation dans une activité donnée, chaque enfant doit assimiler en substance l'ensemble de la culture, ou au moins l'aspect de cette culture propre à son sexe.

La chasse en elle-même requiert des savoirs et des compétences très étendus. À la différence d'animaux comme les lions, les tigres et les loups, nous ne sommes pas faits, en tant qu'humains, pour capturer des animaux grâce à notre force et à notre célérité. Comme succédanés, nous disposons de nos armes et de notre ruse. Dans les groupes de chasseurs-cueilleurs, les hommes – ainsi que les femmes dans les cultures où celles-ci chassent également – connaissent parfaitement les comportements des deux à trois cents mammifères et oiseaux différents qui constituent leur gibier. Ils peuvent identifier les animaux aussi facilement à partir de leurs empreintes ou de leur cri qu'en les voyant. Il y a quelques années, Louie Liebenberg a consacré un livre entier au raisonnement scientifique sophistiqué qui sous-tend

l'habileté des chasseurs-cueilleurs à traquer du gibier<sup>46</sup>. En combinant les indices fournis par les empreintes qu'ils voient dans le sable, la boue ou les feuilles avec les connaissances acquises au travers de leurs expériences passées, ils formulent et vérifient des hypothèses concernant la taille, le sexe, la condition physique, la vitesse de déplacement et l'heure de passage de l'animal qu'ils poursuivent. Savoir pister du gibier n'est pas seulement important pour le repérer et arriver à s'en approcher suffisamment pour pouvoir lui décocher une flèche, c'est également crucial pour suivre la trace des animaux qui ont reçu une flèche. En règle générale, les chasseurs-cueilleurs chassent avec de petites flèches ou des fléchettes enduites d'un poison dont l'effet n'est pas immédiat. Un gros animal doit parfois être suivi à la trace pendant plusieurs jours avant qu'il ne meure et puisse être rapporté au campement.

Alf Wannenburgh décrit ainsi les techniques mises en œuvre par les Ju'hoansi pour pister leur gibier : "Aucun indice n'est laissé de côté, toutes les traces sont examinées attentivement et font l'objet d'une discussion. Le pli d'un brin d'herbe piétiné, la cassure d'un rameau indiquant le passage de l'animal dans telle ou telle direction, la profondeur, la taille, la forme et la disposition des empreintes elles-mêmes, tout cela révèle des informations sur l'état physique de l'animal, la direction dans laquelle il se déplace, sa vitesse, et sur la façon probable dont il va réagir par la suite<sup>47</sup>." Voici ce qu'écrit Elizabeth Marshall Thomas à ce sujet : "Reconnaître les traces [du koudou atteint d'une flèche], se déplaçant avec six ou sept autres de taille à peu près équivalente, est un exploit rendu particulièrement difficile par l'absence d'empreintes bien nettes parmi les traces, qu'il faut avoir vu accomplir pour en prendre la mesure. Tout ce qu'on voit, ce sont des bosselures dans le sable parmi des centaines d'autres bosselures à moitié effacées, traces du passage d'autres koudous... Le signe le plus infime, par exemple les traces du passage d'un scarabée se superposant à une empreinte de la victime, a du sens pour

les chasseurs, surtout si ce scarabée appartient à une espèce qui ne se déplace qu'à partir d'une certaine température<sup>48</sup>."

La facture des armes utilisées pour la chasse – qui comprennent les arcs et les flèches (avec ou sans pointe empoisonnée), les sarbacanes et les fléchettes enduites de poison, les lances, les collets et les filets – doit atteindre une perfection qui exige un très grand savoir-faire. Il en va de même pour le maniement de ces armes. Les anthropologues n'ont observé nulle part une habileté à la chasse approchant, même de très loin, celle des chasseurs-cueilleurs faisant l'objet de leur étude, quand ceux-ci utilisaient leurs armes<sup>49</sup>. Tous évoquent cette habileté avec admiration. Des études quantitatives portant sur les résultats de la chasse ont montré que les meilleurs chasseurs ne sont pas les hommes entre vingt et trente ans, quoiqu'ils soient alors à l'apogée de leur condition physique, mais plutôt les trentenaires, les quadragénaires et au-delà. Voilà le temps qu'il faut pour devenir un chasseur hors pair<sup>50</sup>.

Quand on grandit dans une culture où la chasse est tant valorisée, est réputée si difficile et fait l'objet de tant de discussions, il n'est pas surprenant qu'on se livre en tant qu'enfant à des jeux et des explorations permettant d'acquérir des compétences dans ce domaine. Tous les scientifiques que nous avons interrogés ont fait état du temps incalculable que passaient les garçons à pister et chasser des animaux pour jouer. Les chercheurs qui ont étudié les Agta – culture où les femmes chassent au même titre que les hommes – ont observé que les filles aussi bien que les garçons passaient beaucoup de temps à chasser pour s'amuser.

Dès l'âge de trois ans, les enfants de chasseurs-cueilleurs, entre eux ou en prenant pour cible des animaux, jouent à suivre des pistes et à épier<sup>51</sup>. Ils lancent des flèches sur des cibles immobiles ou sur des papillons et des crapauds. Vers l'âge de huit ou neuf ans, ils sont déjà capables de tuer de

petites proies comestibles, qu'ils attachent parfois à un bâton pour les rapporter au campement, imitant ainsi leurs pères lorsque ceux-ci transportent de plus gros animaux. Vers l'âge de dix ans, il leur arrive de contribuer, modestement, à l'approvisionnement quotidien en viande du groupe. Au début de leur adolescence, ils peuvent être autorisés à se joindre aux parties de chasse des adultes prenant pour cible de gros animaux, afin d'apprendre en observant. Et, vers l'âge de seize ans, ils peuvent, toujours dans un esprit ludique, y prendre part activement au même titre que les autres participants.

De même, récolter des plantes pour l'alimentation requiert beaucoup de connaissances et de savoir-faire. Nous autres, humains, ne sommes pas faits pour nous nourrir de feuilles simplement prélevées sur les branches comme nos cousins les singes. Nous avons besoin de végétaux d'une haute valeur nutritionnelle, que nous devons chercher, extraire et cuisiner avant de consommer. Les femmes – et les hommes – des sociétés de chasseurs-cueilleurs doivent savoir lesquels des innombrables racines, tubercules, fruits secs, graines, fruits et herbes poussant à proximité sont comestibles et nutritifs, quand et comment les trouver, comment les déterrer ou en extraire efficacement les parties consommables, et dans certains cas comment les cuisiner pour les rendre comestibles ou plus nutritives qu'elles ne le sont crues<sup>52</sup>. Ce savoir-faire exige aussi bien des compétences gestuelles, acquises par des années de pratique, que la capacité à intégrer, utiliser, enrichir et modifier un immense capital de connaissances orales sur l'alimentation, transmis au sein de cette culture. Des recherches ont montré que les compétences des femmes en matière de recherche et de préparation de la nourriture atteignaient leur apogée vers l'âge de quarante ans, comme les compétences des hommes en matière de chasse<sup>53</sup>.

Dans les grandes lignes, les enfants de chasseurs-cueilleurs acquièrent les connaissances sur les aliments végétaux de la

même façon qu'ils apprennent à chasser. Ils entendent des histoires à ce sujet. Ils se joignent à leur mère ou à d'autres adultes quand ceux-ci partent en quête de nourriture. Ils les observent cuisiner au campement et les y "aident" quand ils le peuvent. De leur propre chef, ils jouent avec des bâtons à fouir, ainsi qu'avec des mortiers et des pilons, et inventent des jeux où il s'agit de trouver et d'identifier différentes plantes. Parfois, à la suite d'une sollicitation de leur part, ils reçoivent des instructions verbales des adultes. Des femmes aka racontent que, dans leur enfance, leurs mères avaient disposé devant elles toutes sortes de champignons ou d'ignames sauvages et leur avaient expliqué les différences entre ceux qui étaient comestibles et ceux qui ne l'étaient pas<sup>54</sup>.

Comme c'est le cas dans la plupart des cultures, les enfants de chasseurs-cueilleurs jouent à certains jeux entre individus du même sexe, même si ce n'est pas le cas pour tous les jeux. Les garçons, plus souvent que les filles, jouent à chasser et aux autres activités les plus pratiquées par les hommes. Les filles, plus souvent que les garçons, jouent à récolter, cuisiner, mettre au monde des enfants, s'occuper des bébés et autres activités les plus répandues chez les femmes. Les garçons et les filles jouent ensemble aux nombreuses activités souvent pratiquées en commun par les hommes et les femmes. Tous les jeux s'organisent dans des groupes d'âges variés, allant d'environ quatre ans au milieu de l'adolescence. En jouant, les jeunes apprennent des plus grands qui leur transmettent leurs compétences et ceux-ci s'exercent aux fonctions de coordinateurs et d'éducateurs en s'occupant des plus jeunes. Quoique les enfants apprennent beaucoup des adultes, leurs professeurs les plus assidus sont les autres enfants avec lesquels ils jouent.

Les chercheurs qui ont répondu à notre questionnaire font remarquer que les enfants de chasseurs-cueilleurs imitent dans leurs jeux de nombreuses activités d'adultes valorisées au sein



du groupe, en dehors de la chasse et des récoltes. Ces activités consistent à s'occuper des enfants, grimper aux arbres, fabriquer des échelles de lianes, des outils, des huttes, des radeaux, faire du feu, cuisiner, se défendre de faux prédateurs, imiter des animaux (ce qui constitue un moyen de les identifier et d'intégrer leur comportement), faire de la musique, danser, raconter des histoires et débattre. Les traditions des chasseurs-cueilleurs sont très riches dans les domaines de la danse, des chants et des contes, il n'est donc pas surprenant que les enfants fabriquent des instruments de musique et en jouent, chantent, dansent et racontent des histoires au cours de leurs jeux. Selon les cultures, ils peuvent aussi pratiquer les arts visuels, sous la forme de dessins à base de perles juxtaposées ou autres.

Le fait de vivre à l'extérieur, qui implique de devoir repousser les prédateurs ou fuir à leur approche, nécessite que les individus de tous âges gardent un corps sain et agile. Dans les sociétés industrielles et agricoles, les garçons se livrent généralement à des jeux bien plus physiques que les filles, alors que dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs, où ce type de jeux est beaucoup pratiqué, ils le sont à peu près autant par les deux sexes<sup>55</sup>. Les enfants jouent à se poursuivre et, en fonction de la géographie des lieux, à grimper aux arbres et se balancer dans les branches, sauter, nager, porter des objets lourds et faire toutes sortes d'acrobaties. Ils s'entraînent également à faire des mouvements coordonnés et gracieux en dansant. La danse et les jeux apparentés à la danse sont très appréciés de presque toutes les cultures de chasseurs-cueilleurs ; ce sont des exercices qui développent la coopération autant que la fluidité des mouvements.

## **Les compétences sociales et les valeurs**

En laissant les enfants jouer en permanence les uns avec les autres, les adultes leur permettent de pratiquer en permanence les compétences sociales et les valeurs les plus fondamentales de leur mode de vie. Par essence, dans les jeux sociaux (c'est-à-dire les jeux où il y a plus d'un joueur) on coopère, on est attentif aux besoins d'autrui, on prend des décisions au consensus.

Jouer n'est pas une activité que quiconque *doit* faire ; les joueurs sont toujours libres de quitter la partie. Dans les jeux sociaux, tous les participants savent que ceux qui n'y trouvent pas leur compte quitteront la partie et que, si trop de joueurs abandonnent, le jeu sera terminé. Pour qu'il continue, les joueurs doivent satisfaire à la fois leurs propres désirs et ceux des autres. C'est pourquoi la forte pulsion qui pousse les enfants à jouer avec d'autres enfants est un levier puissant pour qu'ils apprennent à faire des concessions et à négocier en cas de désaccord. Des recherches sur notre propre culture ont montré que même les enfants d'âge préscolaire passent beaucoup de temps à négocier et à faire des compromis avec les autres au cours de leurs jeux (cela sera développé au chapitre 5). Une des grandes fonctions des jeux sociaux, du point de vue de l'évolution, est d'aider à apprendre aux enfants à traiter autrui avec respect, en respectant les besoins et les souhaits de chacun, malgré les différences de taille, de force et de capacités. Ces compétences sont cruciales pour survivre dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs, mais elles sont également précieuses dans toutes les sociétés humaines. Nous avons tous besoin de l'aide et du soutien d'autrui, et, pour les obtenir, nous devons savoir comment l'aider et le soutenir de notre côté.

Comme mentionné précédemment, les enfants des chasseurs-cueilleurs jouent toujours dans des groupes où des âges très différents sont représentés. Si toutefois ils ne voulaient jouer qu'avec des enfants du même âge, ce ne serait pas possible. Les bandes de chasseurs-cueilleurs sont de petite

taille et les naissances sont très espacées, il est donc rare d'y trouver plus de deux ou trois enfants qui aient seulement un an ou deux de différence. Une étude faite sur le sujet dans notre culture (qui sera évoquée au chapitre 9) a montré que les jeux entre enfants d'âges différents diffèrent qualitativement des jeux entre enfants du même âge<sup>56</sup>. Ils sont moins compétitifs et plus éducatifs. Chacun fait de son mieux, mais battre les autres ne présente pas ou peu d'intérêt. Quand il y a beaucoup d'écart entre les partenaires de jeu, du point de vue de l'âge, de la taille et de la force physique, à quoi bon essayer de prouver qu'on est meilleur qu'un autre ? Du fait qu'ils les pratiquent dans des groupes d'enfants d'âges différents et que l'esprit de leurs cultures est égalitaire, le haut degré de coopération et l'absence de compétition dans leurs jeux sont garantis.

Une étude comparant les jeux de différentes cultures, menée dans les années 1950 et 1960 par John Roberts et son équipe, arrive à la conclusion que les seules cultures qui semblent totalement dénuées de jeux compétitifs sont celles des chasseurs-cueilleurs<sup>57</sup>. Les réponses données par les chercheurs que nous avons questionnés, et qui soulignaient le caractère non compétitif des jeux qu'ils avaient observés, concordaient avec cette conclusion. Par exemple, l'anthropologue P. Bion Griffin note que la seule règle récurrente qu'il ait observée parmi les enfants agta était la suivante : "Personne ne doit gagner ni battre les autres de façon visible." Dans le compte rendu descriptif le plus détaillé qu'il existe au sujet de l'activité ludique et des jeux des chasseurs-cueilleurs, tous groupes confondus, Loran Marshall remarque que les jeux des Ju'hoansi sont en majorité informels et non compétitifs, et que même ceux qui ont des règles formelles, et qui se prêteraient donc à la compétition, sont pratiqués de façon non compétitive<sup>58</sup>. Par exemple, les enfants ju'hoansi entre cinq et quinze ans jouent souvent à lancer le *zéni* – une lanière de cuir d'environ quinze centimètres de

long, avec un lest à une extrémité et une plume à l'autre. Le joueur l'envoie en l'air le plus haut possible à l'aide d'un bâton, essaie de le rattraper sur le bâton quand il redescend en flèche et de le relancer. Beaucoup d'enfants sont très doués à ce jeu et ils pourraient y jouer de manière compétitive – par exemple en déterminant qui lance le plus haut ou qui rattrape le *zéni* le plus de fois d'affilée – mais, selon Marshall, cela n'arrive pas. Les joueurs essaient de faire de leur mieux, mais aucune comparaison n'est faite entre eux.

Les jeux des chasseurs-cueilleurs exigent, pour beaucoup d'entre eux, une grande coordination des mouvements de chaque participant avec les autres. C'est le cas pour tous leurs jeux de danse ou apparentés à la danse, mais aussi pour d'autres. Par exemple, au jeu de la chasse avec des filets, ceux qui agitent les buissons et ceux qui lancent les filets doivent coordonner leurs actions, tous comme les adultes qui chassent réellement. Il en va de même pour le jeu de l'arbre-catapulte, au cours duquel les enfants, en se coordonnant, font ployer un jeune arbre jusqu'au sol, puis lâchent tous prise sauf l'un d'eux, qui se retrouve alors propulsé au sommet de l'arbre ou dans les airs<sup>59</sup>. Il apparaît que ces jeux ne servent pas seulement à apprendre aux enfants à travailler ensemble, mais aussi à les souder émotionnellement en tant que communauté.

Colin Turnbull, qui a étudié les Mbuti d'Afrique centrale, a décrit les jeux de tir à la corde pratiqués chaque année par la bande au grand complet pendant les cérémonies célébrant le début de la saison du miel. Tous les hommes et les garçons se placent à la même extrémité de la liane, les femmes et les filles à l'autre, et les deux équipes chantent en se répondant l'une à l'autre et en tirant. Turnbull écrit que, lorsque l'équipe masculine commence à gagner, "l'un d'eux abandonne son côté de la corde et rejoint les femmes, remonte le tissu d'écorce dont il est vêtu et l'ajuste à la manière des femmes, et se met à encourager celles-ci d'une voix de fausset, singeant

leurs attitudes d'une manière outrée pour les tourner en dérision". Puis, quand les femmes et les filles commencent à gagner, "l'une d'elles ajuste le tissu d'écorce dont elle est vêtue en le tirant vers le bas, rejoint à grands pas le côté des hommes et se met à crier avec eux d'une voix de basse profonde, tournant ainsi à son tour et sans méchanceté les attitudes masculines en dérision". Turnbull poursuit ainsi son récit : "Chaque joueur qui change de côté essaie d'en rajouter dans l'imitation par rapport au précédent, déchaînant les rires, jusqu'à ce que les participants rient tellement qu'ils ne puissent plus ni tirer sur la corde ni chanter, la lâchent et se laissent tomber sur le sol dans un état proche de l'hystérie. Quoique tous les participants, quel que soit leur âge, changent de côté de la corde, ce sont surtout les jeunes qui font les imitations. [...] Elles sont faites sans méchanceté et sont plutôt teintées d'une forme d'empathie et d'identification, au moins partielle, des moqueurs avec leurs cibles. Voilà comment ils évitent l'agressivité et la violence que produirait la « victoire » de l'un ou l'autre des deux sexes, et démontrent la stupidité de la compétition<sup>60</sup>."

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le jeu qui consiste à donner et à prendre, auxquels les enfants de chasseurs-cueilleurs jouent avec d'autres enfants ou avec des adultes<sup>61</sup>. Des enfants d'un an, et même moins, ont beaucoup de plaisir à donner un objet à un camarade de jeu plus âgé, puis à le recevoir, le donner à nouveau, et ainsi de suite. La joie procurée par ce jeu semble enracinée dans les instincts de tous les enfants normaux. Une série d'expériences peu connues, menées aux États-Unis sur plus d'une centaine d'enfants entre douze et dix-huit mois, a montré que presque tous les enfants donnaient spontanément des jouets à des adultes au cours de brèves séances effectuées en laboratoire<sup>62</sup>. Ce geste, qui ne fait l'objet d'aucune attention particulière dans la nôtre, est célébré dans certaines cultures de chasseurs-cueilleurs. Chez les Ju'hoansi, l'acte de donner est volontairement encouragé chez

les enfants. Les grands-mères, en particulier, initient les tout-petits à la culture du partage et du don en guidant leur main pour leur faire donner des perles à d'autres enfants<sup>63</sup>. C'est le seul exemple d'intervention systématique et délibérée de la part des adultes que j'ai trouvé dans les descriptions faites par les chercheurs des mœurs des chasseurs-cueilleurs. Aucun autre comportement humain n'est plus important pour leur mode de vie que la propension à donner ou à partager.

Pour être un adulte accompli chez les chasseurs-cueilleurs, il ne faut pas seulement être capable de partager et de coopérer avec autrui, il faut aussi savoir affirmer ses propres besoins et désirs, sans contrarier les autres. Les occasions de s'entraîner à s'affirmer ainsi sont omniprésentes dans les jeux sociaux, où il faut négocier les règles et décider qui jouera quel rôle. En outre, les enfants des chasseurs-cueilleurs s'entraînent délibérément à s'affirmer lorsqu'ils imitent les disputes des adultes. Par exemple, Turnbull décrit la façon dont les enfants mbuti reproduisent, de façon ludique et en essayant d'en améliorer le cours, les disputes des adultes auxquelles ils ont assisté :

L'élément déclencheur peut être une querelle à laquelle les enfants ont assisté au campement principal, par exemple la veille au soir, et qu'ils se mettent à imiter. Ils se répartissent les rôles et singent les adultes. Il s'agit presque d'une forme de jugement *a posteriori* car, si les adultes ont résolu le problème en parlant, les enfants, quand ils ont reproduit la scène une fois, passent à autre chose. Mais, si les enfants trouvent une faille, ils vont l'explorer et, s'il s'avère que la dispute des adultes ne rimait à rien et qu'à son issue tout le monde est allé se coucher de mauvaise humeur, les enfants vont essayer de montrer qu'ils sont capables de faire mieux. S'ils n'y arrivent pas, ils vont tourner les choses en dérision jusqu'à ce qu'ils se roulent tous par terre de rire. C'est également la manière dont sont résolus, au cours de la vie adulte, la plupart des conflits susceptibles de dégénérer et d'engendrer de la violence<sup>64</sup>.

## Maîtrise de soi

Les chercheurs qui étudient les chasseurs-cueilleurs notent souvent qu'ils sont d'une bonne humeur et d'un stoïcisme extraordinaires. Voici ce qu'écrit Richard Gould après avoir cité les propos d'un autre chercheur à ce sujet : "J'ai souvent pu observer la même bonne humeur et la même facilité à rire et à plaisanter au sein du peuple du désert de Gibson [un peuple de chasseurs-cueilleurs en Australie], même quand ils ont des furoncles, que la chaleur et les nuées de mouches les accablent et qu'ils n'ont plus de nourriture. Il semble que cette bonne humeur vienne d'une attitude résolue d'acceptation des épreuves qui les frappent fréquemment et que les plaintes ne feraient qu'aggraver<sup>65</sup>."

Les chasseurs-cueilleurs semblent accepter les aléas du destin et en tirer le meilleur parti, plutôt que de se plaindre. On trouve une belle illustration de leur attitude face à ce que nous appellerions "les épreuves" dans le livre de Jean Liedloff désormais classique, intitulé *Le Concept du continuum*. Jeune femme intrépide, elle était partie en compagnie de deux Italiens explorer une forêt tropicale du Venezuela en quête de diamants. Au cours du voyage, elle-même, les deux Italiens et plusieurs Indiens tauripan – peuple indigène d'Amérique du Sud – recrutés comme porteurs rencontrèrent une zone couverte de rochers, très malaisée à traverser. Ils devaient de plus porter leur canoë creusé dans un tronc, extrêmement lourd et encombrant, le tout sous un soleil de plomb. Prétextant qu'elle voulait prendre une photo pour échapper momentanément à cette tâche harassante, Jean Liedloff s'écarta du groupe, et voici comment elle décrit la scène telle qu'elle put l'observer avec un point de vue relativement détaché :

J'avais sous les yeux plusieurs hommes, tous impliqués dans une même tâche. Deux d'entre eux, les Italiens, étaient tendus, tracassés, perdaient sans cesse leur

sang-froid et juraient continuellement comme tous les gens de Toscane. Les autres, les Indiens, s’amusaient. Ils riaient des tours que nous jouait la barque, considérant la bataille comme un jeu. Ils se relaxaient entre les efforts, riaient de leurs blessures, et s’amusaient particulièrement lorsque la pirogue basculait et qu’elle coinçait l’un d’eux, puis un autre. Quand, torse nu contre le granit brûlant, ce dernier parvenait à se dégager et à respirer à nouveau, c’était invariablement lui qui riait le plus fort. [...] Je les rejoignis après avoir terminé de prendre des photos et j’optai pour la solution « non-civilisée ». Je pris réellement plaisir à participer au reste de l’effort<sup>66</sup>.

Par la suite, lorsque Jean Liedloff vécut chez les Tauripan et au sein de deux autres groupes d’indigènes sud-américains au Venezuela, elle fut très impressionnée par leur espièglerie, leur attitude détendue dans toutes les situations de la vie et la bienveillance dont ils faisaient preuve entre eux, même dans les épreuves. À l’époque où Jean Liedloff les observait, ces groupes n’étaient plus vraiment des chasseurs-cueilleurs, car ils avaient de petits jardins pour compléter le produit de leurs chasses et de leurs récoltes, mais ils avaient, semble-t-il, conservé les valeurs et les attitudes caractéristiques de ce mode de vie.

Leur capacité à rester de bonne humeur face aux épreuves est si surprenante, particulièrement pour nous qui nous plaignons sans cesse, que je me sens dans l’obligation d’en présenter un deuxième exemple. Dans son ouvrage sur les Ju’hoansi, Elizabeth Marshall Thomas rapporte l’histoire d’une fillette qui, s’étant éloignée du campement de sa bande, avait marché sur un piège destiné à une hyène par un biologiste étudiant la faune sauvage. Les dents d’acier du piège avaient traversé son pied et il était solidement ancré dans le sol, si bien qu’elle dut attendre pendant des heures, en équilibre sur son autre jambe. Au bout de plusieurs heures, son oncle, qui chassait dans cette zone, l’aperçut de loin. Il vint voir ce qu’il se passait et, constatant qu’il n’arrivait pas à ouvrir le piège, retourna au campement pour chercher de l’aide. Voici ce que Elizabeth Marshall Thomas écrit sur cet incident :



Je me souviendrai toujours du calme dont elle fit preuve quand elle fut ramenée au campement et qu'on soigna sa blessure. Elle avait passé des heures à souffrir, toute seule, incapable de bouger, dans un endroit fréquenté par des hyènes, et pourtant elle se comportait exactement comme si rien de tout cela n'était arrivé. Au lieu de se plaindre, elle parlait de tout et de rien avec la plus grande désinvolture. Une telle attitude dans de telles circonstances était impossible à mes yeux, et je me rappelle m'être demandé à cette occasion si le système nerveux des [Ju'hoansi] n'était pas supérieur au nôtre. Mais, bien entendu, leur système nerveux ne diffère en rien du nôtre. C'est leur maîtrise d'eux-mêmes qui est supérieure. Cette valeur est profondément inscrite dans la Voie des Anciens. Qu'est-ce qui serait plus susceptible d'attirer un prédateur qu'une créature isolée, incapable de bouger, en train de pleurer et de se débattre<sup>67</sup> ?

Pour survivre, il vaut parfois mieux faire comme si tout allait bien et éviter de se lamenter, de gémir et de donner l'impression qu'on est faible. Cela est valable vis-à-vis non seulement des hyènes, mais aussi de vos compagnons, car ils peuvent avoir besoin de votre force. Quand la vie est particulièrement difficile, une telle attitude évite que les choses ne s'aggravent encore davantage. Cela peut permettre de faire appel à son humour, et même de trouver du plaisir dans l'adversité.

Comment les chasseurs-cueilleurs développent-ils leur remarquable aptitude à la maîtrise de soi ? Personne ne le sait vraiment et, à ma connaissance, personne ne s'est encore penché sur la question. Ma théorie est qu'ils développent cette aptitude, au moins en partie, à travers leurs jeux incessants. Dans les années 1930, le grand psychologue russe Lev Vygotski a démontré de façon convaincante que le jeu libre est le moyen utilisé par les enfants pour apprendre à contrôler leurs réactions impulsives et leurs émotions. La pulsion ludique des enfants leur fait ignorer les sources d'inconfort et les réactions impulsives qui les détourneraient du jeu afin qu'ils puissent continuer à jouer selon les règles, et cette aptitude est progressivement transposée à leur vie hors du jeu. Plus récemment, des recherches sur le comportement animal suggèrent que le jeu joue un rôle essentiel dans le

développement des parties du cerveau permettant de contrôler la peur et la colère, et d'être capable de réactions efficaces en cas de danger. Ce n'est donc peut-être pas une simple coïncidence si les cultures qui laissent à leurs enfants la plus grande liberté de jouer produisent des individus manifestement doués d'une maîtrise d'eux-mêmes supérieure.

J'entends les protestations de certains d'entre vous : "Tout cela est sans doute parfait pour les chasseurs-cueilleurs, mais en quoi est-ce pertinent pour l'éducation de nos enfants, dans notre culture ?"

Bonne question. Quantitativement, nos enfants n'ont pas besoin d'apprendre davantage de choses que ceux des chasseurs-cueilleurs, mais ils ont besoin d'apprendre beaucoup de choses que ces derniers n'apprennent pas. En premier lieu, la lecture, l'écriture et les mathématiques. Ensuite, notre culture est beaucoup plus diversifiée et aucun enfant ne peut en embrasser toute l'étendue. Rien ne nous dit que les instincts d'apprentissage des chasseurs-cueilleurs, qui ont évolué pour répondre à leurs besoins éducationnels, sont suffisants pour l'éducation au sein de notre culture actuelle.

Mais poursuivez votre lecture ! Les chapitres suivants prouvent de manière irréfutable que les manières d'apprendre naturelles des enfants sont bel et bien suffisantes pour l'éducation au sein de notre culture, si nous leur donnons les conditions d'apprentissage équivalentes à celles que les chasseurs-cueilleurs donnent à leurs enfants. Créer ces conditions requiert des efforts, mais pas autant que ceux exigés par le système scolaire coercitif que nous connaissons actuellement.

Mais tout d'abord, un peu d'histoire, pour comprendre les origines de nos écoles modernes.

---

1 Cette périodisation est arbitraire. La branche de primates dont notre espèce descend s'est scindée de celle dont descendent nos plus proches parents chez les singes – les chimpanzés et les bonobos – il y a environ six millions d'années (Corballis, 1999). Il y a quatre millions d'années, nos ancêtres avaient adopté la posture debout pour marcher et, il y a un ou deux millions d'années de cela, la taille de leurs cerveaux était largement supérieure à celle des autres singes, ils faisaient du feu, fabriquaient des outils, vivaient en groupes et assuraient leur subsistance en chassant et en récoltant des racines, des fruits secs, des graines, des baies et d'autres végétaux (Konner, 2002 ; Ridley, 2003).

2 Dans ce chapitre, pour décrire les us et coutumes des chasseurs-cueilleurs, j'utilise ce que les anthropologues appellent le *présent ethnographique*, c'est-à-dire le présent référant à l'époque des recherches, même si ces us et coutumes n'ont plus cours aujourd'hui.

3 Dans ce chapitre, je me concentre sur les sociétés de chasseurs-cueilleurs que les anthropologues appellent sociétés *égalitaires* ou à *redistribution immédiate*, ou encore sociétés organisées en *bandes*. Ce sont des sociétés où les individus vivent en petites bandes qui se déplacent d'un lieu à l'autre, à l'intérieur d'un territoire défini, en fonction du gibier et des végétaux disponibles. Elles sont qualifiées ainsi par opposition à la catégorie des sociétés dites à *redistribution différée*, *non égalitaires* ou encore *de collecteurs*. Celles-ci – dont le type est incarné par les Kwakiutl de la côte nord-ouest des États-Unis et les Ainu au Japon – sont des sociétés plutôt sédentaires, où les individus exploitent une ressource locale particulière pour se nourrir (souvent du poisson). Les sociétés de collecteurs s'apparentent, par bien des aspects, davantage aux sociétés agricoles primitives qu'aux sociétés en bandes de chasseurs-cueilleurs. Elles sont plus rares que les sociétés en bandes et, selon des études archéologiques, d'une origine plus récente et moins susceptibles de représenter les conditions de vie de nos ancêtres préagricoles que ne le sont celles-ci (Kelly, 1995). Comme de nombreux anthropologues, quand j'utilise le terme "chasseur-cueilleur" sans précision, je me réfère spécifiquement au type égalitaire, organisé en bandes.

**3**

**POURQUOI NOS ÉCOLES  
SONT CE QU'ELLES SONT :  
UNE BRÈVE HISTOIRE DE  
L'ÉDUCATION**

Comment sommes-nous passés de Kwi à Evan ? En partant d'un contexte où l'apprentissage, autodirigé, se faisait dans la joie, comment en sommes-nous arrivés à une situation où l'apprentissage est devenu une contrainte, sous l'effet de laquelle les enfants sont déprimés, anxieux et se sentent impuissants ?

En constatant qu'aujourd'hui la scolarisation est une obligation légale, que presque toutes les écoles sont organisées de la même manière et que notre société se donne beaucoup de mal et dépense beaucoup d'argent pour mettre ces écoles à disposition, nous en concluons naturellement que tout cela doit avoir une raison logique valable. Si nous ne contraignons pas les enfants à aller à l'école, ou si les écoles fonctionnaient différemment, peut-être les enfants deviendraient-ils des adultes complètement inadaptés à notre société ? Tout cela est peut-être le fruit de la réflexion d'experts de l'éducation, ou peut-être les méthodes alternatives de développement des enfants ont-elles été testées et se sont-elles révélées inefficaces ?

La vérité, c'est que des méthodes alternatives existent et qu'elles ont été testées *avec succès*, comme je le montrerai par la suite. Les instincts d'apprentissage autodirigé des enfants peuvent fonctionner aujourd'hui aussi bien que depuis toujours. Quand la liberté et les occasions de le faire leur sont données, les enfants sont capables de s'éduquer à merveille pour notre monde moderne, et cela ne reste pas une simple potentialité, ils *s'éduquent* vraiment. Les écoles que nous voyons autour de nous ne sont pas le produit de la science ni de la logique ; ce sont des produits de l'histoire. Or, l'histoire n'est pas logique ; elle n'est dirigée vers aucun but planifié ; et sa progression ne se traduit pas nécessairement par une amélioration des conditions de vie des hommes. C'est pourquoi, pour comprendre pourquoi les choses sont telles que

nous les connaissons aujourd'hui, nous devons connaître l'histoire dont elles découlent.

Les humains ont vécu pendant des centaines de milliers d'années selon le mode de vie des chasseurs-cueilleurs dans des conditions relativement stables. Nos instincts étaient adaptés à ce mode de vie. Puis ce fut l'avènement de l'agriculture. Selon les archéologues, les premières cultures remontent à 10 000 ou 11 000 ans dans le Croissant fertile en Asie du Sud-Ouest, 9 000 à 10 000 ans en Chine orientale, 5 000 à 6 000 ans en Amérique du Sud et au Mexique, et 3 000 à 4 000 ans en Amérique du Nord<sup>68</sup>. Nous ne connaissons pas exactement les modalités de développement de l'agriculture dans chacun de ces foyers, mais cela a dû se faire de manière progressive. Des individus ingénieux ont découvert qu'ils pouvaient exercer une forme de contrôle sur le phénomène naturel de production de nourriture, par exemple en débroussaillant pour offrir plus d'espace à des plantes comestibles ou en creusant des rigoles d'irrigation pour arroser celles-ci pendant les périodes de sécheresse. Cela a débouché au final sur les récoltes, les semis, les plantations et la domestication d'animaux – toutes pratiques constituant l'agriculture au sens propre.

L'agriculture, une fois installée, a provoqué des changements en cascade dans nos modes de vie, qui ont dramatiquement modifié nos façons d'envisager les enfants et de les éduquer. Voici un aperçu de cette mutation, telle qu'elle s'est produite dans le monde occidental.

## **Comment les objectifs de l'éducation ont été modifiés par l'agriculture**

L'agriculture a amélioré la vie des gens sous de nombreux aspects. En procurant un approvisionnement plus constant, elle a réduit, au moins initialement, le risque de mourir de faim. Elle a rendu inutiles les déplacements incessants liés à la quête de nourriture, permettant aux gens de s'établir durablement dans un lieu et d'y construire des maisons solides pour se protéger des prédateurs et des intempéries. Mais il y avait un prix à payer pour tout cela, que ne pouvaient pas prévoir ceux qui, les premiers, se sont éloignés de la chasse et de la cueillette, initiant une évolution irréversible. Les effets de l'agriculture sur les conditions de vie des hommes se sont traduits par un déclin de la liberté, de l'égalité, du partage et du jeu. Quand nous avons mordu dans la pomme de l'agriculture, nous avons en quelque sorte quitté le jardin d'Éden pour un autre jardin, que nous avons dû nous mettre à cultiver nous-mêmes, et où le labeur régnait en maître, à la place du jeu.

Le mode de vie des chasseurs-cueilleurs exigeait beaucoup de compétences et de connaissances, mais peu de travail. Pour devenir des chasseurs-cueilleurs accomplis, les individus devaient acquérir une profonde connaissance des plantes et des animaux dont dépendait leur subsistance, et des milieux dans lesquels ils cherchaient de la nourriture. Ils devaient acquérir de grandes compétences dans la fabrication des outils qui leur servaient à chasser et à récolter des plantes. Ils devaient faire preuve de créativité pour trouver de la nourriture, pister du gibier et se défendre contre les prédateurs. Mais ils ne devaient pas travailler pendant de longues heures. Pratiquer la chasse et la cueillette de façon intensive aurait eu l'effet contre-productif d'épuiser les ressources offertes par la nature en prélevant celles-ci trop vite pour qu'elles puissent se reconstituer. En outre, c'était en partie parce que ces tâches exigeaient beaucoup de compétences et de connaissances qu'elles étaient si joyeuses et exaltantes. Les anthropologues ont montré que les chasseurs-cueilleurs ne distinguaient pas le

travail du jeu comme nous le faisons. Ils grandissaient en jouant à chasser et à récolter, et se mettaient progressivement à pratiquer ces activités “pour de vrai”, en gardant l’esprit ludique. Le travail en tant que labeur ne signifiait rien pour eux.

L’anthropologue Marshall Sahlins a défini les sociétés de chasseurs-cueilleurs prises dans leur ensemble comme les “sociétés de l’abondance véritable<sup>69</sup>”, concept qui s’est depuis imposé. Ils vivaient dans l’abondance non pas parce qu’ils avaient beaucoup de choses, mais parce que leurs besoins étaient limités. Ils pouvaient les satisfaire en fournissant relativement peu de travail, si bien qu’il leur restait du temps libre en abondance, qu’ils occupaient à “chanter et composer des chansons, jouer de la musique, coudre des motifs complexes en perles, raconter des histoires, jouer, rendre visite à d’autres groupes, ou encore se reposer allongés sur le sol<sup>70</sup>”. C’est-à-dire les activités qu’on peut s’attendre à voir pratiquer par les gens heureux et détendus, où que ce soit sur la planète.

Progressivement, l’agriculture a changé tout cela. Avec un approvisionnement plus régulier, les gens purent avoir plus d’enfants. Grâce à l’agriculture, ils eurent la possibilité – ou l’obligation – de s’établir dans des demeures proches de leurs cultures, plutôt que de vivre en nomades. Mais ces changements se produisirent au prix de beaucoup de labeur. Alors que les chasseurs-cueilleurs mettaient à profit leurs compétences pour récolter les fruits de la nature, les paysans devaient retourner la terre, planter, prendre soin de leurs cultures et de leurs troupeaux, etc. Pour obtenir de bonnes récoltes, de nombreuses heures de travail répétitif et n’exigeant pas de compétences étaient nécessaires, dont la plus grande partie pouvait être faite par des enfants. Les familles étant plus grandes, les enfants devaient contribuer aux travaux des champs pour pouvoir nourrir leurs frères et sœurs, ou aux travaux domestiques pour s’occuper les uns des autres. Leur



vie passa progressivement de la liberté totale de suivre leurs propres centres d'intérêt à toujours plus de temps passé à travailler pour aider le reste de la famille.

C'est aussi l'agriculture qui créa les conditions de développement de la propriété privée et des différences de classe, provoquant ainsi la fin de l'égalité entre individus, qui était constitutive des sociétés de chasseurs-cueilleurs. Comme ils devaient se déplacer sans cesse en fonction du gibier et des plantes comestibles, la terre ainsi que tout bien matériel qu'une personne ne pouvait transporter par ses propres moyens étaient dépourvus de valeur économique. Les familles paysannes, elles, devaient au contraire délimiter leurs champs et les défendre. Comme elles avaient fait l'effort de retourner la terre, de planter et de s'occuper des cultures, elles ne pouvaient tolérer que d'autres viennent piller les récoltes. Du fait de leur sédentarité, elles pouvaient emmagasiner de la nourriture et accumuler toutes sortes d'autres biens matériels. Tout ceci a constitué un contexte propice à l'émergence de différences de statut. Plus une famille de cultivateurs possédait de terre et de biens, meilleure était sa situation. Elle pouvait nourrir davantage d'enfants, qui héritaient de richesses toujours plus grandes et de statuts toujours plus élevés, ce qui leur permettait d'attirer des alliés et de faire valoir leurs droits sur leurs terres.

Ainsi, l'agriculture a favorisé des valeurs perçues négativement dans les cultures de chasseurs-cueilleurs : le travail contraint et celui des enfants, la propriété privée, la cupidité, la hiérarchie sociale, la compétition.

La preuve de l'augmentation du travail et du déclin du jeu liés au passage à une société agricole apparaît peut-être le plus clairement quand on compare les chasseurs-cueilleurs à leurs proches et à leurs voisins récemment convertis à l'agriculture. Dans les années 1960, l'anthropologue James Woodburn rapportait le refus des chasseurs-cueilleurs hadza de se mettre

à cultiver la terre, malgré le fait qu'ils étaient entourés de fermes de toutes parts et que les autorités les poussaient dans ce sens, parce qu'ils estimaient que cela exigeait trop de travail<sup>71</sup>. À travers une étude comparative formelle, Patricia Draper a montré que le niveau de vie matériel des Ju'hoansi sédentaires récemment convertis au jardinage et à l'élevage était supérieur à celui des Ju'hoansi voisins demeurés nomades, mais qu'ils avaient beaucoup moins de temps libre que ces derniers<sup>72</sup>. Les enfants du groupe sédentaire avaient plus de corvées à effectuer et moins de temps pour jouer que ceux du groupe nomade, tandis que des différences dans le traitement des garçons et des filles commençaient à apparaître. Les filles, sous la houlette de leurs mères ou d'autres femmes adultes, aidaient aux tâches domestiques et au soin des enfants, tandis que les garçons, à qui l'on confiait la surveillance du bétail, s'éloignaient du foyer et pouvaient ainsi continuer à jouer et à explorer, loin de toute intervention de la part des adultes. Dans une étude portant sur des peuples du Botswana où coexistaient les deux modes de subsistance, John Bock et Sarah Johnson ont montré que plus une famille pratiquait la chasse et la cueillette, plus les enfants avaient de temps pour jouer<sup>73</sup>.

Parmi les cultures que les anthropologues décrivent comme primitives, beaucoup sont en fait les premières cultures agricoles, et non des cultures de chasseurs-cueilleurs. Elles présentent en effet de nombreuses différences avec celles-ci, tant du point de vue de la structure sociale que des valeurs. Les Yanomami de la forêt tropicale amazonienne en sont un exemple rendu célèbre par le livre de Napoleon Chagnon intitulé *The Fierce People*. Quoique Chagnon ait présenté cette culture comme probablement similaire à celle de nos ancêtres très lointains, les Yanomami n'étaient plus, à l'époque où il les a étudiés, de véritables chasseurs-cueilleurs, et ce depuis des siècles. Ils se procuraient de la nourriture par la chasse et la cueillette, mais la plus grande partie de leur alimentation,

majoritairement des bananes et des plantains, provenait de leurs cultures. Le fait de pratiquer l'agriculture leur permettait d'être deux à trois fois plus nombreux sur le même territoire que cela n'aurait été possible avec un mode de vie de chasseurs-cueilleurs authentique<sup>74</sup>. Cela a aussi conduit à l'établissement de villages relativement permanents et à l'accumulation de biens. Chagnon dépeignait une forte hiérarchie du pouvoir au sein de ces groupes, où de "grands hommes" avaient autorité sur les autres et où les femmes subissaient une domination masculine brutale. Il les trouva également très enclins à faire la guerre, les attaques surprises et les meurtres étant chose fréquente entre villages voisins. Quoique le jeu fût important à leurs yeux, ils accordaient moins de temps pour jouer à leurs enfants, surtout à leurs filles. Elles devaient accomplir un travail de femmes adultes à l'âge de dix ans environ<sup>75</sup>.

Les Baining de Papouasie-Nouvelle-Guinée sont un autre exemple de société agricole primitive où la part du jeu est réduite. Selon Jane Fajans, qui a vécu parmi eux et les a étudiés pendant plusieurs années, la valeur centrale de la culture baining était le travail, perçu comme l'opposé du jeu<sup>76</sup>. Un de leurs dictons les plus usités était le suivant : "Nous sommes humains parce que nous travaillons." Pour eux, ne pas travailler, c'était être un animal. Les tâches qui les rendaient humains consistaient à transformer des produits non humains (plantes, animaux, bêtes) en produits humains (cultures, bétail, êtres humains civilisés) au prix de laborieux efforts (culture, domestication et éducation empreinte de discipline). Les adultes dévalorisaient le jeu des enfants et, selon leurs dires, les punissaient même pour avoir joué. Pas seulement parce que cela représentait une perte de temps de travail, mais aussi parce qu'il s'agissait à leurs yeux d'une activité honteuse, car naturelle, et qui devait être réservée aux animaux et non aux humains. Ils pensaient que les enfants apprenaient ce qu'ils devaient apprendre par le travail et non par le jeu.

Interrogés par Jane Fajans sur leur enfance, ils dépeignaient souvent leurs difficultés à se mettre au travail et à surmonter leurs envies puériles de jouer. La philosophie de vie des Baining semblait prendre délibérément le contre-pied de celle des chasseurs-cueilleurs : le rejet de la nature.

À trop travailler, on s'abrutit, comme dit le proverbe<sup>1</sup>. Il n'est donc pas étonnant que les Baining passent pour la culture la plus ennuyeuse qu'anthropologue ait jamais étudiée. Au début de sa carrière, à la fin des années 1920, le célèbre Gregory Bateson commença à leur sujet une étude qui devait durer quatorze mois. Mais il les trouva si dépourvus d'intérêt qu'il abandonna le projet et qualifia plus tard leur existence de "morne et terne<sup>77</sup>". Comme à d'autres observateurs qui lui succédèrent, les adultes lui semblèrent dénués de curiosité, d'imagination, d'espièglerie. En outre, à la différence de toutes les autres cultures, ils n'avaient pas de contes traditionnels. Leurs conversations concernaient presque uniquement le travail et les obligations de la vie quotidienne.

Les féroces Yanomami et les Baining réputés si ennuyeux sont deux exemples extrêmes des changements qui ont affecté les cultures dans le sillage de l'agriculture. Toutes les sociétés agricoles primitives n'avaient certes pas des valeurs différant aussi radicalement de celles des chasseurs-cueilleurs. Cependant, l'avènement de l'agriculture semble avoir entraîné partout la restriction de la liberté des enfants et le développement de méthodes d'éducation punitives. Dans une étude désormais classique menée dans les années 1950, Herbert Barry, Irvin Child et Margaret Bacon ont établi, à partir de différents documents anthropologiques, un classement des sociétés primitives du point de vue de leurs philosophies et de leurs méthodes éducatives<sup>78</sup>. D'un côté du spectre étaient classées les cultures misant à ces fins sur l'obéissance et les châtiments corporels réguliers. À l'autre extrémité, on trouvait les cultures qui valorisaient l'affirmation

des enfants et qui ne recouraient que rarement, ou même jamais, aux châtiments corporels. Ils observèrent une forte corrélation entre ce classement et les moyens de subsistance des cultures respectives. Plus une culture dépendait de l'agriculture et moins elle dépendait de la chasse et de la cueillette, plus elle était susceptible de valoriser l'obéissance, de dévaloriser l'affirmation de soi et de recourir à la violence pour discipliner les enfants. Les études menées par la suite ont abouti à des résultats similaires<sup>79</sup>.

Comme l'ont écrit nombre de chercheurs, cette différence culturelle en matière d'éducation est logique quand on compare les qualités nécessaires au paysan idéal à celles qui le sont au chasseur-cueilleur idéal<sup>80</sup>. En matière d'agriculture, le succès dépend de la capacité à appliquer des méthodes éprouvées. La créativité est trop risquée : pour peu qu'une culture échoue, on peut perdre l'approvisionnement de toute une année. À la différence des chasseurs-cueilleurs, les paysans ne partagent pas de façon régulière leur nourriture, si bien qu'une famille dont les cultures échouent peut mourir de faim. De plus, les sociétés paysannes sont en général structurées de façon hiérarchique, si bien qu'il est essentiel, pour la réussite sociale et économique, de savoir obéir à ceux qui sont plus haut placés du point de vue de la richesse, du rang et du pouvoir. C'est pourquoi le paysan idéal est obéissant, respectueux des règles et conservateur ; la discipline stricte qu'inculquent aux enfants les sociétés marquées par l'avènement de l'agriculture semble destinée à cultiver chez eux ces qualités.

Au contraire, la réussite dans les domaines de la chasse et de la cueillette exige de savoir s'adapter sans cesse, de façon créative, aux conditions naturelles toujours changeantes et imprévisibles. Chez les chasseurs-cueilleurs, la ration quotidienne de nourriture provient des efforts cumulés de plusieurs individus et de plusieurs équipes, libres de chercher

des plantes à leur façon, en faisant de leur mieux comme ils l'entendent. La diversité des méthodes, alliée au principe de partage de la nourriture entre tous, protège chacun des membres de la tribu du risque de mourir de faim. De plus, la réussite dans la vie sociale des chasseurs-cueilleurs ne dépend pas de l'obéissance à des individus plus haut placés, mais de la capacité à affirmer ses pensées et ses désirs efficacement vis-à-vis de ses égaux, dans un espace où l'on se met d'accord par la négociation et le compromis, plutôt que par la menace et la soumission. C'est pourquoi le chasseur-cueilleur idéal sait s'affirmer, il est volontaire, créatif et prêt à prendre des risques ; le mode d'éducation permissif qui caractérisait ces cultures était bien adapté pour développer ces qualités.

Plus récemment, des recherches portant sur plusieurs sociétés ont montré qu'il existe un rapport systématique entre la structure d'une société et sa façon de traiter les enfants. Carol et Malvin Ember ont étudié de très nombreux documents portant sur plus de deux cents sociétés différentes pour déterminer quelles caractéristiques sociétales étaient le plus fortement corrélées à l'usage de châtiments corporels pour discipliner les enfants<sup>81</sup>. De façon prévisible, ils sont arrivés à la conclusion que plus une société était globalement violente, plus il était probable que les parents recourent aux châtiments corporels. Dans les sociétés présentant les indices d'un haut degré de violence sociétale, c'est-à-dire celles où les femmes sont fréquemment battues, où les crimes sont sévèrement punis et qui connaissent souvent la guerre, les enfants sont davantage l'objet de violences physiques. Mais, indépendamment du degré de violence globale, le recours aux châtiments corporels sur les enfants était aussi fortement corrélé au degré de stratification sociale des sociétés considérées. Plus les inégalités de statut étaient grandes au sein d'une société, plus l'usage des châtiments corporels était fréquent. À partir de ce constat, les chercheurs ont émis l'hypothèse selon laquelle, fondamentalement, les parents

utilisent les châtiments corporels afin d'apprendre aux enfants à respecter la hiérarchie du pouvoir. Certaines personnes ont davantage de pouvoir et il faut leur obéir sans poser de questions.

Pour finir, j'aimerais ajouter une autre raison expliquant les différences en matière de méthodes éducatives entre les sociétés de chasseurs-cueilleurs et celles qui leur ont succédé<sup>82</sup>. L'agriculture n'a pas seulement apporté aux êtres humains une nouvelle façon de se procurer de la nourriture. Elle a aussi amené une nouvelle façon d'appréhender les relations entre les humains et la nature. Les chasseurs-cueilleurs se percevaient comme partie intégrante du monde naturel : ils vivaient avec la nature, et non en opposition avec elle. Comprenant que les aléas naturels étaient inévitables, ils les acceptaient et y faisaient face du mieux qu'ils pouvaient<sup>83</sup>. L'agriculture, au contraire, est un effort permanent pour maîtriser la nature ; elle implique de dresser des animaux et de contrôler la croissance des plantes, de les asservir aux humains plutôt que de rester sur un pied d'égalité avec eux au sein du monde naturel. Je dirais qu'avec l'agriculture, l'homme a commencé à étendre cette idée de contrôle sur la nature à d'autres aspects du monde naturel, dont les enfants.

La façon même dont nous envisageons l'éducation des enfants et la manière de s'occuper d'eux est déterminée par des métaphores agricoles. Nous disons que nous *élevons* des enfants, comme nous élevons des poulets. Et, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, on *dressait*<sup>2</sup> ses enfants comme on dresse des chevaux. Notre façon de parler du rôle de parent et de l'envisager suggère que nous sommes les propriétaires de nos enfants, comme nous sommes les propriétaires de nos plantes et de nos animaux domestiqués, et que nous contrôlons leur croissance et leur comportement. De même que nous dressons les chevaux pour leur faire faire ce que nous voulons, nous dressons les enfants à exécuter les tâches que nous pensons

nécessaires à leur réussite future. Nous agissons ainsi sans nous demander si le cheval, ou l'enfant, souhaite un tel dressage et si celui-ci lui est profitable en tant qu'individu. Le dressage nécessite l'anéantissement de la volonté de son objet ; il implique une discipline imposée qui était étrangère aux chasseurs-cueilleurs.

Les métaphores agricoles, bien entendu, étaient inconnues des chasseurs-cueilleurs. Dans leur univers, tous les animaux et toutes les plantes étaient sauvages et libres. Dans la nature, les jeunes plantes et les jeunes animaux grandissent par eux-mêmes, guidés par des forces internes, en prenant leurs propres décisions. Bien sûr, tous les jeunes organismes dépendent de leur environnement, mais ce sont eux qui déterminent comment ils utilisent cet environnement. Les jeunes arbres ont besoin du sol et l'utilisent pour leur croissance, mais le sol ne leur dit pas comment ils doivent s'y prendre. L'environnement du jeune renard comprend ses parents, qui coopèrent pour lui fournir de la nourriture, du confort et des exemples continuels de comportement de renard ; mais c'est le renardeau qui dispose à sa guise, au moment qu'il choisit, du lait, de la viande, du confort et des exemples. De même que le sol fournit à la jeune pousse ce qui lui est nécessaire, les parents fournissent au jeune une partie du substrat dont il a besoin, qu'il utilise à sa façon pour réaliser ses propres buts. Et cela correspond à la vision globale que les chasseurs-cueilleurs avaient de l'éducation et de la façon de s'occuper des enfants. Ils fournissaient à ceux-ci une partie du substrat nécessaire à leur développement, sans les diriger.

## **Les conséquences du système féodal et de l'ère industrielle**



Au fur et à mesure que l'agriculture se répandait sur les terres arables en Europe et en Asie, le fait de posséder de la terre devint synonyme de richesse et de pouvoir. Ceux qui ne possédaient pas de terre devinrent dépendants de ceux qui en possédaient. Les propriétaires terriens découvrirent qu'ils pouvaient devenir plus riches en faisant travailler d'autres personnes pour eux. L'esclavage, le servage et le travail rémunéré apparurent, visant à fournir des travailleurs aux propriétaires terriens. On commença à faire la guerre pour conquérir des terres, se procurer davantage de travailleurs et garder le contrôle de ces nouveaux acquis. Voilà dans quel contexte les enfants grandissaient.

À partir du IX<sup>e</sup> ou du X<sup>e</sup> siècle environ, le féodalisme était la structure sociale dominante partout en Europe et dans une grande partie de l'Asie. Dans un système féodal typique (qui prit néanmoins des formes variées), le roi était le propriétaire de toutes les terres constituant son royaume, mais il en donnait certaines portions en gestion à des nobles puissants qui, à leur tour, en confiaient des parties à des nobles moins puissants, et ainsi de suite. Tout en bas de cette pyramide, constituant la plus grande partie de la population, on trouvait les serfs, à qui l'on confiait des terres pour qu'ils cultivent de quoi se nourrir. En échange, ils étaient redevables d'impôts et de services. Généralement, les serfs étaient liés à leurs seigneurs par une relation de servitude qui les empêchait de quitter leurs terres, même si du travail était disponible ailleurs, et leurs enfants étaient également assujettis à ce lien. Ils n'étaient rien d'autre que des esclaves. Les enfants de serfs, même très jeunes, travaillaient aux champs de l'aube à la tombée de la nuit. Ou bien ils étaient employés comme serviteurs à la résidence seigneuriale ou dans des monastères, tandis que les plus chanceux travaillaient pendant des années en tant qu'apprentis chez des commerçants et acquéraient ainsi des compétences qui les rendaient relativement indépendants à l'âge adulte<sup>84</sup>.

La qualité la plus précieuse à l'époque médiévale, pour la plupart des gens, était l'obéissance – l'obéissance au père de famille au sein du foyer, au seigneur dans son château, au souverain dans le royaume, et à Dieu dans les cieux, qui était, dans la logique de cette vision, considéré comme “le roi des rois”. Dans la société médiévale, le but de la vie, pour les classes populaires, était de servir ceux qui étaient plus haut placés et de leur obéir. C'est ainsi que l'éducation s'est transformée en apprentissage de l'obéissance. Pour en faire de bons serviteurs, il fallait extirper par des coups la volonté et le sentiment de liberté des individus. Les enfants étaient battus non seulement par leurs parents, mais aussi par toute personne sous la coupe de laquelle ils étaient placés. Par exemple, dans un document daté de la fin du <sup>xiv</sup><sup>e</sup> siècle, un conte français recommande aux maîtres de chasse de “choisir un enfant de sept ou huit ans et de le battre jusqu'à ce qu'il soit littéralement terrorisé à l'idée de faillir dans l'exécution des ordres de son maître<sup>85</sup>”.

À partir du <sup>xv</sup><sup>e</sup> siècle, la monarchie absolue succéda au système féodal en France, en Espagne et en Angleterre, avec la concentration du pouvoir dans les mains du roi au détriment du reste de la noblesse. Dans une monarchie absolue, le lien de subordination de chacun au roi est direct, la servitude vis-à-vis des nobles intermédiaires n'existe plus. Néanmoins, le féodalisme perdura très longtemps à l'Est. La Russie, par exemple, conserva un système féodal jusqu'à la révolution de 1917. Ce fut l'avènement conjugué du capitalisme et de l'industrie qui finit par évincer le féodalisme dans la plupart des pays où il existait à grande échelle.

Même au Moyen Âge, la possession ou le travail de la terre n'étaient pas les seuls moyens de subsistance. Certains gagnaient leur vie en produisant les biens matériels rendus nécessaires par le mode de vie agricole, et qui étaient en demande croissante. Ils fabriquaient des outils pour la ferme,

des meubles, des vêtements, et transformaient les céréales et les autres produits achetés aux paysans. Pour faciliter les échanges de biens et de services, les économies monétaires, les organismes de prêt et le capitalisme émergèrent. Avec le temps, des moyens nouveaux et plus efficaces furent inventés pour produire des biens et des services, mais ils n'étaient accessibles qu'à ceux qui avaient accumulé ou étaient en mesure d'emprunter de grosses sommes d'argent. Des entreprises furent créées par ceux qui avaient de l'argent, où ils employèrent ceux qui n'en avaient pas. En Angleterre, les usines de production de masse commencèrent à se multiplier au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. Subséquemment, le capitalisme et l'industrie se répandirent à travers toute l'Europe, provoquant l'avènement d'une nouvelle classe de commerçants et, finalement, le renversement des monarchies. Les entrepreneurs, qui n'avaient pas de titre de noblesse mais qui avaient la puissance économique, réclamèrent et obtinrent la participation au pouvoir politique.

Comme les propriétaires terriens, les entrepreneurs avaient besoin de travailleurs auxquels il s'agissait, pour faire du profit, de soutirer le maximum de travail contre une compensation minimale. Les formes d'exploitation qui s'ensuivirent, et qui perdurent aujourd'hui dans certaines parties du monde, sont connues de tous. Juste pour pouvoir survivre, les gens, y compris les enfants, travaillaient dans des conditions souvent inhumaines quasiment toute la journée, six ou sept jours par semaine. Les enfants quittèrent les champs, où ils étaient au grand air et à la lumière et où ils pouvaient parfois jouer, pour s'entasser avec d'autres dans des usines sombres et insalubres ou dans des mines de charbon. En Angleterre, des recruteurs allaient couramment chercher les enfants des pauvres et les orphelins dans les fermes pour les emmener à l'usine, où on les traitait comme des esclaves. Des milliers d'entre eux mouraient chaque année de maladie, de faim et d'épuisement. L'industrie se développa également aux

États-Unis, avec des conséquences similaires. En 1832, deux tiers des employés des usines de Nouvelle-Angleterre étaient des enfants entre sept et dix-sept ans, et la journée normale de travail durait de l'aube jusqu'à 8 heures du soir, six jours par semaine<sup>86</sup>.

Nous devons nous souvenir de cette histoire quand nous réfléchissons aux origines de l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui.

### **Les premières écoles religieuses : endoctrinement et apprentissage de l'obéissance**

Les croyances religieuses reflètent les réalités économiques et politiques, et sont généralement au service de ceux qui détiennent le pouvoir. Les religions des chasseurs-cueilleurs étaient ludiques et tout sauf dogmatiques. Leurs déités, qui représentaient généralement les forces de la nature, se tenaient les unes avec les autres sur un pied d'égalité, n'avaient pas, ou très peu, d'autorité sur les humains, et étaient source d'amusement, d'inspiration et de compréhension du monde<sup>87</sup>. Mais, lorsque l'agriculture se développa et que les sociétés se hiérarchisèrent, les religions leur emboîtèrent le pas. Les dieux commencèrent à inspirer de la crainte, à exiger la vénération et l'obéissance, et certains furent perçus comme plus puissants que les autres. Cette tendance culmina avec le développement des religions monothéistes – le judaïsme, le christianisme et l'islam – fondées chacune sur l'idée d'un cosmos fortement hiérarchisé, dominé par un dieu unique tout-puissant, exigeant une dévotion et une vénération permanentes.

## **Catholicisme et diffusion du savoir pyramidal**

Parmi toutes les formes que prit l'Église catholique au fil du temps, c'est bien sûr la variante romaine dont l'emprise s'exerça en Europe pendant tout le Moyen Âge. Avec sa structure distribuant l'autorité de façon clairement hiérarchique – avec Dieu tout en haut, puis le pape, les cardinaux, les évêques et les prêtres, et les paroissiens tout en bas –, elle était le miroir de la pyramide féodale. De même que le pouvoir séculier distribuait les moyens matériels d'existence du haut vers le bas, l'Église distribuait le savoir et le salut de haut en bas. Ceux qui se trouvaient placés au sommet étaient les détenteurs de la Vérité. Ceux qui se trouvaient placés au-dessous devaient apprendre, répéter et croire.

Pendant tout le Moyen Âge, l'Église catholique romaine exerça un monopole sur le savoir en Europe. Non seulement elle entreprit d'assurer la transmission et l'interprétation des textes bibliques, mais elle jeta aussi son dévolu sur les textes classiques des savants de l'Antiquité grecque et romaine, et interdit tout nouveau développement scientifique et philosophique. Faire connaître une idée nouvelle pouvait vous valoir le bûcher. Au début du XVII<sup>e</sup> siècle, Galilée frôla de près la torture et la mort pour avoir affirmé que c'était la Terre qui tourne autour du Soleil et non l'inverse, et il dut se renier pour y échapper. Il eut la chance d'être assigné à résidence pour le reste de ses jours, d'autres connurent un sort moins enviable. Le savoir, c'est le pouvoir, et l'Église éradiquait tout savoir nouveau et ne dispensait même ses propres doctrines qu'avec parcimonie. Pour garder le savoir, elle s'assurait que celui-ci soit transmis en latin. Ceux qui voulaient embrasser une profession nécessitant des études, c'est-à-dire devenir théologiens, hommes de loi ou médecins, qui en avaient les moyens et y étaient autorisés, devaient apprendre le latin et fréquenter des universités tenues par des religieux. L'Église ne développait pas les universités pour promouvoir la libre

investigation scientifique, mais pour formuler et contrôler sa doctrine.

L'Église ne s'abstint pas de faire la leçon au peuple sur un point : la vertu des châtiments corporels envers les enfants insolents ou désobéissants. La structure hiérarchique de la société médiévale et de l'Église elle-même reposait sur une obéissance inconditionnelle, et tous les moyens étaient bons pour renforcer celle-ci : les coups, la torture, la mort, les imprécations vouant à l'enfer. La doctrine du péché originel justifiait les souffrances des hommes sur Terre, et donc, également, le fait de frapper les enfants. Les coups de fouet et de baguette ou même la mort semblaient préférables à une éternité de souffrances en enfer. Voici trois exemples représentatifs des conseils éducatifs dispensés par la Bible : “La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre” (Proverbes, xxii, 15) ; “Si un homme a un fils dévoyé et indocile, qui ne veut écouter ni la voix de son père ni la voix de sa mère, et qui, châtié par eux, ne les écoute pas davantage, son père et sa mère se saisiront de lui et l'amèneront dehors aux anciens de la ville, à la porte du lieu. [...] Alors tous ses citoyens le lapideront jusqu'à ce que mort s'ensuive” (Deutéronome, xxi, 18-21) ; “En effet, Dieu a dit : *Honore ton père et ta mère*, et *Que celui qui maudit son père ou sa mère soit puni de mort* (Matthieu, xv, 4)<sup>88</sup>.

## **L'avènement du protestantisme et les origines de l'éducation obligatoire**

Des évolutions du contexte économique provoquèrent des évolutions dans le domaine religieux. À partir du xvi<sup>e</sup> siècle, le développement de l'artisanat et des entreprises fit émerger une nouvelle classe, celle des capitalistes qui ne dépendaient

pas de la hiérarchie féodale pour leur subsistance. Ils considéraient qu'ils s'étaient élevés socialement par leurs propres moyens – c'est-à-dire grâce aux aptitudes que Dieu leur avait conférées et à leur travail acharné. Cette vision, encouragée par Martin Luther, Jean Calvin et d'autres dans leurs écrits, entraîna la Réforme protestante, qui vint remettre en cause la hiérarchie de l'Église catholique romaine.

Comme Max Weber l'a montré dans son ouvrage très connu intitulé *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, les valeurs adoptées par les sectes protestantes coïncidaient quasiment avec celles du capitalisme<sup>89</sup>. Une de ces valeurs était la responsabilité de l'individu, vis-à-vis de ses succès aussi bien que de ses échecs. Selon les enseignements du protestantisme, tout homme ou toute femme a le devoir d'interpréter la parole divine par son propre entendement – c'est-à-dire de lire et de comprendre la Bible – et de s'adresser directement à Dieu en prière. Cela eut pour effet de mettre tout le monde sur un pied d'égalité vis-à-vis de Dieu. Une autre de ces valeurs était le travail. Les premiers chefs de file du protestantisme enseignaient que la dévotion avec laquelle les individus accomplissaient leur vocation terrestre, c'est-à-dire le métier qu'ils avaient choisi, et leur succès dans cette activité étaient à la mesure de la grâce que Dieu leur accordait. Pour les premiers fervents adeptes du luthéranisme, du calvinisme et du puritanisme, la vie était une chose sérieuse. S'ils travaillaient et s'ils faisaient du profit, ce n'était pas pour en jouir de façon immédiate, mais pour se prouver qu'ils étaient dans la grâce de Dieu, qu'ils faisaient partie des élus qui passeraient l'éternité au ciel et échapperaient à l'enfer.

Cette vision était en adéquation avec l'esprit du capitalisme. Pour réussir dans ce système, il fallait être capable de travailler dur, puis d'investir ce qu'on avait gagné plutôt que de le dépenser tout de suite. Le protestantisme prit pied sur le continent américain sous la forme du puritanisme, et les

Américains adhèrent encore plus fortement à l'esprit du capitalisme que les Européens. Dans l'éthique protestante capitaliste, au moins en théorie, l'obéissance à une série de principes rigoureux permettant de s'amender, pour cette vie et la suivante, remplaçait l'obéissance à des maîtres humains. Dans la pratique, les coups continuaient à pleuvoir, surtout sur les enfants, mais c'était désormais l'autodiscipline, et non plus la discipline imposée par autrui, qui prévalait théoriquement.

Beaucoup plus que les catholiques, les protestants promurent l'idée de l'éducation universelle. Martin Luther affirma que le salut de chacun dépendait de son aptitude à lire et à comprendre les Écritures. Cela impliquait, comme Luther le comprit bien, deux apprentissages conjoints : celui de la lecture et celui des Écritures en tant que vérité absolue. L'éducation, comme moyen de sauver les âmes de la damnation éternelle, fut promue par Luther et les autres réformateurs au rang de devoir chrétien. À la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, il y avait des écoles protestantes dans beaucoup de pays européens et dans les colonies américaines.

En 1642, le Massachusetts fut la première colonie américaine à rendre obligatoire un certain degré d'éducation au sein d'écoles dirigées par le clergé puritain. L'objectif affiché était que les enfants deviennent de bons puritains. Vers 1690, les enfants du Massachusetts et des colonies voisines apprenaient à lire grâce au *New England Primer*<sup>3</sup>, aussi appelé couramment *Petite Bible de la Nouvelle-Angleterre*<sup>90</sup>. Il contenait une série de distiques pour l'apprentissage de l'alphabet, dont le premier était : "Adam nous a entraînés avec lui dans la chute" et le dernier : "Zachée est monté dans un arbre pour voir le Seigneur." Il incluait également le Notre-Père, le Credo, les dix commandements et différentes leçons visant à inspirer aux enfants la crainte de Dieu et à ancrer en eux le sens du devoir vis-à-vis de leurs aînés. Pour leur éducation morale, les enfants devaient aussi



apprendre par cœur et réciter des comptines qui faisaient froid dans le dos, telles que celle-ci, de la plume du prêtre puritain James Janeway<sup>91</sup> :

*Les enfants qui disent la vérité*

*Par le Seigneur sont choyés*

*Mais les menteurs seront noyés*

*Dans un lac de soufre enflammé*

*Aussi pour éviter les tourments de la mort et de l'enfer*

*Je surveille les paroles que je profère*

*Car Dieu a un grand livre où sont écrits*

*Tous les mensonges que les enfants ont dits.*

La principale méthode pédagogique dans les premières écoles protestantes était l'apprentissage par cœur, pratiqué de façon routinière et mécanique. Le but était d'endoctriner les élèves, pas de les rendre curieux. Les écoles étaient également conçues pour faire appliquer l'éthique protestante du travail. Le fait d'apprendre était envisagé comme un travail, et non comme un jeu. Dans certaines écoles, des récréations étaient accordées aux élèves pour qu'ils puissent se défouler, mais le jeu n'était pas considéré comme un moyen d'apprentissage. La vision du jeu qui prévalait au sein des autorités scolaires protestantes est formulée par John Wesley<sup>4</sup> dans le règlement rédigé pour les écoles qu'il fonda, et qui comportait le point suivant : "De même qu'aucun jour de la semaine n'est consacré au jeu, aucune heure ne saurait être allouée au jeu un

quelconque jour de la semaine, car celui qui joue dans son enfance deviendra un adulte porté au jeu<sup>92</sup>.”

Pour les enfants, que leur instinct pousse sans cesse à jouer et à penser librement, à poser leurs propres questions et à explorer le monde à leur propre façon, la répétition et la mémorisation de leçons imposées sont un travail réellement fastidieux. Les enfants eurent du mal à s'adapter à cette scolarisation forcée et les cas de rébellion furent nombreux. Les adultes n'en furent pas surpris. À ce stade de l'histoire, l'idée selon laquelle les préférences des enfants avaient une quelconque importance avait été oubliée depuis bien longtemps. Les méthodes recourant à la force brute pour faire travailler les enfants aux champs et dans les usines furent transposées dans les salles de classe, cette fois pour les faire apprendre. Mal formés, payés une misère, une partie des professeurs avaient un comportement tout à fait sadique. L'un d'eux, sévissant en Allemagne, faisait la liste d'une partie des châtiments qu'il avait infligés au cours de ses cinquante et une années d'exercice : “911 527 coups de baguette, 124 010 coups de canne, 20 989 coups de règle, 136 715 coups à mains nues, 10 235 gifles sur la bouche, 7 905 gifles sur l'oreille, 1 118 000 coups sur la tête<sup>93</sup>”. Il était visiblement fier de toute l'éducation qu'il avait prodiguée.

Dans son autobiographie, le célèbre pasteur John Bernard, qui vécut au Massachusetts au XVIII<sup>e</sup> siècle, décrivait les châtiments corporels que lui infligeait régulièrement son maître d'école, en les approuvant<sup>94</sup>. Il recevait des coups parce qu'il ne pouvait s'empêcher de jouer, il recevait des coups lorsqu'il n'apprenait pas, il recevait même des coups quand ses camarades n'apprenaient pas. En effet, comme c'était un garçon brillant, il était chargé d'aider les autres à apprendre et, quand ceux-ci ne récitaient pas leur leçon correctement, cela lui valait des coups. La seule chose dont il trouva à se plaindre fut l'attitude d'un camarade qui faisait exprès des erreurs afin

qu'il soit puni. Il résolut au final ce problème en donnant à ce camarade "une bonne raclée" après la classe, et en lui en promettant d'autres s'il continuait. C'était le bon vieux temps.

C'est en Prusse, l'un des plus grands royaumes de l'Empire germanique, que fut menée la tentative la plus concertée et la plus étendue pour généraliser la scolarisation au sein d'écoles protestantes, à partir de la fin du <sup>xvii</sup><sup>e</sup> siècle. Au sein du piétisme, la variante du luthéranisme qui dominait en Prusse, le mouvement de scolarisation était mené par August Hermann Francke, réformateur qui mit en place un système éducatif proche du nôtre. Il élaborait un programme unique (dont la plus grande partie consistait en un enseignement religieux), ainsi qu'une méthode pour former et certifier les enseignants voués à dispenser ce programme. Il fit en sorte qu'il y ait une pendule dans chaque salle de classe, afin que chacun apprenne à respecter des contraintes horaires – élément constitutif de l'éthique de travail protestante. Concernant les punitions, il préconisait, quand cela était possible, des méthodes "douces" : le recours à la baguette se justifiait si les élèves faisaient preuve de désobéissance, mais non plus s'ils se trompaient en récitant leur leçon. Néanmoins, il affirmait clairement que le but de ses écoles était de briser la volonté des enfants, puis de la réformer. Voici ce qu'il écrit : "Former le caractère des enfants implique de modeler leur volonté autant que leur entendement [...] avant tout, il est nécessaire de briser la volonté propre de l'enfant. Un maître qui cherche à développer l'entendement des enfants, quoiqu'il doive être félicité pour cela, ne remplit pas sa tâche à part entière. Il a oublié sa mission la plus importante, qui consiste à discipliner la volonté<sup>95</sup>."

Selon Francke, la manière la plus efficace de briser la volonté des enfants était de les diriger et de les surveiller en permanence pendant le temps scolaire : "Les enfants ne savent pas se gouverner eux-mêmes et, livrés à leur propre sort, sont

naturellement enclins à l'oisiveté et au péché. C'est pourquoi cette institution [l'ensemble des écoles piétistes] a pour règle de ne jamais laisser les élèves sans surveillance. La présence d'un surveillant mettra en échec le penchant aux comportements déviants et affaiblira lentement la volonté des élèves<sup>96</sup>." De nos jours, les mots utilisés sont peut-être un peu différents, mais on ne compte plus les fois où cette idée a été reprise par les éducateurs modernes. Notre système obligatoire, où l'éducation est minutieusement dirigée, est bâti sur la conviction que les enfants sont incapables de faire des choix raisonnables.

Quoique la Prusse fût un État protestant, des écoles catholiques étaient autorisées à exister parallèlement aux écoles piétistes. Le roi Frédéric les tolérait, car le devoir de loyauté envers les souverains y était inculqué de manière encore plus insistante que dans les écoles protestantes. D'après un manuel datant de 1768, destiné aux professeurs des écoles catholiques de Prusse, les élèves devaient mémoriser des enseignements tels que celui-ci<sup>97</sup> :

Q. : Qui est soumis au pouvoir du souverain ?

R. : Tout le monde...

Q. : Pourquoi tout le monde doit-il se soumettre à l'autorité ?

R. : Tous les pouvoirs sont conférés par Dieu.

Q. : D'où vient le pouvoir du souverain ?

R. : Son pouvoir vient de Dieu.

Q. : Qui Dieu institue-t-il comme souverain ?

R. : Tous ceux qui détiennent l'autorité. Comme tous ceux qui exercent l'autorité sont institués par Dieu, les sujets doivent être soumis, loyaux et obéissants, même vis-à-vis d'un souverain d'une autre religion. C'est ce qu'enseignait saint Paul, qui vivait lui-même sous la domination des empereurs romains païens.

Q. : Que signifie la résistance à l'autorité ?

R. : Résister à l'autorité, c'est se rebeller contre l'ordre divin.

Q. : Qu'est-ce qui arrive à ceux qui ne se soumettent pas à l'autorité ?

R. : Ils sont condamnés à la damnation éternelle.

## Les écoles au service de l'État

Vers le début du XIX<sup>e</sup> siècle, les Églises à travers l'Europe avaient été évincées du pouvoir politique et les États commencèrent à prendre en charge l'éducation des enfants<sup>98</sup>. L'objectif principal des nouvelles écoles publiques n'était pas l'alphabétisation. À ce stade de l'histoire, l'écrit était omniprésent et le taux d'alphabétisation en Europe et en Amérique du Nord était élevé. Les enfants dont les parents savaient lire apprenaient très facilement à lire dans leur foyer. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les trois quarts environ de la population des États-Unis, esclaves compris, savaient lire et ce pourcentage était comparable en Europe<sup>99</sup>. Des deux côtés de l'Atlantique, le nombre de personnes sachant lire et écrire était bien supérieur au nombre d'emplois requérant ces compétences. L'objectif principal des dirigeants politiques et des patrons d'industrie n'était pas d'apprendre aux gens à lire, mais de contrôler ce qu'ils lisaient, ce qu'ils pensaient et la façon dont ils se comportaient. Comme s'attachèrent à le démontrer les promoteurs de l'éducation laïque, si l'État contrôlait les écoles et si la loi obligeait les enfants à fréquenter ces écoles, celui-ci pourrait faire de chaque génération de citoyens des patriotes et des travailleurs modèles.

Comme ils avaient été les champions des écoles protestantes, les royaumes germaniques furent les champions des écoles publiques. Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, le système féodal au sein de l'Empire germanique, où chaque seigneur régnait sur les paysans attachés à ses terres, était en train de s'effondrer. Les paysans étaient devenus très difficiles à contrôler, les soulèvements étaient chose courante et l'on parlait de plus en plus de révolution. Les responsables éducatifs prussiens préconisèrent la scolarisation obligatoire au sein d'écoles publiques comme moyen visant au premier

chef à transformer les paysans en citoyens allemands loyaux et au fait des bonnes manières. Un journal prussien traitant d'économie faisait par exemple la prédiction suivante dans un article daté de 1757 : “La satisfaction intérieure que retirera le paysan d’une telle scolarisation n’aura pas seulement pour effet de sécher la sueur de son front, mais l’encouragera à travailler pour le bien de la société. [...] Les manifestations de déloyauté et de désobéissance, la tendance à la paresse et à l’oisiveté, les troubles à l’ordre public et le sentiment de leur part d’accomplir une corvée disparaîtront tous<sup>100</sup>.”

En 1794, le roi de Prusse Frédéric-Guillaume II déclara officiellement que la fonction éducative reviendrait désormais à l’État, et non plus aux parents ni aux Églises. On construisit des écoles partout où il n’y en avait pas et les lois qui en rendaient la fréquentation obligatoire furent appliquées avec tant d’efficacité qu’à la fin des années 1830, environ 80 % des enfants prussiens étaient scolarisés dans des écoles élémentaires publiques<sup>101</sup>. D’autres États germaniques imitèrent la Prusse. Les programmes qui y étaient en vigueur étaient principalement axés sur le nationalisme. Comme l’a écrit l’historien James Melton, “aucune religion n’a été pratiquée avec une telle ferveur que celle de l’amour de la patrie dans l’Allemagne de Frédéric-Guillaume II. On persuadait les enfants de la perfection absolue de la langue allemande et de l’excellence sans pareille de la littérature de ce pays. [...] En géographie, ils apprenaient que l’Allemagne était entourée d’ennemis, aussi bien au Nord qu’au Sud, à l’Est et à l’Ouest<sup>102</sup>.”

Cet exemple fut suivi par d’autres pays. L’éducation finit par être considérée comme une fonction étatique dont dépendait la sécurité nationale, au même titre que l’armée. La capacité de l’État à enrôler par la contrainte des enfants dans ses écoles était perçue comme comparable à sa capacité à recruter des jeunes hommes dans ses armées. Cette tendance

culmina en France avec Napoléon, qui considérait l'école comme la première étape de la formation militaire.

L'Angleterre, qui était le pays le plus industrialisé, a été parmi les derniers à mettre en place un système scolaire obligatoire pour tous. Le frein principal était l'importance du travail des enfants. Les industriels voulaient continuer à employer les enfants pauvres dans les usines et les parents avaient du mal à renoncer à l'argent gagné par leurs enfants, qui représentait une somme fort modeste, mais néanmoins essentielle à l'économie des foyers. De plus, l'Angleterre disposait d'un vaste réseau d'écoles privées et d'écoles religieuses très fréquentées. Les enfants qui travaillaient à l'usine recevaient le catéchisme et apprenaient à lire et à écrire au sein des écoles du dimanche<sup>5</sup>. Pour compléter ou remplacer le système d'apprentissage de l'art du commerce, des écoles non confessionnelles de toutes sortes virent le jour. Les classes dirigeantes anglaises n'avaient aucun intérêt à développer davantage l'alphabétisation des masses. Si elles avaient pu arrêter le processus, elles l'auraient fait. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle déjà, le peuple lisait des œuvres séditeuses, telles que *Les Droits de l'homme* de Thomas Paine et *Enquête sur la justice politique*, et s'échauffait à ces lectures.

En 1870, le Parlement anglais finit par voter la loi sur l'éducation (Education Act), qui instaurait un système d'écoles élémentaires publiques et rendait la présence obligatoire pour tous les enfants entre cinq et treize ans. Parmi les artisans de cette législation, il y avait des réformateurs véritablement soucieux du bien-être des enfants. Retirer les enfants des usines et les placer dans les écoles romprait le cercle vicieux de la misère en leur donnant l'opportunité de s'élever socialement. Faisant cause commune avec ces réformateurs, on trouvait des membres de la classe dirigeante qui, comme les souverains allemands, considéraient l'éducation comme un moyen de contrôler les masses. Le révérend John Brown,

théologien et historien, l'un des défenseurs les plus influents de l'école publique obligatoire, écrivait : "C'est pourquoi il est nécessaire, pour faire des enfants de bons citoyens, d'imprimer très tôt en eux les bonnes habitudes, d'enfermer leur esprit (si l'on peut dire) dans des préjugés salutaires, afin qu'ils pensent et agissent conformément aux principes établis sur lesquels est construite la société au sein de laquelle ils sont nés<sup>103</sup>."

Aux États-Unis, le Massachusetts – qui a toujours une longueur d'avance en matière d'éducation sur les autres États – fut le premier à rendre l'éducation publique obligatoire. En 1852, sous l'égide de Horace Mann, secrétaire du premier Conseil d'État de l'éducation des États-Unis, l'obligation d'assurer la scolarisation dans des écoles publiques gratuites et de contraindre les enfants entre huit et quatorze ans à les fréquenter au moins douze semaines par an fut imposée à toutes les communautés du Massachusetts<sup>104</sup>. Mann a milité très tôt pour l'adoption du système scolaire prussien, qu'il admirait. À ses yeux, la scolarisation obligatoire était un moyen de former l'esprit des enfants dans le sens des intérêts de l'État et de l'industrie<sup>105</sup>. Jusqu'en 1918, année où le Mississippi finit par adopter, le dernier, sa loi de scolarisation obligatoire, les autres États firent de même les uns après les autres.

Les motivations qui ont présidé à la mise en place de l'école obligatoire aux États-Unis sont exposées par Edward Ross, un des fondateurs de la sociologie américaine, dans une série d'articles publiés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et ensuite réunis dans un recueil intitulé *Social Control : A Survey of the Foundations of Order*<sup>6</sup>. Ross promouvait l'école publique obligatoire en la présentant comme le moyen de maintenir l'ordre social. Selon ses propres termes, la mission de l'école consiste à "rassembler de petits morceaux de pâte humaine malléable dans les foyers et [à] les façonner dans le pétrin de la société<sup>106</sup>". Il tenait pour acquis que les enfants apprennent



de leur environnement, en particulier de leur entourage, et il voulait assurer l'uniformité de cet environnement. Il était persuadé que les enfants sont très influençables et qu'ils imitent les modèles que représentent les adultes.

“Aller dans le sens de la volonté de l'enfant, en remplaçant son père par un professeur, présente l'avantage de pouvoir choisir le modèle à imiter<sup>107</sup>.” Et, en effet, le professeur faisait l'objet d'un choix – un choix de la part de l'État assorti d'une estampille garantissant qu'il n'enseignerait que les idées approuvées et s'abstiendrait d'en faire connaître d'autres. Pour Ross, comme pour Frédéric II de Prusse, l'éducation publique obligatoire était le moyen séculier qui venait remplacer la religion dans son rôle de maintien de l'ordre social. Selon ses mots, “la foi et la religion sont des techniques connues depuis des milliers d'années, mais la découverte des techniques éducatives date seulement d'hier – ou plutôt, elle reste encore à faire<sup>108</sup>”. Et il cite, en l'approuvant, Daniel Webster selon lequel l'école publique est “un système de police éclairé et progressiste, garantissant la sécurité des biens et la paix sociale<sup>109</sup>”.

## **Standardisation et emprise croissante de l'école**

Une fois instituées, les écoles d'État commencèrent à se standardiser de plus en plus, tant du point de vue du contenu que de celui des méthodes. Au nom de l'efficacité, on répartit les enfants dans des salles de classe différentes en fonction de leur âge et on se mit à les faire passer d'un niveau à l'autre comme des produits sur une chaîne d'assemblage. La tâche de chaque professeur consistait à ajouter au produit quelques

bribes de savoir officiellement approuvé, en respectant un programme prédéfini.

Les professeurs, qui étaient jusqu'ici des hommes, furent en grande partie remplacés par du personnel féminin. Cela s'explique avant tout par la possibilité de donner aux femmes un salaire inférieur, mais aussi par le fait qu'elles offraient une image plus douce à l'école, recouraient moins aux châtiments corporels et rendaient l'école plus acceptable aux yeux des parents sensibles<sup>110</sup>. Au début, néanmoins, elles ne furent que des “assistantes” auprès du “professeur principal”, qui était presque toujours un homme. Il en va toujours ainsi dans nos écoles primaires, où la plupart des professeurs sont des femmes et la plupart des directeurs sont des hommes, dont le rôle consiste à s'assurer que les professeurs respectent bien le programme et que les élèves leur obéissent. L'école est devenue, d'une certaine façon, une version polygame de la hiérarchie familiale typique du début du xx<sup>e</sup> siècle, avec l'homme dans une position d'autorité, la femme travaillant au contact direct des enfants et les enfants en bas de la pyramide. Comme c'est toujours le cas aujourd'hui, la tâche de l'élève consistait à être ponctuel et obéissant, à écouter, à exécuter des consignes en temps voulu, et à mémoriser et restituer devant le professeur les leçons apprises, sans remettre en cause leur contenu ni les méthodes préconisées pour les apprendre.

Au milieu du xix<sup>e</sup> siècle, quand l'école publique devint obligatoire au Massachusetts, l'obligation ne s'appliquait qu'aux enfants de huit à quatorze ans, pour une année scolaire qui ne durait que douze semaines. Au fil du temps, on allongea aussi bien la durée de l'année scolaire que celle du cursus. Comme mentionné au chapitre 1, la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle est considérée comme “l'âge d'or du jeu libre des enfants”, parce que la plupart des enfants n'étaient plus obligés de travailler de longues heures dans les usines ou dans les champs et que l'école n'était pas encore aussi astreignante

qu'elle le devint par la suite. À mesure que les journées d'école, l'année scolaire et le cursus s'allongeaient, que les devoirs à la maison se multipliaient, que les tests se standardisaient toujours davantage en prenant une importance croissante pour passer d'un niveau à l'autre, l'école prit progressivement le pas sur la vie des enfants et des familles – comme décrit au chapitre 1.

Aujourd'hui, pour la plupart des gens, l'enfance et l'école sont indissociables. Nous identifions les enfants par rapport à la classe dans laquelle ils sont. Nous associons automatiquement l'idée d'apprentissage avec l'idée d'un travail, que les enfants doivent effectuer dans des lieux spécialement conçus à cet effet sur le modèle des usines. Tout ceci nous semble parfaitement normal, car c'est ce que nous voyons partout. Nous prenons rarement le recul nécessaire pour réaliser que tout ceci est très nouveau et contre nature par rapport au temps long de l'évolution humaine, et que cet héritage nous vient d'une période sombre de notre histoire, où les enfants travaillaient et où on leur prêtait une disposition au péché. Nous avons oublié que les enfants sont conçus par la nature pour apprendre en jouant et en explorant sous leur propre direction, et de ce fait nous les privons toujours davantage de la liberté d'apprendre, en les soumettant aux méthodes d'apprentissage fastidieuses et désespérément lentes qu'ont inventées ceux qui dirigent les écoles.

---

<sup>1</sup> “*All work and no play make Jack a dull boy*” : à travers ce dicton qui n'a pas d'équivalent en français, la sagesse populaire anglaise appuie les arguments de l'auteur. (N.d.T.)

<sup>2</sup> À l'article “Dresser”, le dictionnaire de l'Académie française de 1822 (5<sup>e</sup> éd., Chez Garnery, Paris) rapporte le sens “instruire, former, façonner” sans connotation particulière. (N.d.T.)

<sup>3</sup> *Primer* désigne un livre d'apprentissage de la lecture. (N.d.T.)

<sup>4</sup> Prêtre anglican britannique considéré comme l'un des fondateurs de l'Église méthodiste. (N.d.T.)

[5](#) *Sunday Schools* : créées en Angleterre à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, ces institutions se sont multipliées au XIX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis. Elles assuraient aussi bien l’alphabétisation que l’enseignement de la religion. Aujourd’hui, le nom a été conservé mais il désigne l’ensemble des enseignements de type catéchistique organisés le dimanche. (N.d.T.)

[6](#) *Contrôle social : une enquête sur les fondements de l’ordre.* (N.d.T.)

4

## **SEPT PÉCHÉS DE NOTRE SYSTÈME D'ÉDUCATION FORCÉE**

En règle générale, les enfants n'aiment pas l'école. Cela est confirmé, si besoin, par une large étude menée il y a quelques années, qui montrait que, de tous les endroits où les enfants passaient un temps significatif chaque semaine, l'école était celui où leur bien-être était le moindre<sup>111</sup>. Quand les enfants aiment l'école, c'est généralement parce qu'ils y voient leurs amis, et non à cause des enseignements. Le caractère cauchemardesque de l'école est un sujet de plaisanterie dans tous les pays où la loi oblige les enfants à y aller, et pas seulement dans le nôtre. C'est un poncif des bandes dessinées, où, à chaque rentrée, les enfants sont au désespoir tandis que les parents (apparemment lassés de la présence de leurs rejetons) se réjouissent, et inversement la veille des grandes vacances. Pourtant, si on traitait les adultes comme on traite les enfants à l'école, personne ne trouverait ça drôle.

Il y a peu, j'ai lu *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école* de Daniel T. Willingham, chercheur en psychologie cognitive. Des acteurs de l'éducation ont fait un accueil élogieux à cet ouvrage, mais à mon avis il ne répond pas à la question qu'il pose dans son titre. Selon Willingham, les enfants n'aiment pas l'école (et n'y apprennent pas grand-chose) parce que les professeurs, n'ayant pas une maîtrise suffisante de certains principes cognitifs, n'enseignent pas aussi bien qu'ils le pourraient. La façon dont ils présentent les savoirs n'est pas la mieux adaptée aux esprits des élèves. Vraisemblablement, si les enseignants suivaient les conseils de Willingham et tiraient parti des dernières découvertes de la science cognitive sur le fonctionnement de l'esprit, les élèves se mettraient à adorer l'école. Ce genre de livre n'a rien de nouveau et, depuis des décennies, les auteurs d'ouvrages similaires se sont succédé : d'abord les behavioristes, puis les piagétien, et dernièrement les chercheurs en sciences cognitives et en neurosciences qui pensent que la dernière trouvaille issue de leur champ de recherche résoudra le problème de l'école.

Tous ces auteurs, Willingham compris, balaient sous le tapis la véritable raison de cette haine. Les enfants n'aiment pas l'école parce que pour eux l'école est une prison – ça y est, je l'ai dit. Les enfants n'aiment pas l'école parce que, comme tous les êtres humains, ils aspirent à la liberté et qu'à l'école ils ne sont pas libres.

Ce déni n'est pas seulement le fait de Willingham, mais celui de notre société tout entière. Tous ceux qui sont allés à l'école savent qu'il s'agit d'une prison, mais rares sont ceux qui le disent une fois qu'ils en ont quitté les bancs. Ce n'est pas poli. Nous prenons tous des pincettes, nous n'admettons pas cette vérité parce que nous passerions pour des monstres et que toutes ces personnes bien intentionnées qui font ce qu'elles pensent être essentiel pour le bien des enfants se sentiraient montrées du doigt. Comment imaginer que toutes ces personnes charmantes envoient leurs enfants en prison ou travaillent elles-mêmes dans des institutions qui les emprisonnent ? Comment imaginer que notre gouvernement démocratique, fondé sur les principes de liberté et d'autodétermination, promulgue des lois contraignant les enfants et les adolescents à passer la plus grande partie de leurs journées en prison ? Comme la plupart des gens, j'ai suivi tout le cursus scolaire de l'école publique. Ma mère a enseigné plusieurs années dans une école publique. Ma sœur, deux de mes cousins et de très nombreux amis qui me sont très chers sont enseignants dans le public ou le furent. Comment puis-je accuser tous ces gens de bien – qui aiment les enfants et se sont donnés corps et âme pour les aider – d'être les complices d'un système visant à les emprisonner ?

D'après la définition communément admise, une prison est un endroit où une personne est confinée contre son gré et où sa liberté est restreinte. À l'école, comme dans les prisons pour adultes, on dit aux détenus exactement ce qu'ils doivent faire, et ils sont punis s'ils ne s'exécutent pas. En réalité, les enfants à l'école passent davantage de temps à faire ce qu'on leur dit

que les détenus des établissements pénitentiaires. Il existe bien sûr une autre différence : on met les adultes en prison parce qu'ils ont commis un crime, alors que les enfants y sont envoyés du fait de leur âge.

Parfois, on utilise la métaphore de la prison en parlant des situations où l'on doit se plier à des règles ou accomplir des tâches désagréables. Certains adultes parlent ainsi de leur travail ou de leur mariage comme d'une prison. Mais le terme n'est pas employé dans son sens littéral parce que, dans ces exemples, la contrainte est volontaire et non subie. Dans notre pays ainsi que dans les autres pays démocratiques, il est illégal de forcer quelqu'un à effectuer un travail qu'il ne souhaite pas faire, ou à se marier contre son gré. Mais, paradoxalement, il est illégal de *ne pas* forcer un enfant à aller à l'école s'il ne veut pas y aller. Il est vrai que certains parents ont les moyens de trouver une école alternative ou de faire l'école à la maison, d'une façon acceptable à la fois pour l'enfant et pour l'État, mais ce n'est pas la norme dans notre société actuelle. Donc, à la différence du mariage ou du travail, qui peuvent dans certains cas, hélas, *ressembler* à une prison, les écoles telles que nous les connaissons habituellement *sont* des prisons.

Cela ne devrait pas nous surprendre, étant donné les origines historiques de l'école telles que nous les avons décrites au chapitre précédent. Pour les réformateurs qui les ont créées, les écoles étaient conçues comme des établissements correctionnels, construits sur le postulat de la nature pécheresse des enfants. Pour échapper à l'enfer, les enfants devaient aller à l'école où leur volonté tournée vers le péché serait brisée et réalignée sur les enseignements protestants. Avec le temps, les termes religieux disparurent, mais le fond resta le même : les enfants sont incompetents, on ne peut pas leur faire confiance, l'éducation dont ils ont besoin doit les contraindre et les corriger afin de faire d'eux les êtres humains qu'ils doivent devenir selon les élites.



À mon avis, il faut aussi oser parler tout haut d'*éducation forcée*. Ce mot est violent, comme le mot *prison*. Mais, de la même manière, qui dit éducation *obligatoire* dit éducation *forcée*. Le terme *obligatoire* n'est pas là pour rien et signifie bien que les enfants n'ont pas le choix.

La seule question qui vaille la peine d'être débattue est la suivante : l'éducation forcée – et l'emprisonnement des enfants qu'elle implique – est-elle une bonne ou une mauvaise chose ? La plupart des gens semblent penser que, tout bien pesé, c'est une bonne chose, dont on ne peut peut-être même pas faire l'économie. Je ne suis pas d'accord. Dans la suite de ce chapitre, je vais énumérer ce que j'identifie comme les sept péchés capitaux de notre système d'éducation forcée. Puis, dans les chapitres suivants, j'apporterai toutes les preuves de la capacité des enfants à apprendre magnifiquement, en trouvant la motivation et les moyens par eux-mêmes, dès lors qu'on leur donne la liberté et les occasions de le faire, et sans avoir besoin d'y être contraints.

*Premier péché : l'école prive les enfants de liberté sans motif valable et sans procès en bonne et due forme.* C'est le péché le plus flagrant de l'éducation forcée, et de lui découlent tous les autres. Dans notre système de valeurs, on n'a pas le droit de priver qui que ce soit de liberté sans motif valable ni procès en bonne et due forme ; c'est un des principes fondateurs de la démocratie. Pour mettre un adulte en prison, il faut prouver devant une cour de justice que cette personne a commis un crime, ou qu'elle représente un danger sérieux pour elle-même ou pour autrui. Cependant, nous incarcérons les enfants du fait de leur âge. Dans notre système de valeurs démocratiques, il devrait être considéré comme immoral d'incarcérer les enfants du fait de leur âge, à moins d'avoir prouvé que les enfants – tous les enfants d'une certaine classe d'âge – représentent un danger pour eux-mêmes ou pour les

autres s'ils ne sont pas incarcérés. Or, rien ne vient appuyer cela et tout tend à démontrer le contraire.

*Deuxième péché : l'école perturbe le sens de la responsabilité individuelle et de l'autonomie.* Celui qu'on connaît comme un héros de la guerre de Sécession, David Glasgow Farragut, fut nommé aspirant dans la marine américaine à l'âge de neuf ans. À douze ans, pendant la guerre de 1812, il reçut le commandement d'un navire pris aux Britanniques, où il dirigea momentanément des hommes deux à quatre fois plus âgés que lui<sup>112</sup>. Thomas Edison, le grand inventeur, quitta l'école trois mois après y être entré, ayant été jugé inapte par son professeur du fait de son "esprit confus" (ce que l'on diagnostiquerait probablement de nos jours comme un cas de TDAH, trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité). Il commença donc à s'éduquer par lui-même de façon systématique. À l'âge de douze ans, ses affaires lui assuraient un revenu équivalent à celui d'un adulte, et deux ans plus tard il dirigeait seul la publication d'un journal à succès<sup>113</sup>.

Farragut et Edison étaient des individus hors norme mais, dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, avant que ne commence l'ère de la scolarisation forcée mise en œuvre par l'État, il n'était pas rare que des enfants assument des responsabilités d'adultes. De nos jours, dans les zones résidentielles de la classe moyenne, les enfants de douze ans ne sont pas autorisés à garder seuls des enfants plus jeunes, ni même à rentrer de l'école à pied. Dans notre société telle qu'elle a évolué, les enfants passent pour irresponsables et incompétents simplement du fait de leur âge.

La croyance selon laquelle les enfants et même les adolescents sont incapables de prendre des décisions rationnelles et d'être autonomes est une prophétie

autoréalisatrice. En les confinant dans des écoles et d'autres lieux semblables à l'école où ils sont placés sous la direction d'adultes, et en les occupant avec du travail forcé, dénué d'objectif productif, nous les privons du temps dont ils ont besoin pour exercer leur autonomie et leur responsabilité. C'est ainsi que les enfants eux-mêmes, comme leurs parents et leurs professeurs, en viennent à croire que les enfants sont incompetents. La durée de la scolarisation forcée s'accroissant avec le temps, on se mit également à supposer l'incompétence des enfants jusqu'à un âge de plus en plus avancé.

Notre système scolaire forcé délivre, de façon implicite et parfois explicite, le message suivant : "Si tu fais ce qu'on te dit de faire à l'école, tout ira bien pour toi." Les enfants qui adhèrent à ce message lâchent les rênes de leur propre éducation. Ils supposent, de façon erronée, que quelqu'un d'autre a une idée de ce qu'ils doivent faire et apprendre pour réussir leur vie d'adultes. S'ils rencontrent des difficultés dans la vie, ils se posent en victimes : "C'est la faute de l'école (ou de mes parents, ou de la société) si ma vie est fichue." Ils peuvent demeurer toute leur vie dans cette attitude de victimisation, mise en place au cours de l'enfance. À mesure que l'emprise de l'école sur la vie des enfants s'est renforcée, le sentiment d'impuissance des individus s'est accru dans notre société, comme je l'ai montré au chapitre 1. Mark Twain déclarait avec fierté : "Je n'ai jamais laissé l'école compromettre mon éducation." De nos jours, hélas, du fait de la généralisation de l'éducation forcée, vivre selon cette maxime est devenu de plus en plus difficile.

*Troisième péché : l'école sape le désir d'apprendre intrinsèque des enfants (en transformant les apprentissages en travail).* Les enfants viennent au monde avec la soif d'apprendre. Ils sont naturellement curieux, naturellement joueurs, et ces jeux et ces explorations sont autant de leçons

sur le monde physique et social auquel ils doivent s'adapter. Ce sont de petites machines à apprendre. Pendant leurs quatre ou cinq premières années de vie, ils s'approprient une quantité insondable d'informations et de compétences sans aucune forme d'instruction. Ils apprennent à marcher, courir, sauter et grimper. Ils apprennent à comprendre et à parler le langage de la culture au sein de laquelle ils sont nés et, grâce à lui, ils apprennent à affirmer leur volonté, se disputer, s'amuser, taquiner les autres, se lier d'amitié et poser des questions. Ils acquièrent une somme incroyable de connaissances sur le monde qui les entoure. Tout cela est guidé par leurs instincts et leurs pulsions innées. La nature ne désactive pas subitement cet immense désir et cette capacité d'apprendre quand l'enfant atteint l'âge de cinq ou six ans. C'est nous qui y mettons un terme avec notre système scolaire. En effet, sans l'école, apprendre serait synonyme de jeu et se ferait dans la joie. Or, la leçon principale que celle-ci distille depuis toujours, c'est qu'il s'agit d'un travail, auquel il est souhaitable de se soustraire dès que possible.

C'est le caractère forcé de l'école qui transforme l'apprentissage en travail. Les professeurs eux-mêmes utilisent le mot "travail" : "Tu dois terminer ton travail avant de jouer." Mais, même s'ils employaient un autre terme, l'apprentissage fait à l'école resterait un travail. Toute tâche que l'on force quelqu'un à accomplir, en respectant un délai et une marche à suivre fixés par autrui, est du travail. Le simple fait de prendre la main sur les apprentissages de l'enfant transforme aussitôt la joie en travail.

De nombreux grands penseurs ont dénoncé les effets délétères de l'instruction forcée. Parmi eux, Albert Einstein, qui adorait jouer avec les mathématiques mais détestait les étudier à l'école. Voici ce qu'il écrivait dans son autobiographie :

C'est un véritable miracle de voir que les méthodes modernes d'instruction n'ont pas encore entièrement étouffé cette chose précieuse qu'est la curiosité, car cette petite plante délicate, outre son besoin d'être stimulée, a surtout besoin d'être libre, sans quoi elle s'étirole et ne manque pas de périr. C'est une grave erreur de penser que l'on peut développer le goût d'observer et d'investiguer par la contrainte et le sens des obligations<sup>114</sup>.

Il écrivait ailleurs au sujet de son expérience scolaire : "Il fallait se farcir la cervelle avec tout ça, qu'on le veuille ou non. Cette contrainte a eu sur moi un effet si dissuasif et m'a inspiré tant de dégoût que je n'ai pas pu réfléchir à une quelconque question scientifique pendant toute une année après mon examen final." Le génie d'Einstein a consisté à survivre à l'école sans avoir perdu de façon irréversible sa capacité à explorer de nouvelles idées et à jouer avec elles.

Quand on évalue les élèves du point de vue de leurs apprentissages et qu'on les compare entre eux, comme c'est en permanence le cas à l'école, apprendre devient, outre une forme de travail, une source d'anxiété. Les élèves qui sont un peu plus lents que leurs pairs dans l'apprentissage de la lecture redoutent de lire devant eux. Les tests et la peur d'échouer engendrent de l'anxiété chez presque tous ceux qui prennent l'école au sérieux. Lorsque j'enseignais les statistiques à des étudiants, j'ai constaté que le pourcentage de ceux qui avaient la phobie des mathématiques était très élevé, alors que nous étions dans une université assez sélective. Cela semblait lié aux humiliations qu'ils avaient vécues à l'école au cours de leur apprentissage de cette matière. L'un des principes fondamentaux de la psychologie, c'est que l'anxiété inhibe l'apprentissage (comme nous le verrons au chapitre 7).

La disposition mentale la plus favorable aux apprentissages est celle du jeu, et cet état d'esprit est inhibé par l'anxiété.

*Quatrième péché : l'école, en jugeant les élèves, fait naître la honte, l'orgueil, le cynisme et encourage la tricherie.* Il n'est pas facile de forcer les gens à faire ce qu'ils ne veulent pas faire. Dans les premiers temps, la canne était le moyen de coercition le plus courant dans les écoles. L'humiliation publique en était un autre. Les maîtres d'école ridiculisaient les enfants qui se comportaient mal ou qui avaient de mauvais résultats devant leurs camarades, soit par la parole, soit en les laissant toute la journée au coin<sup>1</sup>, coiffés d'un bonnet d'âne.

Aujourd'hui, la canne est rarement utilisée, quoique les châtiments corporels soient encore autorisés par la loi dans vingt États américains, et le bonnet d'âne, lui, a totalement disparu. Mais pas l'humiliation. Pour motiver les élèves à faire leur travail scolaire, nous recourons principalement à un système de tests, de notes et de classements. Cela conduit les enfants à se sentir humiliés (inférieurs) s'ils ont de moins bons résultats que leurs pairs, et à se sentir fiers (supérieurs) s'ils en ont de meilleurs. À cause de cette humiliation, certains se détournent mentalement de l'éducation ou sont prisonniers d'un complexe d'infériorité. Ceux auxquels les succès faciles ont valu les meilleures notes et les meilleurs classements, et qui en tirent une fierté excessive, peuvent devenir arrogants, dédaigneux du commun des mortels, et donc dédaigneux des valeurs et des pratiques démocratiques.

Notre système de notes et de classements, visant à motiver les élèves, fonctionne à merveille pour ce qui est de développer le cynisme et d'encourager la tricherie. On rebat les oreilles aux élèves de la grande valeur des bonnes notes. Ce sont elles qui déterminent le passage d'une classe à l'autre et la sortie finale du système, synonyme de liberté. Ils en viennent naturellement à croire que les bonnes notes sont la seule raison d'être de leur travail scolaire. Vers onze ou douze ans, la plupart d'entre eux ont un point de vue tout à fait cynique sur l'école, n'étant plus dupes de l'idée selon laquelle

l'école est fondamentalement un endroit pour apprendre. Ils se rendent compte que la plus grande partie de ce qu'ils doivent faire n'a aucun sens et qu'ils oublient quasiment tout ce qu'ils avaient appris dès que le test est terminé.

Les élèves comprennent également que les règles définissant ce qui relève ou non de la tricherie à l'école sont arbitraires et qu'elles n'ont rien à voir, ou presque, avec l'apprentissage. Se faire un pense-bête compilant des informations et le consulter pendant le test fait de vous un tricheur. Se faire le même pense-bête et le mémoriser à court terme, sachant que les connaissances ne seront disponibles que pour la durée du test et s'évanouiront juste après, ne relève pas de la tricherie. Si vous utilisez les travaux d'autrui pour votre dissertation en en faisant un copier-coller, vous trichez mais, si vous arrivez à camoufler le procédé en paraphrasant suffisamment, vous ne trichez pas.

Les élèves réalisent que les règles définissant ce qui est ou non de la tricherie à l'école sont semblables aux règles d'un jeu. Mais c'est un jeu auquel ils n'ont pas choisi de jouer. Ce qu'ils apprennent, la façon dont ils sont évalués, la définition de ce qui est ou non de la tricherie : autant de sujets sur lesquels ils n'ont pas voix au chapitre, ou de façon très marginale. Difficile de respecter les règles dans ces conditions... C'est pourquoi on ne sera pas étonné d'apprendre que la tricherie est endémique à l'école : dans un questionnaire anonyme, 95 % des élèves reconnaissaient avoir déjà triché d'une façon ou d'une autre, et 70 % d'entre eux environ admettaient recourir régulièrement à la tricherie sous sa forme la plus criante, à savoir recopier les devoirs de camarades dans leur intégralité ou produire des textes uniquement à base de plagiat<sup>115</sup>.

L'étude révèle aussi que la tricherie est devenue globalement de plus en plus courante dans les dernières années, et que ce ne sont plus les mêmes élèves qui s'y

adonnent. Avant, c'étaient les "mauvais" élèves qui trichaient le plus fréquemment, poussés par le désespoir. Or, de nos jours, les tricheries déclarées sont le plus souvent le fait des "meilleurs élèves", ceux qui se destinent aux études de troisième cycle dans les facultés les plus prestigieuses, c'est-à-dire ceux qui sont soumis aux plus fortes pressions pour réussir<sup>116</sup>.

Comme le disait un diplômé du secondaire intervenant par téléphone dans une émission interactive à la radio : "J'étais dans les classes d'excellence<sup>2</sup> au lycée, car je voulais être pris dans les meilleures facs, et tous les autres élèves trichaient aussi ; il nous fallait ces bonnes notes pour intégrer les meilleures facs<sup>117</sup>." De même, voici ce que m'écrivait un jeune adulte en réaction à un de mes textes sur la tricherie à l'école :

Je n'en suis pas fier, mais je faisais partie des nombreux élèves qui trichaient au lycée et à la fac. Je ne me suis jamais fait prendre. Même celui qui a prononcé le discours à la cérémonie de remise des diplômes, au lycée, était un tricheur invétéré. Mes notes étaient supérieures à la moyenne, alors que j'aurais été un élève tout à fait moyen si je n'avais pas triché. Dans ma famille, être moyen était hors de question. On m'a toujours poussé à être "plus intelligent", en valorisant hélas plus l'"intelligence" que l'honnêteté. Résultat : les élèves sont récompensés pour leur malhonnêteté, ce qui est vraiment déplorable.

Les professeurs ont coutume de dire que tricher revient à se tromper soi-même et à se priver de sa propre éducation. Mais cet argument ne serait valable que si le fait de s'abstenir de tricher permettait de faire des apprentissages plus précieux que ne l'autorise le temps gagné grâce à la tricherie. Si le fait de tricher dans telle matière vous permet de consacrer plus de temps à telle autre qui vous intéresse vraiment, qu'il s'agisse ou non d'une matière scolaire, vous ne vous privez en rien de votre propre éducation. Les élèves comprennent très bien cet argument. En parlant avec des étudiants, il s'avère que ce qui peut le plus les dissuader de tricher, c'est le fait de nuire aux



élèves qui ne trichent pas. La plupart des étudiants ne veulent pas faire de tort aux autres. À la différence du système qu'ils ont peu de scrupules à déjouer en recourant à la tricherie, ils ne considèrent pas les autres étudiants comme des ennemis et répugnent donc à leur nuire. En fait, quand leur tricherie est découverte, c'est la plupart du temps parce qu'ils ont voulu en faire profiter les autres et c'est en partageant leur stratagème qu'ils se font prendre par les autorités scolaires. Difficile de mesurer l'étendue et la gravité des problèmes engendrés par cette opposition entre les élèves et le système, qui procède elle-même du caractère contraint de la scolarisation. L'élève qui fait preuve d'honnêteté devient un sale mouchard.

En outre, beaucoup d'élèves pensent que le fait de tricher pour obtenir de bonnes notes est une situation avantageuse pour les trois parties concernées : ils veulent de bonnes notes, leurs parents veulent qu'ils aient de bonnes notes et leurs professeurs veulent également qu'ils aient de bonnes notes. Généralement, les professeurs ne font pas beaucoup d'efforts pour découvrir la tricherie et, quand c'est le cas, ils font semblant de ne pas la voir, parce que le fait que leurs élèves aient de bonnes notes, surtout aux évaluations standardisées, est le signe qu'ils sont de bons professeurs. De nos jours, les enjeux des examens étant si importants et le personnel enseignant étant considéré comme responsable des résultats, de plus en plus de cas sont rapportés où des professeurs et des chefs d'établissement ont gonflé les scores des élèves afin de garder leur place. Et si leur enfant est convaincu de tricherie, au lieu de condamner celui-ci, de nombreux parents sont prêts à traîner en justice les autorités scolaires qui ont osé porter de telles accusations.

Parmi les idées les plus dommageables que véhicule notre système éducatif, il y a la vision de la vie comme une série de cerceaux qu'il nous faut traverser par tous les moyens, et le fait de mesurer la réussite à l'aune du jugement d'autrui plutôt qu'à celle des réalisations de l'individu qui le satisfait lui-

même. Beaucoup de personnes parviennent à sortir de cette ornière, ou du moins en partie, quand elles quittent l'école et commencent à expérimenter davantage de liberté. Mais de nombreuses autres ne la quittent jamais ; elles restent pour toujours des élèves, plus soucieuses d'impressionner autrui que de se réaliser vraiment. Celles-là continuent à tricher – dans le domaine des sciences, des affaires, dans le monde de la justice, en politique ou dans toute carrière qu'elles aient choisie. Elles gardent toute leur vie l'habitude de tricher qu'elles ont contractée à l'école.

*Cinquième péché : l'école entrave le développement de la coopération et encourage le harcèlement.* Étant une espèce très sociale, nous sommes faits par nature pour coopérer. Même à l'école, les enfants trouvent des moyens pour s'entraider. Mais, à part les leçons qui leur sont faites sur l'importance d'aider les autres, tout dans l'école va à l'encontre de ce comportement. L'école est faite pour enseigner l'égoïsme. La compétitivité forcée, l'évaluation et le classement perpétuel des élèves, tout cela véhicule implicitement l'idée que chaque élève doit veiller à ses propres intérêts et faire mieux que les autres. J'en veux pour preuve le fait que trop aider un autre élève constitue un cas de tricherie. Aider les autres peut même vous nuire, puisque cela augmente la moyenne des notes et peut vous y faire perdre votre position relative. Ceux des élèves qui adhèrent le plus au système scolaire le comprennent bien, ils deviennent des machines à réussir impitoyables, qui préfèrent battre les autres plutôt que les aider.

La ségrégation en classes d'âge et le manque d'occasions de jouer librement s'ajoutent aux facteurs qui empêchent la coopération, l'empathie et la capacité à prendre soin des autres de se développer à l'école. Dans des conditions normales, les enfants accroissent leurs aptitudes à coopérer et à s'entraider

lors des jeux sociaux qu'ils dirigent eux-mêmes et qu'ils choisissent librement. Ils y apprennent à résoudre leurs conflits et à prendre en compte les besoins des autres afin que le jeu puisse continuer (voir au chapitre 8). De ce point de vue, le jeu entre enfants d'âges différents est très précieux. Des chercheurs ont montré que la présence d'enfants plus jeunes active naturellement la tendance instinctive des enfants plus âgés à prendre soin d'eux (comme évoqué au chapitre 9). Quand ils jouent avec eux, les enfants plus âgés aident les plus jeunes et, de cette façon, ils apprennent à mener le jeu, à prendre soin d'autrui et construisent une image d'eux-mêmes empreinte de maturité et de capacité d'attention aux autres. Mais cela ne se produit quasiment jamais à l'école, où ils sont forcés à ne fréquenter que des enfants de leur âge et où ils ne peuvent que rarement, sinon jamais, jouer librement sans supervision. Rien d'étonnant à ce que les psychologues aient constaté dans les dernières décennies – parallèlement à l'emprise accrue de l'école sur la vie des enfants et à la restriction du jeu libre – une tendance accrue au narcissisme chez les jeunes gens (le narcissisme consistant à trop se préoccuper de soi-même et pas assez des autres<sup>118</sup>).

L'esprit de compétition entretenu par l'école, allié à la ségrégation par classes d'âge, et le manque de pouvoir réel des élèves dans les instances scolaires créent les conditions favorables à l'émergence de groupes rivaux, ou de bandes, dont l'existence entraîne à son tour des phénomènes de harcèlement. Les élèves qui ne sont acceptés dans aucune des bandes dominantes courent le risque de devenir des souffre-douleur, et c'est une situation sans échappatoire pour eux.

Imaginez un instant ce que cela représente d'être harcelé quotidiennement à l'école, comme c'est le cas de beaucoup d'élèves. Disons que vous avez quinze, treize ou onze ans, et que pour une raison ou une autre – sur laquelle vous n'avez aucune prise – vous avez été désigné par vos camarades

comme objet de leur mépris et cible de leurs humiliations. Chaque journée d'école est pour vous une journée en enfer de plus. On vous traite de “pute”, “ salope”, “traînée”, “pédé”, “mauviette” ou encore pire. Dans les couloirs, les autres font exprès de vous bousculer pour faire tomber vos livres par terre. Personne ne s'assoit à côté de vous pendant le déjeuner, et on harcèle ceux qui le font jusqu'à ce qu'ils se découragent. Tout cela n'est pas le fait des brutes de bandes dessinées à l'allure patibulaire, que personne n'aime et qui volent aux enfants l'argent de leur déjeuner. Non. Ces tortionnaires d'un style nouveau sont les élèves qui s'illustrent en sport, les filles qui soutiennent l'équipe de l'école, les enfants bon chic bon genre – bref, les élèves les plus populaires. Ils sont appréciés non seulement par les autres enfants, mais aussi par les professeurs, l'administration de l'école et les adultes de la communauté élargie.

La loi exige que vous alliez à l'école, quelle que soit la façon dont vous y êtes traité. Vous ne faites pas partie des enfants dont les parents ont les moyens et la volonté de les envoyer dans une école privée alternative, ou de convaincre le *school board*<sup>3</sup> qu'ils peuvent les éduquer correctement à la maison. Vous n'avez pas le choix. Alors, comment réagissez-vous ? Eh bien, vous faites comme la majorité des centaines de milliers d'enfants victimes de harcèlement, qui passent chaque journée d'école à souffrir en silence. Vous vous endurcissez pour survivre à l'épreuve. Personne ne saura sans doute jamais à quel point vous souffrez. Vous aurez peut-être des idées suicidaires, vous irez peut-être jusqu'à imaginer une vengeance sanglante contre l'école tout entière ; mais, si vous êtes comme la plupart des enfants, ces pensées resteront du domaine du fantasme. Néanmoins, de temps à autre, le désespoir, la rage ou un mélange des deux prend le dessus chez un individu plus fragile, qui laisse exploser sa violence contre lui-même ou contre l'école tout entière. À ce moment-

là seulement, le harcèlement devient problématique pour toute la communauté.

C'est ce qui est arrivé à April Michelle Himes, de Richland, État de Washington, qui s'est suicidée à l'âge de treize ans, comme le raconte Helen Smith dans *The Scarred Heart* :

Les autres enfants à l'école l'appelaient "la grosse", lui jetaient des objets et la bouscullaient. Ils l'humiliaient en faisant courir le bruit qu'elle rembourrait son soutien-gorge. Elle fit une tentative de suicide, alors ses parents lui firent faire un séjour en hôpital psychiatrique et se firent conseiller par des professionnels de santé, sans que cela eût apporté selon eux d'amélioration. Quand elle en sortit, après avoir manqué cinquante-trois journées sur les cent quatre-vingts que compte l'année scolaire, on lui dit qu'elle devrait reprendre l'école ou se présenter devant la commission de surveillance de l'absentéisme, qui serait susceptible de l'envoyer dans un centre de détention pour mineurs. Devant cette perspective, elle a jugé que la meilleure chose à faire était de se pendre dans sa chambre avec une ceinture... Autrefois, elle aurait simplement pu abandonner l'école, mais de nos jours les enfants qui se retrouvent dans une situation similaire sont piégés par l'école obligatoire<sup>119</sup>.

Quand ce genre de choses arrive, les instances scolaires se préoccupent du harcèlement, au moins de façon passagère. Elles réagissent généralement en développant des sortes de cours ou de programmes antiharcèlement, auxquels tous les élèves sont obligés d'assister. Un cours obligatoire de plus : voici comment notre culture réagit, de façon réflexe, en cas de nouveau problème posé par les enfants. Ces cours et ces programmes ont été menés dans de nombreux pays ainsi qu'aux États-Unis dans les vingt ou trente dernières années, et de nombreuses études de résultats ont été réalisées pour vérifier leur efficacité. Jusqu'à aujourd'hui, celle-ci n'a pas été démontrée sur le long terme<sup>120</sup>. Aucun de ces programmes ne s'attaque à la racine du problème, et c'est chose impossible sans modifier les fondements mêmes de l'école.

Des phénomènes de harcèlement se produisent dans tous les endroits où des personnes sans pouvoir politique et soumises à une hiérarchie sont contraintes de rester contre leur gré, du fait

de la loi ou des nécessités économiques. Cela se produit régulièrement, par exemple, dans les centres de détention pour adultes aussi bien que pour mineurs. Les victimes du harcèlement ne peuvent pas s'enfuir et aucun pouvoir législatif ni judiciaire ne leur permet d'affronter leurs tortionnaires. Dans *Les Paysans chinois d'aujourd'hui : trois années d'enquêtes au cœur de la Chine*, Chen Guidi et Wu Chuntao décrivent l'omniprésence du harcèlement dans la Chine rurale. Les paysans ne sont pas autorisés à quitter leurs terres et ils subissent la domination de petits bureaucrates. Ils n'ont aucun pouvoir politique ni aucun recours légal, si bien que les persécuteurs, qui pratiquent l'intimidation, font la loi. Est-il surprenant que certains de nos enfants réagissent comme les prisonniers adultes et les paysans chinois quand ils sont soumis à un confinement forcé et à une gouvernance de type dictatorial ?

En établissant une ségrégation en fonction de leur âge, en les enfermant de sorte qu'ils ne puissent échapper à leurs bourreaux, en leur inculquant que la compétition et la victoire sur autrui – le fait d'être meilleur – sont les valeurs suprêmes, et en leur déniaient tout rôle significatif dans les instances scolaires, nous créons les conditions propices au harcèlement.

*Sixième péché : l'école inhibe l'esprit critique.* On peut penser que le développement de l'esprit critique est un des principaux objectifs généraux de l'éducation. Mais, en dépit de tous les vœux pieux des éducateurs, la plupart des élèves apprennent à éviter d'exercer leur esprit critique quand ils font leur travail scolaire. Ils apprennent que leur tâche consiste à avoir de bonnes notes et que l'esprit critique les en empêche. Pour avoir de bonnes notes, il faut deviner les attentes du professeur et lui dire ce qu'il souhaite entendre. C'est le ressenti qu'ont exprimé à d'innombrables reprises des étudiants et des lycéens lors de discussions se déroulant hors

des salles de classe. Dans le cadre de mon enseignement à l'université, je me suis efforcé de développer l'esprit critique chez les étudiants<sup>121</sup>. Mais, il faut l'avouer, le système de notation, qui est la principale source de motivation dans notre système scolaire, constitue un obstacle puissant qui empêche de débattre en toute sincérité et de faire preuve d'esprit critique dans le cadre de la classe. Dans un système où ce sont les professeurs qui donnent les notes, très peu d'élèves vont se permettre de remettre en cause les idées qui leur sont présentées, ou même de poser des questions à leur sujet, et, si les professeurs tentent de noter l'exercice de l'esprit critique afin de le susciter, ils n'en obtiennent que des simulacres.

Pour exercer son esprit critique, il faut avoir l'envie et la liberté d'exprimer ses propres idées et de poser ses propres questions. Mais, à l'école, les élèves apprennent que les idées qu'ils ont et les questions qu'ils se posent n'ont aucune importance. Ce qui est important, c'est leur aptitude à fournir les réponses "correctes" à des questions qu'ils n'ont pas posées et qui ne les intéressent pas. Et "correct" signifie que la réponse correspond aux attentes des professeurs ou des concepteurs du test, et pas nécessairement que l'élève a vraiment compris la réponse ni qu'elle l'intéresse, pas plus qu'il ne pense qu'elle est correcte ou qu'il ne la trouve utile pour la vie de tous les jours.

Une étudiante que j'aidais à faire ses devoirs de mathématiques me l'a fait comprendre avec beaucoup de gentillesse. J'étais en train de lui expliquer *pourquoi* une certaine manière de résoudre certaines équations fonctionnait et d'autres pas. Après quelques minutes à faire poliment semblant de m'écouter, elle s'est exclamée : "Je vous suis très reconnaissante de ce que vous essayez de faire, mais je n'ai ni besoin ni envie de savoir pourquoi cette méthode fonctionne ! Tout ce que j'ai besoin de savoir, c'est comment suivre la démarche souhaitée par la prof et arriver à la réponse qu'elle

attend.” Cette étudiante faisait partie des “bons” étudiants, de l’avis général ; et elle aurait pu s’exprimer au nom de la majorité d’entre eux.

Les élèves savent qu’il serait impossible de creuser toutes les matières scolaires, même s’ils en avaient la volonté. Ils n’en ont pas le temps. Ils doivent suivre la progression fixée par l’école. En outre, de nombreux élèves ont acquis la certitude qu’ils doivent s’engager dans des activités extrascolaires au sein de diverses structures, pour montrer qu’ils sont les individus “accomplis” que les meilleures universités recherchent. Un élève qui s’autoriserait à se consacrer à sa matière de prédilection risquerait d’échouer dans toutes les autres. Pour réussir, les élèves doivent juste acquérir les connaissances limitées et la compréhension superficielle qu’il faut pour obtenir de bons résultats aux tests.

L’anxiété constitue le deuxième obstacle à la pensée critique à l’école. L’évaluation permanente des élèves dans le cadre scolaire inhibe l’esprit critique non seulement parce que cela conduit les élèves à chercher la réponse souhaitée par les professeurs, mais aussi parce que cela engendre de l’anxiété. Or, la pensée critique est fondée sur la créativité et, pour être créatif, il faut être dans un état d’esprit ludique (voir chapitre 7). Le penseur critique joue avec les idées – les expérimente, les retourne dans tous les sens pour voir ce qui se passe, va au bout de leurs conséquences. L’anxiété empêche cette attitude ludique et cantonne la pensée aux sentiers battus. L’anxiété développe l’aptitude à restituer ce que l’on sait par cœur, mais empêche de produire des idées ou des points de vue nouveaux.

*Septième péché : l’école réduit la palette des compétences et des savoirs enseignés.* En forçant tous les élèves à suivre le même cursus standardisé, nous réduisons leurs possibilités de



suivre des voies alternatives. Le cursus scolaire ne représente qu'un petit échantillon des compétences et des savoirs qu'il est important de posséder dans notre société. De nos jours, personne ne peut apprendre plus qu'une infime fraction de tout le savoir disponible. Pourquoi, alors, forcer tout le monde à apprendre la même fraction du savoir ? Dans le prochain chapitre, j'apporterai des preuves démontrant que les enfants, quand ils sont libres de creuser leurs propres centres d'intérêt, empruntent des chemins variés et imprévus. Ils s'intéressent de façon passionnée à certains sujets, travaillent avec ardeur pour devenir experts dans le domaine qui les fascine et trouvent ensuite le moyen de gagner leur vie avec leurs compétences, leurs savoirs et leurs passions. Au contraire, les élèves qui suivent le cursus forcé ont beaucoup moins de temps pour creuser leurs propres centres d'intérêt et ils sont nombreux à intégrer parfaitement l'idée véhiculée par l'école selon laquelle leurs propres centres d'intérêt n'ont pas d'importance. Ils sont un certain nombre à surmonter cela et à explorer d'autres chemins que ceux prescrits par le cursus scolaire, mais ils sont trop nombreux à ne pas y parvenir.

Dans le monde réel, en dehors de l'école, la diversité des personnalités et des savoirs est précieuse. Devenir adulte consiste en partie à trouver les niches qui correspondent le mieux à sa personnalité. Pourtant, dans les classes de nos écoles modernes, il n'y a qu'une seule et unique niche, et on considère que les individus qui n'y sont pas adaptés sont des ratés ou souffrent de "troubles mentaux". Au lieu de s'adapter à la diversité des personnalités, l'école essaie de façonner les personnalités pour qu'elles s'adaptent à un moule unique, en recourant souvent aux psychotropes. Cela transparait à l'heure actuelle de façon flagrante derrière le nombre élevé d'enfants chez qui est diagnostiqué un TDAH.

Certains enfants sont naturellement plus actifs et plus impulsifs que d'autres, et cela leur attire des problèmes à l'école. Rester assis pendant des heures, exécuter des tâches

qui ne les intéressent pas et supporter l'ennui est encore plus difficile pour eux que pour les autres. Dans notre monde actuel de scolarité sous haute pression, ces enfants sont étiquetés comme porteurs d'un trouble mental, le TDAH. D'après les données les plus sérieuses dont nous disposons au moment où j'écris, on a diagnostiqué dans la population d'âge scolaire américaine un TDAH chez environ 12 % des garçons et 4 % des filles<sup>122</sup>. Dans leur grande majorité, ces diagnostics sont posés à la suite de signalements des professeurs. Vous rendez-vous compte de ce que cela signifie ? 12 % des garçons – c'est-à-dire un sur huit – sont étiquetés comme *porteurs de troubles mentaux* parce qu'ils ne peuvent pas ou ne veulent pas s'atteler à un travail scolaire qu'ils trouvent ennuyeux ! Cela constitue en soi un péché. Aujourd'hui, il y a même de plus en plus de cas d'enfants de trois et quatre ans, en petite et moyenne section de maternelle, chez qui l'on diagnostique un TDAH et que l'on médicamente parce qu'ils ne peuvent pas ou ne veulent pas rester assis sans bouger !

Lorsque je fréquentais moi-même l'école élémentaire, il y a des années de cela, les adultes semblaient être conscients du fait que ce n'est pas naturel pour les enfants de passer des heures à rester assis et à étudier. Nous avions une demi-heure de récréation le matin, une pause déjeuner d'une heure où nous pouvions jouer à l'extérieur, à nouveau une demi-heure de récréation l'après-midi, et presque jamais de devoirs à faire à la maison. Je ne fais pas l'apologie de l'école d'autrefois, mais c'était un moindre mal en comparaison de l'école d'aujourd'hui. Ces pauses n'existent plus, de nos jours, dans les écoles élémentaires. On préfère diagnostiquer des TDAH aux élèves qui ne supportent pas l'ennui scolaire et leur administrer de puissants psychotropes. Ceux-ci ont pour effet de réduire instantanément la spontanéité des enfants, ce qui leur permet d'écouter le professeur et d'effectuer le travail inutile qu'on attend d'eux. Personne ne connaît les effets à long terme de ces psychotropes sur le cerveau humain, mais

des recherches menées sur les animaux suggèrent qu'ils *empêchent* le développement normal des connexions du cerveau permettant en règle générale aux enfants de se contrôler et de devenir moins impulsifs avec l'âge et la maturité<sup>123</sup>. Cela explique peut-être en partie la persistance de plus en plus fréquente du TDAH à l'âge adulte. Comme de nombreux psychotropes, les médicaments utilisés dans le traitement du TDAH sont susceptibles de créer une dépendance à long terme.

Il y a peu, j'ai demandé à des parents qui avaient retiré leur enfant de l'école publique et commencé l'instruction en famille à la suite d'un diagnostic de TDAH de me faire un compte rendu de leur expérience. Il en ressortait que la majorité des enfants arrêtaient leur traitement et ne présentaient aucune difficulté particulière d'apprentissage dans le cadre de l'instruction en famille<sup>124</sup>. Quand il leur était permis de creuser leurs propres centres d'intérêt plutôt que de suivre des chemins balisés par d'autres, et de jouer tout leur soûl, la plupart n'avaient plus aucun problème à apprendre et plus aucun besoin de psychotropes.

Rien de nouveau sous le soleil. De nombreux professeurs avec lesquels je me suis entretenu sont conscients des effets délétères de l'éducation forcée, et ils sont nombreux à travailler dur pour les contrebalancer. Certains font en sorte d'instiller autant de liberté et de jeu que le permet le système. Nombreux sont ceux qui tentent d'atténuer la honte de l'échec et de diminuer l'anxiété. La plupart essaient de permettre à la coopération et à l'empathie entre les élèves de s'exprimer et de se développer, malgré les obstacles existants. Ils sont également nombreux à faire de leur mieux pour permettre à l'esprit critique de s'exprimer et de se développer. Mais le système travaille contre eux. Et de nos jours, où sa logique est poussée à son comble, il le fait avec une puissance décuplée.

On peut même peut-être affirmer que les professeurs dans notre système scolaire n'ont pas plus la liberté d'enseigner comme ils le souhaitent que les élèves n'ont celle d'apprendre à leur gré. Voici ce qu'écrivait un enseignant en réaction à une ébauche de ce chapitre : "Ce n'est pas moi qui choisis ce que j'enseigne ; c'est l'État. Les profs savent beaucoup de choses très intéressantes sur la façon dont les élèves apprennent, mais ils ne sont pas autorisés à les appliquer. [...] Le fait de garder mon emploi dépend du taux de réussite de mes étudiants aux tests [prescrits par l'État]." Mais la différence entre les élèves et les professeurs, c'est que ces derniers sont libres de démissionner.

Il faut aussi ajouter que les êtres humains, surtout quand ils sont jeunes, disposent de capacités d'adaptation et de ressources extraordinaires. Beaucoup d'élèves parviennent à surmonter les sentiments négatifs engendrés par la scolarisation forcée et à se concentrer sur les aspects positifs. Ils se battent contre les péchés de l'école. Ils trouvent des moyens de coopérer, de jouer, de s'aider les uns les autres à surmonter la honte, de tempérer la fierté injustifiée, de lutter contre le harcèlement, d'exercer leur esprit critique et de se consacrer à leurs véritables centres d'intérêt malgré tout ce qui, à l'école, agit dans le sens opposé. Mais concilier tout cela avec les exigences de l'éducation forcée demande beaucoup d'efforts, et beaucoup n'y parviennent pas. Même si cela peut sembler bénin, le moindre mal de l'école consiste tout de même à priver les élèves du temps dont ils disposent pour s'éduquer eux-mêmes, tout cela pour leur faire faire des travaux inutiles.

Je viens d'évoquer sept péchés de l'éducation forcée, mais je n'ai pas cédé à la tentation de les appeler *les sept péchés de l'école*, parce que la liste n'est pas exhaustive. Un de mes lecteurs m'a suggéré d'en ajouter un huitième que l'on pourrait formuler ainsi : *l'école perturbe la vie de famille*. Elle empiète sur le temps dont les familles disposent pour faire

ensemble leurs propres activités. Elle perturbe également l'harmonie au sein des foyers, car les parents doivent faire exécuter les devoirs, faire face aux effets négatifs de la scolarisation sur l'humeur des enfants et leur comportement à la maison, et, dans certains cas, se battre avec eux quotidiennement pour qu'ils aillent à l'école.

Réduire le temps de présence à l'école, les devoirs à la maison, augmenter le temps de récréation – pour revenir à ce qui était la norme il y a des décennies – améliorerait certes les choses, mais ne résoudrait pas le problème. Pour nous débarrasser des péchés décrits dans ce chapitre, il nous faudrait abandonner les pensées et les comportements hérités de cette période sombre de l'histoire humaine où il était admis que les enfants, du fait de leur nature pécheresse, avaient besoin d'être redressés, et que l'objectif principal de l'éducation était d'obtenir l'obéissance envers les seigneurs et les maîtres. Il faudrait se débarrasser complètement de ce système et repenser la façon dont nous pouvons aider les enfants à apprendre de façon autonome, plutôt que de les forcer à apprendre ce que d'autres ont décidé qu'ils devaient apprendre. Cela représenterait un fantastique retour en arrière, qui serait en même temps un grand pas en avant. Les chasseurs-cueilleurs, qui savaient que les enfants ont besoin de liberté pour s'éduquer eux-mêmes, avaient bien raison ; et cette vérité est aussi valable dans notre société actuelle qu'elle l'était dans la leur.

---

<sup>1</sup> Dans l'imagerie anglo-saxonne, les cancrenards (*dunces*) sont représentés assis sur des tabourets (*dunce stools*), coiffés de grands cornets (*dunce hats*). (N.d.T.)

<sup>2</sup> Les élèves américains fréquentant l'équivalent du lycée (*high school*) doivent constituer un dossier pour être admis dans une faculté. Afin que leur dossier sorte du lot, ils doivent réunir plusieurs critères, dont l'un est d'avoir suivi des cours de niveau difficile (*honors classes*) dans les deux années précédant l'admission à la faculté. (N.d.T.)

<sup>3</sup> Les *schools boards*, conseils élus, sont les instances locales chargées de gérer un district scolaire ainsi que de déterminer et de faire appliquer la politique éducative. Ils sont placés sous la responsabilité de l'État fédéral, et leur financement provient

de la taxe foncière. Les États-Unis en comptaient environ 13 000 dans les années 1990. *(N.d.T.)*

**5**

**CE QUE NOUS APPREND  
L'ÉCOLE DE SUDBURY  
VALLEY : MÈRE NATURE  
PEUT L'EMPORTER DANS  
LES TEMPS MODERNES**

Dans la première moitié des années 1960, Daniel Greenberg était un jeune professeur à l'université Columbia, qui avait commencé par enseigner la physique avant de se tourner vers l'histoire et de commencer à s'illustrer dans les débuts de l'histoire des sciences. Tous ceux qui le connaissaient lui prédisaient une longue et brillante carrière universitaire. Greenberg était également très apprécié en tant qu'enseignant, et c'est son expérience de l'enseignement qui le fit réfléchir à un sujet qui lui sembla encore plus important que la nouvelle traduction d'un texte d'Aristote à laquelle il venait de participer. Les étudiants de premier cycle disaient adorer ses cours, mais il ne pouvait ignorer l'attitude passive qu'ils adoptaient vis-à-vis de leurs études. Même ici, dans l'une des universités les plus prestigieuses du pays, les étudiants d'histoire ou de physique semblaient vouloir obtenir les meilleures notes possibles en apprenant le moins de choses possible dans le domaine concerné. Pourquoi donc, se demandait-il, suivent-ils des cours dans des matières qu'ils ne souhaitent pas vraiment apprendre ? Puis il se posa la question dans ces termes : dans notre système éducatif défaillant, qu'est-ce qui empêche les étudiants de se passionner pour certaines matières, puis d'utiliser leur scolarité pour approfondir leurs connaissances dans ces matières ?

D'après mon expérience, presque tous les jeunes professeurs brillants traversent une phase de remise en cause du système éducatif. Puis, à un moment donné, ils en font abstraction et passent à autre chose. Ils continuent à enseigner, année après année, en partant du principe que leur mission consiste à pousser par tous les moyens les élèves démotivés à faire semblant d'apprendre et à avoir de bonnes notes aux évaluations. Mais Greenberg n'est pas le genre d'individu qui fait facilement abstraction de ce genre de choses. L'université lui apparut comme la complice d'un système éducatif qu'il ne pouvait plus cautionner. En fait, il s'aperçut que c'étaient les universités, à travers leurs départements de sciences de



l'éducation, qui définissaient les politiques éducatives de la scolarité obligatoire qu'il déplorait. Alors, il prit une décision qui stupéfia tout le monde. Il démissionna de son poste de professeur titulaire et partit s'installer avec sa femme Hannah à proximité de la rivière Sudbury, dans l'Est du Massachusetts, contrée "sauvage" à leurs yeux, pour réfléchir et écrire sur l'essence de l'éducation.

L'un de ses premiers écrits datant de cette période est un traité de philosophie, *Outline of a New Philosophy*<sup>1</sup>, dans lequel il remet en cause la définition du savoir comme l'ensemble des vérités bien établies<sup>125</sup>. Selon lui, le savoir est quelque chose de fluide. Les vérités d'aujourd'hui sont les demi-vérités ou les mythes de demain. Deux idées qui s'opposent selon la logique peuvent être vraies toutes les deux, en fonction du point de vue que l'on adopte ou de l'objectif visé. Au lieu d'employer le terme "savoir", nous devrions plutôt parler de "modèles" ou de "concepts explicatifs" qui aident les gens à comprendre le monde qui les entoure. Dans cette perspective, le critère permettant d'évaluer le savoir n'est pas tant son caractère de véracité ou de fausseté que son utilité. Une idée valable est une idée qui permet à une personne de comprendre un aspect de son environnement social ou physique et qui l'aide ainsi à s'orienter dans le monde.

Cette vision du savoir remet radicalement en cause la valeur de tout cursus scolaire préétabli. Ce qui est souhaitable en matière d'éducation, c'est que chaque individu ait la liberté de développer ses propres modèles, ses propres concepts explicatifs lui permettant de comprendre ce qu'il a besoin ou envie de comprendre, en utilisant toutes les ressources qui lui semblent utiles à cet effet. Celles-ci peuvent inclure les enseignements et les écrits d'autrui, mais ne doivent pas s'y limiter. Les individus sont mus par un désir naturel de comprendre leur monde. Cela constitue, selon Greenberg,

l'essence de la curiosité humaine. Comme ils désirent ardemment trouver les réponses aux questions qui les intéressent vraiment, leur motivation pour utiliser toutes les ressources utiles va de soi. Mais les questions qui intéressent un individu n'en intéressent pas forcément un autre, et les ressources utiles à l'un ne sont pas forcément utiles à l'autre.

Greenberg a aussi mené une réflexion en profondeur sur les principes de la démocratie américaine et sur la façon dont ils pouvaient être appliqués à l'éducation. Dans *The Crisis in American Education*, ouvrage écrit avec plusieurs autres réformateurs également cofondateurs de l'école d'un genre nouveau qu'il créa par la suite, il affirme : "À l'heure actuelle, le système scolaire est celle de nos institutions qui respecte le moins les valeurs de l'Amérique<sup>126</sup>." Comme les auteurs le soulignent, notre démocratie repose sur trois idées fondamentales : 1. les êtres humains ont certains droits inaliénables ; 2. chacun devrait avoir voix au chapitre pour les décisions qui le concernent ; 3. les chances de réussite devraient être égales pour chacun. On parle beaucoup de ces idées dans les écoles, mais on ne les met pas en pratique. Le droit de s'exprimer, de se réunir, de choisir soi-même librement son propre chemin vers le bonheur, le droit d'être jugé équitablement en cas d'accusation : aucun de ces droits n'existe pour les élèves. Ils n'ont généralement pas leur mot à dire dans l'élaboration du règlement intérieur, et une influence très limitée sur la teneur de leur programme quotidien. L'égalité des chances est sapée par un système qui trie les élèves en fonction de leur aptitude à suivre ou non le chemin préétabli de l'école et ne procure aucun soutien à ceux que leurs centres d'intérêt conduiraient sur d'autres chemins.

Dans ce même ouvrage, Greenberg et ses collègues affirment qu'une école démocratique devrait être "un lieu de libre échange des idées, un système de libre mise en œuvre des talents<sup>127</sup>". Les élèves devraient pouvoir explorer toute idée

qui les intéresse et arriver à leurs propres conclusions, dans un environnement leur offrant tous les points de vue possibles sur toutes les questions possibles. En démocratie, une école devrait servir de cadre à l'exploration et à la découverte, et non à l'endoctrinement.

## **Une école vraiment démocratique**

Avec un groupe de parents ayant comme eux des enfants en âge scolaire, Greenberg et sa femme Hannah ont fondé en 1968 une telle école. Ils l'ont nommée "l'école de Sudbury Valley". Elle fonctionne depuis cette date et, au moment où j'écris ce livre, les Greenberg y travaillent toujours. Depuis quarante-quatre ans, ils sont réélus chaque année en tant que membres de l'équipe encadrante par le Conseil d'école.

Pendant plus de quarante ans, Sudbury Valley a sans doute été le secret le mieux gardé de tout le monde de l'éducation aux États-Unis. La plupart des étudiants en sciences de l'éducation n'en ont jamais entendu parler. Les professeurs de sciences de l'éducation font comme si cette école n'existait pas, non pas par malveillance, mais parce qu'elle n'entre pas dans le cadre de la pédagogie telle qu'ils la connaissent. Néanmoins, principalement du fait que les anciens élèves et tous ceux qui ont eu une expérience directe de l'école la font connaître autour d'eux, ce secret est en train de s'éventer. À l'heure actuelle, environ quarante écoles à travers le monde se réclament explicitement de son modèle. Je fais le pari que, dans une cinquantaine d'années sinon moins, le modèle de Sudbury Valley figurera dans tous les livres de pédagogie les plus courants et qu'il aura été adopté, avec des variantes, par de nombreux systèmes scolaires, sinon par la totalité d'entre eux. Je fais le pari que, dans cinquante ans, notre vision de

l'école semblera barbare et arriérée aux professionnels de l'éducation.

Pour imaginer à quoi ressemble l'école de Sudbury Valley, vous devez oublier tout ce que vous savez au sujet des écoles traditionnelles, et même des versions progressistes de celles-ci. Sudbury Valley n'est ni une école Montessori, ni une école Dewey, ni une école constructiviste d'inspiration piagétienne. Certes, ces écoles mettent en œuvre des méthodes qui correspondent mieux à la façon dont les enfants apprennent naturellement que les écoles traditionnelles ordinaires, mais ce sont toujours les enseignants qui tirent les ficelles. Les enseignants de ces écoles aspirent toujours à enseigner aux élèves en fonction d'un programme et d'un calendrier prédéfinis, en les évaluant tout au long du parcours. Sudbury Valley est une école totalement différente. Pour en comprendre l'esprit, vous devez vous imprégner de cette idée : *ce ne sont pas les adultes qui contrôlent l'éducation des enfants, les enfants s'éduquent par eux-mêmes.*

Sudbury Valley est une école privée située à la limite de la ville de Framingham et de la campagne environnante, dans l'État du Massachusetts. Elle accueille les enfants à partir de quatre ans et jusqu'au lycée, indépendamment de leurs résultats à un quelconque test et de tout autre indice d'aptitude. Les seuls critères d'admission sont un entretien suivi d'une semaine d'immersion, afin de s'assurer que les élèves potentiels et leurs parents ont bien compris le fonctionnement de l'école avant l'inscription. Ces dernières années, l'école comptait entre 130 et 180 élèves et l'équipe adulte comprenait 9 à 11 membres. Les frais de scolarité sont bas et l'école fonctionne avec un budget par élève deux fois moins élevé que celui des écoles publiques environnantes, et largement inférieur à celui des autres écoles privées. Elle n'est pas réservée à une élite. Si toutes les écoles publiques des États-Unis suivaient le modèle de Sudbury Valley, des

centaines de millions de dollars issus de l'impôt seraient économisés chaque année.

L'école est avant tout une communauté démocratique. L'instance administrative principale est le Conseil d'école, qui comprend tous les élèves et tous les membres du personnel, et qui fonctionne sur le principe "une personne égale une voix", quel que soit son âge. Cette instance, qui se réunit une fois par semaine, élabore toutes les règles de comportement, décide des recrutements et des licenciements, ainsi que de toutes les dépenses importantes, et, de façon générale, a l'entière responsabilité de la gestion de l'école. Comme dans la majorité des démocraties, la participation au processus de décision n'est pas obligatoire. La plupart des membres du personnel et une grande partie des élèves sont présents à la majorité des réunions, tandis que les autres, surtout les plus jeunes, ne viennent que quand l'ordre du jour les concerne directement. Par exemple, la proposition de fermer la salle de jeu pour cause de désordre excessif attirera une foule d'enfants entre quatre et sept ans d'ordinaire rarement présents. Ils participent cependant dans leur grande majorité aux élections des membres du personnel, qui se déroulent chaque année au printemps et au cours desquelles sont recrutés les membres de l'équipe pour l'année suivante.

La Commission judiciaire est responsable du respect des règles de l'école. Elle est souvent renouvelée, mais elle comporte toujours un membre du personnel, deux élèves élus qui président les réunions et cinq autres élèves représentatifs de toutes les classes d'âge de l'école. Quand un enfant ou un membre de l'équipe est accusé par un autre membre de l'école d'avoir enfreint une règle, l'accusateur et l'accusé doivent comparaître devant la Commission judiciaire, qui écoute les témoignages, recueille d'autres preuves si nécessaire, se prononce sur l'innocence ou la culpabilité et, le cas échéant, décide de la sentence appropriée. La Commission est amenée à se prononcer sur des problèmes de tout ordre. Cela va des

infractions mineures, comme le fait d'avoir fait du bruit dans un endroit expressément désigné comme "zone de silence", à de rares cas de vol, de vandalisme ou d'usage illicite de drogues (ce qui provoque l'exclusion temporaire, qui, si elle se répète, aboutit à l'exclusion définitive). Les cas controversés et les infractions les plus graves sont portés en appel devant le Conseil d'école tout entier afin d'être réexaminés.

Les membres du personnel, y compris les membres fondateurs qui font encore partie de l'équipe, ont des contrats de travail annuels et doivent être réembauchés chaque année par le Conseil d'école pour pouvoir rester. Comme les élèves sont quinze fois plus nombreux que les membres de l'équipe, ceux qui résistent à l'écémage et qui sont réélus chaque année sont ceux que les élèves admirent. Ce sont des personnes bienveillantes, attachées à leur éthique professionnelle, compétentes, et dont la présence contribue de manière significative à la richesse de l'environnement scolaire. Ce sont des adultes auxquels les élèves ont envie de ressembler, dans un aspect ou un autre de leur personnalité.

Pour l'expliquer le plus simplement possible, disons que le rôle de l'équipe consiste à être les membres adultes de la communauté scolaire. Ils sont là pour assurer la sécurité des élèves, rassurer ceux qui ont besoin de l'être, effectuer les tâches nécessaires pour que l'école fonctionne efficacement et en toute légalité (toujours sur mandat du Conseil d'école) et être à la disposition de ceux qui souhaitent profiter de leurs compétences, de leurs connaissances ou de leurs idées. Par exemple, la responsabilité principale d'un des membres de l'équipe que je connais bien consiste à faire la maintenance informatique. Mais il est également très sollicité par les élèves qui partagent ses centres d'intérêt : les jeux de rôle, la politique, la théologie, la littérature, l'histoire ancienne et moderne, ainsi que la psychologie. Comme les autres membres de l'équipe, il est chargé d'exécuter de nombreuses décisions prises par le Conseil d'école. Les membres du personnel ne

disent pas qu'ils sont des "enseignants", car ils considèrent que les élèves apprennent davantage des autres élèves et à travers leurs propres jeux et explorations qu'à travers les adultes présents à l'école. Ils sont soumis au même règlement que les élèves et, quand ils sont accusés d'avoir enfreint une règle, ils sont jugés de la même façon. Personne n'est au-dessus de la loi.

Toute la journée, les élèves sont libres d'aller partout, avec qui ils le souhaitent, dans les bâtiments de l'école (composés d'une grande ferme de l'époque victorienne et d'une grange rénovée) et sur le terrain attenant de quatre hectares. Ils ne sont pas assignés à un endroit ou à un groupe particulier. Il n'y a ni "élèves de CP", ni "élèves de collège" ou "de lycée". Des livres recouvrent les murs dans de nombreuses salles de l'école, des ordinateurs, ainsi que du matériel et l'expertise des membres du personnel, sont à la disposition de tous afin de permettre l'apprentissage dans une grande diversité de matières et de domaines de compétences, mais les élèves ont toujours la liberté d'utiliser ou non ces ressources. À partir de huit ans, les élèves sont libres de quitter l'enceinte de l'école quand ils le souhaitent – à condition, s'ils ont moins de treize ans, d'être accompagnés d'un autre élève et de signaler leur sortie afin que leur heure de retour prévue et leur destination soient connues. Ils se rendent souvent dans le grand parc d'État voisin, une forêt qui jouxte le terrain de l'école. Des cours dans des matières spécifiques sont proposés quand ceux en demandent, mais personne n'est obligé d'y assister ni particulièrement incité à y aller, et nombreux sont ceux qui ne le font jamais. Les cours n'ont aucun statut officiel et ne se poursuivent que tant que les élèves s'y intéressent.

La pédagogie de l'école est fondée sur le principe selon lequel chaque individu est responsable de sa propre éducation. L'école n'établit pas de programme, ne fait pas passer de tests, ne procède à aucun classement ni à aucune évaluation. Cette politique de non-évaluation admet cependant deux exceptions.

La première consiste en une “certification” nécessaire dans le cas où les élèves souhaitent se servir d’un matériel onéreux ou potentiellement dangereux – par exemple les ordinateurs, les équipements de la cuisine ou les outils pour travailler le bois –, qu’ils obtiennent en montrant qu’ils savent utiliser ce dernier. La seconde concerne les élèves qui désirent obtenir un diplôme de fin d’études secondaires. Ils doivent pour cela préparer et soutenir un mémoire expliquant pourquoi ils pensent avoir atteint le niveau de ce diplôme et comment ils se sont préparés à mener une vie d’adulte responsable hors de l’école. Ces mémoires sont évalués par des examinateurs extérieurs à l’école, qui connaissent la pédagogie mise en œuvre. Le choix de ne pas les faire évaluer par des membres de l’équipe est délibéré, car cela dénaturerait les relations que celle-ci entretient avec les élèves, qui sont fondées sur le non-jugement, la coopération et le soutien.

De façon globale, cette école fonctionne d’une manière presque opposée à celle d’une école conventionnelle. Des visiteurs qui arriveraient à n’importe quel moment de la journée en sachant seulement que Sudbury Valley est une école penseraient qu’ils sont arrivés pendant la récréation. Ils verraient des élèves en train de jouer, de discuter, de passer du temps avec leurs amis et de se livrer avec plaisir à toutes sortes d’activités autodirigées. À l’extérieur, on verrait sans doute des groupes d’élèves en train de pique-niquer, de grimper aux arbres, de pêcher dans l’étang, de jouer au jeu de *four square*<sup>2</sup> ou au basket, de pratiquer l’escrime avec des fleurets mouchetés, de faire du vélo ou du monocycle, de la balançoire, du roller ou du skate sur l’aire de jeux. À l’intérieur, les élèves seraient en train de faire la cuisine, de jouer aux cartes, aux jeux vidéo, de faire de la programmation informatique, de jouer de la guitare et de composer des chansons, de chahuter (dans la limite des règles), de parler d’un film ou du dernier roman de vampires pour ados, de papoter, de parler politique, de regarder un clip, de faire des constructions en Lego, de lire



un livre en silence ou à haute voix pour des enfants plus jeunes, de peindre dans la salle d'arts plastiques ou de vendre des cookies afin de récolter de l'argent pour un projet de l'école. Les visiteurs seraient témoins de fort peu de scènes rappelant les situations scolaires conventionnelles – peut-être apercevraient-ils quelques étudiants et un membre de l'équipe en train de faire un cours d'histoire, quelques adolescents occupés à résoudre des équations et une petite fille s'appliquant minutieusement à écrire l'alphabet sur un tableau noir, visiblement pour s'amuser, en sollicitant l'aide d'un élève plus âgé se trouvant à proximité en cas de difficulté.

En fait, cette école est conforme en tout point à la vision exprimée dans les premiers écrits de Daniel Greenberg et de ses autres membres fondateurs. C'est une communauté pleinement démocratique, au sein de laquelle les élèves sont en permanence en situation de jouir des libertés et d'exercer les responsabilités propres à la citoyenneté démocratique. C'est un endroit où les élèves prennent pleinement en main leur propre éducation, où tout élève peut exprimer toute idée qui l'intéresse, et où tous leurs projets reçoivent le même accueil, tant qu'ils ne nuisent à personne et qu'ils ne perturbent pas l'école. Mais cela fonctionne-t-il ? Les élèves apprennent-ils dans ce lieu tout ce qu'ils ont besoin de savoir pour réussir au sein de notre culture ?

## **L'école en tant qu'institution éducative**

Comme je l'expliquais dans le prologue, j'ai commencé à m'intéresser à Sudbury Valley quand mon fils, alors âgé de dix ans, y est entré, il y a bien des années de cela. J'ai tout de suite vu que l'école le rendait heureux, ce qui me rendit heureux à mon tour. Pour lui, Sudbury était entièrement conforme à ce

que devrait être l'école. Mais, de mon côté, j'avais des réserves. Cette école s'écarte radicalement de la norme et tout ce qui n'est pas normal – tout ce qui est anormal – fait peur à ceux d'entre nous qui ont passé leur vie à faire, peu ou prou, ce que les autres attendaient d'eux. N'allait-il pas se fermer des portes en fréquentant cette école ? Pourrait-il aller à l'université ? Certaines carrières lui seraient-elles interdites ? Des membres de l'équipe et les parents d'anciens élèves tentèrent de me rassurer en me parlant des cas de certains élèves qui avaient poursuivi leurs études et réussi dans différents domaines, mais cela n'était pas satisfaisant pour le père soucieux du bien-être de son fils et le scientifique que je suis. C'est aussi à ce moment que j'ai commencé à m'intéresser à l'école du point de vue scientifique. J'ai eu envie d'en apprendre autant que possible sur elle et sur son fonctionnement. Jusque-là, j'avais mené toutes mes recherches sur des rats et des souris dans le cadre de mon laboratoire, avec pour objectif de comprendre les mécanismes hormonaux et cérébraux qui sous-tendent certaines pulsions et émotions des mammifères. Mais mon intérêt se portait désormais sur les jeux, les façons d'explorer le monde et les moyens naturels d'apprentissage des petits humains.

Pour répondre à mes inquiétudes en tant que parent et commencer à assouvir ma curiosité scientifique, j'ai décidé d'interroger de façon systématique tous les anciens élèves de l'école. Il s'avéra que David Chanoff – auteur de biographies et membre à temps partiel de l'équipe de Sudbury Valley – était également intéressé par un tel projet, et nous avons donc décidé d'y travailler ensemble. Cette étude a été menée sous l'égide de l'université où je travaillais alors.

Notre objectif était d'interroger tous les élèves diplômés de l'école l'année précédente ou les années antérieures. Par "élèves diplômés", nous entendions les élèves qui avaient quitté l'école avec un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui, âgés de seize ans ou plus, avaient quitté l'école sans

diplôme, mais sans projeter de poursuivre leurs études secondaires. Lorsque nous avons réalisé cette étude, l'école comptait beaucoup moins d'élèves qu'à l'heure actuelle et n'existait que depuis quinze ans. Dans les archives de l'école figuraient quatre-vingt-deux élèves qui correspondaient à nos critères (dont quatre l'avaient quittée sans diplôme). Nous réussîmes à retrouver soixante-seize d'entre eux, et ils furent soixante-neuf à accepter de participer et à participer réellement, ce qui représente un taux de participation de 91 % parmi les élèves que nous avons pu retrouver, et de 84 % du total des diplômés. La plupart d'entre eux choisirent de répondre en remplissant un questionnaire écrit détaillé envoyé par courrier électronique, certains le firent en répondant par téléphone à ce même questionnaire, et nous fîmes également des entretiens de vive voix. Nous leur demandions de se souvenir des activités qu'ils avaient réalisées à l'école et de nous en parler. Nous leur avons posé des questions détaillées concernant la suite de leurs études et/ou leur vie professionnelle après avoir quitté Sudbury Valley. Et nous leur avons demandé en quoi le fait d'avoir fréquenté une école aussi inhabituelle avait pu constituer un handicap ou un avantage dans différents aspects de leur vie après l'avoir quittée. Nous les avons également interrogés sur leur milieu familial et les raisons pour lesquelles ils étaient entrés à Sudbury Valley.

Les résultats de cette étude, que nous avons publiée dans *The American Journal of Education*<sup>128</sup>, m'ont convaincu de l'efficacité de l'école en tant qu'institution éducative. Les anciens élèves ayant poursuivi leurs études dans le supérieur (c'est-à-dire 75 % de l'échantillon total) disaient n'avoir rencontré aucune difficulté particulière à intégrer les écoles qu'ils avaient choisies et à s'y adapter après leur admission. Certains d'entre eux, au nombre desquels plusieurs n'avaient jamais suivi de cours au sens traditionnel, avaient intégré de très prestigieuses facultés et universités, et y avaient

parfaitement réussi. Dans leur ensemble, qu'ils aient continué ou non leurs études, ils se distinguaient par le fait qu'ils exerçaient un travail qui leur plaisait et dont ils pouvaient vivre. La gamme des métiers dans laquelle ils s'illustraient allait des affaires à l'artisanat, en passant par les carrières artistiques et scientifiques, la médecine et autres professions sociales et de santé.

À la question de savoir en quoi la fréquentation d'une école si inhabituelle avait pu les handicaper, la plupart d'entre eux (71 %) ont répondu qu'ils n'avaient ressenti aucun handicap. Ceux qui en signalaient précisaient qu'ils avaient été faciles à surmonter. Par exemple, certains des élèves qui avaient poursuivi leurs études à l'université disaient qu'au début, ils s'étaient sentis ignorants dans certaines matières scolaires classiques que les autres avaient étudiées, mais qu'ils n'avaient eu aucune difficulté à combler leurs véritables lacunes. L'une des conclusions de l'étude, qui me surprit à l'époque, fut qu'aucun des diplômés ne se plaignait de difficultés à s'adapter au cadre formel que représentent l'université ou un emploi. Ceux que nous avons pu questionner à ce sujet au cours des entretiens ont expliqué à l'unisson que le choix de poursuivre leurs études ou d'exercer un métier particulier était le leur, qu'ils aimaient ce qu'ils faisaient et qu'ils étaient tout à fait en mesure d'accepter les règles que ces engagements impliquaient. Des individus qui avaient été en rébellion à l'égard du travail scolaire imposé lorsqu'ils n'avaient pas leur mot à dire, c'est-à-dire avant d'entrer à Sudbury Valley, acceptaient les contraintes de l'université et d'un emploi parce que cela procédait de leur choix. Ils soulignaient également qu'ils avaient ressenti davantage de liberté pendant chaque jour et chaque minute passés à l'université ou à exercer leur métier qu'ils n'en avaient connu dans les écoles conventionnelles qu'ils avaient fréquentées.

La grande majorité (82 %) des anciens élèves interrogés disaient que la fréquentation de Sudbury Valley leur avait été profitable pour la suite de leurs études et leurs futures carrières. La plupart des bénéfices mentionnés relèvent de quatre catégories. La première tourne autour des notions de responsabilité et d'*autonomie*. Les élèves expliquaient qu'à Sudbury Valley, ils avaient toujours dû décider eux-mêmes de leur emploi du temps, qu'ils étaient les seuls responsables de leurs erreurs et qu'ils avaient dû franchir toutes les étapes du processus de décision démocratique de l'école pour tout changement qu'ils avaient voulu apporter à l'école. À leurs dires, le sens de la responsabilité individuelle qui en a résulté ne les a jamais quittés et leur a été très utile dans la poursuite de leurs études et dans le cadre du travail.

La deuxième catégorie de bénéfices, intimement liée à la première et aussi souvent citée qu'elle, tournait autour de leur haut degré de motivation, aussi bien pour continuer à apprendre que pour travailler dans le domaine professionnel qu'ils avaient choisi. Leur expérience de l'apprentissage dans un cadre où ils s'étaient toujours amusés en apprenant leur donnait envie de continuer à le faire. Ils exprimaient leur curiosité et leur fort désir d'apprendre davantage de choses sur certaines activités ou certains sujets qui les intéressaient beaucoup. De plus, la plupart des diplômés disaient qu'ils avaient fait par la suite des choses qu'ils aimaient et qu'ils avaient choisies, et pour lesquelles par conséquent leur motivation était forte. Un ancien élève de Sudbury Valley, qui avait fréquenté l'école depuis l'âge de neuf ans et qui étudiait alors à l'université avec les honneurs<sup>3</sup>, l'exprimait ainsi :

Beaucoup d'étudiants ici à l'université ont plus de connaissances de base. Mais ma différence d'état d'esprit semble me permettre de rattraper rapidement le niveau. Les connaissances de base sont faciles à assimiler [...] mon état d'esprit vis-à-vis de l'université, c'est que j'y vais pour le plaisir et que je suis déterminé à m'amuser en profitant de tout ce qu'elle a à offrir. De nombreux étudiants sont

dans un état d'esprit où ils semblent avoir été contraints d'être là. Il ne leur est jamais venu à l'idée qu'ils pouvaient faire autre chose.

La troisième catégorie regroupait les compétences et les savoirs particuliers acquis à Sudbury Valley. En jouant et en explorant à leur gré, de nombreux diplômés avaient acquis des compétences inhabituelles et une compréhension profonde des domaines qui suscitaient le plus leur intérêt, et avaient ensuite fait carrière ou poursuivi des études dans ces domaines. Je vais développer ce point dans les pages qui viennent.

La quatrième catégorie de bénéfices souvent mentionnés par les élèves concernait l'absence de crainte envers les figures de l'autorité, qui découlait, selon eux, du caractère respectueux des relations qu'ils avaient eues avec les adultes à Sudbury Valley et de l'habitude d'exprimer leur point de vue lors des réunions du Conseil d'école et de la Commission judiciaire. Ils disaient avoir de bonnes relations avec leurs professeurs à l'université ou avec leur patron dans le cadre de leur travail, arriver à communiquer facilement avec eux et ne pas craindre de leur demander de l'aide ou des conseils quand ils en avaient besoin. Voici par exemple ce que nous disait l'une de ces anciens élèves, titulaire d'une licence en économie d'une prestigieuse université privée : "En dehors des heures de cours, je passais du temps dans les locaux du département d'économie, comme je passais du temps dans les bureaux de Sudbury Valley. Sans raison spéciale, j'y passais du temps et je discutais avec les professeurs. J'ai toujours eu le sentiment d'y être à ma place autant que les autres. Pour la plupart des étudiants, il y avait un fossé énorme entre eux et les professeurs – ils n'avaient pas l'habitude de traiter ainsi avec l'« ennemi ». Je n'ai jamais rien ressenti de cet ordre." Elle nous a ensuite parlé d'une association qu'elle avait créée pour rapprocher les étudiants et le personnel du département.

À notre dernière question, qui était de savoir s'ils estimaient que leur vie serait meilleure s'ils avaient fréquenté une école

conventionnelle plutôt que Sudbury Valley, aucun des élèves n'a répondu par l'affirmative. À part deux élèves qui n'ont pas répondu à la question, ils ont tous indiqué s'estimer "heureux" (pour onze d'entre eux) ou "très heureux" (pour cinquante-six d'entre eux) d'avoir fréquenté Sudbury Valley plutôt qu'une école plus traditionnelle. Pour expliquer pourquoi, beaucoup d'entre eux ont cité des raisons se rattachant aux quatre catégories de bénéfices mentionnés ci-dessus, qui ont contribué à les préparer à leur vie après le diplôme. Beaucoup d'entre eux ont ajouté qu'ils étaient heureux d'avoir fréquenté cette école, car cela leur avait permis de profiter de leur enfance, d'être libres et de se sentir respectés et estimés en tant qu'individus. Certains ont spécifiquement mentionné l'importance qu'avait revêtu à leurs yeux l'esprit démocratique qui régnait à l'école et qui imprégnait les processus de décision. Un ancien élève écrivait par exemple : "J'ai été profondément marqué par la mise en œuvre de la pensée démocratique, en particulier à travers les débats sur la responsabilité individuelle. Je fais tout mon possible aujourd'hui pour déterminer quelles sont mes responsabilités et les assumer. Et, bien entendu, cela m'a été très utile dans de nombreux aspects de ma vie."

Après la première étude menée par nos soins, l'école elle-même a interrogé de façon systématique ses anciens élèves à deux reprises, et ces enquêtes ont ensuite été publiées sous forme de livres<sup>129</sup>. Au moment où ces études ont été faites, l'école comptait beaucoup plus d'élèves qu'à l'époque où Chanoff et moi-même avons mené la nôtre et, en moyenne, plus de temps séparait les anciens élèves interrogés de leur passage par l'école ; cependant, elles aboutissent à des conclusions similaires aux nôtres. Le succès des diplômés de Sudbury Valley dans leurs études supérieures et dans leurs carrières s'est confirmé, et la grande majorité d'entre eux attribuent une bonne part de leur réussite aux compétences,

aux valeurs et à l'état d'esprit acquis pendant les années passées à l'école.

## **Comment expliquer la réussite des anciens élèves ?**

Sudbury Valley va à l'encontre de la vision de l'éducation propre à notre culture. La plupart des gens pensent que, pour réussir dans la vie, les enfants ont besoin de rester assis pendant des heures à écouter des leçons et à accomplir le travail scolaire qui leur est imposé. Même si certains enfants se plaignent ou se rebellent, même s'il faut donner à certains de puissants psychotropes pour qu'ils puissent se concentrer sur leur travail scolaire imposé, la majorité des gens continue à penser que celui-ci est nécessaire.

La plupart des gens qui ont vent de la réussite des anciens élèves de Sudbury Valley cherchent naturellement à l'expliquer sans remettre en cause leurs a priori. L'une des stratégies insinue que des cours sont dispensés en douce, d'une façon ou d'une autre, par les adultes. Les parents des enfants en question leur font peut-être l'école à la maison, ou les membres de l'équipe éducative sont peut-être des manipulateurs si habiles qu'ils parviennent à donner envie aux enfants de faire les choses nécessaires à leur apprentissage.

Je peux vous assurer que ni l'un ni l'autre n'est vrai. Quelques parents inscrivent leur enfant à Sudbury Valley avec le projet de leur faire l'école à la maison, mais ils abandonnent vite cette idée. La tentative d'imposer un programme est tellement contradictoire avec la philosophie de l'école que ces parents finissent par arrêter de faire la classe à la maison ou par retirer leur enfant de Sudbury Valley. Les membres de l'équipe pédagogique sont des gens très compétents et ils



exercent une influence certaine sur les apprentissages des élèves, par l'exemple qu'ils donnent et par ce qu'ils disent au cours des discussions, mais ils ne cherchent aucunement à manipuler les élèves afin que ceux-ci apprennent certaines leçons en particulier. Ils sont profondément convaincus que la meilleure façon d'apprendre, c'est de le faire de sa propre initiative, en choisissant soi-même, de façon autonome, les moyens de le faire, et que la meilleure façon d'aider les enfants consiste à les laisser tranquilles, sauf quand ceux-ci sollicitent de l'aide ou des conseils. Et même, dans ces cas-là, il convient selon eux de se limiter strictement à l'aide ou aux conseils qui ont été sollicités.

L'autre stratégie que certains adoptent pour tenter d'expliquer le succès de l'école consiste à dire que les élèves qui la fréquentent ne sont pas n'importe quels élèves au départ et que ce public scolaire serait destiné à réussir, quel que soit le type d'éducation qu'il recevrait. En effet, quoiqu'il n'y ait aucune condition pour l'admission, très peu d'élèves choisissent de s'y inscrire (ou ont des parents qui leur permettent de s'inscrire), ce qui opère une forme d'autosélection. Mais, à y regarder de plus près, quel est le public de l'école ? Qu'a-t-il de "spécial" ? Dans l'ensemble, ce ne sont pas des élèves auxquels les éducateurs traditionnels prédiraient des succès mirobolants, quoique ce soit le cas de certains d'entre eux. Dans l'enquête que nous avons menée, plus de la moitié des élèves interrogés disaient avoir eu de sérieux problèmes au cours de leur scolarité à l'école publique avant d'intégrer Sudbury Valley. Cela prenait la forme d'une indiscipline permanente, de redoublements multiples et, dans certains cas, de troubles de l'apprentissage dûment diagnostiqués. Les autres élèves ayant intégré Sudbury Valley y commençaient leur scolarité, pour la simple et bonne raison que leurs parents adhéraient à ses principes, ou y entraient plus tard parce que le modèle leur plaisait, même s'ils s'en sortaient bien, ou du moins pas trop mal, à l'école publique.

D'après ce que j'ai pu observer moi-même, j'ai acquis la conviction qu'aucun type de personnalité n'est inadapté à cette école. Certains élèves ont un esprit aventurier, d'autres sont d'un naturel prudent. Certains sont très indépendants, d'autres très sociables. Certains ont un comportement irréprochable, tandis que d'autres s'attirent sans arrêt les foudres de la Commission judiciaire. Certains aiment les études, d'autres non. Certains ont besoin d'un environnement très structuré, qu'ils se créent au sein de l'école, alors que d'autres préfèrent une absence relative de cadre. Dans un environnement où ils peuvent faire leurs propres choix, les élèves organisent leur temps d'une façon qui leur permet de répondre à leurs besoins et à leurs désirs bien particuliers. Personne n'est sommé d'entrer dans un moule ; au contraire, les élèves façonnent leur environnement pour que celui-ci leur convienne et en font évoluer les contours à mesure qu'ils grandissent et qu'ils changent.

Selon moi, l'idée selon laquelle Sudbury Valley ne fonctionne qu'avec un public particulier est absurde. Les seuls qui ne réussissent pas dans le cadre de cette école, d'après mes observations et selon les membres de l'équipe éducative, sont les très rares élèves qui ont en permanence un comportement tellement perturbateur qu'ils sont exclus au terme d'un procès en bonne et due forme devant le Conseil d'école et la Commission judiciaire, ou qui souffrent de troubles mentaux sévères les empêchant d'apprendre à travers le jeu et l'interaction avec autrui. Les enfants chez qui a été diagnostiqué un TDAH se sentent bien à l'école, mais ce ne sera généralement pas le cas pour les enfants atteints d'un trouble autistique sévère – qui, à la différence des autres, ne sont pas enclins, ou presque pas, à jouer ni à entrer en interaction avec autrui. Selon moi, cette école fonctionne bien pour tous les enfants ne présentant pas de trouble particulier, car elle fournit les conditions propres au déploiement de l'instinct naturel qui les pousse à prendre en main leur propre existence, à créer des

liens avec leur entourage et à apprendre ce qu'ils ont besoin de savoir pour être à l'aise dans la culture au sein de laquelle ils se développent. Elle fonctionne, car elle est l'équivalent, pour notre époque et nos pays développés, d'une tribu de chasseurs-cueilleurs.

## **Points communs entre la scolarité à Sudbury Valley et la vie au sein d'une tribu de chasseurs-cueilleurs<sup>[130](#)</sup>**

Les fondateurs de l'école n'ambitionnaient pas de reproduire le modèle des chasseurs-cueilleurs. Leur but était de créer une école en cohérence avec les principes de la démocratie américaine. Cependant, selon moi, cette école réunit précisément tous les aspects qui, au sein des communautés de chasseurs-cueilleurs, permettent aux instincts autoéducatifs des enfants de s'épanouir. Et peut-être ne s'agit-il pas d'une simple coïncidence : comme l'ont montré de nombreux anthropologues, ces sociétés furent les premières démocraties<sup>[131](#)</sup>. Voici quelles sont, selon moi, les conditions permettant aux aptitudes autoéducatives des enfants de se développer pleinement et efficacement – conditions qui sont présentes aussi bien au sein des communautés de chasseurs-cueilleurs qu'à Sudbury Valley.

### **Du temps et de l'espace pour jouer et explorer**

Pour s'autoéduquer à travers le jeu et l'exploration, il faut disposer d'énormes quantités de temps libre où rien n'est programmé – du temps pour faire tout ce que l'on veut, sans

aucune pression, ni jugement, ni intrusion d'une quelconque figure d'autorité. Ce temps est nécessaire pour se faire des amis, manipuler des matériaux et des idées, faire l'expérience de l'ennui et le surmonter, apprendre de ses propres erreurs et développer des passions. Dans les communautés de chasseurs-cueilleurs, les exigences qui pesaient sur les enfants et les adolescents étaient inexistantes ou presque, en partie parce qu'on savait que les enfants ont besoin de jouer et d'explorer tout seuls pour devenir des adultes compétents. Cela est également vrai à Sudbury Valley.

Pour s'autoéduquer, il faut aussi de l'espace – de l'espace pour divaguer, pour partir, pour explorer. Cet espace devrait idéalement être représentatif des différents milieux propres à la culture au sein de laquelle grandit l'individu concerné. Les chasseurs-cueilleurs faisaient confiance à leurs enfants pour juger jusqu'à quel point ils pouvaient s'écarter des autres pour s'aventurer dans des zones potentiellement dangereuses. La même confiance est accordée aux enfants à Sudbury Valley, dans les limites dictées par la prudence au sein de notre société moderne et procédurière : ils ont le droit d'explorer les bois, les champs et les abords de la rivière situés à proximité, de se rendre dans les musées et dans les magasins de la localité voisine, ou d'aller où bon leur semble pour suivre leurs centres d'intérêt, tant qu'ils informent autrui de leur destination et qu'ils prennent les précautions adéquates pour leur sécurité.

### **Enfants et adolescents libres de se côtoyer sans distinction d'âge**

Comme je le mentionnais au chapitre 2, les enfants des chasseurs-cueilleurs jouaient nécessairement au sein de groupes d'âges variés, car les enfants n'étaient pas assez nombreux pour constituer des groupes du même âge. À

Sudbury Valley, le nombre d'enfants le permettrait, mais cela ne se produit pas. Des études récentes ont montré que les élèves de l'école jouent régulièrement, de leur plein gré, avec d'autres enfants d'âges très différents<sup>132</sup>. Comme je l'expliquerai au chapitre 9, le fait de jouer dans des groupes d'âges variés permet aux plus jeunes d'acquérir des savoir-faire et des façons de penser plus complexes au contact des plus âgés, tandis que les plus âgés apprennent à prendre soin d'autrui, à coordonner, et, de façon générale, à jouer le rôle de la personne mature dans une relation.

### **Présence d'adultes attentionnés et compétents**

Dans les communautés de chasseurs-cueilleurs, le monde des adultes n'était pas séparé de celui des enfants. Les enfants étaient témoins des actions des adultes et intégraient celles-ci à leurs jeux. Ils les entendaient également raconter des histoires, parler ensemble et débattre, ce qui constituait pour eux une source d'apprentissages. Quand ils avaient besoin de l'aide d'un adulte ou qu'ils avaient des questions auxquelles les autres enfants ne pouvaient pas répondre, ils pouvaient se tourner vers n'importe lequel des adultes de la communauté. Tous les adultes s'occupaient d'eux. En fait, beaucoup d'adultes étaient leurs oncles ou leurs tantes, au sens propre.

À Sudbury Valley, les adultes et les enfants se côtoient aussi librement, quoique le taux d'adultes y soit beaucoup moins élevé que dans une tribu de chasseurs-cueilleurs. Il n'y a aucun endroit de l'école réservé aux membres de l'équipe éducative et où les élèves seraient indésirables. Les élèves peuvent écouter toutes les discussions des adultes et y participer s'ils le souhaitent. Les élèves qui ont besoin d'aide, quelle qu'elle soit, peuvent se tourner vers n'importe lequel des membres de

l'équipe. Chaque enfant sait lequel des adultes répondra le mieux à son besoin particulier : qu'il s'agisse d'être pris sur les genoux ou de pouvoir confier son chagrin, d'obtenir des conseils personnels ou la réponse à une question technique qu'il n'a pas pu résoudre par lui-même, ou (occasionnellement) d'une aide à plus long terme sous la forme d'un tutorat ou d'une série de cours. Les adultes se comportent, par bien des aspects, comme des oncles et tantes. Ils connaissent chacun des élèves et ils éprouvent de la fierté à les voir s'épanouir au fil des années. Comme ils doivent être réélus chaque année par le Conseil d'école pour continuer à faire partie de l'équipe, ce sont des gens qui aiment les enfants, que les enfants aiment et qui répondent efficacement à leurs besoins.

### **Du matériel accessible, avec lequel on a le droit de jouer**

Pour apprendre à se servir des outils propres à une culture particulière, il faut y avoir accès. Les enfants des chasseurs-cueilleurs jouaient avec les couteaux, les bâtons à fouir, les arcs et les flèches, les pièges, les instruments de musique, les pirogues et d'autres objets encore. À Sudbury Valley, les élèves ont accès à la plupart des équipements d'usage courant dans notre culture, au nombre desquels figurent les ordinateurs, le matériel de cuisine et d'arts plastiques, les outils de travail du bois, les instruments de musique, les équipements pour différents sports, ainsi que des étagères remplies de livres. De plus, ils ont accès à bien d'autres choses encore du fait qu'ils peuvent circuler librement à l'extérieur de l'école.

## **Libre échange d'idées**

Le cadre le plus propice au développement intellectuel est celui où les individus peuvent échanger librement leurs idées, sans être censurés ni craindre d'être ostracisés. Selon les anthropologues, il n'y avait aucun dogmatisme chez les chasseurs-cueilleurs, même en matière de croyances religieuses<sup>133</sup>. Les individus pouvaient dire ce qu'ils pensaient et, quand les idées exprimées affectaient l'ensemble du groupe, ils en débattaient sans fin. Il en va de même à Sudbury Valley. L'école s'est délibérément abstenue de tout rapprochement avec un quelconque courant religieux ou politique. Toutes les idées ont droit de cité. Dans un environnement comme celui-ci, elles sont là pour être débattues et que l'on y réfléchisse, et non pour être apprises par cœur et restituées telles quelles lors d'un test. Les enfants qui n'entendent pas beaucoup parler de religion, de politique ou de philosophie à la maison en entendent parler à l'école, et tous les points de vue sont abordés.

## **Pas de harcèlement**

Pour se sentir libre d'explorer et de jouer, on doit se sentir en sécurité, à l'abri des intimidations et du harcèlement. Ces conditions étaient réunies de façon remarquable au sein des tribus de chasseurs-cueilleurs, et elles le sont également à Sudbury Valley. Selon les anthropologues, la qualité des liens entre les individus, la variété des âges et l'éthique non compétitive et égalitaire des chasseurs-cueilleurs faisaient efficacement barrière au harcèlement<sup>134</sup>. Si un enfant semblait

en persécuter un autre, les enfants plus âgés intervenaient rapidement pour y mettre un terme. Le même phénomène se produit à Sudbury Valley où, en outre, des recherches ont montré que la simple présence d'enfants plus jeunes faisait baisser les tensions entre les élèves plus âgés (comme cela sera évoqué au chapitre 8). De plus, les règles de fonctionnement démocratique et le système judiciaire de l'école empêchent toute forme de harcèlement grave. Tout élève se sentant harcelé d'une manière ou d'une autre peut "citer" son agresseur à "comparaître" devant la Commission judiciaire, qui est composée d'élèves de tous les âges. Comme les élèves élaborent les règles et qu'ils ont la responsabilité de les faire appliquer, ils les respectent beaucoup plus que dans les écoles ordinaires.

## **Immersion au sein d'une communauté démocratique**

Les communautés de chasseurs-cueilleurs et Sudbury Valley sont véritablement des démocraties. Comme je l'ai déjà mentionné, les tribus de chasseurs-cueilleurs n'avaient pas de chefs qui prenaient des décisions pour l'ensemble du groupe. Au contraire, celles-ci étaient prises grâce à de longs débats au terme desquels tous les individus intéressés par la question arrivaient à un consensus. Sudbury Valley est administrée selon un processus démocratique, dont font partie les discussions et les votes au Conseil d'école. Chacun, en étant immergé au cœur du processus démocratique, acquiert un sens des responsabilités qui le motive à apprendre. Si ma voix compte, si j'ai réellement une influence sur la manière dont fonctionne le groupe et sur ce qu'il fait, j'ai intérêt à bien réfléchir au sujet débattu et à faire preuve de sagesse dans mes paroles. Je ne m'éduque pas seulement pour moi-même, mais aussi pour toute ma communauté.



## Continuité des carrières embrassées par les élèves avec les activités qu'ils pratiquaient à l'école

J'aborderai plus en détail dans les quatre chapitres qui suivent la façon dont les enfants s'éduquent eux-mêmes à Sudbury Valley et dans d'autres cadres où ils sont autorisés à jouer et à explorer librement. Mais j'aimerais d'abord développer un leitmotiv qui s'est dégagé des entretiens avec les anciens élèves : la continuité des carrières choisies par les élèves avec les activités qu'ils pratiquaient auparavant à l'école. À travers leurs jeux et leurs explorations, les élèves découvrent ce qu'ils aiment faire, développent des compétences dans ces domaines de prédilection et font très souvent leur métier de ces activités ou d'activités connexes – en en conservant l'esprit ludique. Voici quelques exemples d'anciens élèves pour lesquels cette logique a joué de la façon la plus directe. Sauf mention contraire, toutes les citations reproduites ici sont extraites de *Kingdom of Childhood*, ouvrage dans lequel trente et un anciens élèves de Sudbury Valley décrivent leur vécu à l'école avec leurs propres mots<sup>[135](#)</sup>.

- Carl, qui avait vingt-deux ans lorsqu'il participa à la première enquête menée par Chanoff et moi-même auprès des anciens élèves, avait déjà fondé une société de développement de logiciels dont il était le dirigeant et dont le chiffre d'affaires était supérieur à un million de dollars par an. Entré à Sudbury en cinquième, avec des résultats médiocres à l'école publique, il y avait développé une fascination pour les ordinateurs et la programmation, au moment où l'industrie des ordinateurs domestiques était en train de prendre son essor. Son désir d'équiper l'école avec des ordinateurs l'avait conduit à présider la commission des achats, ce qui fut très formateur au niveau commercial. Quand il est sorti de l'école, non seulement il était devenu un expert en programmation informatique, mais il connaissait aussi très bien le

fonctionnement des entreprises et les usages dans le monde des affaires. Au cours de notre entretien, il a ironisé sur le fait que le district scolaire dans lequel il avait récolté de mauvaises notes des années auparavant faisait désormais partie de ses clients. Prenez un jeune placé jusque-là sous le joug éducatif d'un tiers et forcé de travailler (ou de résister au travail), et laissez-le maintenant se consacrer à ses véritables centres d'intérêt : vous ne le reconnaîtrez pas.

- Carol, qui est devenue par la suite capitaine d'un bateau de croisière, a développé son amour pour les bateaux à Sudbury Valley. Elle jouait avec des modèles réduits sur l'étang situé dans l'enceinte de l'école. Adolescente, elle avait profité du programme d'échanges de l'école pour séjourner dans la zone côtière proche, y faire des sorties en mer et apprendre à naviguer.

- Fred, qui a fait toute sa scolarité primaire et secondaire à Sudbury Valley, est devenu professeur de mathématiques dans une grande université. Dans un entretien mené peu de temps après qu'il avait quitté l'école, il expliquait que sa passion d'enfance pour la science-fiction l'avait conduit à s'enthousiasmer avec une ardeur similaire pour les mathématiques et la physique, deux disciplines qu'il avait étudiées en grande partie seul pendant ses deux dernières années à l'école. Voici comment il explique le lien entre la science-fiction et les mathématiques : "La science-fiction explore les frontières de ce qui est possible dans la réalité. La bonne science-fiction prend une option parmi les deux suivantes : soit elle essaie de n'être en contradiction avec aucun fait avéré, soit elle essaie de modifier un postulat et d'en tirer les conséquences, comme dans de nombreux concepts mathématiques<sup>136</sup>."

- Fran est devenue chef modéliste et dirige une entreprise dans l'industrie de la mode haut de gamme. Enfant, elle était fascinée par les tissus et la couture. Elle a commencé par

coudre des habits de poupée puis, à l'adolescence, elle s'est mise à fabriquer des vêtements pour elle-même et pour ses amis. Voici ce qu'elle nous a dit au cours d'un entretien : "J'ai commencé mon apprentissage de styliste le jour où, avec Alexis, nous avons compris la différence entre une manche de femme et une manche d'homme... Je cousais pour les autres. Je fabriquais des chemises pour mon petit ami, des gilets de cuir pour ceux qui m'en commandaient. Je gagnais de l'argent en faisant de la broderie. Je ne portais que des jeans, mais de beaux jeans que j'avais brodés moi-même. Ensuite, j'ai commencé à me fabriquer une garde-robe pour le moment où je commencerais mon premier travail." L'école l'aidera à mettre en place un apprentissage chez un styliste à Boston, et c'est ainsi que sa carrière fut lancée.

- Qui eût cru qu'un enfant puisse rêver de devenir un jour entrepreneur de pompes funèbres ? C'est pourtant ce qui est arrivé à Henry, en souvenir, semble-t-il, d'une personne de la profession qui avait su être réconfortante lors d'un décès dans sa famille. À Sudbury Valley, il put donner libre cours à son intérêt pour la mort en disséquant des cadavres d'animaux. Entré à Sudbury au début de son adolescence, voici ce qu'il dit de son vécu au sein de l'école : "Dès que j'eus trouvé des personnes partageant mes centres d'intérêt, c'est-à-dire les sciences en général et la biologie en particulier, nous avons commencé à chercher des animaux morts et à faire des dissections. Mes plus beaux souvenirs sont les tours en voiture que nous faisons avec Melanie pour trouver des cadavres d'animaux sur la route. Nous les ramassons en les mettant dans des sacs-poubelles en plastique et les gens nous regardaient comme si nous étions fous... Nous enlevions la chair et conservions les crânes pour les observer et les comparer. [...] Je doute qu'il m'eût été permis de faire bouillir des squelettes dans une autre école. [...] Les « vraies écoles » ne vous laissent pas disséquer des ratons laveurs sur la table de

la cuisine.” Aujourd’hui, Henry est un conseiller testamentaire<sup>4</sup> et un entrepreneur de pompes funèbres reconnu.

- Helen est devenue médecin. Elle était adolescente quand elle est entrée à l’école, contre la volonté de ses parents, et a payé une grande partie de ses frais de scolarité en travaillant tôt le matin dans un restaurant. “Le point commun entre moi, l’école et le fait de faire des études de médecine, c’était l’idéalisme, je pense. Je me suis toujours intéressée à ce qui clochait et je me suis toujours demandé comment améliorer les choses pour que tout aille bien. À l’âge de treize ans, j’ai lu *Siddharta*. Je m’intéressais aux religions asiatiques. À cette époque, je pratiquais aussi le yoga et la méditation. Je savais que le monde ne tournait pas rond et je voulais améliorer les choses, et il me semble que tout ce que j’ai fait a à voir avec ça... J’ai toujours beaucoup lu. Je me souviens que Carla m’avait offert *Spiritual Midwifery*<sup>5</sup> quand je fréquentais l’école. À peu près tous les livres qu’on me donnait avaient quelque chose à voir, de près ou de loin, avec la médecine. Mon intérêt pour le sujet ne date pas d’hier. [...] C’était aussi très important, à mes yeux, d’apprendre comment élever les enfants. Apprendre des choses totalement nouvelles par rapport à ce que je connaissais, par exemple que certaines femmes allaitaient pendant très longtemps ou que des gens dormaient avec leur bébé jusqu’à ce qu’il ait un peu grandi. C’étaient des choses auxquelles je n’avais jamais pensé mais, quand je les découvrais ou quand j’en entendais parler, je trouvais cela passionnant. Donc l’équipe a vraiment été importante pour moi, pour créer ma vision du monde ou du moins pour élargir celle que j’avais. Et quand je dis l’équipe, je devrais plutôt dire l’équipe et les autres élèves.”

- Tom est devenu technicien industriel en chef et inventeur de machines de haute technologie. C’est le dernier que j’évoquerai dans ce chapitre, de façon un peu plus complète que les précédents, car son parcours est très représentatif de

l'esprit de l'école. Voici son histoire telle qu'il la relate dans une longue interview retranscrite dans *Kingdom of Childhood*.

Mes parents m'ont beaucoup soutenu quand ça ne se passait pas bien à l'école publique. J'étais en sixième et tous les prétextes étaient bons pour me rebeller contre le système. Ce n'est pas comme ça qu'on apprend. [...] À Sudbury Valley, il n'y avait plus rien contre quoi se rebeller, donc je n'avais plus aucune raison de faire le genre de choses que j'avais commencé à faire, comme fumer, par exemple. Si personne ne vous impose de faire ce contre quoi vous vous rebellez, ça n'a plus aucun de sens de se rebeller. Donc, nous passions notre temps à jouer. [...]

L'une des activités dans lesquelles je me suis plongé le plus intensément au cours de ma vie a sans doute été le modelage, avec de la pâte à modeler de précision. Certains jours, dès notre arrivée, [moi et mes amis] filions en salle d'arts plastiques, modelions sans nous arrêter jusqu'à midi, prenions le déjeuner sur la table de modelage et continuions cette activité jusqu'à la fin de la journée ; sans jamais sortir de cette salle... Parfois nous mettions en scène des chercheurs d'or autour d'une mine [...] ou nous construisions des villes avec leurs hôtels et leurs saloons. Il y avait toujours beaucoup de bâtiments, de véhicules, de personnages, et nous modelions chacun d'entre eux. Puis nous jouions avec. Mais, avant tout, nous construisions. Nous construisions des tanks et des avions, à la chaîne. En fait je faisais exactement la même chose qu'aujourd'hui, sauf qu'aujourd'hui je le fais dans la vie réelle. Mais c'est la même chose. On ne faisait que ça, tous les jours, à fond. La seule différence, c'est que, quand vous jouez en tant qu'enfant, il n'y a pas les mêmes difficultés techniques que quand vous êtes adulte.

Je créais des entreprises en pâte à modeler. J'ai construit beaucoup d'usines. Une fois, j'ai fait une conserverie. J'étais capable de reproduire fidèlement toutes ces installations – j'avais visionné des documentaires et j'avais vu dans des livres des images d'usines d'embouteillage et tout ça. Il fallait que ce soit réaliste. Nous avions autant de pâte à modeler que nous voulions, et ce qui était chouette, c'était de créer. Une fois qu'on avait terminé, on détruisait tout et on recommençait depuis le début. Construire, détruire, reconstruire sans s'arrêter...

Puis nous [mes amis et moi] nous lançâmes dans de grands projets : la fabrication de karts avec de vieilles roues et toutes sortes de trucs. Nous descendions à la cave, qui était pleine de vieux objets que des gens avaient donnés, et nous essayions de les réparer – des vélos et des trucs dans ce genre... Puis nous avons commencé à faire des expéditions à la déchetterie municipale de Sudbury, où nous nous faisons emmener par des membres de l'équipe ou par d'autres élèves. Nous étions toujours à l'affût de certains objets : tout ce qui ressemblait de près ou de loin à un vélo ou à un tricycle. Quand nous en trouvions, nous les rapportions à l'école et nous en fabriquions de nouveaux en assemblant les pièces. C'était comme une petite entreprise. Nous les réparions et parfois nous les peignons. Nous mettions des étiquettes de prix – 50 ou 75 cents – et nous les vendions.

Personne de l'école ne connaissait grand-chose dans le domaine qui m'intéressait, mais tous étaient capables de m'apprendre comment m'informer. Donc, si j'avais besoin d'une information, ils me montraient comment chercher dans le catalogue de la bibliothèque ou ils m'aidaient à rencontrer une personne [extérieure à l'école] capable de me renseigner. Je pense que l'école m'a appris à apprendre, ce que je n'aurais pas su faire en restant à la maison...

Si j'avais de l'alcool sur moi à l'école, c'était parce que j'avais fabriqué un alambic... Ce n'est pas du tout la même chose de cacher une bouteille de whisky dans son panier-repas et de passer trois ou quatre mois à fabriquer un alambic, faire soi-même son moût à partir des céréales, réaliser la distillation ; et il s'avère qu'en fait je n'ai jamais bu le whisky que je fabriquais. Ce qui me fascinait, c'était de savoir comment c'était fabriqué. C'est pour ça que je fabriquais du whisky à l'école et que j'en avais sur moi là-bas, parce que je l'avais fabriqué là-bas, et j'en avais le droit parce que j'avais réalisé toutes les étapes de la fabrication. Si j'avais simplement dit que je voulais avoir du whisky à l'école, tout le monde m'aurait dit : "Laisse tomber, c'est interdit. Les enfants ne peuvent pas avoir de whisky à l'école." [...]

Et puis il y a eu la blague du jet d'eau, un 1<sup>er</sup> avril. Il y avait un vieux panneau de commande électronique dans la cuisine. [...] Il avait toujours une partie de ses fils et certains d'entre eux étaient assez longs pour aller jusqu'à la cave, où il y avait aussi une batterie. J'ai relié une pompe de lave-glace automobile à la batterie. Puis j'ai relié ce système à une petite buse que j'ai fixée dans la cuisine entre deux fourneaux, en l'orientant de façon à viser un certain point. J'attendais que quelqu'un s'assoie sur la chaise à l'endroit visé par la buse pour l'arroser en appuyant sur un des boutons du panneau de commande...

Je suis resté le même aujourd'hui... Est-ce l'école qui a fait de moi ce que je suis aujourd'hui ? C'est une question que je me pose souvent. Je ne sais pas si cela a bien été le cas, mais cela ne m'étonnerait pas. Elle m'a sans aucun doute aidé à devenir ce que je suis. Elle m'a enlevé la boule au ventre [que je ressentais quand je fréquentais l'école publique] et elle m'a évité de perdre mon temps à me révolter bêtement.

---

[1](#) *Esquisse d'une nouvelle philosophie*, ouvrage non traduit en français. (N.d.T.)

[2](#) *Four square game* : se joue à quatre sur un terrain carré subdivisé en quatre carrés plus petits. Pour gagner, il faut éliminer les autres joueurs en envoyant la balle dans leur partie du terrain de façon qu'ils n'arrivent pas à la renvoyer eux-mêmes correctement, c'est-à-dire en effectuant un rebond dans le terrain de l'adversaire. (N.d.T.)

[3](#) *Honors students* : aux États-Unis, les universités établissent et publient un classement des élèves en fonction de leurs notes. (N.d.T.)

[4](#) *Estate planner* : personne consultée pour définir, avant le décès, les modalités d'une succession. (N.d.T.)

[5](#) Ouvrage paru en 1977, où Ina May Gasquin, sage-femme fondatrice d'un lieu de naissance non médicalisé, envisage la grossesse, la naissance et l'allaitement d'un

point de vue spirituel. (*N.d.T.*)

**6**

## **LES INSTINCTS ÉDUCATIFS DES HUMAINS**



Sugata Mitra était directeur scientifique au sein d'une entreprise indienne spécialisée dans les technologies éducatives. Le 29 janvier 1999, il a lancé une expérience fascinante sur la capacité autoéducative des enfants. Le bâtiment où il travaillait jouxtait l'un des bidonvilles les plus pauvres de New Delhi, où la plupart des enfants n'étaient pas scolarisés ; ils ne savaient ni lire ni écrire et n'avaient jamais vu d'ordinateur auparavant. Il en a installé un sur la façade orientée vers le bidonville et l'a allumé. Il est parti en le laissant allumé, après avoir dit à tous les enfants qui s'étaient amassés autour de lui qu'ils pouvaient jouer avec. Puis il a utilisé une caméra filmant en continu pour observer ce qui se passait autour de l'ordinateur.

Les enfants, âgés pour la plupart de sept à treize ans, ont immédiatement commencé à explorer cet étrange appareil, qui leur rappelait un poste de télévision. Ils ont touché l'objet à divers endroits et ont découvert par accident qu'en passant le doigt sur le pavé tactile, un pointeur en forme de flèche apparaissait et se déplaçait sur l'écran. Cela a entraîné d'autres découvertes passionnantes. La flèche devenait une petite main lorsqu'elle se trouvait dans certaines parties de l'écran. En appuyant (cliquant) sur le pavé tactile quand le pointeur avait la forme d'une main, ils pouvaient faire changer l'écran. Ils sont vite allés chercher leurs amis pour leur parler de cette machine fascinante. En quelques jours, sans aucune intervention de la part d'un adulte, des dizaines d'enfants savaient utiliser l'ordinateur pour jouer à des jeux vidéo, écouter de la musique, dessiner avec un logiciel de dessin courant et faire tout ce que font tous les enfants du monde lorsqu'on leur met un ordinateur entre les mains.

Ensuite, Mitra et son équipe ont reproduit l'expérience ailleurs en Inde, aussi bien en zone rurale qu'en zone urbaine, en obtenant toujours le même type de résultats. Partout où l'on mettait un ordinateur en accès libre, les enfants s'attroupaient

rapidement, exploraient l'appareil, commençaient à jouer avec et découvraient comment s'en servir pour leur plus grand plaisir, sans qu'on les aide, simplement en s'entraidant<sup>137</sup>. Ils inventaient des noms pour désigner l'ordinateur, ses composants, les icônes variées qui apparaissent à l'écran et les activités qu'ils pouvaient réaliser grâce à lui. Par exemple, l'un des groupes d'enfants appelait le pointeur "aiguille" et les dossiers des "placards" (en hindi, leur langue maternelle).

Dans les endroits où une connexion était disponible, les enfants apprenaient à surfer sur Internet. L'ordinateur leur donnait accès au monde entier et à son savoir. Les enfants qui ne savaient pas lire commençaient à apprendre grâce à leurs interactions avec l'ordinateur. Ceux qui lisaient déjà cherchaient parfois des articles concernant des sujets qui les intéressaient, rédigés dans la langue qu'ils savaient lire (en général l'hindi ou le marathi), et les téléchargeaient. Les débutants en anglais apprenaient beaucoup de mots en interagissant avec l'ordinateur et en en parlant avec les autres. Dans un village reculé, des enfants qui n'avaient jamais entendu parler auparavant de micro-organismes acquièrent des connaissances sur les virus et les bactéries par le biais de l'ordinateur et se mirent à utiliser ces nouvelles connaissances à bon escient dans leurs conversations quotidiennes<sup>138</sup>.

Mitra estime que trois mois d'accès aux ordinateurs installés par lui-même et son équipe ont permis chaque fois à trois cents enfants d'acquérir les bases de l'informatique. Cent ordinateurs mis à disposition pendant trois mois représenteraient donc trente mille enfants capables de se servir d'un ordinateur. Quand Mitra disait que les enfants maîtrisaient les *bases de l'informatique*, cela voulait dire qu'ils étaient capables d'effectuer les tâches suivantes : "utiliser toutes les fonctions opérationnelles du système d'exploitation le plus courant (cliquer, glisser-déposer, ouvrir et fermer un document ou une application, redimensionner une fenêtre ou

réduire sa taille, utiliser les menus et les outils de navigation, etc.), dessiner et colorier à l'ordinateur ; télécharger et sauvegarder des fichiers, jouer à des jeux, lancer des logiciels éducatifs ou autres ; faire une recherche et surfer sur Internet si l'ordinateur est connecté, configurer un compte de messagerie, envoyer et recevoir des courriels ; dialoguer en ligne, résoudre des problèmes simples comme rétablir le fonctionnement des haut-parleurs, télécharger et visionner des contenus en streaming, télécharger des jeux<sup>139</sup>.” Mitra et son équipe parlent d'éducation “mini-invasive”, en empruntant le terme au domaine médical, pour désigner ces rassemblements autour d'un ordinateur. Il s'agit d'une forme d'éducation qui minimise l'intrusion dans la vie des enfants.

Les expériences menées par Mitra illustrent comment trois aspects inhérents à la nature humaine – la curiosité, l'esprit ludique et la sociabilité – peuvent se combiner à la perfection pour concourir à l'éducation. C'est la *curiosité* qui a attiré les enfants vers l'ordinateur et qui les a conduits à explorer cet objet, l'*esprit ludique* les a poussés à pratiquer de nombreux savoir-faire informatiques et la *sociabilité* a permis que les connaissances d'un enfant soient transmises comme une traînée de poudre à des dizaines d'autres. J'ai déjà mentionné les “instincts éducatifs” des enfants au cours des chapitres précédents. Je les ai définis par touches et j'ai démontré qu'ils peuvent fournir les bases de l'éducation dans notre culture actuelle, comme ils le faisaient auparavant dans les cultures de chasseurs-cueilleurs. Nous allons maintenant examiner plus en détail ces pulsions humaines d'autoéducation.

## **L'animal éduicable**

Du point de vue de l'évolution, il est juste de dire que nous sommes avant tout l'animal *éduable*. Notre capacité à être éduqués dépasse de très loin celle de toute autre espèce. Selon la définition que j'en ai donnée au chapitre 2, l'éducation n'est autre que la transmission culturelle. Il s'agit de l'ensemble des processus par lesquels chaque nouvelle génération d'êtres humains s'approprie les compétences, les rites, les croyances et les valeurs des générations précédentes, et construit à partir de cette base. Selon cette définition, l'éducation se rapporte à une forme d'apprentissage d'un type particulier. Tous les animaux apprennent, mais seuls les humains sont capables d'apprendre de façon significative de leurs congénères et, grâce à cette aptitude, de poursuivre le processus de création, de transmission et de construction culturelle de génération en génération.

Il y a deux millions d'années, si ce n'est plus, la lignée génétique qui a abouti à l'espèce humaine a pris un tournant dans son évolution, qui nous a rendus de plus en plus dépendants de la transmission culturelle. Avec le temps, nous avons développé des techniques pour chasser, récolter des plantes, transformer les aliments, nous protéger des prédateurs, combattre les maladies, mettre au monde des enfants et nous en occuper. Tout ceci exigeait des connaissances détaillées et des compétences bien affûtées, qui dépassaient de très loin ce qu'un individu isolé ou un groupe d'individus étaient capables de découvrir par leurs propres moyens le temps d'une vie. Pour notre survie, nous avons commencé à être dépendants de ce que les générations précédentes avaient accompli, à partir de ce que leurs ancêtres avaient eux-mêmes construit. C'est ainsi que nous sommes devenus de plus en plus dépendants de notre aptitude à coopérer et à partager avec les autres, au sein des tribus et entre les tribus : la nécessité de transmettre les mœurs, les règles sociales, les rites, les légendes ainsi que les croyances et les valeurs communes l'exigeait. En résumé, nous sommes devenus dépendants de l'éducation.

Aujourd'hui, pour beaucoup de gens, le terme "éducation" est devenu synonyme de "scolarisation". C'est-à-dire qu'ils perçoivent l'éducation comme quelque chose dont les adultes sont les *acteurs* et les enfants les *objets*. Mais l'éducation est bien antérieure à la scolarisation et, aujourd'hui encore, la plus grande partie de l'éducation se fait hors de l'école. Nous définir comme l'animal éduicable signifie que nous avons en nous les pulsions instinctives qui nous poussent à nous approprier la culture au sein de laquelle nous sommes nés, et à construire à partir d'elle. Aujourd'hui, pour la plupart des gens, ce sont les adultes qui ont la responsabilité de l'éducation, et auxquels il revient de faire acquérir aux enfants certains aspects de la culture, que ceux-ci le veuillent ou non. Mais, à travers l'histoire de l'humanité, les enfants eux-mêmes ont toujours été les véritables dépositaires de cette responsabilité éducative et continuent à l'être aujourd'hui. De même qu'ils naissent avec des instincts les poussant à manger et à boire ce dont ils ont besoin pour survivre, ils viennent au monde avec des pulsions instinctives d'autoéducation. Celles-ci les poussent à apprendre ce qu'ils ont besoin de savoir pour prendre pleinement leur place au sein de leur culture, leur permettant ainsi de survivre. Ces pulsions instinctuelles au sens large sont la curiosité, l'esprit ludique et la sociabilité.

La sélection naturelle opère en grande partie en prenant appui sur des structures et des instincts préexistants, et en les modifiant. Tous les mammifères sont, dans une certaine mesure, curieux, joueurs et sociables. Mais, dans le cas de notre espèce, ces caractéristiques se sont fortement développées et ont pris des formes spécifiques afin de répondre à nos besoins éducatifs particuliers.

## **La curiosité : la pulsion d'explorer et de comprendre**

Chaque fois que Mitra et son équipe installaient un ordinateur à l'extérieur, dans un endroit où il représentait quelque chose de nouveau, les enfants s'attroupaient par curiosité. Ils voulaient savoir ce qu'était cet étrange objet et comment il fonctionnait. Plus particulièrement, ils voulaient savoir ce qu'ils pouvaient *faire* avec.

La phrase inaugurale du grand traité d'Aristote sur les origines de la pensée scientifique, rédigé au IV<sup>e</sup> siècle avant notre ère, est la suivante : “Tous les hommes désirent naturellement savoir<sup>140</sup>.” C'est l'évidence même. Les nouveau-nés âgés d'à peine quelques heures commencent à observer plus longtemps les objets nouveaux que ceux qu'ils ont déjà vus. Il arrive que des personnes sur leur lit de mort fassent des efforts héroïques pour rester en vie un peu plus longtemps, même si elles souffrent intensément, par curiosité pour les événements en cours. Durant le temps d'éveil séparant notre naissance de notre mort, nos sens perçoivent les changements du monde qui nous entoure – notre curiosité est sans cesse stimulée. Confiner une personne dans un environnement immuable (dans la mesure du possible), sans rien de nouveau à explorer ni à apprendre, est considéré partout comme un châtement cruel, même si les autres pulsions sont satisfaites. Chez un être humain bien portant, la soif d'apprendre ne s'éteint jamais.

Bien entendu, l'espèce humaine n'est pas la seule que ses instincts poussent à l'exploration. Toutes les espèces fouillent leur environnement en quête de ce dont elles ont besoin pour survivre. Pour certains animaux, cette exploration implique seulement des déplacements au hasard ou presque. Une amibe se déplace au petit bonheur jusqu'à ce qu'elle rencontre des molécules chimiques indiquant la proximité de nourriture, puis elle continue son déplacement dans la même direction jusqu'à ce qu'elle ingère cette nourriture. Les fourmis en quête de

nourriture se déplacent au hasard autour de la colonie, en laissant derrière elles de faibles traces chimiques<sup>141</sup>. Quand l'une d'elles trouve de la nourriture, elle retourne à la colonie, renforçant la trace chimique qu'elle a laissée et que les autres peuvent ainsi suivre à leur tour. En ce qui concerne les mammifères, leurs façons d'explorer sont plus ciblées que celles des protozoaires ou des insectes – et semblent conçues pour leur permettre d'acquérir toutes sortes d'informations sur leur environnement. En explorant, ils recueillent des informations d'une part sur le bout de planète qu'ils habitent : les sources de nourriture, les prédateurs, les chemins pour échapper à ceux-ci, les cachettes potentielles, les endroits où dormir et où élever des petits en sécurité, et, d'autre part, sur la présence ou non d'autres membres de leur espèce : qu'il s'agisse de rivaux, de compagnons ou de partenaires potentiels pour la reproduction<sup>142</sup>.

Les études les plus systématiques sur l'instinct exploratoire ont été menées sur des rats de laboratoire, placés dans un environnement nouveau, généralement une grande boîte sans couvercle ou un labyrinthe dans lesquels sont disposés des barrières ainsi que divers objets, et où sont aménagés des parcours. La pulsion qui l'emporte au début est la peur. Ils se réfugient dans un coin et restent immobiles. Peu à peu, cependant, la pulsion exploratoire se manifeste : les rats commencent à s'aventurer brièvement loin de leur coin d'élection. Chaque fois, ils se dressent à plusieurs reprises sur leurs pattes arrière, regardent tout autour d'eux et hument l'air avant de retourner à toute vitesse dans leur coin. Avec le temps, les rats s'enhardissent et commencent à explorer des zones plus vastes, en reniflant partout et en soumettant tout ce qui s'y trouve à un examen tactile avec leurs moustaches et leurs pattes avant. Même lorsqu'ils ont abondamment exploré le dispositif, les rats continuent à faire des patrouilles de temps à autre, pour voir si quelque chose a changé. Si un nouvel objet apparaît au sein d'un environnement par ailleurs familier,

les rats commencent par s'en approcher, d'abord avec prudence, puis se mettent à l'explorer jusqu'à ce que lui aussi devienne familier. De nombreuses expériences ont montré que les rats acquièrent des informations utiles grâce à cette façon d'explorer<sup>143</sup>. Une série d'expériences a porté sur des rats placés dans un environnement complexe comportant plusieurs cachettes, auxquels on faisait ensuite délibérément peur. Il a été montré que, par rapport aux rats qui n'avaient pas eu l'occasion d'explorer les lieux, ceux qui avaient pu le faire gagnaient plus rapidement une cachette.

La plus grande partie des recherches sur la curiosité humaine a été menée auprès de nouveau-nés, de bambins et d'enfants en âge préscolaire. Des centaines d'expériences ont montré que les bébés regardaient plus longtemps ce qui est nouveau que ce qu'ils ont déjà vu. En fait, cette préférence pour les choses nouvelles est si fortement ancrée que les chercheurs s'appuient sur elle pour étudier les facultés perceptives et mémorielles des bébés. Si un bébé passe significativement plus de temps à regarder un dessin ou un objet nouveau qu'un objet qu'il a déjà vu, cela signifie qu'il doit percevoir la différence entre les deux et qu'il doit donc, d'une certaine manière, se souvenir d'avoir déjà vu l'un d'eux<sup>1, 144</sup>. Les bébés regardent également plus longtemps les phénomènes qui semblent défier les lois de la physique que ceux qui leur obéissent<sup>145</sup>. Par exemple, s'ils ont le choix de regarder des objets poussés du haut d'une étagère et qui *tombent vers le bas* ou qui au contraire *s'élèvent dans les airs*, ils optent pour les seconds. Dans leurs tentatives pour comprendre le monde qui les entoure, les bébés semblent être attirés par tout ce qui va à l'encontre de ce à quoi ils s'attendaient.

Vers l'âge de six mois, ils commencent à explorer aussi bien avec leurs mains qu'avec leurs yeux. Ils attrapent tout nouvel



objet à leur portée, le placent devant leurs yeux, le tournent dans tous les sens, le font passer d'une main dans l'autre, le frottent sur le sol ou toute autre surface, le compriment, tirent dessus, le jettent, le ramassent et agissent en fait comme s'ils étaient en train de tester méthodiquement toutes ses propriétés<sup>146</sup>. Au fur et à mesure que l'enfant devient familier de l'objet, ces actions déclinent rapidement, mais reprennent avec la même intensité si on le remplace par un objet nouveau et différent. Par ces actions, les bébés apprennent rapidement les propriétés des objets qui les entourent et la façon d'utiliser ces propriétés. Suivant la nature de l'objet, ils apprennent comment en extraire un son, lui faire prendre de nouvelles formes, ou encore comment le faire s'écrouler, rebondir ou se briser. Pendant le processus d'exploration, le visage du bébé est sérieux et concentré, comme celui d'un élève plongé dans un livre ou d'un scientifique absorbé par la manipulation de tubes à essai ; chaque découverte apportant un instant d'émerveillement délicieux. Si vous voulez voir quelles émotions se peignent sur le visage d'un scientifique qui ne les cache pas lorsqu'il vient juste de faire une découverte ou qu'il est en train de satisfaire sa curiosité, observez n'importe quel bébé de neuf mois en train d'explorer un objet sous toutes ses coutures.

En grandissant, la curiosité des enfants ne diminue pas, mais l'exploration qu'elle motive prend des formes de plus en plus sophistiquées. Laura Schulz, chercheuse en psychologie, a mené avec son équipe de nombreuses expériences pour montrer que les enfants passent leur temps à résoudre les mystères du monde qui les entoure. L'une d'elles consistait à présenter à des enfants de quatre ans une boîte de laquelle dépassaient deux leviers<sup>147</sup>. L'un d'eux faisait surgir une figurine de canard par une fente du couvercle, et l'autre provoquait l'apparition d'une poupée en pailles de plastique. La boîte était présentée aux enfants de deux manières différentes. Selon le premier protocole de présentation,

l'expérimentateur actionnait les deux leviers l'un après l'autre, si bien que l'enfant savait quel effet produisait la pression sur chacun des deux leviers. Selon l'autre protocole, l'expérimentateur actionnait toujours les deux leviers simultanément, si bien que l'enfant ne pouvait pas savoir quel levier commandait quel objet. Ensuite, les enfants étaient libres de jouer avec la boîte aux deux leviers ou avec un autre jouet. Il s'avéra que la majorité des enfants à qui l'on avait montré l'action simultanée des deux leviers choisissait de jouer avec la boîte, tandis que les autres choisissaient en majorité le nouveau jouet.

Voici l'interprétation logique qu'on peut en donner : la boîte n'intéressait plus les enfants auxquels on avait montré l'effet de chaque levier séparément, car ils n'avaient plus grand-chose à en apprendre. Au contraire, les enfants auxquels on avait montré l'effet simultané des deux leviers voulaient explorer l'objet pour pouvoir actionner chacun séparément et découvrir s'il commandait le canard, la poupée ou bien les deux. Ce qui motivait les enfants, c'était de découvrir comment fonctionnait la boîte ; provoquer des effets déjà connus ne les intéressait que peu. L'expérience démontrait aussi que des enfants de quatre ans sont capables de raisonnements assez complexes, faisant intervenir le principe de causalité. Ils comprenaient que, pour appréhender complètement le fonctionnement de la boîte, ils devaient voir l'effet de chaque levier séparément, et pas seulement l'effet des deux leviers actionnés en même temps.

Dans une autre série d'expériences, Laura Schulz et son équipe ont montré que l'enseignement peut faire obstacle à l'exploration<sup>148</sup>. On donnait à explorer à des enfants de quatre et cinq ans un jouet qui, manipulé de différentes façons, produisait quatre effets différents. Il émettait un son quand on déployait un tube emboîté dans un autre ; il s'allumait quand on pressait un petit bouton caché au bout d'un tube sur sa face

interne ; il produisait certaines notes quand on appuyait à certains endroits d'une petite zone tactile jaune ; et il faisait apparaître le visage de l'enfant à l'envers quand celui-ci regardait dans un des tubes. Dans le protocole de type "enseignement", l'expérimentatrice montrait et expliquait délibérément à l'enfant comment produire un des effets possibles, à savoir le son. Dans le protocole de type "jeu de l'expérimentatrice", celle-ci produisait le son avec le jouet devant l'enfant, mais en faisant semblant de le faire pour s'amuser elle-même, et non dans une attitude d'enseignement. Dans le protocole de contrôle, l'expérimentatrice donnait simplement le jouet à l'enfant, sans le lui présenter d'aucune manière au préalable. Il s'avéra que les enfants auxquels le jouet avait été présenté selon le protocole de contrôle ou du jeu de l'expérimentatrice passèrent ensuite beaucoup plus de temps à l'explorer et découvrirent un plus grand nombre de ses effets que les enfants soumis au protocole de type "enseignement". Apparemment, les enfants du protocole "enseignement" avaient tendance à conclure que la seule fonction du jouet était de produire un son, parce que c'était tout ce que l'expérimentatrice leur avait montré. Les enfants soumis aux autres protocoles n'avaient pas de raison de penser que l'expérimentatrice leur avait montré toutes les fonctions du jouet, et ils l'explorèrent plus complètement pour les découvrir.

On peut tout à fait penser que ce genre d'effet inhibiteur de l'enseignement sur la curiosité est en permanence à l'œuvre à l'école. Il suffit qu'un professeur montre à des élèves une façon de résoudre un problème arithmétique pour que ceux-ci pensent que c'est la seule façon de procéder. Ils ne cherchent pas de manières alternatives de résoudre le problème (même si on les y autorise, ce qui n'arrive pas souvent) et, de ce fait, ils ne sont pas amenés à en voir toutes les dimensions ni à percevoir toute la puissance de l'arithmétique. Au final, on les

prive de la joie de découvrir l'univers des chiffres et on leur apprend à ne pas aller au-delà de ce qui leur est enseigné.

## **L'esprit ludique : la pulsion de s'exercer et de créer**

L'esprit ludique (la pulsion de jeu) est complémentaire de la curiosité dans la poursuite des objectifs éducatifs. Tandis que la curiosité pousse les enfants à comprendre et à apprendre des choses nouvelles, l'esprit ludique les pousse à s'exercer dans ces nouvelles compétences et à les utiliser de façon créative. Au cours des expériences menées par Mitra, c'est la curiosité qui a conduit les enfants à s'approcher de l'ordinateur et à le manipuler pour en découvrir les fonctions. Puis c'est l'esprit ludique qui a pris le relais en les conduisant à utiliser ces fonctions pour faire ce qu'ils voulaient, de manière créative, les transformant ainsi en utilisateurs avertis. Par exemple, après avoir exploré un programme de dessin très répandu, les enfants passaient beaucoup de temps à jouer avec, en s'en servant pour faire des dessins qui étaient leurs créations propres et non de simples fonctions de l'ordinateur. De même, après avoir exploré un programme très connu de traitement de texte, de nombreux enfants l'utilisaient pour écrire de courts textes de leur propre création, simplement pour s'amuser. En faisant cela, ils acquéraient des compétences dans les domaines du dessin et de l'écriture sur ordinateur.

Dans une série de travaux de recherche devenus classiques, Miranda Hughes et Corinne Hutt, deux spécialistes anglaises de la psychologie du développement, ont étudié les différences qui se manifestaient dans le comportement d'enfants de deux ans, selon qu'ils étaient en train d'explorer ou de jouer<sup>149</sup>. Quand on leur présentait pour la première fois un nouveau

jouet complexe, la plupart des enfants se plongeaient dans l'exploration, ils ne quittaient pas l'objet des yeux et leur visage exprimait le plus grand sérieux. Pendant la phase de découverte où ils manipulaient le jouet, ils conservaient une concentration ciblée, ponctuant chaque nouvelle trouvaille par une expression momentanée de surprise, parfois mêlée de joie. C'est seulement après l'avoir exploré pendant quelque temps que l'enfant se mettait à jouer avec à proprement parler, en l'actionnant de manière à produire un effet connu ou en l'intégrant dans un jeu de son invention. Le passage de l'exploration au jeu était marqué par un changement dans l'expression du visage : le sérieux et la concentration faisaient place à des traits plus détendus et souriants. Une modification du rythme cardiaque accompagnait également cette transition : celui-ci était lent et régulier pendant l'exploration, signe d'une intense concentration ; et il devenait plus changeant pendant le jeu, signe d'un état plus détendu. Dans la phase de concentration, l'enfant ignorait le scientifique présent et les autres sources de distraction potentielle. Pendant la phase de jeu, il devenait plus enclin à interagir avec celui-ci et à intégrer dans son jeu ce qui se passait dans la pièce, ainsi que d'autres objets.

Le jeu n'est pas aussi courant chez les animaux que l'exploration, mais il s'avère qu'il existe chez tous les mammifères, quelle que soit l'espèce, et chez certaines espèces d'oiseaux. Du point de vue de l'évolution et de la biologie, le jeu est le moyen par lequel la nature s'assure que les jeunes mammifères, jeunes humains compris, s'exerceront et maîtriseront les compétences qu'ils ont besoin de développer pour survivre et prospérer dans leur environnement. Le philosophe et naturaliste allemand Karl Groos fut le premier à théoriser cette dimension du jeu en tant qu'exercice. Il présenta, développa sa théorie et l'étaya dans deux ouvrages : *Die Spiele der Tiere* (*Les Jeux des animaux*,

1898) et *Die Spiele der Menschen* (*Les Jeux des humains*, 1899).

Groos était en avance sur son temps avec sa vision du jeu et de l'évolution. Il avait parfaitement intégré les écrits de Charles Darwin et il avait une conception moderne et complexe de ce que sont les instincts. Il avait compris que les animaux doivent, à des degrés divers, *apprendre* à utiliser leurs instincts et que ceci est particulièrement valable pour les mammifères. Les jeunes mammifères viennent au monde avec des pulsions de nature biologique et des tendances (ce que l'on appelle les instincts) qui les poussent à adopter tel ou tel comportement mais, pour être efficaces, ceux-ci doivent être mis en pratique et affinés. Selon Groos, le jeu chez les animaux se définit essentiellement comme l'instinct qui pousse à mettre en pratique les autres instincts. Voici ce qu'il écrivait : "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<sup>150</sup>." En cohérence avec sa théorie, Groos a élaboré un classement par catégories des différents jeux en fonction du type de compétences qu'ils promeuvent. Les catégories sont les suivantes : les jeux de mouvement (courir, sauter, grimper, se balancer dans les arbres, etc.), les jeux de chasse, les jeux de combat et les jeux de pouponnage (jouer à s'occuper des enfants).

La façon dont Groos explique le sens du jeu du point de vue biologique nous permet de comprendre les comportements récurrents ayant trait au jeu que l'on peut observer dans le monde animal. Tout d'abord, cela explique pourquoi les animaux jeunes jouent davantage que leurs aînés : ils ont plus de choses à apprendre. Cela explique également pourquoi les

mammifères jouent plus que les autres classes d'animaux. Les insectes, les reptiles, les amphibiens et les poissons viennent au monde avec des instincts relativement figés ; ils n'ont pas beaucoup à apprendre pour survivre étant donné leur mode de vie et, d'après ce qu'on a pu observer, jouent peu, voire pas. Les mammifères, eux, ont des instincts plus plastiques, qu'ils doivent développer et façonner grâce aux apprentissages et à la pratique dont le jeu leur donne l'occasion.

Sa théorie explique également les différences que l'on constate entre les différents ordres et les différentes espèces animales en ce qui concerne l'instinct ludique. Moins le mode de vie d'un animal est régi par des instincts rigides, et plus il dépend, au contraire, de ses apprentissages, plus l'animal en question est joueur. Parmi les mammifères, ce sont ceux de l'ordre des primates (les singes et les grands singes) qui doivent apprendre le plus de choses et, par comparaison avec les animaux des autres ordres, ce sont les plus joueurs de tous. Parmi les primates, ce sont les êtres humains, les chimpanzés et les bonobos (une espèce de grands singes proche des chimpanzés et des humains) qui ont le plus de choses à apprendre, et ce sont les espèces les plus joueuses. De même, parmi les mammifères, les carnivores (y compris ceux de la famille des chiens et de celle des chats) sont plus joueurs que les herbivores, très probablement parce que réussir à chasser exige davantage d'apprentissages qu'il n'en faut pour réussir à paître. Outre les mammifères, la seule classe d'animaux chez qui des jeux ont souvent été observés est celle des oiseaux. Les oiseaux les plus joueurs sont les corvidés (corneilles, pies et corbeaux), les rapaces (faucons et espèces proches), ainsi que les perroquets. Ce sont des oiseaux qui vivent longtemps et dont le poids relatif du cerveau par rapport au reste du corps est supérieur à celui des autres oiseaux. Leur façon de vivre ensemble et de se procurer de la nourriture témoigne d'une grande capacité d'adaptation et d'une vive intelligence<sup>151</sup>.

Cette vision du jeu comme moyen favorisant l'acquisition des compétences nous permet aussi de comprendre pourquoi des espèces d'animaux différentes jouent de façons différentes. On peut en très grande partie deviner le type de jeu d'un animal en sachant quelles compétences il doit développer pour se nourrir et se reproduire. Les lionceaux et les jeunes des autres espèces de prédateurs jouent à épier leurs proies et à les poursuivre, tandis que les jeunes zèbres, les jeunes gazelles et autres animaux qui sont des proies potentielles jouent à esquiver et à fuir le plus vite possible ; les jeunes singes jouent à se balancer de branche en branche. Chez les espèces où ils doivent se battre une fois adultes pour avoir accès aux femelles, les jeunes mâles jouent davantage à se bagarrer que les jeunes femelles. Et, au moins chez certaines espèces de primates, les jeunes femelles jouent beaucoup à s'occuper des enfants, ce qui n'est pas le cas des jeunes mâles.

Dans *Die Spiele der Menschen*, Groos a étendu aux humains sa vision du jeu des animaux<sup>152</sup>. Il a fait observer que les humains, ayant bien davantage de choses à apprendre que les autres animaux, jouent bien davantage qu'eux. 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 savoir faire pour s'épanouir en tant qu'adultes. Il a aussi fait observer que les êtres humains, bien plus que les jeunes de toutes les 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. Dans toutes les cultures, les enfants jouent d'une part aux activités de type général qui sont essentielles aux hommes partout sur la planète, et d'autre part aux variantes de ces activités spécifiques à leur culture natale.



Voici, pour développer la théorie de Groos, mon propre classement des types universels de jeux enfantins. Chacun correspond à un type de compétences humaines de base ayant pour but la survie.

- *Les jeux physiques.* Comme tous les mammifères, nous devons développer notre force corporelle et apprendre à coordonner nos mouvements. C'est pourquoi nous passons du temps à des jeux physiques : courir, sauter, poursuivre, se bagarrer. Tous ces jeux rappellent ceux des autres mammifères. D'eux-mêmes, les enfants ne soulèvent pas de poids, pas plus qu'ils ne font des tours de stade pour se maintenir en forme. Que pourrait-on imaginer de plus ennuyeux et de plus pénible ? Ils préfèrent se poursuivre les uns les autres, jouer à se bagarrer ou à escrimer et s'en donner à cœur joie jusqu'à épuisement, plusieurs fois par jour si on leur en donne la possibilité. Certaines formes de jeux physiques, comme la course-poursuite, existent dans toutes les cultures, tandis que d'autres, comme jouer aux épées ou faire du vélo, sont spécifiques des cultures où les objets appropriés et leurs versions miniatures existent.

- *Les jeux de langage.* Nous sommes l'animal linguistique par excellence et nous passons donc du temps à des jeux de langage pour apprendre à parler. Personne n'enseigne le langage aux enfants. Ils l'apprennent par eux-mêmes, en jouant. Vers l'âge de deux mois, les bébés commencent à gazouiller et à émettre de manière répétée des sons longs ressemblant à des voyelles – “ouhouhou”, “ahé ahé”. À l'âge de cinq ou six mois, le bébé commence à assembler les consonnes aux voyelles et le gazouillis se transforme ainsi progressivement en babillage : “ba-ba-bou-ba-ga-da-da-badada”. Ces sons, qui ressemblent à un langage, ne sont émis que lorsque le bébé est content, et il les produit uniquement pour le plaisir de les produire. Ils sont structurés, ils ne sont

pas faits pour obtenir quelque chose, mais uniquement pour eux-mêmes. En cela, il s'agit bien d'un jeu. Avec le temps, les babillages se mettent à ressembler de plus en plus à la langue maternelle de l'enfant et, vers un an, les premiers mots arrivent. Ceux-ci sont souvent répétés à l'envi, de façon ludique. Après ce stade, les jeux linguistiques de l'enfant se complexifient et prennent des formes de plus en plus déterminées par la culture linguistique particulière dans laquelle il grandit. Les enfants jouent avec les phrases, les sonorités, font des jeux de mots, des rimes, et expérimentent des constructions grammaticales – ce qui les aide dans la compréhension grandissante qu'ils sont en train d'acquérir de leur langue maternelle sous tous ses aspects. Si vous écoutez avec attention un bambin qui joue avec le langage, qu'il soit seul ou engagé dans un simulacre de dialogue avec d'autres, vous l'entendrez s'essayer à de nombreuses constructions linguistiques. Pour lui, ce sont autant de défis qui lui apportent de la joie. La poésie n'est autre que le jeu de langage qui se poursuit à l'âge adulte.

- *Les jeux d'exploration.* Nous sommes des *Homo sapiens*, c'est-à-dire des animaux savants, qui interprètent le monde où ils vivent, et c'est la raison d'être des jeux d'exploration, qui combinent l'activité de découverte et l'activité ludique afin d'accroître notre compréhension des choses. Auparavant, je faisais la distinction entre les deux aspects, mais désormais je précise tout de suite qu'ils se confondent souvent dans le cas de notre espèce. Les jeux des enfants consistent, pour beaucoup d'entre eux sinon pour la plupart, autant à explorer qu'à jouer. En même temps qu'ils développent des compétences, les enfants restent ouverts aux découvertes qu'ils font au cours du jeu. Dans le cadre des expériences menées par Mitra, les enfants qui, après la phase d'exploration, avaient atteint le stade d'utilisation à proprement parler d'un programme continuaient à en découvrir de nouvelles fonctionnalités. Comme je l'évoquerai

plus en détail au chapitre 7, quand les enfants ou les adultes font preuve à la fois d'imagination et de créativité dans leurs découvertes, c'est grâce à la combinaison de leurs instincts de jeu et d'exploration. C'est ce que nous appelons la science dans le monde des adultes.

- *Les jeux de construction.* Nous sommes l'animal qui survit en construisant des choses – entre autres des abris, des outils, des appareils pour communiquer et se déplacer – et c'est la raison d'être des jeux de construction, qui nous apprennent cette compétence. Quand il fait un jeu de construction, l'enfant s'efforce de produire un objet qu'il ou elle a en tête. Faire un château de sable, construire un vaisseau spatial en briques de construction ou dessiner une girafe, tout cela relève de ce type de jeu. Très souvent, les objets construits au cours de ces jeux sont des modèles réduits ou des imitations de "vrais" objets construits et utilisés par les adultes dans la culture en question. Les enfants de chasseurs-cueilleurs fabriquent des huttes, des arcs et des flèches, des sarbacanes, des filets, des couteaux, des lance-pierres, des instruments de musique, des bâtons à fouir, des radeaux, des échelles de corde, des mortiers avec leur pilon, ainsi que des paniers, le tout en version miniature. En jouant ainsi, ils développent des talents de constructeurs et, quand ils atteignent l'âge adulte, ils savent construire ces objets à la perfection, cette fois dans leur version véritablement utilisable. On peut construire avec des mots et des sons aussi bien qu'avec des matériaux, et tous les êtres humains à travers la planète, enfants comme adultes, créent des histoires, des poèmes et des mélodies au cours de leurs jeux. Créer des programmes informatiques, écrire des histoires, inventer des codes secrets, tout cela fait partie des innombrables jeux de construction auxquels se livrent les enfants dans notre culture aujourd'hui. Les jeux de construction sont aussi bien manuels qu'intellectuels.

- *Les jeux d'imagination.* Nous sommes un animal imaginaire, capable de penser à des choses qui n'existent pas

ou qui ne se trouvent pas sous ses yeux, et c'est la raison d'être des jeux d'imagination et des jeux où l'on "fait semblant". Ils développent notre capacité à imaginer et constituent la base qui permet le développement de la pensée logique. Dans ce type de jeu, les enfants définissent certaines caractéristiques de leur monde imaginaire puis jouent en fonction de celles-ci, en tirant les développements logiques. Ainsi, ils pratiquent et renforcent les capacités d'imagination qui permettent aux hommes de réfléchir à des choses qui ne se trouvent pas directement sous leurs yeux. C'est ce que nous faisons tous quand nous nous projetons dans le futur et ce que font les scientifiques quand ils développent des théories permettant d'expliquer ou de prédire des phénomènes réels. J'évoquerai cela plus en détail au chapitre 7.

- *Les jeux sociaux.* Nous sommes une espèce extrêmement sociable, nous devons coopérer avec les autres pour survivre, et c'est donc la raison d'être des nombreux jeux sociaux auxquels nous nous livrons. Ils nous apprennent à coopérer et à maîtriser nos pulsions afin d'avoir un comportement acceptable en société. Quand les enfants jouent ensemble à ce type de jeux, ils font plus qu'exercer leur imagination. Ils incarnent des rôles et, par ce biais, ils exercent leur capacité à se comporter en respectant les conceptions communes de ce qui est approprié et de ce qui ne l'est pas en société. À cette occasion, ils pratiquent également l'art de la négociation. Pour décider ne serait-ce que ce à quoi ils vont jouer et comment, mais aussi qui va jouer quel rôle et qui peut utiliser quels accessoires, ils doivent tous se mettre d'accord. Être capable de bien s'entendre avec les autres et d'arriver à des accords fait certainement partie des compétences humaines les plus précieuses pour la survie, et les enfants s'y exercent sans relâche au cours de leurs jeux sociaux. J'y reviendrai plus en détail au chapitre 8.

Les différents types de jeux figurant ci-dessus en italique ne s'excluent pas les uns les autres. Ce sont des types fonctionnels, c'est-à-dire qui se réfèrent aux différentes fonctions que les jeux peuvent remplir. Un jeu donné pourra remplir plus d'une seule fonction. Quand les enfants jouent dehors, à plusieurs, à des jeux très animés, tous les types sont représentés : aussi bien les jeux physiques et les jeux sociaux que ceux de langage, d'exploration, de construction et d'imagination. C'est l'ensemble des jeux de toutes sortes qui fait de nous des êtres humains efficaces et en pleine possession de leurs capacités.

Partout sur la planète, les enfants pratiquent des jeux qui relèvent de tous ces types, pour peu qu'ils soient libres de le faire et que d'autres enfants soient là pour les partager avec eux. Néanmoins, les détails spécifiques varient d'une culture à une autre. En cohérence avec la théorie de Groos, les jeux des enfants tournent surtout autour du type d'activités qui est le plus valorisé au sein de leur culture. Dans les cultures de chasseurs-cueilleurs, les enfants jouent à chasser et à cueillir. Dans les communautés agricoles, les enfants jouent à élever des animaux et à cultiver des plantes. Dans les cultures occidentales, les enfants lisent, comptent, utilisent des ordinateurs et d'autres formes de technologie moderne dans leurs jeux.

Les enfants sont naturellement motivés pour s'appropriier 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, caractérisée par l'évolution rapide des technologies et des compétences nécessaires pour les maîtriser.

## **La sociabilité humaine et la tendance naturelle à partager des informations et des idées**

Au cours des rassemblements organisés en Inde par Mitra, c'est la curiosité qui poussait les enfants à s'approcher de l'ordinateur et à le toucher, l'esprit ludique qui les conduisait à en devenir des utilisateurs compétents, et c'est grâce à la *sociabilité* que les connaissances et les compétences à son sujet se répandaient parmi eux comme une traînée de poudre<sup>153</sup>. Grâce à leur sociabilité et à leurs capacités langagières naturelles, les enfants sont reliés mentalement à tous leurs copains. Au cours de l'expérience de Mitra, quand un enfant découvrait quelque chose, par exemple la façon de télécharger des documents, cette nouvelle se répandait rapidement à tout le groupe d'enfants situés à proximité, puis un enfant de ce groupe, qui avait un copain dans un autre groupe, se chargeait d'apporter l'étincelle du nouveau savoir dans ce deuxième groupe, allumant un nouveau feu de brousse... et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les utilisateurs momentanés de l'ordinateur installé à l'extérieur, à savoir environ trois cents enfants, aient eu l'information. Chaque découverte faite par un enfant devenait la découverte de tous les enfants du réseau. Au moment où j'écris cela, l'initiative philanthropique "Un enfant, un ordinateur portable" est en train de se monter pour accroître l'alphabétisation et multiplier les sources de connaissances à travers le monde. Mais, selon

Mitra, il n'est nul besoin d'un ordinateur par enfant. Ils apprennent mieux les uns des autres, en se partageant le même ordinateur.

Les observations de Mitra selon lesquelles les enfants apprennent davantage à plusieurs que tout seuls sont confirmées par d'autres études. J'ai relaté précédemment dans ce chapitre deux expériences menées par Laura Schulz auprès d'enfants de quatre ans, ayant pour objet leur manière d'explorer. En voici une autre<sup>154</sup> : Laura Schulz et son équipe ont donné à des enfants, pour qu'ils l'explorent, un jouet présentant deux roues dentées de couleurs vives. Celles-ci se mettaient à tourner quand on appuyait sur un interrupteur qui déclenchait un moteur dissimulé à l'intérieur du jouet. La question posée par l'expérimentateur pour susciter l'exploration était la suivante : pourquoi chaque roue tourne-t-elle ? Plus précisément, le moteur fait-il d'abord tourner la roue A qui entraîne ensuite la roue B, ou l'inverse, ou le moteur fait-il tourner chaque roue indépendamment l'une de l'autre ? Les enfants pouvaient résoudre cette énigme en retirant chacune des roues séparément, afin de voir l'effet produit sur l'autre, mais ils devaient découvrir eux-mêmes cette stratégie. Laura Schulz et son équipe découvrirent que la probabilité de résoudre l'énigme était beaucoup plus élevée chez les enfants qui exploraient le jouet à deux que chez ceux qui l'exploraient seuls. À deux, ils échangeaient ce qu'ils apprenaient au fil de l'exploration, si bien que le savoir d'un seul devenait le savoir des deux.

Nous autres, les humains, sommes doués de nombreuses adaptations biologiques grâce auxquelles nous apprenons des autres de manière naturelle et même automatique. L'une d'elles est le réflexe du *suivi conjoint par le regard*<sup>2</sup>. Lorsque nous écoutons quelqu'un parler, notre regard, grâce au mouvement automatique et réflexe de nos yeux, s'oriente dans la même direction que celui de la personne qui parle. Ce

réflexe nous aide à comprendre à quoi pense notre interlocuteur et de quoi il parle. Quand une personne s'exclame : "Oh, c'est magnifique !", nous comprenons tout de suite de quoi elle s'émerveille grâce à cette capacité automatique de suivi conjoint par le regard.

Les études les plus approfondies dont elle a fait l'objet ont été réalisées chez des nourrissons et des bambins. Les bébés à partir de six mois, à proximité physique d'une personne qui s'occupe d'eux, ont tendance à regarder les mêmes choses que cette dernière<sup>155</sup>. Qu'il s'agisse d'objets ou de phénomènes, ces choses peuvent être d'une importance centrale au sein de la culture en question, et ce réflexe garantit que les bébés les voient et y sont attentifs la plupart du temps. Le suivi conjoint par le regard permet également aux enfants de s'approprier le langage. Quand un bébé entend sa mère énoncer un mot nouveau, par exemple "champignon", il ne pourra apprendre à quoi ce mot se réfère que si son regard suit celui de sa mère posé sur l'objet en question<sup>156</sup>.

Le suivi conjoint par le regard ne se manifeste chez aucun autre animal avec autant d'intensité que chez nous, les hommes. En fait, la couleur de nos yeux, qui n'a aucun équivalent au sein du monde animal, n'est peut-être rien d'autre qu'une adaptation issue de la sélection naturelle, qui se serait produite afin que nous puissions suivre le regard d'autrui et ainsi mieux nous comprendre les uns les autres. Le fort contraste entre le bleu plutôt sombre ou le marron de l'iris et le reste de la partie visible du globe oculaire (le blanc de l'œil, ou sclère) permet à autrui de savoir facilement dans quelle direction nous sommes en train de regarder. La sclère des autres primates, y compris des chimpanzés et des bonobos, est noire et ne contraste pas avec l'iris. Le suivi conjoint par le regard existe chez les chimpanzés et les bonobos, et c'est un des moyens par lesquels ils apprennent, mais il se manifeste de manière beaucoup moins automatique que chez les humains. Il



est aussi moins précis, car il s'appuie sur les mouvements de la tête tout entière et pas seulement sur ceux des yeux<sup>157</sup>.

Bien entendu, le langage est l'adaptation la plus formidable dont dispose l'homme pour les apprentissages sociaux. Nous l'acquérons à travers les jeux linguistiques de nos premiers mois d'existence et de notre petite enfance, et nous l'utilisons pour étayer la plupart des apprentissages sociaux que nous faisons par la suite. Grâce au langage, nos conversations avec autrui ne sont pas limitées à l'ici et maintenant, mais s'étendent au passé, au futur, aux contrées lointaines et au domaine du possible, ce qui reste inaccessible à tous les autres animaux. Pour citer le philosophe Daniel Dennett : "Comparer notre cerveau avec celui des oiseaux ou des dauphins nous fait presque passer à côté du sujet, car en réalité nos cerveaux sont tous reliés au sein d'un système cognitif unique qui dépasse de loin tous les autres. Cette innovation exclusive à notre espèce, qui a pris possession de nos cerveaux et les relie, est le langage<sup>158</sup>."

Si vous prêtez l'oreille aux conversations anodines de personnes de tous âges avec le recul que vous adopteriez pour étudier des êtres venant d'une autre planète, la puissance du langage et la quantité d'informations échangées à chaque instant vous étonneront. En grandissant, la façon dont les enfants utilisent le langage ainsi que les idées qu'ils échangent et développent dans leurs conversations deviennent de plus en plus complexes. Pour son mémoire de premier cycle universitaire en sciences de l'éducation, Rhonda Goebel a enregistré des élèves scolarisés au sein d'une école inspirée du modèle de Sudbury, située dans l'Illinois<sup>159</sup>. Elle a ensuite analysé ces conversations spontanées et quotidiennes. En voici un fragment, à l'état brut. Du fait que les conversations n'ont pas été retravaillées, et en l'absence des gestes qui accompagnent les mots, le fil du propos est difficile à suivre, mais c'est tout de même possible. Pendant votre lecture, soyez

attentifs à la complexité des idées présentées par ces jeunes gens en si peu de mots et à la quantité de choses qu'ils sont susceptibles d'apprendre. Tout cela sans professeur ni manuel pour les guider, et sans évaluation pour les juger. Pete, Deena et Bethany (respectivement âgés de douze, quatorze et quinze ans) discutent du souhait formulé par Latrice (seize ans) d'abolir l'industrie de la fourrure (tous ces prénoms ont été changés).

PETE. Prenons un agriculteur lambda. Il a des champs avec des vaches et des cochons. Il gagne sa vie avec ça... C'est ça, d'être éleveur. Ils gagnent leur vie comme ça, c'est leur job.

LATRICE. Je ne vous parle pas de l'industrie de la viande, je vous parle de l'industrie de la fourrure ; ça n'a rien à voir.

DEENA. Tout le monde est libre de manger de la viande.

LATRICE. Oui, mais là ce n'est pas pareil, ton manteau de fourrure, tu le portes pour te faire remarquer.

PETE. Moi, en tout cas, j'en mettrai jamais.

BETHANY. Je comprends pas où est le problème.

LATRICE. Eh bien le problème, c'est que je suis pas d'accord avec Pete quand il dit que si les gens veulent avoir des manteaux de fourrure ou élever des animaux pour la fourrure c'est leur choix, et ça ne regarde qu'eux. C'est complètement absurde parce qu'ils n'ont pas le droit de tuer d'autres animaux. Je pense qu'ils ne devraient pas avoir le droit de le faire.

PETE. Tu penses que ça devrait être interdit, mais ça n'est pas le cas.

BETHANY. C'est son point de vue.

LATRICE. Pete, du point de vue de la loi, c'est vrai. Mais maintenant il y a une loi ici en Illinois qui dit que c'est un crime d'être cruel envers les animaux. Et élever des animaux pour leur fourrure, les gazer pour les tuer, leur tordre la nuque, ce n'est pas de la cruauté envers les animaux, ça ? C'est absurde ! Avant, beaucoup de choses n'étaient pas interdites par la loi. Avoir un esclave, posséder quelqu'un comme un objet, ça ne regardait personne d'autre. Pareil pour le droit de vote, ça ne regardait que les hommes. La loi, c'est ce qui est légal ou non à l'heure actuelle, ça n'a rien à voir avec ce qui est juste ou non... J'aimerais bien que tu donnes des arguments pour défendre ton point de vue, parce que tu as l'air d'y tenir.

Puis la conversation s'est orientée sur des sujets connexes : la raison d'être des lois, la différence entre la loi et la morale,

et la question des libertés en démocratie. Ces enfants qui discutent ensemble n'ont rien d'exceptionnel, mais ils abordent des concepts intellectuels et moraux abstraits et se poussent les uns les autres à penser et à s'exprimer plus clairement. Des enfants "juste en train de discuter". Cela se produit tout le temps et constitue un puissant levier d'éducation, surtout pour les enfants de plus de onze ou douze ans, qui sont aussi curieux de découvrir par le langage ce que pensent les autres que les enfants de quatre ans le sont de percer le mystère des objets avec leurs mains.

## **Comment l'école fait obstacle aux instincts éducatifs des enfants**

Pourquoi les leçons dispensées à l'école ne déclenchent-elles pas le même enthousiasme ni le même apprentissage en chaîne que ceux observés par Mitra en Inde parmi les enfants pauvres jouant avec les ordinateurs en libre accès ? Les raisons probables ne sont pas difficiles à trouver. À l'école, les enfants ne sont pas libres de se consacrer à leurs propres centres d'intérêt ni de les approfondir à leur guise. À l'école, les enfants sont soumis à une évaluation plus ou moins permanente, et le souci d'être à la hauteur de cette évaluation et des attentes du professeur (ou, pour certains, de se rebeller contre elles) court-circuite et réduit à néant la possibilité de développer de véritables centres d'intérêt. À l'école, on ne montre souvent aux enfants qu'une seule et unique façon de résoudre un problème et on leur fait croire que les autres façons sont incorrectes, ce qui enlève tout intérêt aux découvertes potentielles. Et, comme Mitra lui-même l'a souligné, la ségrégation en fonction de l'âge qui prévaut à l'école empêche des enfants possédant des connaissances et des compétences différentes de se côtoyer, alors qu'il s'agit

apparemment d'un facteur-clé pour l'apprentissage autonome à travers les autres<sup>160</sup>.

L'école fait obstacle à la curiosité, à l'esprit ludique et aux conversations intéressantes parce que tout cela exige de la liberté. La psychologue Susan Engel et son équipe ont observé des enfants scolarisés aux États-Unis, en maternelle et au CM2. Les résultats de ces observations montraient que rien de ce qu'on leur demandait d'étudier n'éveillait beaucoup la curiosité des enfants d'un niveau ou de l'autre<sup>161</sup>. Quand les enfants posaient des questions, elles concernaient les règles et ce qu'on attendait d'eux, par exemple le temps dont ils disposaient pour terminer une tâche, et non le sujet en lui-même. Presque toutes les questions concernant le sujet étaient le fait de l'enseignant et la tâche des élèves consistait à deviner les réponses qu'il attendait. Quand l'intérêt des élèves se manifestait malgré tout, de manière fugace, les enseignants le réprimaient aussitôt, afin de ne pas prendre de retard par rapport à l'exécution des consignes.

Par exemple, alors qu'elles étaient en train de tracer des lettres sur une fiche de travail, deux élèves de maternelle s'interrompirent pour observer des bâtonnets de glace posés sur leur table, sur lesquels étaient écrites des devinettes. Quand les fillettes commencèrent à essayer de déchiffrer et de deviner ce qui était écrit – ce qui éveillait vraiment leur intérêt –, l'enseignant leur enleva les bâtonnets en leur disant : “Je vais mettre ça de côté pour le moment pour que vous puissiez terminer vos lettres.” Autre exemple, au cours d'une leçon de CM2 sur l'utilisation précoce par les Égyptiens de la roue pour tracter des charges, l'enseignante avait donné à des groupes d'enfants des briquettes de bois, une plaque pour les transporter, une ficelle, de petites roues en bois, une règle et une fiche de travail leur expliquant quoi faire avec ces objets. Quand un groupe commença à expérimenter une manière de procéder qui n'était pas celle spécifiée par la fiche,

l'enseignante leur dit, sans la moindre ironie dans la voix :  
“Les enfants, vous pourrez expérimenter pendant la récréation.  
Maintenant, nous faisons des sciences.”

Voilà qui est tout à fait représentatif des objectifs de l'école : tuer dans l'œuf la curiosité et l'enthousiasme des élèves afin que ceux-ci puissent exécuter les consignes dans le temps imparti. Rien d'étonnant donc à ce que l'intérêt porté par les enfants aux matières enseignées soit inversement proportionnel au temps passé à l'école. De nombreuses études à grande échelle ont montré le déclin de l'intérêt des élèves au fil des classes, surtout vis-à-vis des sciences, mais aussi des autres matières et du travail scolaire en général<sup>162</sup>. L'une d'elles suggère néanmoins que ce phénomène n'est pas inéluctable<sup>163</sup>. Elle évaluait l'évolution de l'intérêt des élèves pour les sciences entre le CM2 et la cinquième dans diverses écoles publiques d'Israël. Une baisse d'intérêt était constatée chez les élèves des écoles publiques traditionnelles, mais pas chez ceux qui fréquentaient les écoles publiques dites “démocratiques”. En réalité, dans ces dernières, l'intérêt avait tendance à s'accroître d'année en année. En quatrième, il y était significativement supérieur, et de très loin, à celui constaté dans les écoles standard. Les écoles “démocratiques” en Israël sont loin de proposer un cadre pour les apprentissages aussi démocratique, tolérant et propice à l'autonomie que celui de l'école de Sudbury Valley, mais elles autorisent beaucoup plus de liberté dans le cursus que ne le font les écoles traditionnelles. Sans doute les enseignants y permettent-ils aux élèves d'expérimenter pendant les cours de sciences plutôt que de les cantonner à la reproduction d'étapes décrites dans un manuel.

---

<sup>1</sup> Dans l'une de ces expériences (Renner, 1988), on disposait de deux images similaires représentant des motifs en damier. On montrait d'abord l'une d'elles à des nouveau-nés âgés d'un jour. Puis on leur présentait les deux images simultanément, pour voir laquelle des deux attirerait le plus leur attention. On constatait que les bébés regardaient plus longuement celle qu'ils n'avaient pas encore vue. Ils avaient donc remarqué la différence entre les deux images et gardé

la première en mémoire pendant les quelques secondes séparant les deux phases de l'expérience.

2 Ce concept appartient au champ d'étude de l'attention conjointe, qui relève de la physiologie de la perception et de l'action. *(N.d.T.)*

**7**

## **L'ÉTAT D'ESPRIT LUDIQUE**

Il y a une trentaine d'années, une équipe de chercheurs en psychologie dirigée par James Michaels à l'Institut polytechnique et université d'État de Virginie a mené une expérience simple en conditions réelles. Ils ont passé du temps dans la salle de billard d'un foyer universitaire, à observer des étudiants jouer au jeu de la 8 en adoptant une attitude amicale. Ils les ont d'abord observés discrètement, en évaluant le pourcentage de coups réussis par chaque joueur pour les classer dans les catégories "débutants" ou "experts". Puis ils se sont rapprochés et se sont mis à les observer en évaluant ostensiblement leurs performances. Ils ont observé de nombreux joueurs différents au cours de nombreuses parties. Ils sont parvenus au résultat suivant : l'observation rapprochée améliorait encore les performances des joueurs experts, mais provoquait l'effet inverse chez les joueurs débutants. Au total, le pourcentage de coups réussis par les joueurs experts soumis à l'observation passait de 71 à 80 %, tandis qu'il chutait de 36 à 25 % chez les novices<sup>164</sup>.

D'autres expériences portant sur toutes sortes d'activités ont donné des résultats similaires. Quand les sujets de la recherche pensent qu'on les observe et qu'on les évalue, leurs performances s'améliorent s'ils sont déjà compétents et se dégradent s'ils ne le sont pas. On a même constaté que l'effet invalidant produit par l'observation et l'évaluation l'était encore plus pour les activités mentales – consistant par exemple à résoudre des problèmes mathématiques ardues ou à réfuter avec pertinence les arguments de philosophes classiques – que pour les activités physiques – consistant par exemple à jouer au billard<sup>165</sup>. Quand l'activité implique de faire preuve de créativité ou d'acquérir une compétence difficile, la présence d'une personne dans une attitude d'observation ou d'évaluation inhibe presque tous les participants<sup>166</sup>. L'apprentissage est d'autant plus inhibé que la



personne qui évalue a du prestige et que l'évaluation est poussée.

Tout nous porte à penser que la loi selon laquelle l'évaluation améliore encore les performances de ceux qui sont déjà compétents, tandis qu'elle inhibe celles des débutants, s'applique aussi aux élèves dans le cadre de l'école. Les écoles devraient être faites pour apprendre et s'exercer, et non pour exhiber ses talents. Pourtant, avec leur cortège ininterrompu de contrôles et d'évaluations, elles semblent idéalement conçues pour gonfler encore davantage les performances des bons élèves et empêcher les apprentissages. Ceux qui savent déjà faire ce que l'on fait à l'école, peut-être parce qu'ils l'ont appris chez eux, réalisent généralement de bonnes performances dans ce cadre, mais les autres ont tendance à stagner. L'évaluation creuse un fossé entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, en tirant les uns vers le haut et les autres vers le bas. Elle produit cet effet pernicieux car l'état d'esprit qu'elle instaure est à l'opposé de celui qui fournit les conditions idéales pour acquérir de nouvelles compétences, résoudre des problèmes nouveaux et se livrer à toutes sortes d'activités créatives : à savoir, l'état d'esprit ludique.

Ce chapitre est dédié à la puissance du jeu. Je commencerai par évoquer les conclusions générales de quatre études de psychologie, qui montrent toutes à mon sens la puissance éducative du jeu. Ensuite, je proposerai une définition du jeu et j'expliquerai en quoi chacune des caractéristiques de celui-ci en accroît la puissance<sup>1</sup>.

## **Quatre conclusions illustrant la puissance du jeu**

Ces conclusions sont bien connues des chercheurs en psychologie qui étudient l'apprentissage du point de vue des processus et des performances, mais pas tellement au sein du monde de l'éducation. Dans leur ensemble, elles montrent que l'apprentissage, le processus de résolution de problèmes et la créativité sont favorisés par tout ce qui contribue à créer un état d'esprit ludique, tandis qu'ils sont bridés quand celui-ci est compromis<sup>2</sup>.

### **La pression de la performance fait obstacle aux nouveaux apprentissages**

C'est ce que montrent les travaux de recherche similaires à ceux évoqués dans l'introduction de ce chapitre. Pour créer une pression de performance chez les sujets d'une étude, il suffit de les observer et de les évaluer d'une manière ostensible. Des dizaines d'expériences ont montré qu'une telle pression diminue les performances de ceux qui n'ont pas encore atteint un très haut degré de compétence dans une tâche, ou qui entament juste son apprentissage.

Ceux qui ne font "que jouer" au billard, à faire des maths ou à trouver des réfutations pertinentes à des arguments s'en sortent mieux que ceux qui essaient d'impressionner un évaluateur – à moins qu'ils ne soient déjà très à l'aise dans la tâche en question.

### **L'injonction d'être créatif bloque la créativité**

La psychologue Teresa Amabile a consacré à l'étude de la créativité la brillante carrière qu'elle a effectuée en majeure

partie à l'université Brandeis. Une série d'expériences représentative de ses travaux consistait à demander à différents groupes de personnes – certains constitués d'enfants, d'autres constitués d'adultes – de réaliser en temps limité une tâche faisant appel à la créativité, comme faire un dessin, réaliser un collage ou écrire un poème. Elle influençait les participants de chaque groupe de diverses manières dans le but d'accroître leur motivation. Elle disait à certains groupes, mais pas à d'autres, que leur production serait évaluée et classée du point de vue de la créativité, ou qu'elle pouvait être sélectionnée pour un concours, ou encore qu'ils pourraient recevoir un prix si leur travail était créatif.

Quand les créations furent achevées, elle les fit toutes évaluer du point de vue de la créativité par un jury qui ignorait que les groupes avaient été influencés. La créativité est une notion difficile à définir, mais les membres du jury harmonisèrent leurs évaluations de façon remarquable. Les productions les mieux classées étaient originales et surprenantes, mais elles étaient aussi pleines de sens, convaincantes et cohérentes.

Le résultat le plus significatif auquel ces expériences aient abouti est le suivant : toute intervention visant à augmenter l'enjeu de la créativité provoquait une baisse de celle-ci<sup>167</sup>. Comme chaque expérience venait le confirmer, les productions les plus créatives étaient le fait des groupes qui n'avaient pas été influencés, ceux qui travaillaient en pensant que leurs productions ne seraient pas évaluées ni sélectionnées pour un concours, et auxquels on n'avait fait miroiter aucun prix. Dans leur esprit, ils étaient en train de créer uniquement pour le plaisir. C'est-à-dire, selon la terminologie de ce chapitre, qu'ils étaient en train de jouer.

Si vous voulez encourager des gens à tirer sur une corde ou à persévérer dans des tâches ennuyeuses et répétitives, telles qu'égrener des haricots ou recopier des phrases, vous pouvez y

arriver en faisant en sorte qu'il y ait un enjeu à faire de meilleures performances. Si vous faites entrer ces gens en compétition, que vous les observez ostensiblement ou les payez bien quand leurs performances sont excellentes, celles-ci s'améliorent. Mais la créativité ne fonctionne pas de cette manière. L'existence d'un enjeu fort semble bloquer le processus plutôt que le favoriser. Vous ne pouvez pas vous mettre à être créatif simplement par la force de votre volonté, quels que soient les efforts que vous fassiez pour cela. La créativité est une étincelle qui jaillit quand les conditions mentales propices sont réunies, et l'existence d'un enjeu important semble perturber ces conditions.

Comme Teresa Amabile elle-même le signale, les résultats de ses travaux ne surprennent en rien les personnes dont la créativité constitue le gagne-pain. De nombreux romanciers, dramaturges, plasticiens, musiciens et poètes à succès ont écrit ou déclaré dans des entretiens qu'ils doivent faire abstraction de l'avis du public ou des critiques, ainsi que des prix et des royalties que peut leur rapporter leur œuvre, s'ils veulent retrouver la créativité dans leur pensée et dans leurs productions. En effet, toutes ces considérations étouffent la créativité. Ils doivent, bien au contraire, se concentrer complètement sur l'objet qu'ils sont en train de créer, comme s'ils ne le créaient que pour lui-même. Voici par exemple ce que répondit le grand romancier John Irving quand on lui demanda s'il s'inquiétait de savoir si son ouvrage en cours d'écriture se vendrait bien : "Oh non, pas du tout. C'est impossible, tout bonnement im-pos-sible. Quand vous écrivez, vous devez penser *uniquement* au livre et à rien d'autre<sup>168</sup>."

**Susciter une humeur ludique favorise la créativité et la résolution de problèmes par déclic.**

À travers une expérience réalisée après la plupart des travaux désormais classiques de Teresa Amabile, Paul Howard-Jones et son équipe ont montré comment favoriser la créativité artistique. Dans cette expérience, on demandait à de jeunes enfants de réaliser un collage qui était ensuite évalué par un jury du point de vue de la créativité. Avant cela, on suscitait chez certains enfants une humeur ludique en leur permettant de jouer librement pendant vingt-cinq minutes avec de la pâte à sel. Les autres devaient passer ces vingt-cinq minutes à effectuer une tâche non ludique, à savoir : copier des lignes de texte. Les collages réalisés par les premiers, conditionnés par le jeu, furent jugés beaucoup plus créatifs que ceux réalisés par les seconds, qui n'avaient pas été conditionnés par le jeu<sup>169</sup>.

D'autres chercheurs – et plus particulièrement Alice Isen, qui travaille aujourd'hui à l'université Cornell – ont étudié les effets de l'humeur sur la capacité à résoudre des problèmes par déclic. La résolution de ce type de problème exige d'effectuer une sorte de bond créatif, qui permet de voir les choses d'une façon différente. Ces problèmes semblent souvent impossibles à résoudre jusqu'à ce que l'on en trouve subitement la solution, celle-ci paraissant ensuite évidente. Le test de la bougie de Duncker, qui a été repris un nombre incalculable de fois après son développement initial dans les années 1940, est un exemple classique de ce type de problème.

Il consiste à donner aux participants une petite bougie, un carnet d'allumettes et une boîte contenant des punaises. On leur demande de fixer la bougie sur un tableau de liège de telle sorte qu'elle puisse être allumée et se consumer normalement. Ils n'ont pas le droit d'utiliser autre chose que ce qu'on leur a donné. L'astuce permettant de résoudre ce problème consiste à utiliser la boîte de punaises comme une étagère pour la bougie, en la punaisant au tableau après l'avoir vidée de son contenu. Dans les conditions standard, la plupart des gens, y compris des étudiants issus d'universités prestigieuses, ne parviennent

pas à résoudre le problème dans le temps imparti. L'idée ne leur vient pas que la boîte peut être utilisée pour autre chose que pour contenir des punaises. Dans l'expérience réalisée par Alice Isen, certains des étudiants visionnaient un extrait de cinq minutes d'une comédie burlesque avant d'être confrontés au problème de la bougie. Un deuxième groupe visionnait pendant cinq minutes un documentaire sur les mathématiques, et un troisième groupe ne visionnait pas de film. Les résultats sont frappants. 75 % des étudiants qui avaient visionné l'extrait de comédie parvenaient à résoudre le problème dans le temps imparti, contre respectivement 20 et 13 % dans les deux autres groupes<sup>170</sup>. Cinq minutes d'humour, sans aucun lien avec le problème de la bougie, suffisaient à rendre le problème résoluble pour la majorité des étudiants.

À travers d'autres expériences, Alice Isen et son équipe ont montré que le fait d'influencer l'humeur peut favoriser la compréhension par déclic dans de nombreuses autres situations, y compris dans des cas où il pourrait être question de vie ou de mort. Une de ces expériences consistait à présenter à des médecins l'historique d'un cas de maladie du foie difficile à diagnostiquer. Des informations trompeuses se mêlaient aux informations pertinentes et empêchaient d'identifier celles-ci et de trouver la bonne solution. L'humeur des médecins était influencée en leur donnant un sachet de bonbons avant de leur présenter le problème. Comme Alice Isen s'y attendait, ceux auxquels on avait donné des bonbons résolvaient le problème plus rapidement que ceux qui n'en avaient pas eu<sup>171</sup>.

Selon Alice Isen et d'autres théoriciens se référant à son travail, cette expérience montre qu'une humeur "positive" améliore la capacité de raisonnement créatif et par déclic. Pour ma part, je préciserai que le type d'humeur positive le plus efficace est l'humeur *ludique*. Je crois deviner ce qu'ont pensé les étudiants qui ont visionné le film comique : "Cette

expérience n'a rien d'un test, c'est juste pour s'amuser"... et les sachets de bonbons ont sans doute produit un effet similaire chez les médecins. Bien entendu, l'enjeu consiste pour les médecins à conserver cette humeur au cours du processus sérieux de diagnostic.

### **Un état d'esprit ludique permet aux jeunes enfants de résoudre des problèmes de logique**

Des expériences menées en Angleterre par Maria G. Dias et Paul L. Harris ont montré que de jeunes enfants placés dans une atmosphère ludique étaient capables de trouver la solution à des problèmes logiques qu'ils semblaient incapables de résoudre dans un contexte sérieux<sup>172</sup>. Les problèmes en question étaient des syllogismes, c'est-à-dire les formes de raisonnement logique classiques qu'Aristote fut le premier à formaliser. Un syllogisme permet de déterminer, en tirant la conclusion logique de deux prémisses, si une troisième proposition est vraie, fausse ou indéterminée (dans le cas où les prémisses ne permettent pas de le déterminer). Il est en général facile de tirer la conclusion d'un syllogisme quand les prémisses sont conformes à la réalité concrète, mais cela s'avère plus difficile quand il s'agit de postulats qui la contredisent. À l'époque où les chercheurs britanniques ont réalisé ces expériences, tout le monde pensait que les jeunes enfants étaient incapables du type de raisonnement permettant de résoudre des syllogismes avec des prémisses contraires à la réalité.

Voici, à titre d'exemple, un syllogisme aux prémisses contradictoires avec la réalité utilisé par les chercheurs :

*Tous les chats aboient (prémisse majeure). Muffins est un chat (prémisse mineure). Muffins aboie-t-il ?*

Selon des recherches réalisées antérieurement – y compris par le célèbre psychologue suisse du développement Jean Piaget –, les enfants de moins de dix ou onze ans auxquels on demandait de résoudre ces syllogismes échouaient régulièrement – c’est-à-dire qu’ils ne donnaient pas la réponse correcte du point de vue des logiciens. Quand les chercheurs britanniques présentaient ce genre de syllogismes aux enfants sur un ton sérieux, voici le genre de réponse que ceux-ci donnaient, comme Piaget et d’autres s’y attendaient : “Non, les chats font miaou, ils n’aboient pas.” Ils répondaient comme s’ils étaient incapables de réfléchir à une prémisse incompatible avec leur expérience concrète du monde réel. Mais quand les chercheurs présentaient les mêmes problèmes sur un ton enjoué, qui indiquait clairement que c’était *pour de faux*, de nombreux enfants à partir de quatre ans résolvaient le problème. Ils répondaient : “Oui, Muffins aboie.”

Rendez-vous compte : en jouant, des enfants de quatre ans trouvent facilement la réponse à des problèmes de logique qu’ils n’étaient pas censés pouvoir résoudre avant l’âge de dix ou onze ans. Des expériences ultérieures ont montré que, dans une moindre mesure, même des enfants de deux ans étaient capables de résoudre des problèmes de ce genre si ceux-ci leur étaient présentés de façon clairement ludique<sup>173</sup>. J’expliquerai par la suite pourquoi de nombreuses personnes ne devraient pas être surprises outre mesure par ces résultats. Mais peut-être devinez-vous déjà pourquoi...

Toutes ces découvertes nous parlent de la puissance du jeu. Tout ce qui instaure un état d’esprit ludique favorise l’apprentissage, la créativité et la résolution de problèmes, tandis que tout ce qui dissipe cet état d’esprit – l’évaluation, l’espoir d’une récompense ou autre – entrave ces activités. Mais cela soulève une nouvelle et vaste question : qu’est-ce au juste que le jeu, et qu’est-ce qui en fait un levier si puissant



pour l'apprentissage, la créativité et la résolution de problèmes ?

## Qu'est-ce que le jeu<sup>174</sup> ?

Quand on essaie de cerner en profondeur le concept de *jeu*, les nombreuses contradictions qui le traversent se font jour. Le jeu est une chose sérieuse mais sans gravité, frivole mais non dénuée de profondeur. Il est imaginatif et spontané, mais en même temps encadré par des règles et ancré dans le monde réel. Il est puéril, mais il sous-tend les plus grands accomplissements de la vie d'adulte. Du point de vue de l'évolution, le jeu est le moyen mis en œuvre par la nature afin que les enfants et les autres jeunes mammifères apprennent ce qu'ils doivent apprendre pour pouvoir survivre et mener leur vie. D'un autre point de vue, le jeu est un don de Dieu qui donne son sens à la vie sur Terre.

Ce n'est pas facile de définir le jeu, mais cela vaut la peine d'essayer, car les caractéristiques du jeu sont autant d'indices expliquant ses vertus éducatives. Voici trois remarques d'ordre général qu'il faut garder à l'esprit concernant l'essence du jeu :

Premièrement, le jeu se définit par une attitude mentale et par la motivation interne, et non par la forme observable du comportement. De deux personnes plongées dans la même activité : lancer des ballons, planter des clous ou taper sur un clavier d'ordinateur, l'une peut très bien être en train de jouer et l'autre non. Pour pouvoir déterminer qui joue et qui ne joue pas, il faut observer l'expression de leurs visages et leur façon d'agir, et déduire de ces détails le but de leurs actions et l'attitude mentale dans laquelle ils les effectuent.

Deuxièmement, avec le jeu, ce n'est pas tout ou rien. Les motivations et les attitudes mentales propres au jeu peuvent se combiner avec d'autres, de natures différentes, dans des proportions allant de 0 à 100 %. De ce fait, l'adjectif "ludique", qui laisse la possibilité de degrés variables, est souvent plus utile que le substantif "jeu" qui tend à tracer une frontière étanche entre ce qui relève du jeu et ce qui n'en relève pas. Quelle que soit l'activité, on peut lui apporter une dose variable de ludisme ou d'"esprit ludique". En général, les formes pures de jeu (c'est-à-dire les activités ludiques à 100 %) sont plus le fait des enfants que des adultes. Chez les adultes, le ludisme se combine souvent avec les motivations et les attitudes mentales liées à leurs responsabilités. On ne peut pas mesurer ces choses-là, mais j'estime que, pour la rédaction de ce livre, la part de ludisme est de 80 %. Ce pourcentage varie parfois au fil de ma progression ; il diminue quand surgissent des inquiétudes vis-à-vis des délais ou du futur jugement des critiques, et il augmente quand je me concentre uniquement sur la recherche ou l'écriture en cours.

Troisièmement, une caractéristique unique ne suffit pas à définir le jeu avec exactitude. La confluence de plusieurs d'entre elles est nécessaire. Tous ceux qui, avant moi, ont réfléchi et écrit sur le jeu en ont défini de nombreuses caractéristiques qui, à mon avis, peuvent toutes être ramenées aux cinq suivantes : 1. c'est celui qui joue qui choisit et qui mène le jeu à sa guise ; 2. le jeu est une activité où les moyens sont plus importants que la fin ; 3. la structure du jeu ou ses règles ne sont pas dictées par les nécessités physiques, mais par la fantaisie des joueurs ; 4. le jeu relève de l'imaginaire, ne coïncide pas avec la réalité prosaïque et la "vraie vie", et nécessite de s'en écarter mentalement d'une certaine façon ; et 5. le jeu implique un état d'esprit actif, alerte, mais dépourvu de stress<sup>175</sup>.

Plus une activité satisfait l'ensemble de ces critères, plus on est enclin à dire qu'il s'agit d'un jeu. Par "on", je ne veux pas dire la communauté scientifique. Il est fort probable que même de jeunes enfants utilisent le mot "jeu" pour désigner les activités comportant ces cinq caractéristiques. Elles semblent cerner l'essence du jeu conformément à la connaissance intuitive que nous en avons. Vous pouvez constater qu'elles relèvent toutes de la disposition d'esprit dans laquelle la personne aborde l'activité ou de ses motivations particulières. Permettez-moi maintenant de développer en précisant brièvement ce que chacune d'elles apporte à la réflexion sur la valeur éducative du jeu.

### **Celui qui joue choisit le jeu et le mène à sa guise**

Le jeu est avant tout une expression de la liberté. Il procède de la *volonté* de celui qui joue, et non d'une *obligation* extérieure. Dans la vision du jeu partagée par la plupart des gens, et qui procède du bon sens, c'est sans doute le critère qui vient avant tous les autres. Au cours d'une étude, par exemple, des enfants fréquentant la maternelle identifiaient seulement les activités volontaires – celles qu'ils pratiquaient à la récréation – comme des "jeux". Tout ce qui faisait partie du programme scolaire, y compris les activités qui se voulaient amusantes, telles que la peinture au doigt, la course de relais et la lecture d'albums, était identifié comme relevant du "travail"<sup>[176](#)</sup>.

La joie qu'on éprouve dans le jeu vient d'un sentiment extatique de liberté. Jouer n'implique pas forcément de rire et de sourire, de même qu'on peut très bien sourire et rire sans jouer ; mais, quand on joue, on éprouve toujours quelque chose qu'on pourrait formuler ainsi : *C'est exactement ça et rien d'autre que j'ai envie de faire en ce moment précis*. Les

joueurs sont des sujets libres, et non des pions dans le jeu d'un autre. Les joueurs ne choisissent pas seulement de jouer ou de ne pas jouer, ce sont également eux qui déterminent quelles actions ils effectuent au cours du jeu. Comme je vais le démontrer sans tarder, le jeu implique toujours l'existence d'une forme de règles, mais tous les joueurs doivent accepter celles-ci librement et, si elles sont modifiées, tous les joueurs doivent en être d'accord. C'est la raison pour laquelle le jeu est l'activité la plus démocratique qui soit. Au cours d'un jeu social (c'est-à-dire un jeu impliquant plus d'un joueur), l'un d'eux prendra peut-être momentanément le rôle du meneur, mais seulement dans le cas où tous les autres sont d'accord. Toutes les règles proposées par le meneur doivent être acceptées, au moins de façon tacite, par tous les autres joueurs. La liberté ultime dont on dispose dans le jeu est celle de quitter la partie. Comme les joueurs veulent que la partie continue, et comme ils savent que les autres la quitteront s'ils sont mécontents, mettant ainsi un terme à la partie, le jeu est un levier puissant pour apprendre comment respecter autrui tout en se respectant soi-même. C'est un phénomène que j'ai déjà évoqué précédemment et que je développerai encore au chapitre 8.

Les adultes qui tentent de diriger les jeux des enfants les gâchent, peut-être parce qu'ils ignorent que le jeu doit être choisi et mené librement, ou peut-être parce qu'ils font fi de cet aspect. Les adultes peuvent tout à fait jouer avec les enfants, et même dans certains cas prendre le rôle du meneur dans leurs jeux, mais pour cela ils doivent faire preuve d'autant d'empathie que les enfants eux-mêmes vis-à-vis des besoins et des envies de tous les joueurs. Du fait que les adultes incarnent souvent l'autorité, les enfants ne se sentent pas aussi libres de contester les règles proposées ni de quitter la partie quand celle-ci est menée par un adulte que quand elle l'est par un de leurs pairs. Cela aboutit souvent à quelque chose qui, pour beaucoup d'enfants, n'a rien à voir avec un

jeu. Quand un enfant se sent contraint, l'esprit ludique s'évanouit et, avec lui, tout ce qu'il apportait de positif. Les jeux mathématiques et les sports collectifs pratiqués à l'école sous l'égide des adultes – avec leurs règles d'adultes – sont tout sauf des jeux pour les élèves qui se sentent obligés d'y prendre part. Les enfants qui choisissent librement de participer à des jeux dirigés par des adultes peuvent y prendre beaucoup de plaisir, mais ceux qui ne l'ont pas choisi peuvent le vivre comme une punition.

Ce qui est vrai pour les enfants s'applique aussi aux adultes et à leur sens du jeu. Des expériences ont montré que les adultes qui ont une grande latitude pour décider quand et comment ils font leur travail, même si celui-ci est difficile (et, à vrai dire, surtout dans ce cas-là), le vivent comme un jeu. À l'inverse, les personnes dont le travail se résume à exécuter les consignes données par autrui sans pouvoir y apporter leur touche personnelle, ou très peu, ne perçoivent que très rarement leur travail comme un jeu<sup>177</sup>. En outre, des dizaines d'études ont montré qu'une tâche est réalisée avec plus de zèle et d'efficacité quand elle procède d'un choix que lorsqu'on s'y sent obligé par autrui<sup>178</sup>. Quand on agit sous la contrainte, on fait le minimum pour remplir les exigences. Je suis certain que cela ne vous surprend pas outre mesure... Il est vrai que les chercheurs en sciences sociales prennent parfois un temps considérable pour démontrer ce que tout le monde sait ! Il est néanmoins intéressant de constater qu'on oublie souvent que ces évidences sont aussi valables pour les enfants. Tout le monde, quel que soit son âge, préfère la liberté et l'autonomie à la fêrule rigide d'autrui. À l'école, soumis à la contrainte d'un simulacre d'apprentissage, ils sont tentés d'apprendre le minimum nécessaire pour s'en tirer, tout comme le feraient des adultes dans des circonstances similaires.

## **Dans le jeu, les moyens comptent plus que les fins**

Dans le sens où elles ne sont pas dictées par autrui, beaucoup de nos actions sont “libres” mais, dans un autre sens, elles ne le sont pas, ou du moins ne sont pas vécues comme telles. Il s’agit des actions que nous nous sentons obligés de réaliser pour atteindre un objectif nécessaire ou souhaité. Nous nous grattons pour nous débarrasser d’une démangeaison, fuyons pour échapper à une bête féroce, étudions un livre intéressant pour avoir une bonne note à une évaluation, faisons un travail fastidieux pour gagner de l’argent. S’il n’y avait ni démangeaison, ni bête féroce, ni évaluation, ni besoin d’argent, nous nous abstiendrions de nous gratter, de fuir, d’étudier ou d’accomplir le travail fastidieux. Ces activités ne relèvent pas du jeu.

Quand nous réalisons une activité non pour elle-même, mais dans un objectif extérieur à elle ou à des fins hétéronomes, il ne s’agit pas d’un jeu. Lorsque nous ne sommes pas en train de jouer, le plus important à nos yeux est le résultat de nos actions. Les actions que nous effectuons ne sont que les moyens de réaliser nos objectifs. Lorsque nous ne sommes pas en train de jouer, nous choisissons le chemin le plus court et le plus facile pour atteindre notre but. Par exemple, une étudiante qui n’est pas dans une attitude ludique et qui souhaite décrocher un A étudie juste ce qu’il faut pour pouvoir l’obtenir, et son activité est entièrement et directement concentrée sur l’objectif de réussir les tests. Tout apprentissage qui n’est pas directement lié à cet objectif représente pour elle une perte d’énergie.

Dans le jeu, c’est tout le contraire. Le jeu se pratique pour lui-même. L’étudiant dans un état d’esprit ludique prend plaisir à étudier un sujet et se moque de ses résultats au test. Dans le jeu, l’attention se concentre sur les moyens et non sur les fins, et les joueurs ne cherchent pas nécessairement les

raccourcis leur permettant d'atteindre leur objectif le plus facilement possible. Pensez à l'attitude qu'adopte un chat quand il chasse pour se nourrir et à celle qu'il adopte quand il joue avec sa proie : ce sont deux choses différentes. Dans le premier cas, il tue sa proie le plus rapidement possible. Dans le second, il teste différentes manières de l'attraper, dont certaines peuvent ne pas être efficaces, et la relâche après chaque capture pour pouvoir faire un nouvel essai. Dans le premier cas, où il chasse, le chat apprécie le dénouement de la capture et dans le deuxième, où il joue, c'est la façon dont il la réalise qui le délecte. (La proie, de son côté, n'apprécie ni l'un ni l'autre.) Une autre façon d'exprimer tout cela consiste à dire que les motivations du jeu sont *intrinsèques* (c'est-à-dire internes au jeu) par opposition aux activités dont les motivations sont *extrinsèques* (c'est-à-dire qu'elles sont motivées par une gratification extérieure à l'activité elle-même).

Les jeux ont souvent un but, mais celui-ci est généralement perçu comme faisant intrinsèquement partie du jeu, et non comme l'unique raison ayant motivé la participation du joueur. Dans le cadre du jeu, les fins sont secondaires par rapport aux moyens qui permettent de les atteindre. Dans le cadre, par exemple, d'un jeu de construction (c'est-à-dire de la construction d'un quelconque objet sur le mode ludique), l'objectif consiste toujours à créer l'objet imaginé par le joueur. Mais attention, il consiste dans le *processus de création* lui-même et non dans la *possession* de l'objet. Si, alors qu'ils sont en train de faire un château de sable, un adulte arrive et dit à des enfants : "Arrêtez de vous fatiguer comme ça, je vais le faire à votre place", ils ne seront pas ravis de cette proposition. Cela leur gâchera le plaisir. De même, quand des enfants ou des adultes jouent à un jeu compétitif, l'objectif consiste certes à marquer des points et à gagner, mais les joueurs, s'ils sont véritablement en train de jouer, ne tirent pas leur motivation du nombre de points en lui-même ou du

potentiel statut de gagnant, mais du processus du jeu, des actions qu'ils réalisent pour marquer des points et pour essayer de gagner. Si un participant remporte une partie en trichant plutôt qu'en respectant les règles, ou s'approprie le trophée et les louanges en court-circuitant les processus du jeu, l'attitude de cette personne ne relève pas du jeu.

Les adultes peuvent déterminer dans quelle mesure leur travail est un jeu pour eux en se posant la question suivante : "Si, en *ne faisant pas* ce travail, je pouvais conserver la même rétribution, les mêmes perspectives de rétribution future, la même reconnaissance de la part d'autrui et la même impression d'œuvrer pour le bien de l'humanité qu'en le faisant, est-ce que je démissionnerais ?" Si la réponse est un oui sans aucune hésitation, le travail en question ne relève pas du jeu. Si la personne ne souhaite pas démissionner, ou seulement à regret, son travail relève bien du jeu. Le jeu est quelque chose que l'on prend plaisir à faire indépendamment de tout ce que cela nous apporte en termes de gratification extrinsèque.

Burrhus Frederic Skinner – le célèbre psychologue behavioriste qui faisait autorité dans ce champ scientifique au milieu du xx<sup>e</sup> siècle – a fondé toute une théorie psychologique sur l'idée selon laquelle tout comportement vise à atteindre certains objectifs, certaines gratifications que le sujet trouve désirables, ce qu'il appelait des "renforcements". La psychologie a dépassé cette vision étroite, mais un de ses avatars reste prépondérant chez les économistes. Ceux-ci ont tendance à considérer l'être humain comme un comptable rationnel, qui ne songe qu'à obtenir le maximum d'argent ou de biens avec le minimum d'efforts. Cette théorie économique moderne, de même que la psychologie à l'ancienne de Skinner, fonctionne très bien quand il s'agit d'expliquer comment faire faire aux gens (et aux rats) ce qu'ils ne veulent pas faire. Mais elles s'écroulent totalement lorsqu'on



s'intéresse au jeu... Et comme la plupart de nos activités sont, à des degrés divers, pénétrées par le jeu, la théorie psychologique de Skinner et la théorie économique moderne ne permettent de comprendre le comportement humain que de façon limitée.

Les chercheurs ont montré que, dans certains cas, les gratifications *diminuent* effectivement la probabilité qu'une personne se livre à une activité, en faisant passer l'activité en question pour un travail et non pour un jeu. Ce principe a trouvé son illustration, il y a bien longtemps déjà, sous la plume de Mark Twain, écrivain qui a toujours fait preuve de plus de compréhension du comportement humain que tous les psychologues behavioristes que j'aie rencontrés. Plutôt que de lui proposer de l'argent afin de lui faire repeindre une palissade, Tom Sawyer se comporte avec son ami Ben comme si celui-ci devait le payer, *lui* Tom, pour avoir le privilège d'effectuer cette tâche. Un groupe de chercheurs de l'université du Michigan a mené dans les années 1970 auprès d'enfants scolarisés en petite et moyenne section de maternelle une expérience devenue classique : à l'inverse de Tom Sawyer, ils ont transformé une activité jusqu'ici amusante en travail. Pour cela, ils ont lié la pratique de cette activité à une gratification<sup>179</sup>. Des expériences liminaires ont montré que tous les enfants aimaient dessiner avec des feutres de couleur ; ils y passaient une grande partie de leur temps libre. Pour l'expérience, trois groupes d'enfants étaient constitués. On promettait à ceux qui faisaient partie du groupe "perspective de gratification" un superbe certificat de "bon joueur" s'ils faisaient un dessin avec les feutres. On demandait la même chose à ceux qui faisaient partie du groupe "gratification surprise", mais sans mentionner le certificat qu'ils recevaient sans s'y attendre après avoir réalisé leur dessin. Quant au groupe "pas de gratification", on leur demandait de faire un dessin sans rien leur donner en retour. L'expérience était

conduite de telle manière que les enfants de chaque groupe ignoraient ce qui se passait au sein des autres.

Cette expérience aboutit à deux résultats significatifs : premièrement, les dessins des enfants du groupe “perspective de gratification” étaient de beaucoup moins bonne facture que ceux des deux autres groupes, selon l’avis d’évaluateurs qui ignoraient de quel groupe provenaient les dessins. Deuxièmement, au cours de séances ultérieures où ils pouvaient jouer librement, les enfants de ce groupe passèrent environ deux fois moins de temps à dessiner avec les feutres que ceux des deux autres. Cela montrait, selon l’interprétation des chercheurs, que la promesse d’une gratification avait conduit les enfants de ce groupe à ne plus envisager cette activité de la même façon. Ils s’étaient mis à voir ce type de dessin comme une activité que l’on pratique en échange d’une gratification plutôt que comme quelque chose d’amusant à faire en soi. De ce fait, quand ils devaient dessiner, ils s’investissaient moins dans la tâche (juste ce qu’il fallait pour obtenir la gratification) et, quand il n’y avait pas de gratification en perspective, ils avaient tendance à éviter de dessiner. La gratification inattendue n’avait pas le même effet, parce qu’elle n’avait servi à aucun moment de motivation. Les enfants de ce groupe ignoraient qu’on allait leur décerner un certificat, ils ne pouvaient donc pas se dire : “Je ne fais ce dessin que pour avoir le certificat.” Des dizaines d’études conçues sur le même modèle, aussi bien auprès d’adultes qu’auprès d’enfants, et mettant en œuvre une grande variété d’activités et de formes de gratification différentes, ont donné des résultats similaires<sup>180</sup>.

Les conséquences qu’il faut tirer de ces résultats de recherche sont évidentes. On peut totalement gâcher un jeu en mettant trop l’accent sur les gratifications et les bénéfices qu’il est susceptible de nous rapporter. C’est ce qui se passe dans le cadre des jeux compétitifs, quand l’objectif qui consiste

simplement à profiter du jeu est supplanté par celui de gagner. Quand une partie est avant tout un moyen de prouver sa supériorité ou d'être solidaire du "besoin" de gagner qui émane de l'équipe, ça n'est plus du jeu. Les jeux de tous types sont susceptibles d'être gâchés quand on fait en sorte que les gratifications apparaissent comme la principale raison de les pratiquer. Je subodore que nous serions beaucoup plus nombreux à jouer avec les mathématiques, l'histoire, les sciences et les langues étrangères si nos écoles, avec leur stratégie de la carotte et du bâton, ne transformaient pas ces activités potentiellement amusantes en travail.

### **C'est l'esprit qui dicte les règles du jeu**

Le jeu est choisi librement, mais il n'est pas dépourvu de contraintes formelles. Il a toujours une structure, qui procède des règles élaborées dans l'esprit du joueur. Cet aspect découle véritablement de la prépondérance des moyens sur les fins dans le jeu. Les règles du jeu ne sont autres que les moyens de jouer. Jouer, c'est se comporter conformément à des règles que l'on a choisies soi-même. Les règles du jeu n'ont rien à voir avec celles qui régissent le monde physique ou les instincts à l'œuvre dans la sphère biologique : ceux-ci s'appliquent automatiquement, tandis que les règles du jeu sont des concepts élaborés par l'esprit. De ce fait, s'en souvenir, et les appliquer, exige souvent un effort conscient.

Par exemple, la règle fondamentale qui sous-tend les jeux de construction implique d'utiliser le matériau choisi pour construire ou représenter quelque chose de bien déterminé. Il peut s'agir d'un objet ou d'un dessin. Il ne s'agit pas d'empiler des blocs au hasard, il s'agit de les disposer délibérément en fonction de l'image mentale de l'objet en cours d'élaboration.

Il n'est pas jusqu'aux jeux de bagarre (consistant à se battre et se poursuivre de façon ludique) qui ne soient régis par des règles, alors qu'ils semblent totalement débridés de l'extérieur. Une de ces règles constantes est l'interdiction de faire mal aux autres, même si on imite les gestes d'une bagarre véritable. On ne frappe pas de toutes ses forces (au moins si on est le plus fort des deux) ; on s'abstient de mordre, de griffer et de donner des coups de pied. Les jeux de bagarre sont toujours beaucoup plus contrôlés que les véritables bagarres ; il s'agit d'un exercice de retenue.

L'une des formes les plus complexes de jeu, du point de vue des règles, est ce que les chercheurs spécialisés dans ce domaine appellent les jeux sociodramatiques. Ceux-ci consistent à interpréter des rôles ou des scènes de façon ludique : jouer à "la maison", mettre en scène un mariage, faire semblant d'être des super-héros. Dans ce cas, la règle fondamentale consiste à respecter la vision de votre personnage partagée par vous-même et par les autres. Si vous incarnez le chien dans le jeu de "la maison", vous devez marcher à quatre pattes et aboyer plutôt que de parler. Si vous incarnez Wonder Woman et que, selon vous et vos camarades, celle-ci ne pleure jamais, vous vous retiendrez de pleurer, même si vous tombez et que vous vous faites mal.

Pour illustrer le fait que les jeux sociodramatiques sont essentiellement fondés sur des règles, le psychologue russe Lev Vygotski rapporte le cas de deux fillettes âgées de cinq et sept ans qui étaient sœurs et qui *jouaient* parfois à être des sœurs<sup>181</sup>. En tant que sœurs, elles ne pensaient que rarement au fait qu'elles l'étaient, et leur comportement l'une envers l'autre n'était pas constant. À des moments différents, elles pouvaient éprouver du plaisir à être ensemble, se battre ou s'ignorer. Mais elles avaient une vision commune de la façon dont deux sœurs devraient se comporter l'une envers l'autre et, pendant les moments où elles jouaient à être sœurs, elles se

comportaient sans jamais y déroger. Elles s'habillaient et parlaient de la même façon, marchaient bras dessus bras dessous, soulignaient leurs ressemblances et ce qui les différenciait de tous les autres, etc. Jouer à être sœurs exigeait beaucoup plus de maîtrise de soi, d'efforts mentaux et de respect des règles que le fait d'être sœurs.

Ce que l'on appelle les jeux formels désigne le type de jeux dont les règles sont les plus explicites. Les dames, par exemple, ou le basket en font partie. Leurs règles sont formulées explicitement, afin de laisser le moins d'ambiguïtés possible dans leur interprétation. Généralement, les règles de ces jeux sont transmises d'une génération de joueurs à l'autre. Dans notre société, beaucoup de jeux formels sont compétitifs et les règles explicites sont là, entre autres, pour garantir que les mêmes contraintes s'appliquent de façon équitable à tous les compétiteurs. Ceux qui prennent part à un jeu formel, si ce sont de véritables joueurs, doivent s'en approprier les règles le temps de la partie. Bien entendu, sauf dans des versions "officielles" de ce type de jeu, les joueurs modifient celles-ci couramment en fonction de leurs besoins ou de leurs souhaits particuliers, mais tout changement doit être approuvé par l'ensemble des joueurs.

L'aspect le plus important ici est le haut degré de maîtrise de soi qu'implique le jeu, quelle que soit sa forme. En dehors du jeu, les enfants (ainsi que les adultes) peuvent agir en fonction de leurs besoins biologiques, de leurs émotions ou de leurs caprices du moment mais, lorsqu'ils sont en train de jouer, ils doivent adopter l'attitude qu'eux-mêmes et leurs camarades estiment adéquate pour le jeu en question. Si les joueurs sont attirés et fascinés par les jeux, c'est précisément parce que ceux-ci sont régis par des règles qu'ils ont eux-mêmes inventées ou choisi d'accepter.

Parmi les penseurs qui se sont penchés sur la question, c'est Vygotski, déjà mentionné plus haut, qui a souligné avec le plus

de force que les règles sont essentiellement constitutives du jeu. Dans un essai publié pour la première fois en 1933 et consacré au rôle du jeu dans le développement, voici ce qu'il écrivait au sujet de la coexistence apparemment paradoxale au sein du jeu de son caractère libre et spontané, et de l'obligation pour les joueurs de suivre des règles :

Le [...] paradoxe vient du fait que, dans le jeu, [la fillette] cède à la facilité – elle fait ce qu'elle a le plus envie de faire, parce que jouer est lié au plaisir – et en même temps elle apprend à se coller avec la difficulté en se soumettant à des règles et en renonçant ainsi à ses désirs. Elle le fait parce que c'est la soumission à des règles et le renoncement aux actions impulsives qui permettent le maximum de plaisir dans le jeu. Le jeu exige sans cesse de la fillette qu'elle agisse à l'encontre de ses impulsions immédiates. À chaque étape, elle est confrontée à un conflit entre les règles du jeu et ce qu'elle ferait si elle pouvait soudain agir spontanément. [...] C'est pourquoi le jeu se définit essentiellement comme une activité où l'on désire accomplir les règles. [...] C'est la règle qui l'emporte, car elle devient l'impulsion prédominante. Cette règle est une règle interne, une règle d'autolimitation et d'autodétermination. [...] Ainsi, à travers et dans le jeu, les plus grands accomplissements sont possibles pour la fillette, et ils sont représentatifs de ceux dont elle sera réellement capable demain dans les domaines de l'action et de la morale<sup>182</sup>.

Ce que Vygotski veut dire, bien entendu, c'est que le désir de jouer est si fort chez l'enfant qu'il devient un levier pour l'apprentissage de la maîtrise de soi. L'enfant résiste à des impulsions et à des tentations qui iraient à l'encontre des règles, car il vise un plaisir supérieur : celui de pouvoir rester dans le jeu. J'ajouterai que l'enfant n'accepte et ne désire les règles du jeu que parce qu'il (ou elle) est libre de quitter la partie à tout moment, si les règles deviennent trop pesantes. Tout cela considéré, le paradoxe s'avère superficiel. Les règles du jeu n'entravent pas la liberté de l'enfant dans sa vraie vie puisqu'il peut décider à tout moment de quitter la partie. C'est aussi pour cela que la liberté de quitter le jeu est un aspect si crucial de sa définition. Sans cette liberté, les règles du jeu seraient intolérables. Ce serait terrifiant de devoir se comporter comme Wonder Woman dans la vraie vie, mais dans le jeu

c'est très amusant parce qu'on est libre d'arrêter à tout moment.

## **Le jeu est imaginatif**

Le jeu présente un autre aspect apparemment paradoxal : il est sérieux sans être grave, vrai sans être réel. Les coïncidences entre le royaume du jeu et le monde réel sont multiples : ce sont les mêmes lieux, les mêmes accessoires, bien souvent les mêmes thèmes, et les joueurs affirment le caractère réel de ce royaume ; et pourtant, d'une certaine façon, l'esprit le situe à l'écart du monde réel.

L'aspect imaginaire se manifeste avec le plus d'évidence dans les jeux sociodramatiques, où les joueurs créent les personnages et l'intrigue, mais cette composante est à l'œuvre, quoique à des degrés divers, dans toutes les autres formes de jeu humain. Dans les jeux de bagarre, on fait semblant de se battre, on ne se bat pas réellement. Dans les jeux de construction, les joueurs font semblant de construire un château, mais ils savent qu'il s'agit d'un faux château et non d'un vrai. Dans les jeux formels aux règles explicites, les joueurs doivent accepter une situation fictive dont procèdent les règles. Par exemple, dans le monde réel les fous peuvent se déplacer dans toutes les directions, mais dans le monde des échecs ils ne peuvent le faire qu'en diagonale.

L'aspect imaginaire du jeu est intimement lié au fait que les règles constituent l'essence du jeu. Du fait que le jeu se déroule dans un monde imaginaire, les règles qui le gouvernent doivent plutôt procéder de l'esprit des joueurs que des lois de la nature. Dans la réalité, il n'est possible de faire du cheval qu'en présence d'un véritable cheval, mais dans le cadre du jeu on peut en faire dès que les règles le permettent

ou l'imposent. Dans la réalité, un balai n'est rien d'autre qu'un balai, mais dans le cadre du jeu il peut aussi être un cheval. Dans la réalité, les pièces des échecs sont des morceaux de bois sculptés, mais dans le cadre du jeu ce sont des fous ou des cavaliers, dont ni les possibilités ni les limitations en termes de déplacements ne sont inscrites dans le morceau de bois. C'est la situation fictive qui dicte les règles du jeu ; le monde physique dans lequel il se déroule passe au second plan. À travers le jeu, l'enfant apprend à prendre le monde en main plutôt qu'à y réagir passivement. Dans le jeu, ce sont les images mentales des enfants qui prennent le dessus, et les enfants utilisent les éléments du monde physique dont ils disposent pour leur donner une forme concrète.

Tous les jeux ont leurs "phases de jeu" et leurs "temps morts", même si cela est plus visible dans certains jeux que dans d'autres. La phase de jeu est celle de la fiction. Le temps mort est le retour provisoire à la réalité – que ce soit pour refaire un lacet, aller aux toilettes ou rappeler les règles à un camarade qui les a transgressées. En phase de jeu, on ne dit jamais qu'on est juste en train de jouer, pas plus qu'Hamlet au théâtre ne préciserait qu'il fait seulement semblant d'assassiner son beau-père.

Parfois, les parents sont déconcertés par le sérieux avec lequel les enfants jouent et par leur refus de reconnaître qu'ils sont en train de jouer. Ils s'inquiètent, à tort, de leur incapacité à distinguer la réalité du fantasme. À l'âge de quatre ans, mon fils était parfois Superman pendant plus de vingt-quatre heures. Pendant ces phases, il refusait farouchement d'admettre qu'il faisait juste semblant d'être Superman, ce qui inquiétait fort sa maîtresse de maternelle. Elle ne fut que partiellement rassurée quand je lui dis qu'il n'avait encore jamais vraiment sauté du haut d'un building ni arrêté de train en marche, et qu'il finirait par reconnaître qu'il s'agissait d'un jeu. Ce qu'il fit effectivement en retirant sa cape, déclarant ainsi le temps mort. Admettre qu'un jeu est un jeu revient à



rompre le charme ; cela transforme automatiquement le temps du jeu en temps mort.

Caractéristique étonnante de la nature humaine, même les enfants de deux ans sont capables de distinguer ce qui relève du réel et ce qui relève de la simulation<sup>183</sup>. Un enfant de deux ans qui renverse une tasse remplie d'eau imaginaire sur une poupée et qui dit : "Oh oh, poupée toute mouillée" sait très bien que la poupée n'est pas vraiment mouillée. Il serait impossible d'apprendre à de jeunes enfants un concept aussi subtil que celui de simulation, et pourtant ils le comprennent. L'esprit humain semble posséder de façon innée un mode de pensée fictionnel et être capable de bien séparer celui-ci du mode de pensée prosaïque.

Souvent, la part de l'imaginaire dans les jeux des adultes n'est pas aussi visible ou aussi développée que dans ceux des enfants. C'est une des raisons pour lesquelles les jeux des adultes ne font généralement pas partie des jeux à 100 % ludiques. Néanmoins, l'imaginaire joue un rôle important dans la plupart sinon dans la totalité des activités adultes, et constitue un critère majeur pour déterminer intuitivement dans quelle mesure celles-ci relèvent du jeu. Une architecte qui conçoit une maison conçoit une vraie maison. Cependant, elle doit mettre en œuvre une bonne dose d'imagination pour visualiser celle-ci, imaginer la façon dont les gens vont l'habiter et la faire coïncider avec les concepts esthétiques qu'elle a en tête. On peut tout à fait dire que l'architecte construit une maison imaginaire dans sa tête et sur le papier avant que celle-ci prenne forme dans la réalité. Un scientifique qui élabore des hypothèses pour expliquer des phénomènes constatés utilise l'imagination pour aller au-delà des phénomènes eux-mêmes. Ce qu'Einstein avait accompli dans le domaine des mathématiques et de la physique relevait selon lui d'un "jeu combinatoire". Et, selon une de ses citations célèbres, il aurait inventé la théorie de la relativité en

imaginant qu'il pouvait rattraper un rayon de lumière à la course, puis en se représentant les conséquences d'une telle éventualité<sup>184</sup>. Souvent, les génies semblent avoir su conserver, à l'âge adulte, les capacités imaginatives des jeunes enfants. La faculté que nous avons tous de penser de façon abstraite et hypothétique dépend de notre aptitude à imaginer des situations que nous n'avons pas vraiment vécues et à en tirer les suites logiques. C'est une compétence à laquelle tout jeune enfant s'entraîne régulièrement à travers ses jeux.

Le degré de liberté que je ressens en le rédigeant, le plaisir que je prends à le faire et le fait que je me conforme à des règles (d'écriture) que je m'approprie ne sont pas les seuls critères que je prends en compte quand j'estime que l'écriture de ce chapitre est ludique à environ 80 %. Je considère aussi le fait qu'une bonne dose d'imagination est nécessaire. Ce n'est pas moi qui crée les phénomènes relatés, mais c'est moi qui décide de la façon dont ils s'enchaînent au sein du texte. De plus, j'essaie en permanence d'imaginer comment ils vont s'inscrire dans la structure d'ensemble que j'essaie de construire et qui n'existe pas encore en tant que réalité concrète. C'est donc bien l'imagination qui préside à cette activité, tout comme elle est à l'œuvre quand un enfant construit un château de sable ou fait semblant d'être Superman.

Dans cette perspective, le jeu apparaît comme un état d'esprit qui favorise le déploiement de l'imagination. Quand ils étaient d'humeur ludique, les étudiants de l'expérience d'Alice Isen pouvaient imaginer d'utiliser la boîte contenant les punaises comme une étagère sur laquelle fixer la bougie. Quand ils étaient d'humeur ludique, les enfants de l'expérience de Paul Harris et Maria Dias pouvaient imaginer et penser un monde dans lequel les chats aboient. Quand ils étaient d'humeur ludique et qu'aucun enjeu externe ne venait les perturber, les sujets de l'expérience menée par Teresa

Amabile pouvaient imaginer des dessins, des collages, des poèmes ou des histoires empreints de créativité. L'humeur ludique a permis à Einstein d'imaginer la relativité du temps et du mouvement. Priver les enfants de jouer et exiger d'eux qu'ils soient capables de penser par hypothèses et d'être créatifs, comme on le fait à l'école, n'est rien d'autre qu'un crime.

### **Le jeu implique un état d'esprit alerte, actif, mais dépourvu de stress**

Cette dernière caractéristique du jeu découle naturellement de toutes les autres. Comme le jeu implique de maîtriser son comportement et de respecter les protocoles et les règles, il nécessite un état d'esprit actif, alerte. Jouer ne se limite pas à absorber les informations qui proviennent de l'environnement, ni à réagir de façon réflexe à des stimuli, ni à agir automatiquement comme le dicte l'habitude. Au contraire, le jeu invite à réfléchir activement à ce qu'on est en train de faire. Cependant, comme le jeu n'est pas là pour répondre à des sollicitations externes ou à des besoins biologiques impérieux, celui qui joue est relativement libre vis-à-vis des fortes pulsions et émotions qui sont vécues comme des contraintes. Et comme le joueur concentre son attention sur le processus plutôt que sur le résultat et que le royaume du jeu est situé à l'écart du monde réel, où les erreurs ont des conséquences graves, l'esprit du joueur n'est pas distrait par la peur d'échouer. Dans le jeu, ce dernier est alerte, mais dépourvu de stress.

Certains chercheurs appellent *flow*<sup>185</sup> l'état psychique dominé par le jeu. L'attention se met au diapason de l'activité elle-même et la conscience de soi et du temps qui passe diminue. L'esprit, plongé dans les règles, les actions et les

pensées relatives au jeu, est relativement insensible aux distractions venant de l'extérieur. Cet état d'esprit a été présenté comme le plus propice à l'apprentissage et à la créativité par de nombreux chercheurs qui, quoiqu'ils ne désignent pas expressément le jeu comme leur objet d'étude, ne s'intéressent selon moi à rien d'autre.

Il y a quelques années, sur la base de travaux similaires à ceux que j'ai cités dans la première partie de ce chapitre, la psychologue Barbara Fredrickson a développé ce qu'elle appelle sa "théorie de l'élargissement constructif des émotions positives<sup>186</sup>". Selon elle, les émotions positives *élargissent* le champ de notre perception et de nos pensées, nous permettant de voir ce qui nous était jusque-là invisible, de combiner les idées selon des modes nouveaux, d'expérimenter de nouveaux comportements et compétences. À l'inverse, les émotions négatives rétrécissent le champ de notre perception et de nos pensées, pour se concentrer exclusivement sur la principale source de notre malaise – qu'il s'agisse d'un tigre féroce, d'un ennemi que l'on hait, d'un évaluateur ou encore des conséquences négatives d'un échec. Un tel malaise active également le système nerveux autonome. Celui-ci améliore l'efficacité dans les situations qui nécessitent de fournir instantanément un effort physique important et de se concentrer de très près sur l'objectif, mais fait obstacle à la créativité, à l'apprentissage et à la réflexion. Du point de vue de l'évolution, les émotions négatives, et en particulier la peur et la colère, sont apparues pour nous rendre capables de réagir face aux urgences, et les situations d'urgence ne sont pas les plus propices à l'investigation de nouvelles manières de penser et de nouveaux comportements. En cas d'urgence, on préfère recourir à des méthodes éprouvées pour faire face à la situation plutôt que d'en essayer de nouvelles.

À travers sa théorie, Barbara Fredrickson rend compte avec pertinence de la plupart des éléments que j'ai présentés dans

ce chapitre. Mais, à mon sens, le nom de “théorie de l’élargissement et de la construction par le jeu” ou peut-être, par souci d’exhaustivité, “par le jeu et la curiosité” serait plus adapté. En effet, la plupart voire la totalité des exemples cités par Barbara Fredrickson pour illustrer ce phénomène sont des états d’esprit qui suscitent le jeu et l’exploration.

## **La puissance du jeu réside dans sa futilité**

Les gens pensent souvent que le jeu est frivole ou futile, et ils ont raison. Comme je l’ai expliqué, le jeu est une activité pratiquée pour elle-même, et non pour atteindre des objectifs liés aux contraintes du monde réel, comme se procurer de la nourriture, gagner de l’argent, récolter des louanges, échapper à une bête féroce ou étoffer son cv. C’est une activité qui se déroule, au moins en partie, dans un monde imaginaire, et qui est donc véritablement futile ! Il s’agit du plus réjouissant de tous les aspects paradoxaux constitutifs du jeu : son immense pouvoir éducatif procède justement de son caractère frivole.

Le jeu est au service de l’objectif éducatif, mais celui qui joue ne le fait pas dans le but de s’éduquer. Il joue pour s’amuser, l’éducation est un sous-produit de cette activité. Un jeu réalisé dans un objectif sérieux ne serait plus du jeu, et une grande partie de sa puissance éducative serait perdue.

Comme l’enfant qui joue ne se préoccupe pas de son futur et que ses échecs dans le jeu n’ont aucune conséquence dans le monde réel, il n’a pas peur d’échouer. Il se sent libre d’essayer dans un monde imaginaire des choses qui seraient trop risquées ou impossibles à essayer dans le monde réel. Comme l’enfant qui joue ne recherche pas le jugement approuvateur des adultes, aucune inquiétude liée à l’évaluation ne vient le gêner aux entournures. L’inquiétude et la crainte liées à l’évaluation

ont tendance à figer le corps et l'esprit dans des cadres rigides, ce qui convient parfaitement quand il s'agit d'exécuter des tâches habituelles, mais pas du tout quand il s'agit d'apprendre et de réfléchir à des choses nouvelles. En l'absence de toute inquiétude liée à l'échec ou au jugement d'autrui, les enfants qui jouent peuvent consacrer toute leur attention aux compétences qu'ils sont en train de mettre en pratique dans leur jeu. Ils essaient d'avoir de bons résultats, car cela fait partie du but intrinsèque du jeu, mais ils savent qu'en cas d'échec cela n'entraînera aucune conséquence grave dans le monde réel.

Le jeu est frivole, ce qui ne veut pas dire qu'il est facile. Les défis qu'il réserve aux joueurs constituent une grande partie du plaisir que ceux-ci prennent à jouer. Une activité ludique, quand elle devient trop facile, perd de son attractivité et cesse d'être un jeu. Dans ce cas, le joueur fait évoluer l'activité pour la rendre plus difficile, ou en change. Les jeunes enfants qui viennent d'apprendre à marcher passent à d'autres formes de jeux de motricité, d'un niveau de difficulté supérieur : courir, sauter, grimper. De façon similaire, les jeunes animaux se posent des défis en jouant à des jeux de plus en plus exigeants en termes de compétences au fur et à mesure de leur développement. On a pu observer au cours d'une étude que des chevreux sauvages, une fois acquise l'aptitude à courir sur terrain plat, se mettaient à courir pour jouer sur des terrains fortement pentus, où cela était plus difficile<sup>187</sup>. De façon similaire, de jeunes singes s'amusant à se balancer de branche en branche dans les arbres choisissent des branches assez écartées pour développer leurs compétences, mais placées assez bas pour qu'ils ne se fassent pas trop mal en cas de chute<sup>188</sup>. Les adolescents qui jouent aux jeux vidéo évoluent vers des niveaux de difficulté supérieurs au cours du jeu. Il n'y aurait aucun intérêt à toujours rester au même niveau. Les jeux combinatoires pratiqués par Einstein stimulaient sans cesse ses capacités mentales et les propulsaient vers de nouveaux

sommets. Quand les enfants sont libres de jouer, ils jouent toujours à la limite, sans cesse repoussée, de leurs capacités mentales et physiques.

Le caractère répétitif est un autre aspect du jeu grâce auquel il remplit à merveille ses fonctions éducatives. La plupart des types de jeux impliquent la répétition. Un chat qui joue à capturer une souris la laisse s'échapper et la rattrape à plusieurs reprises. Un bébé qui joue à babiller répète sans cesse les mêmes syllabes ou les mêmes combinaisons de syllabes, en modifiant parfois légèrement leur ordre, comme s'il s'entraînait délibérément à les prononcer. Un bambin jouant à marcher pourra refaire un grand nombre de fois le même trajet dans les deux sens. Un jeune enfant jouant à lire est susceptible de "relire" plusieurs fois de suite un petit livre (dont il aura auparavant mémorisé le texte). Tous les jeux structurés, le jeu du loup, le baseball, les devinettes impliquent de répéter les mêmes actions et les mêmes processus à de nombreuses reprises. La préséance des moyens sur les fins est un des critères qui définissent le jeu, et l'aspect répétitif est un corollaire de celui-ci : le joueur répète une même action à plusieurs reprises pour prendre le tour de main.

Mais cette répétition n'a rien de fastidieux. Comme elle procède de la volonté du joueur, chaque tentative a une dimension créative. Si elle est semblable à la précédente, c'est parce que le joueur s'efforce délibérément de la reproduire à l'identique. Néanmoins, la plupart du temps, chaque "répétition" diffère méthodiquement de la précédente, le joueur faisant délibérément varier ses tentatives pour s'adapter au jeu ou expérimenter de nouvelles façons de réaliser la même action. Ainsi, la dernière compétence en cours d'acquisition peut se perfectionner et se consolider : c'est un des effets secondaires de ce phénomène de répétition. Quand les jeux sont répétitifs, les parents et les autres observateurs peuvent croire que les enfants n'apprennent rien de nouveau

mais, si c'était le cas, ils abandonneraient cette activité pour passer à une autre.

Une idée en guise de conclusion : imaginez que vous êtes omnipotent et que vous devez trouver un moyen pour que les jeunes humains et les jeunes mammifères pratiquent les compétences qu'ils doivent développer pour survivre et prospérer dans leur environnement immédiat. Comment vous y prendriez-vous pour résoudre ce problème ? Difficile d'imaginer une solution plus efficace que celle consistant à doter leur cerveau d'un mécanisme qui suscite en eux l'envie de pratiquer les compétences en question, et qui récompense cette pratique par l'expérience de la joie. La sélection naturelle a élaboré un tel mécanisme, et ce que nous appelons "jeu" est le comportement qui en résulte. Peut-être le jeu inspirerait-il davantage de respect si on l'appelait "pratique volontaire des compétences existentielles", mais cela lui ferait perdre sa légèreté et, par là même, une partie de son efficacité... Nous devons donc faire avec ce paradoxe, accepter le caractère frivole du jeu pour pouvoir en saisir toute la profondeur.

Il y a presque trois cents ans, le poète anglais Thomas Gray écrivait : "Si le bonheur réside dans l'ignorance, c'est folie de vouloir être sage<sup>189</sup>." Je dirais plutôt : "Si le bonheur est dans le savoir et les savoir-faire, il est sage de vouloir jouer."

---

<sup>1</sup> Comme expliqué dans le *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation* (sous la dir. de P. Champy et C. Étévé, Retz, 2001), le français utilise le même mot – jeu – pour l'état d'esprit ludique (en anglais, *play*) et les divers jeux (en anglais, *games*), supports de l'envie de jeu. Cette ambiguïté est la source de graves confusions dans la théorie comme dans la pratique. (N.d.T.)

<sup>2</sup> Nombreux sont les chercheurs que je cite dans ce chapitre qui ne parlent pas de "jeu" et n'utilisent pas le terme "ludique" dans leurs travaux pour décrire leurs hypothèses et leurs résultats. Ils parlent d'états d'esprit "sous pression" ou "non soumis à la pression", d'humeur positive ou négative, ou opposent les tâches et les objectifs que les individus se fixent eux-mêmes à ceux qui leur sont imposés par autrui. Mais, dans la perspective de ce chapitre, tous ces travaux portent sur le jeu.



Le jeu est une activité qui se pratique sans pression, elle procède du choix du sujet, qui la réalise dans un état d'esprit positif.

**8**

## **LE RÔLE DU JEU DANS LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ÉMOTIONNEL**

C'est en jouant avec les autres enfants, loin des adultes, que les enfants apprennent à prendre leurs propres décisions, à contrôler leurs émotions et leurs réactions impulsives, à se mettre à la place d'autrui, à négocier en cas de désaccord et à se faire des amis. En somme, le jeu est le moyen grâce auquel les enfants apprennent à prendre leur vie en main.

## Ce que nous apprennent les matchs informels

Imaginez un terrain de baseball à l'ancienne, se réduisant souvent à une dent creuse entre des bâtiments. Une bande d'enfants d'âges variés pénètre dans le terrain vague, espérant trouver des camarades de jeu. Petit à petit, tout le monde arrive : certains à pied, d'autres à vélo ; certains seuls, d'autres avec des copains. Peu à peu, on rassemble le matériel : quelqu'un apporte une batte, quelqu'un d'autre une balle (pas forcément une véritable balle de baseball) ; plusieurs enfants ont des gants. Ils sont assez nombreux, donc ils décident de faire une partie. Ceux qui sont réputés être les meilleurs joueurs prennent le rôle de capitaine et ils constituent leurs équipes. Ils posent les bases en utilisant des casquettes, des frisbees ou tout autre objet qui s'y prête par sa taille. Ils ne sont pas assez nombreux pour occuper toutes les positions, donc ils trouvent une solution. Aucun adulte n'est là pour dire aux enfants quoi faire ni pour régler les querelles ; ils doivent se débrouiller par eux-mêmes pour tout. Cette façon de jouer au baseball est un *jeu* au sens propre. C'est une activité choisie et dirigée par les joueurs eux-mêmes, pratiquée pour elle-même et non dans l'attente d'une quelconque gratification extérieure.

Représentez-vous maintenant un match de Little League. Sur le terrain, pas un seul brin d'herbe ne dépasse, c'est une

réplique en miniature des terrains accueillant les matchs professionnels. Les enfants, pour la majorité d'entre eux, y sont amenés en voiture, d'une part parce que c'est loin de chez eux et d'autre part parce que ce sont leurs parents qui les poussent à faire cette activité. Beaucoup de parents assistent au match, pour montrer leur soutien à leur rejeton qui fait ses premières armes au baseball. Les équipes sont déterminées à l'avance et inscrites dans un championnat en cours. Chacune d'elles a un coach adulte et c'est un adulte qui arbitre les parties. Il y a un décompte officiel des points au cours de la partie, et durant tout le championnat les victoires et les défaites sont comptabilisées pour déterminer le vainqueur de la saison. Certains joueurs sont là parce qu'ils le veulent vraiment, d'autres parce que leurs parents les ont persuadés de participer ou leur ont imposé de le faire.

Les parties informelles de baseball ou de tout autre jeu orchestré par les enfants eux-mêmes contiennent des enseignements précieux dont sont exemptes les parties formelles dirigées par des adultes. Voici cinq de ces enseignements, qui font partie des choses les plus précieuses que quiconque puisse apprendre dans la vie.

*Premier enseignement : pour que la partie continue, il faut faire attention de satisfaire tout le monde.* La liberté la plus fondamentale dans tout jeu véritable est de pouvoir quitter librement la partie. Dans le cadre d'un jeu informel, on ne force personne à rester et on ne déçoit ni l'entraîneur, ni ses parents, ni aucun autre adulte si on abandonne la partie. Celle-ci ne peut durer que tant qu'il y a assez de joueurs désireux de la continuer. C'est pourquoi chacun doit y mettre du sien pour que les autres joueurs, y compris ceux de l'équipe adverse, y trouvent leur compte.

Cela signifie que, dans le cadre du jeu informel, on ne se contente pas de respecter les contraintes émanant des règles

établies, mais on s'en impose d'autres, qui découlent des besoins de chaque joueur tels qu'on les perçoit. Cela ne se fait pas de percuter de plein fouet un joueur de deuxième base s'il est plus petit que vous et risque d'être blessé, alors que cela serait considéré comme une bonne stratégie dans un match de Little League (dans le cadre duquel vous vous feriez en fait réprimander par l'entraîneur de ne pas l'avoir fait). Cette attitude explique pourquoi les blessures sont plus fréquentes dans les matchs formels que dans les matchs informels, quoique les parents soient persuadés que l'encadrement par des adultes garantit plus de sécurité<sup>190</sup>. Si vous êtes lanceur, vous lancez doucement au petit Johnny, parce que vous savez très bien qu'il n'est pas capable de renvoyer votre balle rapide. Vous savez aussi qu'en faisant vos lancers les plus rapides face à un joueur aussi jeune, vous vous attireriez même la désapprobation de votre équipe. Mais quand le grand Jerome, avec toute son expérience, prend la place du petit Johnny, vous donnez tout, pas seulement parce que vous voulez qu'il soit éliminé, mais aussi parce que toute autre attitude serait insultante pour lui. La règle d'or des jeux sociaux n'est pas : "Agis envers autrui comme tu souhaites qu'il agisse envers toi", mais plutôt : "Agis envers autrui comme il souhaiterait que tu agisses envers lui." L'égalité dans le jeu n'est pas l'égalitarisme qui ne veut voir qu'une seule tête, mais elle signifie au contraire qu'une attention égale est apportée aux besoins et aux souhaits de chaque joueur.

Pour être bon dans le cadre d'un jeu informel, suivre aveuglément des règles n'est pas suffisant. Au contraire, il faut vous mettre à la place des autres, comprendre ce qu'ils désirent et le leur donner au moins en partie. Si vous ne le faites pas, vous vous retrouverez tout seul. Dans le jeu informel, il est plus important de faire en sorte que vos camarades de jeu soient satisfaits que de gagner. Il en va de même dans la vie. C'est une leçon difficile à assimiler pour certains enfants, mais la pulsion de jouer avec les autres est si

forte que la plupart finissent par l'intégrer si on leur laisse suffisamment d'occasions de jouer – c'est-à-dire suffisamment d'occasions d'échouer, d'en subir les conséquences et de réessayer.

*Deuxième enseignement : les règles émanent des joueurs et peuvent être modifiées.* Comme rien n'est standardisé dans un jeu informel, les joueurs doivent inventer des règles et les modifier pour s'adapter à des circonstances changeantes. Si le terrain dont ils disposent est petit et qu'ils jouent avec une balle en caoutchouc qu'il est facile d'envoyer loin, les joueurs peuvent décider que toute balle lancée hors des limites du terrain entraîne une élimination. Cela pousse les joueurs à bien cibler la trajectoire de leurs coups plutôt qu'à frapper de toutes leurs forces. On pourra aussi demander aux meilleurs batteurs de ne tenir la batte que d'une seule main, de se servir de la plus faible de leurs deux mains ou d'utiliser un manche à balai en guise de batte. Les règles peuvent continuer à évoluer avec le jeu au fur et à mesure qu'il se poursuit et que les conditions changent. Rien de tout cela n'est possible dans un match de Little League, où les règles officielles sont sacrées et leur interprétation confiée à un adulte dépositaire de l'autorité. Dans un jeu formel, les conditions doivent s'adapter aux règles, et non l'inverse.

Dans une étude devenue classique, portant sur des enfants en train de jouer aux billes, le célèbre psychologue du développement Jean Piaget a noté que ceux-ci acquéraient une meilleure compréhension des règles en jouant de façon autonome que sous la direction d'adultes<sup>191</sup>. La présence d'adultes dans une attitude directive les conduit à supposer que les règles sont quelque chose qui émane d'une autorité extérieure et qui ne doit pas être remis en question. Tandis que, quand ils jouent entre eux, ils réalisent que les règles ne sont rien d'autre que des conventions, qui ont été établies pour

rendre le jeu plus amusant et plus équitable, et qui peuvent être modifiées pour s'adapter à des conditions changeantes. Quel enseignement est plus précieux que celui-ci pour préparer à la vie en démocratie ?

*Troisième enseignement : on règle les conflits grâce à l'argumentation, la négociation et les compromis.* Dans les jeux informels, les joueurs ne se contentent pas d'inventer les règles et de les modifier, ils agissent aussi en arbitres. Une balle est-elle bonne ou fautive ? Un coureur est-il saut ou éliminé ? L'attitude du lanceur envers le petit Johnny est-elle correcte ou non ? Julio devrait-il prêter son gant tout neuf à un joueur de l'équipe adverse qui n'en a pas ? Ce sont eux qui décident de toutes ces questions. Certains joueurs plus prestigieux auront peut-être davantage d'influence que les autres dans ces débats, mais tout le monde a son mot à dire. Tous ceux qui ont une opinion ont l'opportunité de la faire valoir, en faisant preuve d'autant de logique qu'ils le peuvent, et au final un consensus est atteint.

Consensus ne signifie pas nécessairement accord complet. Cela signifie seulement que tout le monde consent à s'accommoder de ce qui est proposé afin que le jeu puisse continuer. Le consensus est crucial pour que le jeu continue. Dans le jeu informel, il n'émane pas d'on ne sait quelle philosophie morale grandiloquente, il procède de la réalité pratique. Si une décision mécontente des joueurs, certains d'entre eux abandonneront la partie, et si trop de joueurs abandonnent, la partie est terminée (conformément au premier enseignement). À travers les jeux informels, on apprend qu'il faut faire des compromis pour pouvoir continuer à jouer. En l'absence de roi pour prendre des décisions à votre place, il faut apprendre à gouverner soi-même.

Un jour, j'observais des enfants jouer entre eux au basket-ball. Ils passaient plus de temps à décider des règles et à

débattre pour savoir si telle ou telle action était équitable ou non qu'à jouer. J'entendis alors la réflexion d'un adulte qui passait par là : "Quel dommage qu'ils n'aient pas un arbitre pour décider de tout cela, ils perdraient moins de temps à discuter." Est-ce vraiment dommage ? De ces deux compétences, laquelle sera la plus importante pour eux pendant le reste de leur vie : lancer des ballons dans un panier ou discuter de manière efficace et savoir faire des compromis ? Les enfants qui jouent à des jeux sportifs informels exercent beaucoup de capacités à la fois, et la compétence physique est peut-être la moins importante d'entre elles.

*Quatrième enseignement : rien ne différencie vraiment mon équipe de l'équipe adverse.* Dans le cadre d'un jeu informel, les joueurs savent d'emblée qu'on ne constitue des équipes que pour les besoins du jeu et que l'affectation dans l'une ou l'autre est arbitraire. La composition des équipes change à chaque partie. Il se peut tout à fait que Billy, qui était hier dans l'équipe adverse, se retrouve aujourd'hui dans la mienne. En fait, les équipes peuvent même varier au cours du jeu. Billy peut commencer dans l'équipe adverse, puis passer dans la mienne pour équilibrer le nombre de joueurs si deux d'entre eux sont rentrés chez eux pour dîner. Ou bien, si les deux équipes manquent de joueurs, Billy peut enfiler le gant et jouer le rôle du receveur pour les deux équipes. Dans les jeux informels, les concepts d'"ennemi" ou d'"adversaire" concernent clairement le royaume du jeu, et non la réalité. Ils sont temporaires et s'appliquent exclusivement au cadre du jeu. En ce sens, jouer le rôle de l'adversaire dans une partie de baseball informelle revient à jouer le rôle d'un ogre qui essaie d'attraper les autres et de les dévorer dans un jeu de rôle.

Au contraire, dans les jeux à championnats officiels, les équipes sont relativement fixes pendant une série de matchs et les scores entraînent un certain nombre de conséquences dans



le monde réel – remporter une coupe, s’attirer les louanges des adultes, par exemple. De ce fait se développe un sentiment identitaire durable d’appartenance à une équipe, entraînant lui-même la conviction de la supériorité de l’équipe en question. Cette supériorité imputée déborde du cadre du jeu et peut s’appliquer à des situations extérieures à lui. Les conflits opposant l’intragroupe et les hors-groupes sont un sujet de recherche central en psychologie sociale et en sciences politiques. Les bandes rivales, les gangs, la revendication exacerbée de l’appartenance ethnique, le nationalisme, les guerres – tout ceci peut être considéré comme des manifestations de notre tendance à respecter les personnes que nous percevons comme faisant partie de notre groupe et à mépriser celles que nous percevons comme extérieures. Les sports d’équipe officiels accentuent cette tendance naturelle à la discrimination dans des proportions sans commune mesure avec les sports informels<sup>192</sup>. Bien entendu, les entraîneurs éclairés de sports officiels feront des leçons sur l’esprit sportif et le respect de l’autre équipe... Mais nous connaissons tous l’efficacité de tels sermons dans ce domaine sur les enfants – comme sur les adultes.

*Cinquième enseignement : il est vraiment plus important de bien jouer et de s’amuser que de gagner.* “Le principal, c’est de bien jouer et de bien s’amuser, pas de gagner” est une phrase que les entraîneurs de Little League utilisent souvent après une défaite, mais rarement en cas de victoire. En présence de spectateurs, avec la perspective de remporter une coupe et avec une telle attention portée aux scores, on se demande combien de joueurs croient vraiment à cette phrase, et combien d’autres sont secrètement convaincus, comme Vince Lombardi<sup>1</sup>, que “la victoire passe avant tout”. Au lycée puis à l’université, la prédominance de cette devise dans la pratique des sports s’accroît, surtout pour le football et le

basket-ball, qui sont les sports les plus importants dans les écoles américaines. Plus les enfants progressent sur la voie qui les mènera de leurs débuts en Little League à une carrière professionnelle, en passant par les échelons de la qualification dans l'équipe du lycée et de la fac, moins il y a de place au sein des équipes. Ceux qui ne sont pas sélectionnés deviennent des spectateurs pour le reste de leur vie, condamnés à la prise de poids par la fréquentation des tribunes et les séjours prolongés sur leur canapé – à moins qu'ils n'apprennent à jouer de façon informelle.

Dans les sports informels, il est vraiment plus important de bien jouer et de s'amuser que de gagner. Tout le monde le sait, inutile de faire une conférence sur le sujet pour convaincre qui que ce soit. Et on peut prendre part au jeu quel que soit son niveau de compétences. Tout l'intérêt d'un jeu informel consiste à s'amuser et à améliorer ses compétences, ce qui peut se traduire par des manières de jouer inventives, qui ne seraient pas permises ou qui provoqueraient des huées dans le cadre d'une partie officielle. Vous pouvez par exemple essayer de frapper la balle avec une batte plus fine pour améliorer votre vision. Si vous êtes défenseur dans le grand champ et qu'on vous envoie une balle facile, vous pouvez essayer de la rattraper dans le dos pour augmenter la difficulté. Si vous avez un meilleur niveau de jeu que les autres, ce sont des façons de vous handicaper vous-même, qui rendent le jeu plus intéressant pour tout le monde. Impossible à imaginer dans une partie officielle, où l'important est de gagner et où de telles fantaisies vous feraient accuser de trahison envers votre équipe. Bien entendu, il ne faut pas introduire ces variations créatives dans votre jeu n'importe où ni n'importe quand, même si la partie est informelle. Vous devez savoir le faire sans offenser personne ni donner l'impression d'exhiber vos talents. Dans un jeu informel, il faut en permanence consulter votre guide intérieur des bonnes manières.

D'après mon expérience personnelle et les observations que j'ai réalisées, dans une partie informelle on joue plus pour la beauté du jeu que pour la victoire. La beauté peut résider dans des façons de se déplacer qui soient à la fois inventives et propices à l'expression personnelle ainsi qu'à l'amélioration des aptitudes physiques, sans empêcher pour autant la coordination avec les autres. Pratiqué de façon optimale, le jeu informel n'est autre qu'une danse d'improvisation collective, au cours de laquelle les joueurs créent leurs propres mouvements dans les limites des règles sur lesquelles ils se sont mis d'accord, en faisant en sorte que personne ne se fasse marcher sur les pieds. J'ai également participé à des matchs de qualification pour les championnats universitaires, et je peux témoigner que dans ce cadre-là, si cela peut vous faire gagner, vous marchez sur autant de pieds qu'il le faut.

Du jeu informel ou du jeu officiel, lequel prépare le mieux à la vraie vie ? La réponse est sans équivoque pour moi. La vraie vie n'est autre qu'un jeu informel. Les règles sont modifiables à l'infini et chacun doit prendre part au processus de leur création. Au final, il n'y a ni gagnants ni perdants, nous finissons tous *ex aequo*. Il est beaucoup plus important de bien s'entendre avec autrui que de le surpasser. Ce qui compte dans le jeu de la vie, c'est la façon dont on joue son rôle, le plaisir qu'on y prend et la joie qu'on apporte aux autres. Or, ces leçons sont celles qu'on apprend dans le cadre du jeu informel, et elles sont mille fois plus importantes que les techniques que peut enseigner un entraîneur pour réussir à lancer en *curveball* ou à glisser jusqu'à la deuxième base. Je n'ai rien contre les compétitions sportives quand les enfants souhaitent vraiment y participer. Mais, pour ce qui est d'apprendre les leçons que nous devons tous apprendre pour mener une vie satisfaisante, le sport ainsi pratiqué ne constitue pas un substitut valable aux jeux informels.

Les mêmes idées se retrouvent sous la plume beaucoup plus poétique de Michael Greenberg, un ancien élève de l'école, dans un article consacré à la pratique des sports collectifs à Sudbury Valley. En voici un extrait :

Au cours de toutes ces années passées jouer à des jeux très physiques [à Sudbury Valley], comme le foot, le football américain et le basket, les blessures les plus graves se sont limitées à de petites égratignures et à des bleus. On pratique tous ces sports en tenue de tous les jours, sans aucun des équipements standard de protection qui sont normalement exigés. Comment cela est-il possible, alors que la fréquence des blessures que s'infligent des joueurs pourtant bardés de coussins de protection est alarmante ? Eh bien, pour la bonne et simple raison que, dans une vision du sport (ou de la vie) excessivement attachée aux règles et orientée vers les performances, ne pas faire mal aux autres devient moins important que de gagner. Donc, quels que soient la fréquence à laquelle vous évoquez l'esprit sportif ou le nombre d'équipements de protection que vous portez, il y aura des blessés. Quand vous abordez les sports collectifs (ou la vie) comme une chose enthousiasmante et exaltante, qu'on fait par pur plaisir et pour la beauté du geste, ne pas blesser les autres afin de ne pas les empêcher d'en profiter également devient une de vos priorités... Cela a constitué l'une des expériences les plus marquantes de ma vie : prendre part à une activité où le travail d'équipe, la quête d'excellence individuelle, la responsabilité et la maîtrise de soi transfigurent la mêlée des corps inégaux pour réaliser la forte expérience de communion à laquelle aspirent des âmes égales. Je suis certain que cela a eu un effet similaire sur les autres [193](#).

## Les enseignements du jeu sociodramatique

Le sport collectif pratiqué de façon informelle n'est pas la seule forme de jeu qui constitue un enseignement précieux pour les enfants ; c'est le cas de tous les jeux sociaux pratiqués librement. L'exemple qui suit, pris sur le vif, illustre une des formes que prennent ces jeux purement imaginaires. Il s'agit de ce que les chercheurs appellent le jeu *sociodramatique*. Les enfants y adoptent des rôles qu'ils interprètent ensuite ensemble en fonction d'un scénario. Partout sur la planète, ces

jeux sont le plus souvent pratiqués par les enfants entre trois et six ans.

Deux chercheurs, Hans Furth et Steven R. Kane, ont filmé deux fillettes, Annie et Beth (respectivement âgées de cinq ans et onze mois et cinq ans et deux mois) en train de jouer à un jeu imaginaire dans le coin déguisement du centre où elles sont accueillies après l'école<sup>194</sup>. C'est Annie qui lance le jeu en disant : "On dirait qu'on va à un bal demain soir et qu'il faut qu'on prépare nos affaires." En guise de réponse, Beth prend une robe et dit : "C'est ma robe." Elle signifie ainsi qu'elle accepte implicitement le principe du jeu et manifeste sa préférence pour un accessoire particulier et son désir ardent de l'obtenir. Elles passent les vingt minutes qui suivent à choisir leurs costumes et leurs accessoires, et à discuter de ce qui se passera pendant le bal. La majeure partie de ce temps est passée en marchandages pour déterminer qui jouera quel rôle et qui utilisera quels accessoires. Elles négocient l'attribution de certains déguisements, d'un téléphone, d'une table, d'une paire de lunettes et l'endroit où elles vont dormir la veille du bal. Au cours de chaque petit débat, chaque fillette donne des arguments expliquant pourquoi elle "devrait avoir" tel rôle ou tel accessoire, pour quelles raisons elle en "a besoin", mais avec le tact nécessaire pour ne pas blesser l'autre.

Puis, au moment où Annie et Beth sont parvenues sur ces questions à des accords qui les satisfont toutes les deux, une troisième fillette arrive. Il s'agit de Celia (âgée de quatre ans et neuf mois), qui entre dans le vestiaire depuis l'extérieur et leur demande si elle peut jouer avec elles, ce qu'elles acceptent. Commence alors un nouveau round de négociations sur les rôles et les accessoires afin d'inclure Celia dans le jeu. Chaque fillette a un avis bien déterminé concernant les habits qu'elle va porter, le déroulé exact du bal, la question de savoir qui est la plus grande et qui a le rang le plus important dans le jeu.

Pour que celui-ci puisse continuer, il faut qu'elles atteignent le consensus sur toutes ces questions cruciales.

Par exemple, Annie et Beth pensent toutes les deux que Celia, étant la plus jeune et la plus petite, devrait avoir le rôle de la “petite sœur”, ce que cette dernière refuse énergiquement. Pour lui donner satisfaction, Annie et Beth lui concèdent le droit de jouer la “grande sœur”. Ensuite, pour préserver leur statut relatif, elles s'élèvent elles-mêmes au rang de “mères”. Comme “pour de vrai, on ne peut avoir qu'une seule mère”, la discussion se porte sur la question de savoir si Celia peut en avoir deux, qu'elles résolvent en décidant que l'une d'elles sera la belle-mère. Les fillettes veulent toutes les trois s'appeler Gloria et décident que cela ne pose pas de problème. Elles veulent toutes les trois épouser le prince et devenir reines. Annie et Beth admettent que le prince ne pourrait épouser que l'une d'entre elles dans la réalité, mais décident que “pour de faux” il peut les épouser toutes les deux. En revanche, elles ne peuvent pas aller jusqu'à accepter que le prince épouse aussi Celia, même dans le cadre du jeu, c'est pourquoi elles n'acceptent pas la demande de cette dernière allant dans ce sens. Néanmoins, pour la satisfaire, elles lui donnent un statut encore plus élevé : celui de “princesse grande sœur”.

Les compétences déjà bien développées que possédaient ces trois fillettes en matière de jeu social s'étoffaient donc encore visiblement grâce à la pratique permise par une telle séance. Principalement, ce type de jeu apprend aux enfants à s'affirmer, à négocier et à faire des compromis. Chaque fillette devait faire preuve d'une grande habileté pour présenter son point de vue et essayer d'obtenir ce qu'elle voulait sans fâcher les autres. Le choix de leurs mots montre que les fillettes comprenaient la nécessité d'arriver à un compromis. Par exemple, les propositions concernant la manière de jouer étaient formulées sous la forme de suggestions et non d'exigences. La plupart d'entre elles se terminaient par une

phrase interrogative comme “c’est bon ?”, “c’est d’accord ?”, “d’accord ?”.

Au cours de leurs négociations, les fillettes se référaient fréquemment à certaines règles devenues, avec l’usage, les règles permanentes s’appliquant aux jeux des enfants de ce centre d’accueil périscolaire. Selon l’une d’entre elles, l’usage d’un objet revient généralement à celui ou celle qui le trouve ou le réclame en premier. Néanmoins, cette règle du premier qui trouve pouvait céder le pas devant la préséance d’une autre règle, celle de l’équité. Il ne serait pas juste qu’un enfant accapare tous les jouets ou presque ; ceux-ci doivent être répartis d’une façon que tous jugent sinon parfaitement juste, du moins relativement équitable. Quel que soit le jeu, les joueurs sont très attachés à l’équité et la réclament avec véhémence, même s’ils sont en désaccord sur ce en quoi elle consiste et les façons de l’atteindre.

Une troisième règle, celle de la cohérence, est souvent invoquée par les enfants, quoiqu’ils ne l’appellent pas ainsi. Par exemple, quand Annie, dans son impatience, a cédé à une impulsion et annoncé le début imminent du bal, Beth lui a rappelé que celui-ci ne devait pas commencer avant le lendemain selon ce qu’elles avaient décidé. Il fallait qu’elles fassent semblant de dormir une nuit avant qu’il puisse commencer. Annie a tout de suite compris et concédé ce point. Le jeu devait aussi être cohérent avec la vision du monde réel des fillettes, au moins en partie. Cette règle pouvait parfois être infléchie, comme dans le cas où elles avaient décidé qu’Annie et Beth pourraient toutes les deux épouser le prince. Mais cela ne pouvait se faire sans discuter, se mettre d’accord et, la plupart du temps, reconnaître expressément que cela n’était pas conforme à la façon dont se passent les choses dans la réalité. Le fait de jouer permettait aussi aux fillettes d’affirmer et de consolider leur vision de certaines conventions et règles prévalant dans le monde réel. Selon l’analyse de Furth et de Kane, les jeux sociodramatiques sont les moyens

mis en œuvre par les jeunes enfants pour développer et tester des représentations mentales de la société dans laquelle ils vivent. Pour employer les mêmes termes que ces deux chercheurs, les enfants “construisent la société” à travers leurs jeux.

Ces trois fillettes étaient en train de jouer, faisant ainsi ce qu’elles avaient envie de faire. Mais, comme le jeu qu’elles avaient envie de faire était un jeu de rôle relativement complexe impliquant d’autres fillettes, aucune ne pouvait faire *exactement* ce qu’elle voulait. Il fallait qu’elles élaborent des accords et des compromis, et qu’elles maîtrisent leurs impulsions pour rester en cohérence avec les rôles et le scénario dont elles étaient convenues. Voilà le tour de passepasse que réalise le jeu social : en faisant ce qu’ils ont envie de faire, à savoir jouer avec d’autres, les enfants apprennent à faire des compromis et donc à *ne pas* faire exactement ce qu’ils ont envie de faire. Celia voulait jouer le rôle d’une reine, mais elle a accepté celui de “princesse grande sœur”. Toutes les filles convoitaient les plus beaux déguisements, mais il leur a fallu se les partager d’une façon qui semblât assez équitable à chacune. Annie, impatiente d’être demandée en mariage par le prince, a voulu à un moment donné faire commencer le bal tout de suite. Mais elle a dû réfréner cette impulsion pour maintenir la cohérence avec le déroulement de l’histoire dont elles avaient décidé au préalable. Et tout cela, toutes ces manifestations de maîtrise de soi et tous ces compromis, sans qu’aucun adulte intervienne... À vrai dire, l’intervention d’un adulte aurait tout gâché. Les fillettes prenaient visiblement plaisir à exercer leur propre pouvoir, leur intelligence et leur capacité à se limiter en négociant les unes avec les autres, sans qu’aucun apport de la part d’un adulte soit nécessaire.

Cet enregistrement avait le mérite d’exister et d’être disponible, c’est pourquoi j’ai choisi cet exemple, mais il n’a rien d’exceptionnel. Prenez n’importe quel groupe de jeunes



enfants ayant déjà beaucoup pratiqué ce type de jeu et observez-les jouer ensemble. La sociabilité dont ils font preuve vous sautera aux yeux. Mais il vous faudra rester à bonne distance et ne pas avoir l'air de les observer. S'il s'agit de garçons, il vous semblera peut-être que leurs manières de négocier manquent de tact par rapport à celles dont font preuve Annie, Beth et Celia. Mais, pour l'amour du jeu, ils sont en général capables, eux aussi, de trouver des solutions afin de satisfaire les besoins des autres.

Il n'est pas possible de mener des expériences sur le long terme pour voir si les enfants ayant plus d'opportunités de jouer à ces jeux développent plus de compétences sociales que les autres, mais les expériences à court terme, les études de corrélation ainsi que le bon sens étayent fortement cette hypothèse. On a montré, en mesurant divers indicateurs, que les enfants pratiquant davantage les jeux sociodramatiques font preuve de plus d'empathie que les autres enfants. Ils démontrent une capacité supérieure à comprendre ce qu'autrui pense, ce qu'il sait ou ce qu'il désire<sup>195</sup>. En outre, plusieurs expériences à court terme ont été menées dans des maternelles, où l'on a donné à certains enfants davantage d'occasions de pratiquer des jeux sociodramatiques qu'à d'autres et où l'on a ensuite mesuré la capacité de tous à comprendre le point de vue des autres et à s'entendre avec eux. Il apparaît que les premiers réussissent mieux les différents tests que les enfants des groupes de contrôle<sup>196</sup>.

## **Les jeux des enfants pendant l'Holocauste**

Passant d'une scène charmante à l'horreur, nous quittons maintenant les trois fillettes dans le coin déguisement de leur salle de jeu pour nous transporter vers les autres enfants

prisonniers des camps de concentration nazis. Dans de telles conditions, les enfants n'auraient pas joué si le jeu était un luxe. Mais le jeu n'est pas un luxe. Le jeu est le moyen dont disposent les enfants pour comprendre leur environnement et s'y adapter, du mieux qu'ils peuvent, quelle que soit la nature de cet environnement. L'historien George Eisen a décrit les jeux des enfants juifs prisonniers des ghettos et des camps de concentration dans son remarquable ouvrage intitulé *Les Enfants pendant l'Holocauste*, en se fondant sur les journaux rédigés par les victimes et les témoignages de survivants<sup>197</sup>.

Dans les ghettos, qui constituaient la première étape de la concentration avant la déportation vers les camps de travail et d'extermination, les parents essayaient désespérément de détourner l'attention de leurs enfants des horreurs qui se produisaient autour d'eux et de préserver un semblant de l'insouciance qu'ils avaient autrefois connue pendant leurs jeux. Ils aménageaient des terrains de jeu de fortune et essayaient d'organiser des jeux traditionnels avec les enfants. Les adultes eux-mêmes faisaient des jeux susceptibles de les faire s'évader mentalement de leur marasme, si toutefois ils jouaient. Eisen cite l'exemple d'un homme qui troque un croûton de pain contre un jeu d'échecs, car jouer aux échecs lui permet d'oublier sa faim. Mais les enfants ne se livraient pas à ce type de jeux. Ils jouaient à des jeux conçus pour leur permettre d'affronter les horreurs, non pour les éviter. Ils jouaient à la guerre et à la résistance, à "faire sauter des bunkers", à "dépouiller les morts" et à "massacrer des gens". À Vilnius, les enfants pratiquaient ce qu'ils appelaient le jeu des "juifs contre la Gestapo", dans lequel les juifs prenaient le dessus sur leurs tortionnaires et se servaient des fusils de ceux-ci (représentés par des bâtons) pour les frapper.

Même dans les camps de concentration, les enfants, tant qu'ils en avaient encore la force, continuaient à jouer. Dans l'un d'eux, ils jouaient à "chatouiller le cadavre". À

Auschwitz-Birkenau, ils se mettaient au défi de toucher la clôture électrifiée. Ils jouaient à “la chambre à gaz”, ce qui consistait à jeter des pierres dans une fosse en imitant les cris des mourants. En s’inspirant de l’appel quotidien, ils avaient inventé le jeu du “klepsi-klepsi”, ce terme signifiant “voler” en langage parlé. On bandait les yeux d’un des participants, qui se plaçait au milieu d’un cercle. Puis l’un des autres joueurs s’avançait et lui donnait un grand coup sur le visage. Celui qui avait été frappé retirait ensuite son bandeau et devait deviner, d’après l’expression faciale des participants ou d’autres indices, qui était l’auteur du coup. Pour survivre à Auschwitz, il fallait savoir bluffer à la perfection – pour être capable, par exemple, de nier avoir volé du pain ou avoir connaissance de projets d’évasion ou de rébellion. C’est sans doute cette compétence que le klepsi-klepsi entraînait.

Dans leurs jeux, qu’il s’agisse de la forme idyllique sous laquelle nous préférons tous nous les représenter ou de ceux décrits par Eisen, les enfants transposent les réalités du monde dans lequel ils vivent dans un cadre fictionnel. Là, ils peuvent en toute sécurité s’y confronter, les vivre et s’exercer à des moyens d’y faire face. Certaines personnes redoutent que les jeux violents ne créent des adultes violents, mais en réalité c’est l’inverse qui se produit. C’est la violence du monde des adultes qui conduit très logiquement les enfants à jouer à des jeux violents. De quelle autre manière pourraient-ils se préparer émotionnellement, intellectuellement et physiquement à affronter la réalité ? Il est faux de penser que nous pouvons changer le monde à venir en exerçant un contrôle sur ce que les enfants apprennent et sur ce à quoi ils jouent. Si nous voulons changer le monde, nous devons changer le monde : les enfants suivront. Les enfants doivent se préparer au monde réel auquel ils doivent s’adapter pour survivre, et ils le feront quoi qu’il arrive.

La façon dont les enfants réagissent aux traumatismes à travers leurs jeux a aussi été observée dans des situations plus

proches de nous. Par exemple, ayant vu un homme tomber de six mètres de haut devant les fenêtres de leur maternelle et ayant été témoins de ses graves blessures, des enfants étaient très perturbés. Pendant des mois, leurs jeux spontanés ont tourné autour des thèmes de la chute, des blessures, des hôpitaux et de la mort<sup>198</sup>. De même, on a observé que des enfants victimes d'actes terroristes dirigés contre eux ou contre leurs parents jouaient la scène à travers leurs jeux en essayant d'apporter du réconfort dans cette situation<sup>199</sup>. Celui-ci pouvait prendre des formes diverses : réparer des objets ou soigner des blessures, protéger les survivants ou prendre soin d'eux, faire en sorte que le bien finisse par triompher du mal.

Même les enfants qui n'ont jamais vécu de choc particulier, et dont l'expérience en la matière se limite aux traumatismes bénins que tout le monde est amené à vivre, mettent souvent en scène des événements traumatiques et chargés émotionnellement dans leurs jeux. Cela leur permet sans doute de s'endurcir pour savoir faire face aux malheurs et aux souffrances de toutes sortes, qui sont certes imprévisibles mais qui ne manqueront pas de leur arriver. Gisela Wegener-Spöhring a décrit des exemples de ce type de jeu chez des enfants sans trouble particulier et bien équilibrés, fréquentant des jardins d'enfants en Allemagne.

Elle décrit par exemple des enfants en train de jouer au "jeu du fouet" : un garçon que tout le monde aime bien était attaché sur une chaise tandis que ses camarades lui donnaient des coups de fouet relativement forts avec une lanière de cuir<sup>200</sup>. Pour le réconforter pendant l'opération, deux fillettes lui donnaient à manger des briques de construction représentant des bananes. Les garçons occupés à donner les coups de fouet faisaient parfois des pauses pour faire semblant de lui donner à boire. Tous les participants semblaient prendre beaucoup de plaisir à ce jeu tournant autour du thème existentiel majeur de la douleur et de l'apaisement de celle-ci. Selon Gisela

Wegener-Spöhring, la seule violence commise lors de ce jeu le fut par l'enseignante, qui intervint pour arrêter le jeu qu'elle perçut comme violent. Selon Gisela Wegener-Spöhring, interrompre sans raison valable un jeu au cours duquel les enfants s'amusent constitue toujours un acte de violence, qui risque de déclencher une réaction violente. Le fait de devoir arrêter leur jeu contraria les enfants. Ils se mirent à renverser des chaises et à faire d'autres bêtises qui semblaient relever de l'indiscipline.

## **Les vertus des “jeux dangereux”**

Selon les chercheurs spécialistes du jeu chez les animaux, un de ses rôles majeurs dans le processus d'évolution est d'aider les jeunes à apprendre à faire face aux urgences<sup>[201](#)</sup>. À travers leurs jeux, les jeunes mammifères, toutes espèces confondues, se mettent délibérément dans des situations délicates, dangereuses et effrayantes sans toutefois qu'elles le soient à l'excès. Lorsqu'ils courent, sautent, se poursuivent les uns les autres pour jouer, ils alternent sans cesse les phases où ils perdent le contrôle de leurs mouvements corporels et celles où ils le reprennent. Les chevreaux, par exemple, quand ils sautent, se contorsionnent dans des mouvements qui rendent difficile la réception sur les pattes. Chez les singes et les grands singes, quand les jeunes jouent à se balancer dans les arbres, ils choisissent des branches suffisamment écartées les unes des autres et suffisamment hautes pour se faire peur, mais pas assez pour se blesser gravement en cas de chute. Les jeunes chimpanzés semblent apprécier particulièrement le jeu consistant à se laisser tomber d'une branche haute et à se raccrocher aux branches en contrebas, juste avant de toucher le sol.

Les jeunes mammifères de presque toutes les espèces jouent à des jeux de poursuite. Ils courent les uns après les autres et alternent les rôles du poursuivant et du poursuivi. Dans ce type de poursuite, la plupart des espèces semblent apprécier davantage le rôle du poursuivi<sup>202</sup>. Le jeu débute généralement quand un jeune singe, un agneau ou un jeune écureuil en taquine un autre et s'enfuit, en s'assurant du regard que le partenaire de jeu provoqué s'est bien lancé à sa poursuite. Les chercheurs qui se sont penchés sur le jeu chez les singes ont remarqué que les signes du plaisir de jouer – par exemple la mimique relaxée, qui est l'équivalent du sourire chez ces animaux – étaient généralement plus fréquents chez les poursuivis que chez les poursuivants<sup>203</sup>. Il semble que le fait de pouvoir être poursuivi à son tour vient récompenser le fait d'avoir été le poursuivant. Quand le poursuivant attrape l'autre et le “touche” (généralement en le pinçant légèrement), il fait volteface et prend le rôle du poursuivi avec la plus grande joie. Il est à noter que le rôle préféré est en fait celui où le joueur est le plus vulnérable. Celui qui est poursuivi a moins de maîtrise sur ce qui se passe, moins de possibilités de s'arrêter et de faire une pause, et il est plus susceptible de tomber et de se blesser que le poursuivant. La vulnérabilité semble être un élément constitutif du délicieux frisson procuré par ce jeu.

En dehors des jeux de poursuite, les jeunes mammifères, et surtout les jeunes mâles, passent beaucoup de temps à jouer à se battre. En fonction de leur espèce, ils se donnent des coups de tête, essaient de faire tomber l'autre, de l'acculer pour l'immobiliser ou de le pincer à certains endroits précis du corps, toujours en jouant. À l'inverse de ce qui se passe au cours d'un vrai combat, l'animal le plus fort et le plus compétent s'autohandicape délibérément pour éviter de dominer son partenaire de jeu. Les jeux de combat auxquels se livrent les jeunes rats ont fait l'objet d'études détaillées. Ces travaux affirment que, au moins dans le cas de cette espèce, tous les individus ont une prédilection pour la position de

faiblesse. Il s'agit, là encore, du rôle qui met le plus à l'épreuve les capacités physiques et émotionnelles<sup>204</sup>. Un rat s'autohandicaperait pour permettre à son partenaire de jeu d'attaquer, de dominer, puis il déploierait tous ses efforts pour reprendre le dessus. Au fil du jeu, les partenaires échangent les rôles, afin que chacun puisse s'entraîner à reprendre le dessus.

L'observation informelle des enfants suffit à montrer que ceux-ci, comme les autres jeunes mammifères, font exprès de se mettre dans des situations où ils ont peur et où ils se retrouvent en position de faiblesse. C'est ce qu'ils font quand ils grimpent haut aux arbres, plongent d'une falaise ou d'une tour, sautent de rocher en rocher par-dessus des crevasses, font des acrobaties sur les structures de jeu ou dévalent les rampes sur leur skate. Lorsqu'ils jouent à se battre, comme les autres jeunes mammifères, les enfants cherchent tour à tour à se mettre en position de faiblesse et à reprendre pied<sup>205</sup>. Le partenaire de jeu le plus fort s'autohandicape pour permettre au plus faible, qui est acculé, de s'échapper et de prendre l'offensive. Ainsi, chacun des deux peut vivre l'expérience exaltante consistant à être en position de faiblesse et à s'en sortir. Sur tous ces points, les jeunes humains sont tout à fait semblables aux autres jeunes mammifères et ils semblent apprendre les mêmes leçons primordiales que ceux-ci.

Pensez au plaisir universellement partagé des jeux de poursuite. Quand son père ou son grand frère la poursuit en menaçant de la manger pour le petit-déjeuner, la joie de la fillette de trois ans qui s'enfuit en poussant des cris perçants est presque insoutenable. Dans tous les jeux de poursuite pratiqués par les humains que je connaisse, la position de faiblesse a la préférence des joueurs. Dans un cauchemar ou dans la réalité, il n'y a rien de plus terrifiant que d'être poursuivi par un prédateur ou par un monstre. Mais dans un jeu il n'y a rien de plus amusant.

Le jeu de poursuite le plus universel et le plus simple est celui du loup. Les enfants y jouent partout sur la planète, et le but du jeu est de passer le plus de temps possible à être poursuivi et le moins de temps possible dans le rôle du poursuivant. Quand on se fait attraper, la sanction consiste à devenir le loup et à devoir endosser le rôle du poursuivant jusqu'à ce qu'on attrape à son tour quelqu'un. Cette prise permet de profiter à nouveau du rôle du poursuivi. En grandissant, les enfants pratiquent des versions du jeu du loup de plus en plus sophistiquées, dont les règles accroissent l'aspect structuré du jeu. Le jeu "du renard et des oies", auquel je jouais avec mes amis d'enfance dans le Minnesota, en est un bon exemple. Il se pratiquait avec des patins à glace et consistait à se poursuivre dans des chemins creusés dans la neige à la surface des étangs gelés. Tout le monde préférerait être une oie plutôt que le renard. Celui qui se faisait attraper jouait le rôle du renard jusqu'à ce qu'il attrape un autre joueur et puisse ainsi redevenir une oie. Les jeux de cache-cache et de ballon prisonnier, qui ne sont pas à proprement parler des jeux de poursuite, illustrent eux aussi cette constante : le rôle préféré est celui du poursuivi. Celui qui est découvert ou touché par le ballon est sanctionné en devenant le poursuivant.

On peut même assimiler les sports collectifs officiels tels que le football, le football américain, le basket-ball et le hockey à des formes complexes du jeu du loup. Qu'il s'agisse de progresser vers le but en dribblant avec les pieds ou les mains, en portant un ballon ou en faisant glisser un palet, qu'on joue sur une surface enherbée ou artificielle, le plaisir consiste toujours à traverser le terrain en courant avec une horde d'ennemis sur les talons. Le baseball est également une sorte de jeu du loup. Le batteur, après avoir frappé la balle, essaie d'accomplir un certain parcours en forme de boucle en se déplaçant d'une "cabane" à une autre, tandis que l'équipe adverse essaie de le rattraper pour l'éliminer. Dans tous ces jeux, les équipes sont tour à tour en position offensive et



défensive, le rôle de prédilection étant celui de l'attaquant, qui consiste à se faire poursuivre en traversant le terrain ennemi en courant.

Les nombreuses activités de ce genre sont, pour les enfants, l'occasion de se dépenser ainsi que d'éprouver leur peur à leur propre niveau et de démontrer leurs capacités physiques. L'association de la peur et de la joie nous procure un frisson bien particulier et délectable. Dans ce type de jeu, les enfants doivent pouvoir diriger eux-mêmes leurs activités, car ils sont les seuls à pouvoir bien estimer quel degré de peur leur convient. Les enfants qui font de la balançoire ou qui grimpent aux arbres ou à la corde savent où s'arrêter pour éviter que l'excitation engendrée par la peur ne se transforme en terreur. Aucun parent, aucun entraîneur ni aucun professeur de gymnastique ne peut en décider à leur place. Dans le jeu du fouet décrit par Gisela Wegener-Spöhring, si cela était devenu trop douloureux pour lui, le garçon qui recevait les coups de fouet aurait demandé que cela s'arrête. Dans tous les jeux de bagarre ou de poursuite, chaque enfant a le droit de décréter un temps mort ou d'abandonner la partie si celle-ci devient trop éprouvante au niveau physique ou émotionnel. Si ce droit n'existe pas, il ne s'agit plus d'un jeu.

Aujourd'hui, au sein de notre culture, les parents et les autres adultes surprotègent les enfants par rapport aux dangers potentiels des jeux. Nous sous-estimons gravement la capacité des enfants à prendre soin d'eux-mêmes et à évaluer les situations avec discernement. De ce point de vue, nos pratiques ne sont pas seulement en rupture avec celles des chasseurs-cueilleurs (telles qu'elles sont décrites au chapitre 2), mais aussi avec celles de toutes les cultures traditionnelles, où les enfants pouvaient jouer librement. Il s'agit là d'une prophétie autoréalisatrice : comme nous sous-estimons nos enfants, nous les privons de liberté, et ainsi des occasions d'apprendre qui leur sont nécessaires pour se rendre maîtres de leur comportement et de leurs émotions.

## Moins d'empathie et plus de narcissisme

Comme je l'ai évoqué au chapitre 1, le fait que, depuis 1955 environ, les enfants aient de moins en moins l'occasion de jouer librement s'est accompagné d'une hausse constante des troubles anxieux et dépressifs, et du sentiment d'impuissance chez les jeunes. En lien avec ces observations, on a aussi constaté une exacerbation du narcissisme et un déclin de l'empathie.

Le *narcissisme* est une vision surdimensionnée de l'ego, qui tend à couper l'individu des autres et à l'empêcher de développer des relations duelles satisfaisantes. Depuis la fin des années 1970, il a été évalué chez les étudiants d'université en utilisant l'inventaire de la personnalité narcissique sur des échantillons types. Ce questionnaire est conçu pour évaluer secrètement dans quelle mesure un individu se préoccupe avant tout de lui-même ou des autres. L'*empathie*, quant à elle, est à peu de chose près l'inverse du narcissisme. Elle désigne la tendance à se relier aux autres émotionnellement, à adopter leur point de vue et à éprouver de la compassion quand il leur arrive malheur. Elle a été mesurée depuis la fin des années 1970 auprès d'échantillons types d'étudiants à l'aide d'un questionnaire appelé indice de réactivité interpersonnelle. Les résultats de ces tests montrent une exacerbation significative du narcissisme et un déclin de l'empathie au fil des années<sup>206</sup>. Ils semblent fiables puisqu'ils sont en cohérence avec les comportements observés dans la vie réelle. Par exemple, il s'avère que les individus qui ont un score élevé au test du narcissisme surestiment leurs propres capacités par rapport à celles d'autrui, réagissent à la critique par la colère et commettent plus d'escroqueries que la moyenne de la population<sup>207</sup>. Ceux dont le score est faible au test de l'empathie sont plus susceptibles que la moyenne de devenir les auteurs de harcèlement et moins susceptibles de faire du bénévolat pour une œuvre caritative<sup>208</sup>.

Avec tout ce qui a été dit dans ce chapitre sur les fonctions du jeu, il ne devrait pas être difficile de comprendre pourquoi l'amenuisement de celui-ci s'accompagne d'une hausse des troubles émotionnels et relationnels affectant les individus. Le jeu est le moyen grâce auquel la nature apprend aux enfants à résoudre eux-mêmes leurs problèmes, maîtriser leurs impulsions, réguler leurs émotions, se mettre à la place d'autrui, négocier en cas de désaccord et traiter les autres sur un pied d'égalité. Rien ne peut se substituer au jeu pour l'acquisition de ces compétences. La maîtrise de soi, la responsabilité individuelle et la sociabilité : ce sont des choses que l'école est incapable d'enseigner. Or, elles sont bien plus importantes pour la vraie vie que n'importe quelle leçon scolaire...

Des expériences viennent corroborer les études corrélatives et les arguments logiques qui établissent un lien entre les difficultés dans le développement émotionnel et relationnel des individus et l'amenuisement du jeu. Bien évidemment, il est impossible de priver délibérément des enfants de jeu sur le long terme. Néanmoins, de telles expériences ont été menées avec des animaux. On a, par exemple, comparé le développement de singes rhésus élevés dans la compagnie exclusive de leur mère avec celui d'autres singes de la même espèce, élevés dans des conditions plus proches de la normale, en contact avec leur mère et avec des individus du même âge<sup>209</sup>. Les mères singes interagissent avec leur petit de nombreuses façons, mais elles ne jouent pas avec eux, si bien que les petits du premier groupe furent privés de jeu pendant tout leur développement. Comme on s'y attendait, les tests auxquels ils furent soumis en tant que jeunes adultes révélèrent de nombreuses anomalies dans leur comportement. Ils se montraient excessivement peureux et agressifs. Quand on les plaçait dans un environnement nouveau, au lieu de ressentir une légère crainte comme les singes normaux, ils éprouvaient une véritable terreur et, par la suite, ils ne parvenaient pas non

plus à s'adapter à ce nouvel environnement aussi bien que ceux-ci. Quand on les mettait en présence d'individus du même âge, ils n'arrivaient pas à répondre de façon appropriée aux signes et aux invitations que ceux-ci leur envoyaient. Quand l'un d'eux se mettait en devoir de les épouiller, par exemple, ils réagissaient de façon agressive plutôt que d'accepter le geste amical fait à leur égard. En présence d'autres singes, ils ne montraient pas les signes adéquats pour indiquer leur intention de contenir leur agressivité, si bien qu'ils étaient plus souvent la cible d'attaques que les singes normaux.

Des expériences comparables conduites avec des rats ont abouti à des résultats similaires. Des rats élevés sans compagnon de jeu du même âge se montrent à la fois anormalement peureux et agressifs lors de divers tests comportementaux<sup>210</sup>. Dans une autre série d'expériences, des rats élevés le reste du temps en l'absence d'individus du même âge étaient mis une heure par jour en présence de compagnons de jeu actifs, tandis que d'autres rats passaient le même laps de temps en compagnie d'individus du même âge chez qui on avait inhibé l'instinct ludique en leur injectant des amphétamines<sup>211</sup> (les amphétamines neutralisent la pulsion ludique chez les jeunes rats sans avoir d'effet sur les autres aspects du comportement social). Les résultats montraient qu'à l'âge adulte, les rats qui avaient pu passer du temps à jouer avec des individus du même âge avaient un comportement beaucoup plus conforme à la normale que ceux qui avaient passé le même temps en présence de compagnons ne jouant pas. Il apparaît donc que les interactions essentielles pour un développement normal des points de vue social et émotionnel chez les jeunes rats se produisent dans le jeu. D'autres expériences ont montré que le cerveau des jeunes rats privés de jeux se développait de façon anormale. Les voies neuronales partant des zones frontales du cerveau – dont on sait qu'elles jouent un rôle crucial dans la maîtrise des

émotions et des impulsions – connaissent une évolution anormale<sup>212</sup>.

Certes, il peut sembler cruel d'élever de jeunes singes, et même de jeunes rats, dans des conditions où ils ne peuvent pas jouer librement avec des compagnons du même âge, sous prétexte de faire avancer la science. Mais comment qualifier alors nos pratiques actuelles “normales”, qui consistent à empêcher les enfants humains de jouer librement avec d'autres enfants, sous prétexte de les protéger et de les éduquer ? Cela n'est pas seulement cruel, c'est également dangereux.

## **Et les jeux vidéo, dans tout ça ?**

Les jeux vidéo sont la seule forme de jeu qui n'ait pas décliné au cours des dernières décennies. Certains les accusent d'être responsables, avec la télévision, de la désaffection pour les jeux d'extérieur. Selon eux, l'attrait exercé par les programmes télévisés et les jeux vidéo est si fort que les enfants restent rivés à l'écran, ce qui les détourne des autres activités. Je comprends tout à fait ces arguments et les raisons pour lesquelles certains les trouvent convaincants, mais ils ne correspondent pas aux faits que j'ai pu observer moi-même, ni aux résultats des études réalisées de façon méthodique sur le sujet.

À Sudbury Valley, les élèves peuvent jouer à ce qu'ils veulent et explorer ce qui les intéresse, comme ils le souhaitent, aussi longtemps qu'ils le souhaitent. Ils ont tous accès à la télévision et aux ordinateurs de façon illimitée, et la quasi-totalité d'entre eux jouent à des jeux vidéo et aiment ça. Mais la plupart passent aussi beaucoup de temps à jouer et à explorer dans les champs et les bois alentour. Des sondages ont été réalisés dans la population générale auprès de joueurs

de jeux vidéo. Ceux-ci ont également montré que les enfants, lorsqu'ils ont la même liberté de jouer à l'extérieur qu'aux jeux vidéo, finissent par alterner les deux de façon équilibrée<sup>213</sup>. Les enfants qui semblent développer une addiction sont ceux qui n'ont pas accès à d'autres types de jeux satisfaisants<sup>214</sup>. Il s'avère également que les jeux vidéo empiètent davantage sur le temps passé à regarder la télévision que sur les jeux à l'extérieur. Globalement, selon les sondages, les joueurs de jeux vidéo ne passent pas moins de temps que les autres à jouer à l'extérieur, mais ils en passent moins devant la télévision<sup>215</sup>. Une étude à grande échelle a récemment été réalisée en Hollande pour évaluer les facteurs favorisant les jeux à l'extérieur chez les enfants. Celle-ci a montré que, contrairement à ce que l'on aurait pu croire, ceux d'entre eux qui disposaient d'un ordinateur ou d'une télévision dans leur chambre passaient en fait beaucoup plus de temps à jouer dehors que ceux qui n'avaient ni l'un ni l'autre<sup>216</sup>.

Il me semble que, si les enfants jouent de moins en moins à l'extérieur, cela est dû principalement aux craintes grandissantes des parents et à d'autres changements sociétaux qui ont réduit comme peau de chagrin les occasions qui leur sont données de jouer dehors librement. Concernant les jeux vidéo, deux raisons semblent expliquer leur essor. Premièrement, le plaisir qu'ils procurent est très grand, et c'est de plus en plus vrai à mesure que la technologie et les moyens mis en œuvre pour leur conception progressent. Deuxièmement, les enfants étant soumis dans le monde réel à une surveillance et à un contrôle accrus de la part des adultes, le monde virtuel apparaît à beaucoup d'entre eux comme un havre de liberté. Un enfant de neuf ans qui n'a pas le droit d'aller tout seul au magasin du coin de la rue pourra pénétrer librement dans un univers exaltant, où l'attendent toutes sortes de dangers et de délices, et explorer celui-ci à sa guise.

Quand on interroge les enfants, à travers les questionnaires ou lors des réunions de groupe, pour savoir ce qui leur plaît dans les jeux vidéo, ils évoquent en général la liberté, l'autonomie et le fait d'acquérir une expertise<sup>217</sup>. Dans le jeu, ils sont maîtres de leurs décisions et mettent tout en œuvre pour relever des défis qu'ils se sont donnés à eux-mêmes. Certes, que ce soit à l'école ou dans d'autres cadres où les adultes font la loi, on les traite comme des imbéciles qui ont besoin qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire en permanence. Mais, dans le jeu, ils deviennent décisionnaires, ils sont capables de résoudre des problèmes difficiles et de démontrer des compétences extraordinaires. Dans le jeu, ce n'est pas l'âge qui compte, ce sont les compétences. Sous tous ces points de vue, les jeux vidéo sont semblables à toutes les autres formes de jeu véritable. Ils ne constituent pas un facteur aggravant de l'augmentation des troubles anxieux ou dépressifs et du sentiment d'impuissance propre aux générations actuelles. Bien au contraire, ils apparaissent comme un auxiliaire puissant pour soulager ces maux. Une telle affirmation est encore confirmée par l'apparition récente de ce que l'on appelle des "jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs" (MMORPG), comme *World of Warcraft*. En effet, l'aspect social y est beaucoup plus développé que dans les formes de jeux antérieures, et les possibilités qu'ils offrent aux joueurs de déployer leur créativité et de résoudre des problèmes sont infinies<sup>218</sup>.

Dans ces jeux en ligne, les joueurs se créent un personnage (un avatar) différent de tous les autres du point de vue de ses caractéristiques et de ses points forts physiques et psychologiques. Dans la peau de ce personnage, ils pénètrent dans un monde virtuel extraordinairement complexe et exaltant, où sont déjà présents simultanément d'innombrables autres joueurs qui, dans la vie réelle, peuvent très bien être répartis aux quatre coins de la planète. À l'intérieur de ce monde virtuel, les joueurs se lancent dans des quêtes au cours

desquelles ils rencontrent d'autres joueurs, susceptibles de devenir leurs amis ou leurs ennemis. Ils peuvent commencer à jouer en solitaire, en évitant les autres, mais pour atteindre les niveaux de jeu supérieurs ils doivent se faire des amis pour réaliser ensemble des quêtes communes. Se faire des amis dans le monde du jeu requiert en substance les mêmes compétences que pour s'en faire dans le monde réel. Il ne faut pas se montrer impoli. Il faut respecter les us et coutumes de la culture environnante. Il faut s'enquérir des objectifs d'un ami potentiel et l'aider à les atteindre. En fonction de votre comportement, les autres joueurs peuvent choisir de vous ajouter à leur *liste d'amis* ou sur leur *liste noire*, et peuvent parler de vous en bien ou en mal aux autres. Ces jeux offrent la possibilité de tester différentes personnalités et différents comportements, dans un univers imaginaire où l'échec n'a aucune conséquence dans la réalité tangible.

Les joueurs peuvent également se regrouper dans ce qu'on appelle des *guildes*, en fonction des intérêts qu'ils défendent. Pour faire partie d'une guildes, ils doivent, comme dans la vie professionnelle ou presque, remplir des formulaires de candidature dans lesquels ils expliquent quel intérêt la guildes aurait à les compter parmi ses membres. Les guildes ont généralement une structure similaire à celle des entreprises du monde réel, avec des dirigeants, un conseil d'administration et des membres chargés du recrutement. Les jeux de ce genre ont beaucoup de choses en commun avec les jeux sociodramatiques au cours desquels les enfants de maternelle laissent libre cours à leur imaginaire. Mais ils se pratiquent dans un monde virtuel où l'on communique par le biais d'une messagerie instantanée et atteignent un degré de complexité bien supérieur, adapté aux centres d'intérêt et aux capacités des enfants plus âgés, des adolescents et des adultes qui s'y adonnent. Comme tous les jeux sociodramatiques, ils ont leurs racines dans le monde réel, et les concepts et les compétences qu'ils mettent en œuvre sont pertinents dans celui-ci. Une



étude commandée par la société IBM a conclu que les compétences de meneur que ces jeux permettent d'exercer sont en substance les mêmes que celles qui sont requises pour diriger une entreprise moderne dans le monde des affaires réel<sup>219</sup>.

Les premières recherches sur les jeux vidéo étaient motivées par la crainte que la violence qui y est présente ne déteigne sur le comportement des jeunes dans la vie réelle. Les résultats de ces recherches ont complètement rassuré ceux qui se sont donné la peine de les examiner avec attention<sup>220</sup>. Rien ne prouve que le fait de tuer des personnages animés sur un écran augmente la probabilité de faire du mal à autrui dans la vie réelle. En fait, certaines études suggèrent que les jeux vidéo, en leur donnant l'occasion de simuler des actes violents, permettent aux jeunes d'apprendre à contrôler et à réguler leurs émotions, jouant en cela un rôle sans doute très analogue à celui que remplissent les jeux à l'extérieur qualifiés de "dangereux". Par exemple, une étude a soumis des étudiants à un exercice de calcul mental difficile, engendrant échec et insatisfaction. Les résultats ont révélé qu'à la suite de cette épreuve, les étudiants qui jouaient régulièrement à des jeux vidéo étaient moins affectés et ressentaient moins d'agressivité que ceux qui ne jouaient jamais, ou rarement<sup>221</sup>. Je dois admettre qu'en ce qui me concerne, je suis incapable de jouer à des jeux vidéo et de regarder des films contenant des scènes violentes, car cela m'est insupportable. Mais, dans tout le corpus de recherche en psychologie, aucun élément ne me porte à penser que cet évitement soit bénéfique du point de vue moral. Je n'ai jamais interdit à mes enfants l'accès à cette violence fictive et ils sont devenus des citoyens non violents et respectueux de la morale.

Plus récemment, les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux effets positifs des jeux vidéo. Plusieurs expériences ont soumis des joueurs à des questionnaires d'évaluation de la

perception dans l'espace, incluant des éléments de tests de QI standard<sup>222</sup>. Elles ont montré que les scores étaient améliorés de façon très significative par la pratique de jeux vidéo au rythme rapide. D'autres études suggèrent que les jeux vidéo, en fonction de leur type, peuvent aussi augmenter les scores à différentes sortes de tests : aussi bien à ceux qui évaluent la mémoire de travail (c'est-à-dire la capacité à retenir plusieurs informations à la fois) qu'à ceux qui évaluent l'aptitude à penser de façon critique ou à résoudre des problèmes<sup>223</sup>. En outre, il est démontré avec de plus en plus de certitude que les enfants qui manifestaient auparavant un faible intérêt pour la lecture ou l'écriture deviennent très compétents dans ces domaines grâce à la communication majoritairement textuelle en usage dans les jeux vidéo en ligne<sup>224</sup>. Et, comme je l'ai déjà mentionné, même si elles ne sont pas nombreuses, certaines études démontrent que les jeux d'action très intensifs engendrant des émotions fortes permettent aux jeunes d'apprendre à réguler leurs émotions dans des situations de stress. Jusqu'à aujourd'hui, peu de recherches formelles ont été réalisées sur les effets positifs des jeux vidéo au niveau social. Mais de tels effets sont attestés par de nombreux cas individuels qui ont été rapportés, et les travaux existants suggèrent que les joueurs réguliers sont en moyenne mieux adaptés socialement que les individus du même âge qui ne jouent pas aux jeux vidéo<sup>225</sup>.

Pour faire en sorte que nos enfants jouent à l'extérieur, inutile de nous débarrasser de nos ordinateurs et de nos appareils de télévision. Cela n'aurait pas plus de sens que de jeter nos livres qui, au même titre que les jeux vidéo et la télévision, nous permettent d'apprendre et nous procurent un grand plaisir. Le secret consiste plutôt à créer les conditions favorables pour que nos enfants puissent jouer dehors, avec d'autres, sans intervention de la part des adultes. Dans le monde actuel, les enfants ont besoin d'acquérir des compétences très développées en informatique, de même que

les enfants des chasseurs-cueilleurs avaient besoin d'acquérir des compétences très poussées dans le maniement des arcs et des flèches ou du bâton à fouir. Pour développer ces compétences, ils ont besoin d'avoir accès à ce qui n'est autre que le principal outil de travail de notre époque, j'ai nommé l'ordinateur, et de pouvoir y jouer librement. Mais, pour pouvoir se développer sainement, il faut qu'ils aient également l'opportunité et la liberté de jouer dehors, en compagnie d'autres enfants, à bonne distance de la maison. Les mots-clés sont ici la *liberté* et l'*opportunité*, plutôt que l'obligation.

---

<sup>1</sup> Célèbre joueur et entraîneur de football américain. (N.d.T.)

**L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES  
ÂGES : UN ÉLÉMENT-CLÉ  
DE L'AUTOÉDUCATION  
ENFANTINE**[226](#)

Un matin où je me trouvais dans la salle de jeux à Sudbury Valley, j'ai assisté à une scène extraordinaire<sup>1</sup>. Un garçon de treize ans et deux garçons de sept ans étaient en train de créer, uniquement pour leur propre plaisir, une histoire fantastique avec son cortège de personnages héroïques, de monstres et de batailles. Les deux garçons de sept ans rivalisaient d'enthousiasme pour imaginer la suite de l'histoire tandis que celui de treize ans, qui avait des talents d'artiste, élaborait à partir de leurs idées un scénario cohérent en esquissant sur le tableau noir, de façon quasi simultanée, les scènes que les plus jeunes lui décrivaient. Le jeu s'est poursuivi au moins pendant la demi-heure où je me suis permis de rester à les regarder avant de poursuivre mes observations dans d'autres endroits de l'école. Quel privilège, pensai-je, d'être l'unique témoin d'une création artistique dont je savais que ni les enfants de sept ans ni, de façon presque certaine, ceux de treize ans n'auraient été capables seuls. L'exubérance créatrice et l'imagination débordante des garçons de sept ans s'équilibraient de manière parfaite avec les talents narratifs et artistiques affirmés de celui de treize ans pour aboutir à cette explosion de créativité.

Daniel Greenberg, le visionnaire fondateur de Sudbury Valley que je vous ai présenté au chapitre 5, insiste depuis fort longtemps sur le fait que le mélange des classes d'âge est l'"arme secrète" qui permet à cette école de réussir en tant qu'institution éducative<sup>227</sup>. De même, dans ses travaux sur l'éducation mini-invasive en Inde, Sugata Mitra affirme que le mélange des âges est une clé de la diffusion rapide des savoirs parmi les enfants à partir des ordinateurs en libre accès (comme cela a été évoqué au chapitre 6)<sup>228</sup>. Et, selon les anthropologues qui ont étudié les cultures de chasseurs-cueilleurs, le mélange des âges est un élément essentiel de l'autoéducation des enfants dans ces cultures (comme nous l'avons vu au chapitre 2)<sup>229</sup>.

Le fait que les enfants cherchent à s'associer librement à d'autres d'âges très différents est un aspect essentiel de leur aptitude à s'éduquer eux-mêmes avec succès, en prenant leurs propres initiatives. Ils apprennent en observant des enfants plus âgés et des plus jeunes, et en entrant en interaction avec eux. Pourtant, les experts en pédagogie n'ont pratiquement tenu aucun compte des vertus pédagogiques de ce côtoiement ; obnubilés qu'ils sont par l'idée que ce sont les professeurs qui dirigent l'éducation et que le cadre où cela se fait le plus efficacement est celui où les élèves sont tous du même niveau. Il ne leur vient jamais à l'idée, ou seulement très rarement, que les enfants peuvent apprendre les uns des autres dans des cadres où leurs âges, leurs compétences et leurs niveaux de compréhension du monde sont très différents.

Du point de vue de l'histoire, et à plus forte raison de l'évolution, la ségrégation des enfants en classes d'âge est une aberration – que je qualifierais de tragique – des temps modernes. Dans les cultures de chasseurs-cueilleurs, les enfants s'éduquaient eux-mêmes en jouant et en explorant avec d'autres enfants, ce qui se faisait nécessairement au sein de groupes d'âges variés (comme évoqué au chapitre 2). Les chasseurs-cueilleurs vivaient en petits groupes et les naissances étaient très espacées, si bien que les enfants avaient rarement plus d'un ou deux compagnons de jeu du même âge qu'eux ou s'en approchant. Dans les groupes d'une demi-douzaine d'enfants qui jouaient ou exploraient ensemble, les âges pouvaient s'échelonner par exemple de quatre à quatorze ou de sept à dix-sept ans<sup>[230](#)</sup>.

En remontant encore plus loin dans l'histoire de notre évolution, le côtoiement d'individus d'âges différents était très probablement la norme chez nos ancêtres préhumains. Nos cousins les grands singes, dont font partie les chimpanzés, les bonobos et les gorilles, vivent tous en petits groupes et les femelles n'ont qu'un petit à la fois. De ce fait, les jeunes

jouent habituellement avec des individus d'âges très différents<sup>231</sup>. Ces observations conduisent à penser que notre dernier ancêtre commun avec les grands singes vivait également dans des conditions où coexistaient peu d'individus du même âge. Il semble que notre instinct ludique, de même que notre instinct autoéducatif, est le fruit d'une évolution qui s'étend sur des centaines de millions d'années, et qui remonte au moins au moment où notre lignée s'est dissociée de celles dont descendent les grands singes. Or, cette évolution s'est faite dans des conditions où la plupart des interactions sociales entre les jeunes étaient le fait d'individus d'âges différents.

Quand l'agriculture prit son essor, il y a environ 10 000 ans, les hommes commencèrent à vivre au sein de groupes sociaux plus grands et la disponibilité accrue de nourriture permit de rapprocher les naissances. Cette évolution a augmenté les possibilités d'interactions entre enfants d'âges proches. Pourtant, dans les sociétés non occidentales où les enfants ne sont pas scolarisés, l'hétérogénéité des âges reste la norme. Cela s'explique en partie par le fait que les enfants plus âgés doivent s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs, ce qui implique en général de les inclure dans leurs groupes de jeu<sup>232</sup>. L'obligation faite à de nombreux enfants de passer beaucoup de temps dans des groupes d'âge homogènes remonte à une centaine d'années. Elle procède du développement à grande échelle, au sein des sociétés occidentales, de la scolarisation obligatoire dans des classes constituées d'enfants du même âge.

Au cours des trente ou quarante dernières années, la ségrégation en groupes d'âge homogènes à laquelle sont soumis les enfants s'est accrue de façon effrayante, aussi bien aux États-Unis que dans une grande partie du monde occidental et dans de nombreux pays occidentalisés. De nos jours, beaucoup d'enfants passent non seulement leur journée d'école mais aussi la quasi-totalité de leur temps extrascolaire

dans des cadres où ils n'ont que peu d'occasions de jouer avec d'autres enfants ayant plus d'un an ou deux de différence avec eux. La taille de plus en plus réduite des familles nucléaires, le relâchement des liens au sein de la famille élargie, la crainte d'une potentielle influence négative des enfants plus âgés sur les plus jeunes, la raréfaction des jeux libres entre petits voisins, l'augmentation du temps passé à l'école et la multiplication des activités péri- et extrascolaires dirigées par des adultes dans des groupes d'âge homogènes, tous ces facteurs conjugués ont considérablement réduit les possibilités de rencontres entre enfants ayant une différence d'âge de plusieurs années. La vision de l'enfance au sein de notre culture est complètement imprégnée par le modèle consistant à répartir les enfants dans des classes en fonction de leur âge. La croyance selon laquelle il est naturel pour les enfants de n'avoir d'interactions qu'avec deux catégories de personnes, à savoir d'autres enfants du même âge et les adultes qui s'occupent d'eux, semble être très répandue de nos jours, y compris chez les psychologues spécialistes du développement de l'enfant<sup>233</sup>.

Dans l'Amérique du Nord d'aujourd'hui, l'école de Sudbury Valley fait partie des rares endroits où l'hétérogénéité des âges est comparable à celle qui était la règle dans les tribus de chasseurs-cueilleurs. Les 130 à 180 élèves, dont les âges s'échelonnent de quatre ans à la fin de l'adolescence, sont libres toute la journée de côtoyer qui ils le souhaitent et ils passent une grande partie de leur temps en interaction avec des élèves beaucoup plus vieux ou plus jeunes qu'eux. Pour évaluer à quel point des enfants d'âges différents se côtoient à Sudbury Valley, le collaborateur avec qui je réalisais l'étude, Jay Feldman, est venu quatorze fois en l'espace de plusieurs semaines et a relevé la composition des groupes de deux à sept enfants qu'il a recensés dans tous les bâtiments et les cours de l'école au cours de ses visites. L'analyse de ces données a révélé que les interactions, pour plus de la moitié d'entre elles,



avaient lieu entre des enfants ayant plus de deux ans d'écart et, pour un quart d'entre elles, entre des enfants ayant plus de quatre ans d'écart<sup>234</sup>. Nous avons constaté que le mélange des âges était particulièrement fréquent au cours des jeux et qu'il l'était moins pendant les discussions sérieuses. Lors d'une étude qualitative à long terme que Feldman et moi-même avons réalisée ultérieurement, nous avons pris des notes sur environ deux cents interactions différentes s'étant produites entre des adolescents et des enfants plus jeunes, que nous avons ensuite analysées. Étaient considérés comme des adolescents les enfants de douze ans et plus, et comme des enfants ceux de moins de douze ans, ou qui avaient au minimum quatre ans de moins que l'adolescent le plus âgé<sup>235</sup>.

Pour les enfants, quel est l'intérêt de ces interactions avec des pairs d'âges différents, que leur apportent-elles ? C'est la question à laquelle répond la suite de ce chapitre. Je vais d'abord examiner les effets positifs des groupes d'âge hétérogènes sur les jeunes enfants, puis je passerai aux effets bénéfiques sur les enfants plus âgés. La plupart des exemples cités sont tirés des observations réalisées à Sudbury Valley. Mais certains d'entre eux sont issus des travaux d'autres chercheurs qui ont étudié les interactions dans des groupes d'âge hétérogènes, que ce soit au sein de sociétés non occidentales ou, au sein du monde occidental, dans des écoles expérimentales où les élèves de différentes classes peuvent, dans une certaine mesure, entrer en interaction les uns avec les autres.

## **Ce que gagnent les plus jeunes à côtoyer librement des enfants d'âges différents**

Au sein des groupes d'âges variés, les enfants peuvent pratiquer des activités qu'ils ne pourraient pas réaliser seuls ni en compagnie exclusive d'enfants de leur âge, du fait de la complexité, de la difficulté ou du caractère dangereux de celles-ci. Ce faisant, ils apprennent. Ils apprennent aussi, tout simplement, en observant leurs aînés réaliser des activités plus élaborées ou en écoutant leurs conversations. Et, du point de vue émotionnel, ils reçoivent plus de soutien et d'attention de la part de ceux-ci qu'ils ne peuvent en attendre de la part de camarades du même âge. Ces effets positifs peuvent sembler en partie évidents, mais je vais les développer pour montrer à quel point les occasions de côtoyer des enfants d'âges différents sont précieuses pour le développement physique, social, émotionnel et intellectuel des enfants.

## **Jouer dans la zone proximale de développement**

Imaginez deux enfants de quatre ans essayant de se lancer un ballon. Ils n'y arrivent pas. Aucun des deux ne sait assez bien le lancer ni le rattraper pour que le jeu fonctionne. Très vite, ils se lassent de courir le chercher chaque fois qu'il tombe et abandonnent le jeu. Imaginez maintenant le même jeu, avec cette fois un enfant de huit ans pour jouer avec celui de quatre ans. L'enfant plus âgé peut faire un lancer en cloche pour faire atterrir le ballon entre les mains du plus jeune, et il est capable de sauter ou de plonger pour rattraper les lancers maladroits de celui-ci. Les deux joueurs trouvent leur compte dans ce jeu, qui leur permet de s'amuser et d'apprendre en développant leurs compétences au lancer et à la réception du ballon. Dans un monde peuplé uniquement d'enfants de quatre ans, aucun jeu de lancer n'est possible. Mais ils deviennent possibles, et amusants pour tous, dès lors que des enfants de huit ans

côtoient ceux de quatre. Cela est valable pour d'innombrables autres activités.

Dans les années 1930, Lev Vygotski – le psychologue russe présenté au chapitre 7 – a créé le concept de *zone proximale de développement* pour désigner l'ensemble des activités qu'un enfant ne peut réaliser seul ni avec d'autres du même niveau de compétences, mais dont il est capable en collaborant avec d'autres personnes plus expérimentées<sup>236</sup>. Selon lui, c'est en grande partie en collaborant avec d'autres à l'intérieur de leur zone proximale de développement que les enfants développent leur entendement et s'approprient de nouvelles compétences. L'idée de Vygotski a été reprise et complétée par Jerome Bruner, chercheur en psychologie à Harvard, et par son équipe. Ces derniers ont introduit le concept d'*étayage*, qui désigne métaphoriquement les moyens employés par une personne expérimentée pour permettre à un novice de s'engager dans l'activité commune<sup>237</sup>. Pour accéder à un niveau supérieur dans ses activités, l'enfant a besoin qu'on rappelle certains éléments à sa mémoire, qu'on lui fournisse des indices, qu'on l'encourage et qu'on lui prodigue d'autres formes d'aide : c'est en cela que consiste l'étayage. Dans l'exemple ci-dessus, le jeu de ballon se trouve dans la zone proximale de développement de l'enfant de quatre ans, et celui de huit ans fait de l'étayage en lançant le ballon gentiment et en courant pour rattraper les lancers maladroits.

Dans les livres de pédagogie, les concepts de Vygotski et de Bruner sont le plus souvent utilisés pour décrire les interactions des enfants avec leurs enseignants ou avec leurs parents. Cependant, d'après les observations que Feldman et moi-même avons faites, ils s'appliquent avec encore plus de pertinence aux interactions entre enfants d'âges différents, au cours desquelles personne n'est officiellement investi du rôle d'enseignant ou d'apprenant, mais où tout le monde s'amuse. Au point de vue du niveau d'énergie, des centres d'intérêt et

des capacités cognitives, les enfants d'un certain âge sont plus proches des plus jeunes que ne le sont les adultes, il leur est donc plus facile d'adopter des comportements adaptés aux zones proximales de développement des plus jeunes. En outre, comme les enfants plus âgés ne se sentent pas responsables de l'éducation à long terme des plus jeunes, ils ne leur apportent généralement pas davantage d'aide ni d'information que ceux-ci n'en sollicitent. Ils ne deviennent pas ennuyeux et ne tombent pas dans la condescendance.

Lorsque des enfants d'âges variés jouent ensemble et qu'il y a de grandes disparités dans leurs aptitudes respectives, l'étayage de la part des aînés est permanent, naturel et souvent inconscient. Il apparaît comme une manière de rendre le jeu plus amusant pour tous en tirant les plus jeunes vers le haut.

À Sudbury Valley, Feldman et moi-même avons entre autres observé des jeux relevant du domaine des sports collectifs. En voici quelques exemples. Au jeu de *four square*<sup>238</sup>, les joueurs adolescents propulsaient le ballon avec beaucoup de force vers les autres joueurs d'un certain âge, mais l'envoyaient tout en douceur dans la partie du terrain occupée par Ernie (quatre ans) et ils modifiaient les règles pour donner à Ernie le droit d'attraper la balle avant de la renvoyer<sup>239</sup>. Au cours d'un jeu de lutte, trois garçons de huit à onze ans se liguèrent contre Hank, dix-huit ans, qui ripostait en repoussant chacun d'entre eux d'une façon bien adaptée à leurs capacités et à leurs tailles. C'était Clint, le plus âgé, qui était repoussé le plus loin et Jeff, le plus petit, le moins loin. Hank semblait savoir exactement comment doser sa force pour repousser chacun des garçons de la façon la plus amusante possible, sans faire ni peur ni mal à aucun d'eux. Au cours d'un combat endiablé avec des épées mouchetées, Sam, âgé de dix-sept ans, était attaqué par une horde d'enfants entre six et dix ans. Pour riposter, il choisissait les figures d'escrime les plus adaptées au style et aux compétences de chacun d'entre eux, leur

présentant ainsi un défi à relever sans les écraser. Au cours d'une partie de basket, Ed, un garçon athlétique âgé de quinze ans, faisait peu de tirs au panier et privilégiait deux types d'action : courir en dribblant tandis que l'équipe adverse, constituée d'une bande d'enfants entre huit et dix ans, essayait de lui prendre le ballon, et faire des passes à son unique coéquipier, le jeune Daryl (âgé de huit ans) et encourager celui-ci à tirer. Dans chacun de ces cas, les adolescents ont adapté leur façon de jouer pour permettre aux plus jeunes de participer au jeu, ainsi que de s'amuser et d'apprendre en jouant. Sur le terrain de basket, par exemple, Ed permettait à son jeune coéquipier d'accéder à un niveau de jeu supérieur, en lui faisant des passes lorsque celui-ci se trouvait sous le panier et en lui indiquant le bon moment pour tirer. Mais aucun de ces adolescents n'avait l'impression de faire des sacrifices en opérant ces ajustements. Les plus âgés prenaient visiblement plaisir à jouer avec leurs cadets et les manières de jouer qu'ils adoptaient permettaient de développer aussi bien les compétences des uns que celles des autres. Même lorsqu'ils contenaient leur force, repousser de multiples attaquants était l'occasion pour Hank et Sam d'exercer pleinement leurs talents respectifs de lutteur et d'escrimeur. Si Ed s'était contenté de faire des tirs au panier et de marquer des points, ni lui ni personne ne se serait amusé. En revanche, dribbler avec une horde de petits attaquants pugnaces sur les talons et faire en sorte que son coéquipier puisse tirer constituait pour lui une excellente façon d'entraîner trois compétences tout en s'amusant : dribbler, faire des passes et avoir une bonne vision du jeu.

Nous avons également pu observer de nombreux exemples où l'étaillage concernait des compétences mentales, ce qui se manifestait de la façon la plus évidente au cours des jeux de cartes et de plateau entre joueurs d'âges différents. La plupart des enfants, avant neuf ans, ne sont pas capables de jouer à des jeux complexes de ce type avec des camarades de leur âge

(quoiqu'il existe des exceptions). Ils oublient les règles, leur attention vagabonde ; la partie, si toutefois elle commence, tourne rapidement court. Mais, à Sudbury Valley, ces jeux sont pratiqués régulièrement par des élèves d'un âge inférieur à neuf ans en compagnie d'élèves plus âgés. Ceux-ci acceptent les cadets dans leurs parties parce qu'ils ont plaisir à jouer avec eux, ou parce qu'ils ont besoin d'eux pour atteindre le bon nombre de joueurs. Les plus jeunes sont capables de jouer parce que leurs aînés leur rappellent ce qu'ils doivent faire. "C'est à toi." "Cache ton jeu, sinon tout le monde va le voir !" "Essaie de te rappeler quelles cartes ont déjà été jouées." "Hep hep hep, avant de te débarrasser de cette carte, regarde ce qu'il y a sur la table !" Ces indications peuvent être données sur un ton agacé ou commencer par une apostrophe comme : "Hé, idiot !", surtout si le joueur en question est capable d'être un peu plus attentif – mais leur intention reste néanmoins d'aider. Les aînés aident les plus jeunes pour que la partie puisse continuer. Les plus jeunes, à travers ces jeux, pratiquent des compétences mentales de base : se concentrer, mémoriser, anticiper. Elles sont constitutives de ce que nous appelons l'intelligence.

À Sudbury Valley, les élèves les plus jeunes apprennent généralement à lire, écrire et compter sans que cela leur soit enseigné de façon formelle, et nous avons pu comprendre comment cet apprentissage s'opérait en observant les interactions entre des enfants d'âges différents. À Sudbury, quel que soit le moment de la journée, de jeunes enfants et des enfants plus âgés sont occupés à réaliser ensemble des activités où il faut lire, écrire ou compter. Au cours des jeux de cartes, de plateau ou des jeux vidéo où il faut compter les points, les plus âgés apprennent aux plus jeunes à le faire, ce qui implique généralement d'effectuer des additions, des soustractions ou d'autres calculs plus complexes. Au cours des jeux exigeant la maîtrise de la langue écrite, les enfants les plus âgés lisent à voix haute pour ceux qui ne sont pas encore

lecteurs, ou épellent les mots pour ceux qui souhaitent écrire ou taper un mot sur un clavier. Ce faisant, les plus jeunes apprennent à reconnaître les mots les plus usités, ce qui les porte tout au long du processus d'apprentissage de la lecture.

Selon certains membres de l'équipe pédagogique de Sudbury Valley, à l'heure actuelle les élèves apprennent à lire et à écrire (ou plus précisément à taper sur un clavier) de façon plus précoce que lorsque Feldman et moi-même avons réalisé nos observations. Cela s'explique principalement par l'engouement accru pour les jeux vidéo, les courriels, les réseaux sociaux et les textos. Les enfants de tous les âges jouent à des jeux et explorent des domaines où l'écrit est le mode de communication principal. Ils apprennent donc à lire et à taper sur un clavier aussi naturellement qu'ils apprenaient à comprendre la langue orale et devenaient locuteurs par le passé.

Des expériences innovantes conduites au sein d'écoles plus conventionnelles ont ainsi montré que l'hétérogénéité des âges favorisait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans l'une de ces études, James Christie et Sandra Stone ont comparé le comportement d'élèves de maternelle au cours de deux années scolaires organisées différemment<sup>240</sup>. La première année, la classe était constituée d'élèves de maternelle et d'élèves de CP et de CE1. La deuxième année, l'expérience se poursuivait avec le même enseignant et la même salle de classe, mais avec un groupe-classe constitué uniquement d'élèves du niveau maternelle. Les chercheurs ont filmé les enfants en train de jouer librement dans différentes zones de la classe aménagées en coins jeux, qui restèrent inchangées pendant les deux années. Au sein de la classe d'âges variés, les enfants de maternelle jouaient plus souvent en compagnie d'un enfant de niveau supérieur, et la plupart du temps avec plusieurs d'entre eux, si bien qu'ils étaient souvent entraînés par ceux-ci dans des jeux où il fallait lire et écrire.

Chaque élève de maternelle lisait presque quatre fois plus et écrivait six fois plus souvent au sein du groupe-classe d'âges variés qu'au sein du groupe-classe d'âge homogène<sup>241</sup>. Les comportements induisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture étaient le plus souvent déclenchés par les jeux sociodramatiques. Par exemple, jouer à la cuisine était l'occasion de lire des recettes, mettre un poupon au lit, celle de lire des livres, fêter un anniversaire, celle d'écrire pour confectionner les étiquettes des cadeaux.

Au cours d'une autre étude, Kay Emfinger a filmé des enfants de quatre à dix ans jouant librement dans le cadre d'un programme d'été<sup>2, 242</sup>. À de nombreuses reprises, elle a observé que les enfants les plus âgés confrontaient les plus jeunes à des concepts numériques que ceux-ci auraient été incapables de comprendre ou d'utiliser d'eux-mêmes. L'un des exemples qu'elle donne est celui d'un enfant montrant à un plus petit comment mesurer exactement sept gouttes d'un médicament pour une poupée malade, en comptant les gouttes de 1 à 7. Autre exemple : en jouant à la marchande, un enfant explique à un plus jeune le prix total de deux objets coûtant l'un 10 et l'autre 5 dollars, et quelle somme il faut rendre sur un billet de 20 dollars pour un tel achat. Ces concepts ont mille fois plus de sens dans le contexte des jeux sociodramatiques, que les enfants choisissent librement et mènent à leur guise, que dans le cadre traditionnel de l'enseignement au sein d'une classe, où ils sont plus abstraits et où leur utilisation relève moins de l'initiative des enfants.

À Sudbury Valley, l'âge minimal des élèves est de quatre ans, mais des recherches menées ailleurs démontrent que les bénéfices des jeux entre enfants d'âges différents se manifestent encore plus tôt. Les enfants entre deux et trois ans sont généralement incapables de jouer avec d'autres enfants de leur âge à des jeux sociaux collaboratifs, ils pratiquent plutôt ce que l'on appelle le "jeu parallèle", c'est-à-dire qu'ils jouent



côte à côte, en étant attentifs à ce que font les autres, mais sans combiner leurs jeux pour en faire une activité intrinsèquement sociale<sup>243</sup>. Néanmoins, quand des enfants d'âges différents se côtoient, les plus âgés mettent en place un étayage permettant aux plus petits d'entrer dans des formes de jeu véritablement sociales. Et cela commence dès quatre ans, âge auquel des enfants sont capables d'entraîner des petits de trois ans à des niveaux de jeu supérieurs. Deux expériences distinctes au sein de deux écoles différentes ont montré que les enfants de trois ans jouaient beaucoup plus ensemble et moins de façon parallèle lorsqu'ils côtoyaient des enfants de quatre ans que lorsqu'ils étaient en présence exclusive d'enfants de leur âge<sup>244</sup>.

Au cours d'une autre étude, Ashley Maynard a filmé à leur insu des enfants jouant ensemble dans une communauté villageoise maya au Mexique, où il est de coutume de confier la garde des enfants plus jeunes aux plus âgés. Elle s'est concentrée sur les fratries de deux enfants dont l'un avait deux ans et l'autre entre trois et onze. Les activités ludiques auxquelles s'adonnaient les enfants consistaient par exemple à faire de fausses tortillas, à s'occuper de poupons et à jouer à la marchande. Selon Ashley Maynard, chaque séance de jeu était aussi une séance d'enseignement et d'apprentissage, du fait que les aînés aidaient toujours les cadets à jouer de façon plus experte que ceux-ci ne l'auraient fait seuls. Même les enfants de trois ans seulement aidaient ceux de deux ans en leur montrant des façons de faire plus expertes, que ces derniers observaient puis imitaient. Concernant les jeux des enfants de deux ans, il s'est en général avéré que, plus l'autre enfant était âgé, plus il était compétent pour accroître leur degré de complexité et de sociabilité<sup>245</sup>. Vers l'âge de huit ans, ces enfants étaient des guides émérites pour leurs cadets. Ils leur expliquaient verbalement comment interpréter tel ou tel rôle, leur donnaient les accessoires dont ils avaient besoin, les aidaient physiquement à effectuer certaines actions et

modifiaient leurs propres façons de jouer pour les adapter à eux.

L'un de ces jeux consistait pour Tonik et Katal, âgés respectivement de huit et deux ans, à donner le bain à un poupon. Katal voulait le laver elle-même, ce que Tonik lui a permis de faire en lui montrant comment s'y prendre, en lui apportant de l'eau dans un verre pour qu'elle asperge le poupon et en lui donnant à chaque étape des instructions sur la manière de laver les bébés.

## **Apprendre en observant**

Au sein de groupes d'âge hétérogènes, les enfants apprennent en observant et en écoutant leurs aînés, même quand ils n'entrent pas directement en interaction avec eux. En regardant faire les enfants plus âgés, les plus jeunes découvrent comment telle ou telle activité est réalisée, ce qui leur donne envie d'essayer. Au contact du langage et de la pensée plus élaborés de leurs aînés, les plus jeunes enrichissent leur propre vocabulaire et développent leur propre pensée.

Grandir est un processus naturel qui consiste en partie à porter son regard vers l'avant, vers ceux qui sont plus avancés sur le chemin, mais qui restent assez proches pour ne pas être hors de portée. Imiter les adultes, qui se trouvent dans un monde trop différent du leur, ne présente pas d'intérêt particulier pour des enfants de cinq ans. En revanche, ils souhaitent ardemment ressembler aux enfants de huit ou neuf ans qui les entourent et qui suscitent leur admiration. Si ces grands de huit ou neuf ans lisent certains livres ou en parlent entre eux, jouent à des jeux vidéo, grimpent aux arbres ou font des collections de cartes, ils veulent faire pareil. De même, les

enfants de huit ou neuf ans aspirent à ressembler aux jeunes adolescents, les préadolescents aux adolescents et les adolescents aux adultes. Dans un environnement comme celui de Sudbury Valley, où tous les âges se côtoient, tout cela se produit naturellement. Les élèves plus âgés et les adultes sont, de fait, des modèles pour les plus jeunes, sans avoir besoin de se poser comme tels. Il y a de cela plusieurs années, j'ai réalisé avec deux étudiants de premier cycle une étude de petite envergure sur les motivations et les conditions de l'apprentissage de la lecture à Sudbury Valley. Des enfants nous ont dit que ce qui les avait incités à lire avant tout, c'était d'avoir vu lire des élèves plus âgés et de les avoir entendus parler de leurs lectures. Un élève l'exprimait en ces termes : "Je voulais accéder au même univers magique, je voulais faire partie de ceux qui savaient lire." L'étude plus formelle que Feldman et moi-même avons réalisée portait certes sur les jeux partagés, et non sur l'apprentissage à travers l'observation. Mais nous n'avons pas pu ne pas remarquer que, lorsqu'un groupe d'élèves faisait quelque chose d'intéressant, il faisait l'objet d'une attention marquée de la part des autres – le plus souvent des plus jeunes. Parfois, l'observation entraînait la reproduction de l'activité observée. Voici un exemple parmi ceux que j'ai relevés dans mon carnet de notes :

J'étais assis à proximité de la cour de l'école et j'observais deux fillettes de dix ans descendre un toboggan debout en marchant. Elles le faisaient avec détachement, sans effort. Une fillette de six ans qui se trouvait non loin de là, après les avoir observées plus attentivement que moi, grimpa à l'échelle du toboggan et commença à descendre elle aussi en marchant, avec beaucoup de précautions. Celui-ci était relativement haut et sa pente assez abrupte. Cela représentait très visiblement un défi pour elle. Elle avançait les genoux pliés, les mains près des bords de la glissière du toboggan afin de pouvoir les agripper au cas où elle perdrait l'équilibre. J'ai aussi remarqué que les deux autres fillettes restaient près du toboggan et observaient la scène avec une certaine inquiétude, en se tenant prêtes à la rattraper si elle tombait, mais sans trop le montrer. L'une d'elles dit : "Tu n'es pas obligée de continuer, tu peux glisser sur les fesses maintenant", mais la petite fille continua à marcher, lentement. Une fois arrivée en bas, elle rayonnait de fierté d'avoir réussi. Peu après, les deux fillettes plus âgées entreprirent de grimper à un arbre situé non loin de là, et la petite leur

emboîta également le pas. Ce qui la motivait visiblement était d'arriver, avec beaucoup d'efforts, à réaliser ce que les deux autres faisaient avec facilité.

Au cours de notre étude sur les interactions entre les élèves adolescents et les enfants plus jeunes, nous avons remarqué que la phase de jeu partagé était souvent précédée d'une phase pendant laquelle le plus jeune observait l'autre. L'observation semblait motiver l'activité partagée qui lui succédait. Par exemple, la petite Bridget, âgée de sept ans, observait Maggie, une fillette de douze ans, en train de faire une réussite. Quand Maggie eut terminé, Bridget lui demanda comment jouer à ce jeu. Maggie disposa les cartes, expliqua les règles, puis aida la petite à faire une partie entière, en lui montrant de temps à autre où placer les cartes. Autre exemple : Scott, un garçon de treize ans, était en train d'improviser des slams humoristiques, avec une canne de golf en guise de micro. Noah (sept ans) assistait au spectacle en pouffant de rire, jusqu'à ce que Scott l'invite à participer à son jeu en lui disant : "Donne-moi un rythme." Quand Noah répondit qu'il ne savait pas ce que cela voulait dire, Scott le lui expliqua et lui fit une démonstration. Puis Noah se mit à émettre des sons pour imiter le "rythme" de Scott pendant que ce dernier inventait une nouvelle chanson.

Au cours d'entretiens formels, de discussions informelles ou dans leur mémoire de fin d'études secondaires, nombreux sont les élèves ou anciens élèves à avoir parlé des centres d'intérêt suscités chez eux par l'observation d'élèves plus âgés. Au nombre des activités citées figurent : jouer de la musique, fabriquer des miniatures en argile, cuisiner, développer des photos, faire de la programmation informatique, écrire des pièces de théâtre, effectuer des prouesses physiques consistant par exemple à faire le tour complet du bâtiment principal sans jamais toucher le sol, en s'accrochant des pieds et des mains aux aspérités de la façade de granit. Comme l'a mis en évidence l'anthropologue Irenäus Eibl-Eibesfeldt en se fondant sur les observations qu'il a effectuées en de nombreux

endroits sur la planète, l'hétérogénéité des âges dans une communauté permet à long terme le développement d'une culture enfantine. Au sein de celle-ci, chaque nouvelle "génération" d'enfants acquiert à travers les enfants plus âgés des compétences et des connaissances bien spécifiques, qu'elle transmet à la génération suivante<sup>246</sup>. L'enfant qui le premier a escaladé la façade du bâtiment de Sudbury Valley sans mettre pied à terre a lancé une nouvelle tradition culturelle, qui constitue toujours un défi pour les élèves des dizaines d'années plus tard.

Les jeunes enfants n'imitent pas aveuglément leurs aînés. Au contraire, ils observent, soupèsent le résultat de leurs observations et intègrent les nouveaux éléments à leur propre comportement d'une manière qui a du sens pour eux. De ce fait, les plus jeunes peuvent tirer des leçons enrichissantes des actes des plus vieux, même quand ceux-ci font des erreurs ou mettent leur santé en péril. Dans les années 1970, il y avait encore une salle fumeurs à Sudbury Valley. Un élève de l'époque – parmi les premiers à y avoir fait la totalité de leur scolarité primaire et secondaire – disait à son père qu'il se félicitait d'avoir passé du temps dans cette salle quand il était enfant, en compagnie des adolescents qui fumaient<sup>247</sup>. Il avait beaucoup appris en observant et en écoutant ces enfants plus âgés. Entre autres, il en avait tiré la leçon que le tabac est addictif et qu'il ne souhaitait pas lui-même compromettre sa santé et son espérance de vie en fumant. Devenu adolescent, à cette période de la vie où on peut être tenté de commencer à fumer, cela faisait bien longtemps qu'il ne risquait plus de trouver cela "cool".

David Lancy est un anthropologue qui a observé les jeux et les processus d'apprentissage des enfants dans de nombreuses sociétés à travers le monde, y compris au sein de sociétés traditionnelles au Liberia, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et sur l'île de Trinité. Auteur d'un livre sur l'enfance et coauteur

d'un ouvrage sur l'apprentissage chez les enfants<sup>248</sup>, il écrit dans ce dernier : "Le mode d'apprentissage le plus important de tous est l'observation<sup>249</sup>." Dans les sociétés traditionnelles, il y a très peu d'enseignement explicite. Les enfants mettent en pratique les compétences nécessaires à la réalisation des activités propres à la culture en question en collaborant activement avec les individus plus expérimentés. Des instructions verbales peuvent accompagner ce processus, mais la plupart du temps les enfants apprennent en observant leurs aînés et en étant témoins de leurs conversations.

Ainsi, en véhiculant l'idée selon laquelle l'apprentissage s'opère de haut en bas, à travers une transmission verbale du professeur à ses élèves, et en assimilant l'imitation à de la tricherie, les écoles occidentales apprennent justement aux enfants à ne pas apprendre par l'observation... C'est l'hypothèse formulée par Lancy et de nombreux autres anthropologues. Pour illustrer ce phénomène, ce dernier m'a raconté une scène à laquelle il a assisté dans une station de ski de l'Utah. Un garçon de onze ans environ, qui allait visiblement utiliser un téléski pour la première fois, progressait dans la file d'attente sans regarder comment les autres s'y prenaient avec ce remonte-pente d'un genre nouveau pour lui. Quand son tour arriva, il bloqua toute la file d'attente en se faisant expliquer comment procéder. Selon Lancy, tout enfant issu d'une culture non occidentale se serait mis en retrait pour apprendre en regardant faire les autres. Pour des compétences du même type que l'utilisation d'un téléski, l'apprentissage par l'observation est beaucoup plus efficace que les instructions verbales.

Et, en effet, des expériences démontrent que les enfants américains sont moins attentifs à ce qui se passe dans leur environnement que les enfants des cultures traditionnelles non occidentales, si bien qu'ils apprennent moins par l'observation que ces derniers. Au cours de l'une d'elles, Maricela Correa-

Chávez et Barbara Rogoff ont comparé, du point de vue de l'apprentissage par l'observation, des enfants élevés au sein d'une culture maya traditionnelle au Guatemala et des enfants de la classe moyenne euro-américaine en Californie<sup>250</sup>. On faisait venir au laboratoire deux enfants de la même fratrie. On apprenait à l'un des deux à construire un certain jouet qui suscitait leur intérêt à tous deux (une souris ou une grenouille à ressort) tandis que l'autre restait un peu à l'écart et jouait à autre chose. Puis, dans la phase décisive de l'expérience, on demandait à l'enfant auquel on n'avait pas appris à le faire, mais qui avait eu la possibilité d'apprendre par l'observation, de construire à son tour le jouet. Il est apparu que les Guatémaltèques auxquels on n'avait pas appris à construire le jouet savaient beaucoup mieux s'y prendre que les Américains qui n'avaient pas non plus bénéficié de l'enseignement. En outre, au sein du groupe guatémaltèque, les enfants issus des familles les plus traditionnelles apprenaient davantage, par l'observation, que ceux issus des familles les plus occidentalisées.

### **Recevoir de la sollicitude<sup>3</sup> et être entouré du point de vue émotionnel**

Nel Noddings, éminente philosophe de l'éducation, affirme depuis longtemps que la sollicitude est essentielle à l'éducation<sup>251</sup>. Les enfants doivent se sentir en sécurité et entourés de sollicitude pour pouvoir se consacrer pleinement aux apprentissages et aux découvertes, et ils apprennent mieux avec les personnes qui leur témoignent de la confiance et de l'attention. Que l'on soit d'accord ou non avec l'ensemble des liens qu'établit Nel Noddings entre la sollicitude et l'éducation, il est difficile de réfuter l'idée générale selon laquelle les enfants se sentent mieux en compagnie des

personnes qui sont attentionnées envers eux qu’avec celles qui ne le sont pas.

À Sudbury Valley, la présence permanente d’enfants plus âgés, qui connaissent bien les plus jeunes et qui s’en occupent – dans les limites du cadre moral déterminé par les procédures démocratiques de l’école –, contribue à créer un environnement sain, où ces derniers se sentent en sécurité. Lors de nos visites de l’école, nous avons vu à d’innombrables reprises de grands élèves témoigner de l’affection et de la sollicitude à des petits. Par exemple, à tout moment de la journée, nous avons observé des petits assis sur les genoux des plus vieux, ou blottis contre eux sur un canapé. Parfois, l’adolescent était en train de parler au petit enfant, ou bien de jouer avec lui ou de lui lire une histoire, mais dans d’autres cas il vaquait à ses propres activités tandis que le petit venait simplement le trouver pour être bien près de lui. Nous avons également observé de nombreuses situations où les plus petits sollicitaient l’aide, les conseils ou l’approbation des plus grands et où, la plupart du temps, ceux-ci répondaient à leurs besoins ou accédaient à leurs souhaits. Nous avons vu des adolescents aider de jeunes enfants à retrouver un objet perdu, leur conseiller de ranger leurs affaires, leur apprendre des compétences dans le contexte d’un jeu partagé, les complimenter sur leurs créations et intervenir pour régler leurs chamailleries. Dans le cadre de son travail de recherche, Feldman a relevé trente exemples de situations où un élève plus âgé a été sollicité par un plus jeune pour lui donner des conseils, lui apprendre quelque chose ou l’aider d’une manière ou d’une autre. Dans vingt-six de ces situations, l’élève plus âgé a accepté, le plus souvent avec joie<sup>252</sup>. Tout cela avait lieu malgré le fait que les élèves les plus âgés ne sont pas officiellement chargés de s’occuper des plus jeunes. Ils le font parce qu’ils en ont envie et parce qu’ils ont du mal à dire non aux requêtes si attendrissantes des petits.



Dans une classe standard d'une trentaine d'élèves, il est impossible à un enseignant – et même à deux – de témoigner directement à chaque enfant autant de sollicitude et de lui garantir autant de bien-être que sont en mesure de le faire les élèves plus âgés à l'égard des plus jeunes à Sudbury Valley. La sollicitude témoignée par les grands aux petits est d'autant plus précieuse qu'elle est prodiguée en dehors de toute obligation et en toute spontanéité.

La sollicitude dont les élèves plus âgés sont susceptibles de faire preuve envers les plus jeunes dans les écoles conventionnelles et le soutien qu'ils leur apportent n'ont fait l'objet de pratiquement aucune recherche. L'étude menée par Jeffrey Gorrell et Linda Keel dans une école expérimentale rattachée à une université fait partie des rares exceptions. Elle portait sur un programme de tutorat qui y était mis en place et dans le cadre duquel des enfants de quatrième aidaient des enfants de CP à raison de trois séances de vingt minutes par semaine<sup>253</sup>. Il apparaissait que les tuteurs, au cours du premier mois, passaient la majorité du temps imparti à faire travailler les enfants dont ils étaient responsables, mais que vers la fin de cette période la relation se teintait d'affection et s'orientait vers davantage de jeu. Les enfants de CP commençaient à s'asseoir sur les genoux de leurs tuteurs, et les chercheurs remarquaient un accroissement significatif des signes d'affection tels que se tenir par la main, faire des bisous, caresser la tête, plaisanter gentiment. Selon eux, les relations qui satisfaisaient le mieux les besoins émotionnels des élèves de CP et les souhaits que ceux-ci exprimaient étaient aussi les plus propices au succès du point de vue des objectifs purement scolaires. Une fois qu'ils avaient créé des liens émotionnels forts avec les grands, les petits apprenaient mieux en leur compagnie que ce n'était le cas auparavant. Notons que Jeffrey Gorrell et Linda Keel ont réalisé cette étude il y a une trentaine d'années – de nos jours, de tels signes d'affection seraient proscrits dans la plupart des écoles conventionnelles.

## **Ce que les groupes d'âge hétérogènes apportent aux enfants plus âgés**

Côtoyer des enfants d'âges différents est bénéfique pour les petits comme pour les grands. À travers les interactions avec des enfants plus jeunes, les grands s'exercent à mener un groupe et à prendre soin d'autrui. Ils expérimentent le rôle de la personne la plus mûre au sein d'une relation, ce qui est particulièrement important pour les enfants qui n'ont pas de cadet. De plus, ils approfondissent leur compréhension de certaines notions en les expliquant aux plus jeunes, car cela les oblige à reconsidérer ce qu'ils savent et ce qu'ils ignorent. En outre, de même que les plus vieux suscitent l'envie chez les plus jeunes d'entreprendre des activités plus complexes ou plus élaborées que ces derniers ne le feraient sans eux, les plus jeunes suscitent davantage de créativité chez les plus vieux. Les bénéfices que retirent les enfants plus âgés de la proximité des plus jeunes sont en grande partie les pendants logiques des effets positifs des plus âgés sur les plus jeunes. Je vais maintenant passer en revue chacun de ces trois types de bénéfices.

### **Apprendre à prendre soin d'autrui et à être responsable**

À Sudbury Valley, les plus âgés apprennent des jeux aux plus jeunes, adaptent leur manière de pratiquer les jeux physiques pour qu'ils puissent y participer, apportent parfois davantage de structure à leurs jeux d'imagination, les encouragent dans leurs créations artistiques et dans ce qu'ils entreprennent en général, leur lisent des livres, les consolent, les prennent sur leurs genoux, les aident à retrouver des objets égarés, à résoudre leurs conflits et les mettent en garde contre les

dangers. De cette manière, ils apprennent à être de bons parents, à s'occuper d'autrui et ils acquièrent le sens des responsabilités. Ils font tout cela avec plaisir et enthousiasme, non pas parce qu'ils y sont obligés, mais parce que quelque chose en eux leur dit que c'est ainsi qu'il faut se comporter envers des plus jeunes. Les valeurs démocratiques et de sollicitude propres à l'esprit de l'école encouragent ce je-ne-sais-quoi, qui fait partie de la nature humaine.

Nous avons également été témoins de scènes au cours desquelles des enfants plus âgés discutaient de l'attitude à adopter envers les plus jeunes ou réprimandaient certains d'eux pour avoir manqué de gentillesse envers d'autres enfants encore plus petits. Le refus plutôt brutal qu'a essuyé la petite Linda, âgée de quatre ans, alors qu'elle voulait faire de l'origami avec trois fillettes entre six et huit ans, en est un exemple. Une autre fillette, Nancy, âgée de dix ans, et qui était occupée à lire non loin de là, a été témoin de la scène. Elle a alors posé son livre, s'est approchée des plus petites et leur a demandé : "Comment vous sentiriez-vous si quelqu'un vous repoussait comme ça ?" À la suite de cela, les trois fillettes ont donné une feuille d'origami à la petite de quatre ans et lui ont montré comment la plier. Autre saynète : après avoir joué avec des enfants plus jeunes à se déguiser, Melinda (dix ans) avait négligé de ranger les déguisements utilisés par ceux-ci et se faisait réprimander pour cette raison par Sabrina (dix-sept ans). Melinda répondit que ce n'était pas à elle de les ranger parce que ce n'était pas elle, mais les autres enfants qui les avaient dérangés et portés. Sabrina lui dit que cela relevait quand même de sa responsabilité, parce qu'elle connaissait les règles de l'école et qu'en tant qu'aînée, elle devait donner l'exemple aux plus jeunes. Ce genre de réprimandes semble avoir beaucoup plus de portée lorsqu'elles émanent d'enfants plus âgés que lorsqu'elles sont le fait d'adultes.

Feldman a également relevé de nombreux exemples d'amitié au long cours qui se sont nouées à l'école entre des

adolescents et des élèves beaucoup plus jeunes<sup>254</sup>. Cela se manifestait par la fierté particulière que les plus âgés semblaient éprouver vis-à-vis des plus jeunes, comme s'il s'agissait de leurs propres enfants ou de neveux ou nièces avec lesquels ils auraient eu des liens spéciaux. Consciemment ou non, ils semblaient en outre s'exercer au rôle de parent. À titre d'exemple, Shawn, qui, à dix-neuf ans, était l'élève le plus âgé de l'école, passait beaucoup de temps avec Rex (cinq ans) et Jordan (six ans). Il possédait une quantité de briques de Lego phénoménale. Avec celles-ci, il réalisait des constructions extraordinaires qui suscitaient l'admiration des plus jeunes. Souvent, il laissait ses briques de Lego dans la salle de jeu pour que les autres puissent jouer avec et, dans ces cas-là, il en nommait Rex et Jordan "responsables", pour s'assurer que les briques seraient utilisées à bon escient et rangées à la fin de la journée. Rex et Jordan prenaient cette responsabilité très au sérieux et semblaient être fiers que Shawn leur témoigne ainsi sa confiance. L'année suivant la fin de ses études secondaires à l'école, Shawn y revint trois fois, en mettant un point d'honneur à aller voir Rex et Jordan à chacune de ses visites.

Conformément à ce que nous avons observé à Sudbury Valley, les recherches interculturelles suggèrent que l'instinct qui pousse les enfants plus âgés à s'occuper de leurs cadets est stimulé et développé par la présence d'enfants beaucoup plus jeunes. Dans un dossier synthétisant les observations menées sur les interactions sociales des enfants dans différentes cultures, Beatrice Whiting est arrivée à la conclusion selon laquelle les enfants du monde entier manifestent beaucoup plus d'empathie et de gentillesse envers les enfants d'au moins trois ans leurs cadets qu'envers ceux d'un âge proche<sup>255</sup>. Au cours d'une étude menée au sein d'une communauté kényane pratiquant une agriculture vivrière, Carol Ember a constaté que les garçons entre huit et seize ans qui restaient à la maison pour aider leurs mères à s'occuper des jeunes enfants et des nourrissons – parce qu'ils n'avaient pas de sœur pour assumer

ce rôle traditionnellement féminin – étaient en général plus gentils, plus secourables et moins agressifs dans leurs interactions avec leurs pairs que ne l'étaient les garçons sans expérience similaire<sup>256</sup>.

Des recherches réalisées dans le cadre d'écoles conventionnelles ont confirmé que les interactions avec des plus petits permettent aux jeunes d'apprendre à faire preuve de gentillesse et à prendre soin d'autrui. Des études ont montré que des enfants qui avaient joué le rôle de tuteur pour des plus jeunes dans le cadre d'un programme de tutorat avaient, grâce à cette expérience, des résultats supérieurs aux autres à des tests mesurant l'empathie, le sens des responsabilités et la propension à aider autrui<sup>257</sup>.

Les effets induits par ces interactions ont été mis en évidence de façon encore plus impressionnante à Toronto par le programme “Racines de l'empathie”. Mary Gordon a mis en place ce programme après avoir travaillé pendant des années avec des parents violents et des enfants victimes d'abus, et avoir observé que les enfants qui grandissaient sans amour et dans un climat de violence devenaient souvent eux-mêmes des parents violents, incapables d'aimer leurs enfants. Son idée novatrice consistait à faire venir des bébés en chair et en os dans les salles de classe, accompagnés de leur mère (et parfois de leur père), afin que les enfants de tous les milieux puissent avoir l'occasion d'observer des bébés, de parler de bébés et de réfléchir à ce que l'on doit ressentir quand on est un bébé. Cette expérience devait mettre les enfants sur la voie qui les conduirait, au final, à devenir de meilleurs parents. Avec le temps, Mary Gordon a aussi constaté que son programme produisait, de façon plus immédiate, des effets saisissants dans les classes participantes. Les enfants qui recevaient une fois par mois la visite d'un bébé accompagné de son père ou de sa mère faisaient preuve de davantage de gentillesse et de compassion les uns envers les autres. Le harcèlement diminua.

Dans de nombreux cas, les enfants que les autres tourmentaient ou dont ils se moquaient en raison de leurs différences furent désormais admirés pour ces mêmes différences. La présence du bébé et les discussions sur les pensées et les sentiments qu'il suscitait ont fortement contribué à instaurer un climat de compassion entre les élèves, qui perdurait d'une visite mensuelle à l'autre.

Voici une anecdote tirée du livre que Mary Gordon a consacré à son programme<sup>258</sup>. Dans ce qui était l'équivalent d'une classe de quatrième, Darren se distinguait des autres par ses apparences de dur et son air méchant. Ayant redoublé deux fois, il était plus âgé que ses camarades. Il portait déjà la barbe, arborait un tatouage sur son crâne partiellement rasé et intimidait tous ceux qui le côtoyaient. Sa mère avait été assassinée sous ses yeux quand il avait quatre ans et il avait été de famille d'accueil en famille d'accueil. Avoir l'air d'un dur et agir comme tel était sa façon de se protéger de la souffrance et du sentiment de solitude qui l'accablaient. Mais le nourrisson de six mois et les discussions au sujet de celui-ci dans le cadre de la classe ont réussi à percer sa carapace. La mère avait apporté un porte-bébé en tissu orné de brocart rose, qui lui permettait de tenir son bébé contre elle. Vers la fin de la séance, alors que les élèves venaient de passer quarante minutes à observer le bébé et à en parler, elle a demandé à la cantonade si quelqu'un voulait essayer le porte-bébé. Provoquant un effroi général, Darren leva la main. Ayant mis le porte-bébé, il demanda ensuite à la mère si elle voulait bien y installer le nourrisson, ce qu'elle fit sans broncher, avec toute l'appréhension que l'on devine. Ensuite, Darren passa quelques minutes assis dans un coin de la salle de classe, à bercer le bébé qui se lovait dans le creux de sa poitrine et de ses bras, en donnant tous les signes du bien-être. Avant que la mère ne parte avec son bébé, Darren lui posa, ainsi qu'au formateur du programme, la question suivante : "Est-ce qu'on peut quand même être un bon père si on n'a jamais été aimé ?"

Aujourd'hui, le programme "Racines de l'empathie" s'est développé à travers tout le Canada et a fait des émules dans de nombreux autres pays. Kimberly Schonert-Reichl, professeur de psychologie à l'université de Colombie-Britannique, a mené des études contrôlées démontrant que le programme réduisait de façon significative l'agressivité des élèves et accroissait leurs manifestations de gentillesse les uns envers les autres, non seulement le jour de la venue du bébé, mais pendant toute l'année scolaire<sup>259</sup>. Dans nos environnements scolaires conventionnels, où règne la ségrégation par âges, trouver des moyens détournés pour faire se côtoyer les enfants plus âgés et les plus jeunes est sans doute essentiel si l'on veut développer les capacités d'empathie et de compassion des enfants.

## **Apprendre soi-même en apprenant à autrui**

Apprendre quelque chose à autrui, que ce soit dans le cadre formel d'une classe ou au cours de nos interactions quotidiennes avec lui, représente un défi du point de vue intellectuel. Quand nous essayons d'expliquer à autrui une notion dont nous n'avons peut-être nous-mêmes qu'une compréhension assez floue, nous devons être capables de l'exprimer avec des mots suffisamment clairs pour que notre interlocuteur, qui ignore peut-être tout à son sujet, soit en mesure de la comprendre. Enseigner et apprendre sont des activités qui ont été qualifiées de bidirectionnelles, au cours desquelles "enseignant" et "apprenant" apprennent tous deux l'un de l'autre<sup>260</sup>. Cette bidirectionnalité se met surtout en place quand la différence de statut entre l'apprenant et l'enseignant n'est pas trop grande et que, de ce fait, celui-là n'hésite pas à questionner et à remettre en cause celui-ci. Plusieurs études ont été faites sur des programmes de tutorat

dans des écoles conventionnelles. Selon les résultats de ces études, aussi bien les tuteurs que les élèves aidés acquéraient une meilleure compréhension des notions transmises dans le cadre du tutorat<sup>261</sup>.

Quand des enfants plus âgés expliquent des choses à des plus jeunes, ils manipulent souvent des idées qui confinent aux limites de leur propre compréhension. Par exemple, lorsque la fillette de huit ans explique à sa sœur de deux ans comment s'y prendre pour donner le bain à un bébé, c'est sans doute la première fois qu'elle formule les étapes du processus et y réfléchit de manière structurée. De même, les enfants qui aident les autres à apprendre à lire ou à compter dans le contexte du jeu clarifient très certainement pour eux-mêmes certaines notions de phonétique ou d'arithmétique en les expliquant aux plus jeunes et en répondant à leurs questions.

À Sudbury Valley, Feldman et moi-même avons assisté à de nombreuses discussions qui semblaient élargir le champ de compréhension de chacun des deux interlocuteurs d'âges différents. Par exemple, quand les plus âgés apprenaient aux plus jeunes à jouer à des jeux de stratégie, comme les échecs, et que ceux-ci leur posaient des questions, ils s'arrêtaient de jouer pour réfléchir avant de répondre. Ils avaient besoin de clarifier pour eux-mêmes les raisons pour lesquelles tel ou tel coup était meilleur qu'un autre. Ils devaient amener à leur conscience les connaissances intuitives qu'ils avaient acquises par l'expérience, pour les transformer en énoncés verbaux limpides. Cette réflexion les amenait fort probablement à opérer un tri conscient entre ce qu'ils savaient et ce qu'ils ignoraient, leur donnant sans doute au final une meilleure compréhension du jeu.

Nous avons également été les témoins de scènes où des élèves plus jeunes demandaient des conseils à des élèves plus âgés, dans des domaines autres que celui du jeu. Par exemple, Eric, âgé de huit ans, entretenait des relations d'amitié très



labiles avec deux garçons de neuf et dix ans, qui étaient un jour ses amis et ne l'étaient plus le lendemain. Il se plaignait d'eux auprès d'Arthur (quatorze ans) en lui racontant que ceux-ci l'avaient embêté en lui donnant des sobriquets. Arthur suggéra à Eric de formuler une plainte devant la Commission judiciaire de l'école. Eric remit cette proposition en cause en rétorquant : "Mais ils ont le droit de dire ça, c'est la liberté d'expression." Après quelques instants de réflexion, Arthur répliqua qu'ils avaient certes le droit de dire de telles choses, mais que lui de son côté avait le droit de ne pas les entendre. Dans ce cas, la réciprocité dans l'échange a sans doute amené Arthur, autant qu'Eric, à réfléchir aux conceptions des droits et des libertés individuels en vigueur à l'école plus profondément qu'ils ne l'avaient jamais fait.

### **Les jeunes enfants, facteurs d'accroissement de la créativité**

De même que les plus âgés, en pratiquant sous leurs yeux des activités expertes, donnent envie aux plus jeunes de s'y adonner eux-mêmes, les plus jeunes suscitent chez les plus âgés l'envie de pratiquer des activités créatives et faisant appel à l'imaginaire. Dans le cadre de l'étude formelle que nous avons réalisée à Sudbury Valley, il s'est avéré, dans les cas où il était possible de déterminer clairement qui en avait pris l'initiative, qu'un peu plus de la moitié des interactions étaient provoquées par les plus âgés<sup>262</sup>. Ils se joignaient aux petits pour faire de la peinture, du modelage, jouer aux briques de construction, à des jeux d'imitation, ou encore à des jeux de course-poursuite débridés prenant toutes sortes de formes créatives – c'est-à-dire toutes les activités dont, partout ailleurs au sein de notre culture, la plupart des adolescents se seraient définitivement détournés. Même lorsqu'ils ne jouaient pas

avec eux, la simple présence des plus jeunes et de leurs jouets semblait amener les plus âgés à faire preuve de davantage de créativité dans leurs jeux qu'en leur absence. Ayant eu la chance de continuer à jouer de la sorte, de nombreux élèves de l'école sont devenus de grands artistes, de grands constructeurs, de grands conteurs et des penseurs créatifs. Après leur diplôme de fin d'études secondaires, de nombreux élèves s'orientent vers des carrières exigeant beaucoup de créativité<sup>263</sup>, qualité qui, selon moi, leur vient en partie de tous les jeux qu'ils ont pu faire avec des enfants d'âges différents pendant leur scolarité à Sudbury Valley.

Nous avons également observé que, même à l'occasion de jeux où il s'agissait en principe de gagner, les enfants se montraient plus créatifs et plus enjoués lorsque leurs âges et leurs capacités différaient beaucoup. L'enfant le plus âgé, avec toute son expertise, n'a aucune fierté à retirer d'une victoire sur un enfant beaucoup plus jeune, et celui-ci n'a aucune chance de battre celui-là à armes égales. De ce fait, au lieu de jouer pour gagner, ils le font pour s'amuser, améliorer leurs compétences et expérimenter des tactiques créatives. Par exemple, pour rendre une partie d'échecs avec un plus petit plus intéressante et plus amusante, le plus grand pourra oser de nouvelles ouvertures, faire exprès de se mettre en position difficile ou jouer à la vitesse de l'éclair. Et, comme je l'ai montré au chapitre 8, un état d'esprit ludique et enjoué est plus propice à l'acquisition de nouvelles compétences et aux pensées créatives qu'une atmosphère de compétition où chacun essaie de prouver sa valeur.

J'ai montré les bénéfices que la liberté de côtoyer des camarades d'âges différents apporte aux enfants, bienfaits dont ils ne bénéficient pas à un degré comparable dans des groupes d'âge homogènes. Pour les plus jeunes : apprendre en s'essayant à des activités qu'ils ne seraient pas en mesure de

pratiquer seuls, apprendre et s'inspirer des plus âgés en les observant et en les écoutant, être entourés de sollicitude et d'attention à leurs émotions. Pour les plus âgés : mettre en œuvre et développer leurs aptitudes et leurs compétences à prendre soin d'autrui et à mener un groupe, apprendre soi-même en apprenant à autrui, pratiquer davantage d'activités ludiques, créatives et artistiques qu'ils ne le feraient en l'absence d'enfants plus jeunes. Quand nous instaurons une ségrégation en fonction des âges, à l'école ou dans d'autres cadres, nous privons les enfants de toutes ces situations qui sont autant de leviers puissants pour l'apprentissage.

Mon intention, en soulignant la valeur des interactions entre enfants d'âges variés, n'est pas de minimiser celle des interactions entre pairs. À de nombreux égards, les enfants dont les aptitudes sont similaires font de meilleurs compagnons de jeu et de meilleurs interlocuteurs que ceux dont les aptitudes sont inégales. Ils ont plus de choses à partager et de sujets de conversation communs, et leurs interactions, qu'ils prennent avec un certain sérieux et qui relèvent parfois de l'émulation, peuvent les motiver à se dépasser. Quand le cadre institutionnel dans lequel ils sont placés ne les sépare pas des enfants d'âges variés, ils passent, certes, beaucoup de temps avec des enfants d'âges très différents, mais ils en passent encore davantage avec des enfants du même âge. Il s'agit d'une constante qui n'est pas spécifique à Sudbury Valley et qui n'a rien d'étonnant : les meilleurs amis ont habituellement le même âge ou presque.

Ce que je voulais mettre en relief, c'est à quel point la possibilité de côtoyer librement des enfants d'âges différents est précieuse pour permettre à des individus ayant des capacités différentes de se rencontrer. Néanmoins, avant de terminer ce chapitre, je voudrais mentionner que cela permet également la rencontre d'individus ayant des capacités similaires. Un enfant plus ou moins habile que ses pairs dans un domaine ou un autre pourra trouver des camarades de jeu

de même niveau parmi les enfants plus jeunes ou plus âgés. Un piètre grimpeur pourra jouer à escalader des rochers et des arbres avec des enfants plus jeunes sans être laissé de côté et pourra ainsi améliorer ses compétences de grimpeur. Une guitariste de onze ans avec des talents musicaux dépassant de loin ceux des enfants de son âge pourra improviser avec des adolescents du même niveau qu'elle. Un jeune prodige des échecs pourra trouver parmi les plus âgés des partenaires à sa hauteur, auxquels se mesurer dans des parties représentant un véritable enjeu. Le facteur le plus important, pour un développement optimal, est la possibilité que doivent avoir les enfants dans leur environnement de choisir librement, en fonction des besoins qu'ils ressentent et qui varient d'heure en heure et de jour en jour, avec qui ils vont entrer en interaction : qu'il s'agisse d'enfants plus grands, plus petits ou du même âge qu'eux.

---

[1](#) La méthode que j'utilise habituellement pour observer les enfants jouer consiste à m'asseoir assez près d'eux pour pouvoir les voir et les entendre, et à faire semblant de lire un livre ou un magazine. Si je peux le faire sans que cela se voie, je prends des notes en même temps que je les observe et que je les écoute ; dans le cas contraire, je le fais juste après.

[2](#) *Summer enrichment program* : équivalent de l'accueil en centre de loisirs sans hébergement pendant l'été, à la différence que les enfants américains qui s'y inscrivent participent à des cours de leur choix sur la durée totale du programme. (N.d.T.)

[3](#) *Care*, concept récent développé par des penseurs et scientifiques féministes du monde anglo-saxon. Il désigne l'aide et les soins prodigués pour répondre aux besoins d'autrui. Du fait de sa difficulté de traduction, on garde souvent le terme anglais. (N. d. T.)

**10**

**CONFIANCE ET  
PARENTALITÉ DANS LE  
MONDE ACTUEL**

Au printemps 2008, par un beau dimanche ensoleillé, Lenore Skenazy déposa son fils de neuf ans devant un grand magasin situé au centre de Manhattan. Elle lui donna quelques pièces de 25 cents, 20 dollars pour pouvoir se débrouiller en cas d'urgence, un plan, une carte d'abonnement au métro et la permission de rentrer tout seul à la maison. Pour regagner le Queens, arrondissement où ils habitaient, il allait devoir prendre un métro puis faire une correspondance avec un bus, trajet qu'il avait déjà effectué à de nombreuses reprises avec sa mère. Quand il arriva à leur domicile, il était aux anges. Il avait longtemps supplié qu'on lui donne l'occasion de prouver sa capacité à rentrer seul par les transports en commun, et il avait enfin pu le faire. Il rayonnait, tout empli du sentiment de sa maturité nouvellement acquise.

À l'époque chroniqueuse pour *The New York Sun*, Lenore Skenazy écrivit un article sur l'aventure de son fils. Dans les heures qui suivirent sa publication, elle fut étiquetée par l'ensemble des médias américains comme "la pire de toutes les mères américaines". Chose rarissime, les cinq présentatrices du talk-show *The View*, diffusé sur ABC, tombèrent d'accord pour condamner catégoriquement sa décision. Au parc, elle récolta de nombreuses remarques de la part des autres mères dont les enfants fréquentaient la même classe de CM1 que son fils. Les plus polies d'entre elles disaient en substance : "Je trouve ça bien. Moi aussi, je permettrai à mon fils de faire ça... quand il sera à la fac." C'est à la suite de cet incident que Lenore Skenazy a écrit *Free Range Kids*, un livre merveilleusement drôle, dans lequel elle montre le caractère dérisoire de nombreux sujets d'inquiétude chez les parents.

J'ai rencontré Lenore Skenazy et je l'admire beaucoup, et mon intention n'est pas de la coiffer sur le poteau dans la compétition pour le titre du pire parent de tous les États-Unis... mais il se trouve qu'à l'âge de treize ans mon fils est allé tout seul à Londres pour un séjour de deux semaines. Je

dois préciser que c'était en 1982, à une époque où il était plus facile de mettre en pratique la confiance dans l'exercice de la parentalité. Il nous avait présenté ses propositions, à sa mère et à moi, au cours du printemps de ses douze ans. Il se procurerait lui-même l'argent nécessaire à ce voyage en travaillant, si bien que les coûts occasionnés ne pouvaient servir de prétexte à un éventuel refus de notre part. Il organiserait lui-même l'intégralité du voyage – ce qu'il avait, à vrai dire, déjà fait en grande partie. Il voulait se prouver à lui-même qu'il était capable de planifier et de réaliser un projet d'une telle complexité sans l'aide d'un adulte. Il voulait aussi visiter divers châteaux et musées pour y voir de ses yeux certains objets qu'il avait découverts dans ses lectures et qui étaient des éléments importants dans l'univers du jeu *Donjons et Dragons*, auquel il jouait beaucoup. Il n'était encore jamais allé à l'étranger, pas plus que sa mère et moi-même d'ailleurs.

Nous eûmes des hésitations. “Pas à cause de ton âge, lui expliquâmes-nous, mais à cause de ton diabète.” Il avait (et a toujours, bien entendu), un diabète de type 1. Depuis que la maladie s'était déclarée, quand il avait neuf ans, il contrôlait lui-même son taux de glycémie, se faisait lui-même ses injections d'insuline et régulait lui-même son alimentation de façon adaptée. Il était aussi discipliné que n'importe lequel des adultes diabétiques que j'ai connus. Néanmoins, il est dangereux de voyager seul pour toute personne atteinte d'un diabète insulino-dépendant. Le risque de tomber en hypoglycémie, de perdre le contrôle de ses facultés mentales et même de s'évanouir est toujours présent. Comment cela se finirait-il si une telle crise se produisait au cours de son voyage, dans un endroit inconnu, sans que personne lui vienne en aide ?

“Je serai toujours diabétique, nous a-t-il répondu face à tous ces arguments. Me dire que je ne peux pas voyager seul à cause de mon diabète revient à me dire que je ne pourrai jamais voyager seul. Je ne peux pas accepter ça. Je ne vais pas

laisser le diabète m'empêcher de faire ce que j'ai envie de faire. Quand je serai adulte, je voyagerai seul et vous ne pourrez pas m'en empêcher. Si ce n'est pas une question d'âge pour vous, quelle différence cela fait-il que je voyage seul maintenant ou quand j'aurai dix-huit, trente ou cinquante ans ?" Il faisait preuve, comme toujours, d'une logique parfaite.

Nous avons fini par nous raviser. Nous avons volontairement limité notre intervention en tant que parents au fait de le harceler pour qu'il nous promette quelque chose qu'il aurait sans doute fait de toute façon : porter en toutes circonstances son pendentif de téléalarme médicale. Ainsi, dans le cas où une crise d'hypoglycémie viendrait à se produire, les gens autour de lui pourraient lire les informations gravées sur le médaillon, comprendre que Scott était diabétique et qu'il avait besoin de secours. Il passa le reste du printemps et tout l'été à travailler dans un petit restaurant pour gagner l'argent nécessaire au voyage. Ce job, qu'il avait trouvé par ses propres moyens, lui fournit la plus grande partie de la somme. Il commença par faire la plonge mais, ayant démontré son zèle, il fut promu au gril et à la coordination de la cuisine. Cette expérience fut, en soi, une excellente occasion de gagner en maturité. Au mois d'octobre, il était paré pour l'aventure. Il avait alors treize ans révolus. Comme il faisait sa scolarité à Sudbury Valley, il put s'absenter sans difficulté. Tous les membres de l'équipe pédagogique reconnaissaient la valeur éducative de cette expérience, aussi fut-il noté présent, mais en voyage scolaire.

Il passa deux semaines à l'étranger, visita d'innombrables châteaux ainsi que l'abbaye de Westminster, passa des journées entières le nez collé aux vitrines de la National Gallery et d'autres musées, et sillonna Londres à pied en tous sens. Il fit également trois excursions : une à Oxford pour voir Moody Blues en concert, une autre à Cardiff pour se promener dans les collines et voir le château, et une dernière pour visiter



Paris en compagnie d'une jeune fille rencontrée dans l'avion à l'aller. Tout cela représenta une formidable série d'expériences qui lui donnèrent une confiance accrue en sa capacité à prendre sa vie en main. Le diabète pouvait aller se rhabiller !

Je reconnais très volontiers que tous les enfants de treize ans ne sont pas comme mon fils. S'il n'avait pas été aussi responsable et s'il n'avait pas fait preuve d'autant de discernement, sa mère et moi aurions probablement dit non. Faire preuve de confiance dans l'exercice de la parentalité ne veut pas dire être négligent – cela exige au contraire une très bonne connaissance de ses enfants. Mais la responsabilité ne pousse pas sous cloche. Pour que les enfants deviennent responsables, il faut leur en donner la liberté. Cela est, hélas, beaucoup plus difficile à faire de nos jours qu'en 1982 ; époque où cela était déjà plus difficile qu'au cours des décennies précédentes.

De nos jours, il serait quasiment impossible de permettre à ses enfants de vivre une telle aventure, quel que soit leur degré de responsabilité. Tout d'abord, travailler comme cuisinier dans un restaurant, ce qui a permis à mon fils de gagner l'argent nécessaire à son voyage, est interdit par la loi avant l'âge de seize ans (au Massachusetts, l'État où je réside). Concernant la pression sociale, et sachant que notre décision avait déjà suscité de nombreuses réactions de désapprobation en 1982, je vous laisse imaginer la réaction de votre entourage si vous en preniez une du même genre !

Mais, en d'autres temps et d'autres lieux, notre hésitation initiale aurait suscité plus d'étonnement que notre décision finale. Comme Lenore Skenazy le rappelle dans l'introduction de son livre, il fut un temps où "[nos arrière-arrière-grands-parents] envoyaient leurs enfants de l'autre côté de l'Atlantique avec, en tout et pour tout, quelques roubles et un saucisson sec en poche<sup>264</sup>". Mary Martini, chercheuse qui a passé beaucoup de temps à observer de jeunes enfants vivant

sur Ua Pou, une île de l'archipel des Marquises dans le Pacifique sud, nous fournit un autre exemple. Voici ce qu'elle écrit :

Un groupe de treize enfants qui jouaient tout le temps ensemble a d'abord été observé quotidiennement pendant quatre mois, puis de manière plus irrégulière pendant les deux mois suivants. [...] L'âge des enfants allait de deux à cinq ans. Pendant que leurs frères et sœurs étaient à l'école toute proche, ils passaient plusieurs heures par jour à jouer en dehors de toute surveillance. Ils organisaient des activités, réglaient les disputes, évitaient les dangers, faisaient le nécessaire en cas de blessure, répartissaient entre eux les objets dont ils disposaient et établissaient le contact avec les autres enfants qui passaient par là. Le tout sans qu'aucun adulte intervienne. Ils évitaient les adultes, sans doute parce que ceux-ci interrompaient leurs jeux. Leur zone de jeu était truffée de dangers potentiels. De grandes vagues venaient se briser sur la rampe de mise à l'eau des bateaux. Les plates-formes rocheuses de la plage étaient parsemées d'éclats de verre. Les vallées étaient bordées de parois abruptes et glissantes. Le pont sur lequel ils jouaient était très haut, de même que les parois de roche volcanique aux arêtes très coupantes qu'ils escaladaient. Il arrivait qu'ils jouent avec des machettes, des haches ou des allumettes qui traînaient çà et là. En dépit de tous ces dangers, les accidents étaient rares et de faible gravité. Ils se taquinaient, se disputaient et se bagarraient souvent les uns avec les autres, mais il était rare que cela dégénère en grosse crise de colère ou de larmes, ou encore qu'ils en viennent aux poings. Les querelles étaient fréquentes, mais s'évanouissaient au bout de quelques minutes. Ils ne sollicitaient aucun adulte ni aucun autre enfant pour régler leurs conflits ni pour diriger leurs jeux<sup>265</sup>.

Mary Martini interrogea les parents pour savoir ce qu'ils pensaient du fait que leurs enfants jouent avec des machettes et des allumettes. Ceux-ci répondirent que s'ils s'en apercevaient, ils placeraient ces objets hors de la portée des enfants, par crainte non pas que ceux-ci se blessent, mais qu'ils n'abîment les machettes et ne gaspillent les allumettes. Selon Mary Martini, les enfants qui vivaient sur l'île étaient remarquablement épanouis du point de vue social et psychologique. Ils ne pleurnichaient pas et ne réclamaient pas l'attention des adultes comme les enfants occidentaux le font si souvent, et ils montraient une capacité extraordinaire à résoudre par eux-mêmes les problèmes qui se présentaient à eux. Je ne milite pas pour que nous transposions l'usage des

Marquisiens à nos chers bambins de deux à cinq ans, mais je pense qu'ils ont quelque chose à nous apprendre.

Je doute qu'il ait jamais existé dans l'histoire de l'humanité – tous lieux et toutes époques confondus – une culture où les capacités des enfants sont autant sous-estimées qu'elles le sont aujourd'hui au sein de notre société nord-américaine. Cette dévalorisation devient une prophétie autoréalisatrice parce que, en privant les enfants de liberté, nous les privons par la même occasion des situations qu'ils ont besoin de vivre pour éprouver leurs comportements ainsi que leurs émotions, et apprendre à les maîtriser.

Ce chapitre est consacré au mode de parentalité fondé sur la confiance et aux moyens que nous pouvons mettre en œuvre pour que ce style d'exercice de la parentalité soit à nouveau perçu à la fois comme possible et normal. Que pouvons-nous faire, isolément en tant qu'individus et collectivement en tant que société, pour rendre à nos enfants le droit inné qui est le leur d'apprendre en jouant, en faisant leurs propres découvertes et en partant à l'aventure en toute liberté ? Comment inverser la tendance qui a empêché tant d'enfants de forger leur caractère et de développer le niveau de stabilité émotionnelle nécessaire pour vivre heureux, en bonne santé, de façon pleinement satisfaisante ?

## **Trois styles de parentalité**

En guise de prélude, et avant de traiter des points soulevés par ces questions, il me semble utile de faire la distinction entre trois styles de parentalité différents, dont chacun a été dominant à certaines époques et en certains lieux au cours de l'histoire de l'humanité. Quoique je les présente comme des catégories distinctes, ils ne s'excluent pas les uns les autres, et

beaucoup de parents de nos jours pratiquent un mélange des trois.

Le style de parentalité le plus clairement propice à l'épanouissement des instincts d'autoéducation est celui qui se fonde sur la confiance. Des parents confiants font confiance à leurs enfants pour jouer et faire leurs découvertes par eux-mêmes, prendre leurs propres décisions, prendre des risques et apprendre de leurs erreurs. Des parents confiants n'essaient ni de mesurer ni de diriger le développement de leurs enfants, parce qu'ils s'en remettent à eux pour le faire eux-mêmes. Des parents confiants ne sont pas pour autant négligents. Ils ne se bornent pas à donner de la liberté, ils prodiguent également soutien, amour et respect, donnent l'exemple du point de vue moral et garantissent un environnement propice à un développement sain. Plutôt que de diriger le développement des enfants, ils soutiennent celui-ci, en les aidant à atteindre leurs buts quand leur aide est sollicitée. Ce style de parentalité a été prédominant pendant la longue période de l'histoire humaine où nous avons été des chasseurs-cueilleurs (comme développé au chapitre 2).

La parentalité fondée sur la confiance véhicule des messages qui correspondaient aux besoins des enfants dans les tribus de chasseurs-cueilleurs, mais qui correspondent également aux besoins réels des enfants d'aujourd'hui : "Tu es compétent. Tu as des yeux et un cerveau et tu es capable de comprendre les choses. Tu connais tes propres capacités et tes propres limites. Tu vas apprendre ce que tu as besoin de savoir en jouant et en explorant. Tes besoins sont pris en compte. Ton opinion est importante. Tu es responsable de tes erreurs et nous te faisons confiance pour en tirer des leçons. La vie en société n'est pas un affrontement généralisé de désirs antagonistes, mais une collaboration où l'entraide permet à chacun d'obtenir ce dont il a besoin et qu'il désire le plus ardemment. Nous sommes avec toi, pas contre toi."

Les enfants ayant été élevés ainsi au sein des tribus de chasseurs-cueilleurs devenaient en général des individus extrêmement compétents, coopératifs et joyeux, étrangers à tout esprit de domination et appréciés de leur communauté. Ils apportaient leur contribution à la vie de leur tribu non pas parce qu'ils s'y sentaient obligés, mais parce qu'ils le voulaient, et ils le faisaient dans un état d'esprit ludique. Une équipe d'anthropologues résumait les choses ainsi : "Le cueilleur accompli [...] doit avoir un caractère bien affirmé et indépendant. Son enfance l'y prépare<sup>266</sup>." De nos jours, les parents dont le style éducatif est fondé sur la confiance savent que les adultes accomplis d'aujourd'hui doivent faire preuve des mêmes qualités et qu'il faut les y préparer. Cette préparation consiste non pas à les diriger, mais à leur permettre d'orienter leur développement et de découvrir le monde par eux-mêmes.

Je qualifie les deux autres styles de parentalité de directifs, parce qu'ils visent à diriger le comportement et le développement des enfants plutôt qu'à permettre à ceux-ci de se diriger eux-mêmes. Ils prennent la volonté des enfants à rebrousse-poil plutôt que de travailler avec elle.

Le style *directif à tendance dominatrice* apparut parallèlement à l'essor de l'agriculture pour atteindre son apogée à l'époque féodale et au début de l'ère industrielle. Comme évoqué au chapitre 3, la capacité à obéir aveuglément aux seigneurs et aux maîtres était souvent une question de vie ou de mort à cette époque, si bien que les objectifs de la parentalité évoluèrent. Il ne s'agissait plus d'élever des individus libres et indépendants, mais de façonner des êtres assujettis. Au lieu de renforcer la volonté de l'enfant, les parents directifs à tendance dominatrice essayaient de la briser pour la remplacer par une disposition à se conformer aux volontés d'autrui. Les violences physiques étaient un moyen

largement plébiscité et fréquemment utilisé pour extirper cette volonté.

Récemment, dans certains foyers au moins, les violences morales ont remplacé les violences physiques comme principal moyen du mode d'éducation directif à tendance dominatrice. Leur faire régulièrement ressentir de la honte ou de la culpabilité, les menacer de les abandonner ou de ne plus les aimer sont des moyens tout aussi efficaces – sinon plus – pour inculquer de force la soumission aux enfants que l'étaient la baguette ou le fouet. Mais, quels que soient les moyens employés, le but de ce mode d'exercice de la parentalité est de conditionner les enfants à obéir. Néanmoins, l'histoire nous montre que l'efficacité de ce mode de parentalité n'a jamais été totale. Peu importe l'âge, l'aspiration à la liberté est une pulsion si forte qu'elle ne peut jamais être totalement anéantie par la violence chez qui que ce soit. Même chez le plus humble des serviteurs et le plus docile des enfants, le libre arbitre continue à bouillonner en sourdine, prêt à soulever le couvercle et à déborder. C'est pour cette raison que les sociétés où les masses sont gouvernées par quelques-uns ne sont jamais stables. À long terme, le mode directif à tendance dominatrice n'est pas plus efficace au niveau des nations qu'il ne l'est au sein des foyers.

Aujourd'hui, l'idée d'inculquer la soumission aux enfants par la violence physique ou verbale rebute la plupart des gens, au sein de notre culture au moins. Dans notre monde globalisé et interconnecté, l'esprit d'initiative, la créativité et l'affirmation de soi sont des qualités appréciées de tous. Nous constatons qu'exécuter des ordres aveuglément ne suffit pas à réussir sa vie. Le travail non qualifié, désormais effectué par des machines, est devenu rare, et il faut entreprendre et faire preuve de créativité pour assurer sa subsistance. Nos contemporains adoptent une grande partie des valeurs chères aux chasseurs-cueilleurs. Au cours des cent ou deux cents années qui viennent de s'écouler, le besoin de main-d'œuvre

infantile a diminué et les valeurs démocratiques ont refait surface, si bien que le mode de parentalité directif à tendance dominatrice n'a cessé de perdre du terrain. La parentalité fondée sur la confiance a semblé reprendre le devant de la scène, particulièrement dans les années 1950. Mais, dans les décennies qui ont suivi, celle-ci a progressivement cédé le pas devant un nouveau type de parentalité directif, que je qualifie de *directif à tendance protectrice*.

Les parents directifs à tendance protectrice ne restreignent pas la liberté de leurs enfants afin de les contraindre à travailler aux champs ou dans des usines, ni pour les rendre serviles comme le faisaient les parents directifs à tendance dominatrice. S'ils le font, c'est parce qu'ils s'inquiètent pour la sécurité et l'avenir de leurs enfants, et parce qu'ils croient qu'ils sont plus en mesure que leurs enfants de prendre les bonnes décisions pour eux. Avec les meilleures intentions du monde, les parents directifs à tendance protectrice d'aujourd'hui privent autant leurs enfants de liberté que le faisaient les parents directifs à tendance dominatrice d'hier. Ils ne battent pas leurs enfants, mais ils usent de tous les moyens dont ils disposent, du fait qu'ils subviennent aux besoins de leurs enfants, pour régenter leur vie. Alors que des parents confiants pensent que leurs enfants sont solides et compétents, les parents directifs à tendance protectrice les considèrent comme des êtres fragiles et incompetents. Alors que des parents confiants pensent que leurs enfants se développent au mieux quand on leur permet de jouer et d'explorer seuls, les parents directifs à tendance protectrice pensent que les enfants se développent de façon optimale lorsqu'ils suivent un chemin soigneusement balisé pour eux par les adultes.

## **Les raisons du recul de la parentalité confiante**

Pourquoi le renouveau de la parentalité confiante qui s'est manifesté pendant la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle s'est-il progressivement mué en son contraire dans la deuxième moitié de celui-ci ? En d'autres termes, quels changements dans la société ont poussé les parents à faire preuve de moins en moins de confiance dans leurs relations avec leurs enfants, et à adopter envers eux une attitude directive et protectrice de plus en plus marquée ? Répondre à cette question de manière exhaustive nécessiterait de décrire de nombreux changements imbriqués qui affectent la sphère sociale, mais voici ceux qui me semblent les plus déterminants.

*L'étiollement des liens au sein des quartiers et la disparition des groupes de jeu entre petits voisins.* Dans les années 1950, la plupart des gens – adultes comme enfants – connaissaient leurs voisins. Cela était en partie lié au fait que les femmes restaient à la maison pendant la journée et constituaient des réseaux amicaux, mais les hommes aussi étaient généralement plus souvent chez eux qu'ils ne le sont aujourd'hui. Les journées de travail étaient en moyenne plus courtes et les gens passaient leurs week-ends chez eux. Comme les gens connaissaient leurs voisins, ils avaient confiance en eux. Ils ne craignaient pas de laisser leurs enfants jouer librement dans les environs et fréquenter tous les voisins. Ils savaient aussi que ceux-ci connaissaient leurs enfants et qu'ils jetteraient un œil sur eux pour voir si tout se passait bien. Il en va autrement de nos jours, où aussi bien les femmes que les hommes passent davantage de temps à travailler hors de leur domicile, et où la plupart des amitiés entre adultes sont nouées sur le lieu de travail. De ce fait, les parents connaissent mal leurs voisins et il n'y a bien entendu qu'un pas de la méconnaissance à la méfiance.

Quel que soit le lieu, dehors ou ailleurs, c'est la présence de camarades qui est attrayante pour les enfants. De ce fait, quand



certains parents restreignent la liberté de jouer dehors de leurs enfants, le voisinage devient moins accueillant pour tous les autres. De plus, quand moins d'enfants jouent dehors, le voisinage peut devenir vraiment plus dangereux pour chacun d'eux. Le nombre est gage de sécurité. Les enfants veillent les uns sur les autres et, si l'un d'eux vient à se blesser, les autres lui portent secours – ce qui est particulièrement vrai quand le groupe est constitué d'enfants de tous âges. Enfin, il y a certes des criminels qui s'en prennent aux enfants, mais la probabilité pour un enfant d'en devenir la victime sera plus forte si celui-ci est seul que s'il est entouré de nombreux témoins. C'est un cercle vicieux : quand moins d'enfants jouent à l'extérieur dans le quartier, celui-ci devient moins attrayant pour les autres enfants et plus dangereux, si bien qu'encore moins d'enfants vont jouer dehors. Pour que les enfants aient à nouveau envie de jouer dans le voisinage et y soient en sécurité, il faut inverser cette dynamique.

*Déclin du bon sens éducatif au sein des foyers et mondialisation de la peur à travers les réseaux de communication.* Dans les années 1950, la plupart des adultes connaissaient mieux les enfants et savaient mieux comment s'y prendre avec eux que ce n'est le cas des adultes d'aujourd'hui. En général, les familles nucléaires étaient plus grandes, les membres de la famille élargie vivaient dans la même ville et passaient du temps ensemble, et les enfants les plus âgés aidaient leurs parents à s'occuper des plus jeunes. Quand ils fondaient leur propre famille, la plupart des gens avaient déjà beaucoup été en contact avec des enfants. Ils avaient déjà quelques notions en matière de développement de l'enfant, acquises par l'expérience directe. Ils savaient ce dont les enfants étaient capables et connaissaient la valeur du jeu et de l'aventure pour eux. Ils étaient également intégrés dans des réseaux formés par les parents d'un même quartier, qui

entretenaient des liens d'amitié et parlaient ensemble de leurs enfants. Aujourd'hui, au contraire, les gens ont souvent très peu d'expérience directe des enfants lorsqu'ils fondent une famille. Ce qu'ils savent et ce qu'ils pensent au sujet de l'enfance et de la parentalité, ils l'ont lu ou entendu dire. Leurs sources sont les médias et les discours des "experts".

Ces "experts" considèrent qu'il est de leur devoir de signaler les dangers. Si on fait le compte de tous leurs avis autorisés, tout ou presque représente un danger potentiel pour les enfants : les couteaux, le feu, les microbes, les petits jouets (qui peuvent être avalés), les tiques et autres insectes venimeux, les plantes vénéneuses, le rayonnement ultraviolet, les structures de jeu, les enfants du même âge, les enfants plus vieux et les adolescents, et, bien entendu, les criminels qui s'en prennent aux enfants et les enlèvent (qui, à en croire les médias, guettent les enfants à chaque coin de rue). Si vous prêtez attention à toutes ces mises en garde, et si vous ne relativisez pas les risques au vu de la faible probabilité que chacun d'eux devienne réalité, le monde commence effectivement à vous apparaître comme un endroit terriblement dangereux. Tous ces points requièrent certes de la prudence. Ces dangers sont bien réels et nous devons mettre nos enfants au courant de leur existence, s'ils ne le sont pas déjà. Mais quand la peur grandit dans des proportions telles que nous ne permettons plus à nos enfants ni de jouer, ni d'explorer, ni de prendre des risques à leur guise, nous les empêchons d'apprendre à s'occuper d'eux-mêmes. De tous les dangers encourus par les enfants, c'est sans doute le plus grave.

Selon certains experts, nous nous devons également, étant donné la fragilité présumée de celle-ci, de protéger l'estime de soi de nos enfants, afin qu'ils aient toujours une bonne image d'eux-mêmes. Pour répondre à cette injonction, les parents portent leurs enfants aux nues pour des réalisations mineures, assistent à leurs jeux afin de les encourager et essaient d'organiser leur vie pour leur éviter tout échec. Cela procède

également de la conception directive à tendance protectrice du rôle de parent.

La plupart des enfants sentent que ces louanges et ces encouragements perpétuels sont factices et les balaient d'un haussement d'épaules, comme une nuisance supplémentaire qu'ils ont à supporter de la part de leurs parents. Un petit nombre d'entre eux, cependant, n'a pas cette saine réaction, et c'est à leur sujet que l'inquiétude est légitime. Les "experts" recommandent également de protéger les enfants d'eux-mêmes, du fait de leur caractère déraisonnable. Des études visant à prouver que les enfants – et surtout les adolescents – n'ont rien dans le crâne paraissent de façon régulière, invoquant à cela des raisons biologiques. Cela est impossible. S'il en était ainsi, nous n'aurions pas survécu, en tant qu'espèce, au cours de ces dizaines de milliers d'années où l'on faisait confiance aux enfants et où ils encouraient beaucoup plus de dangers réels – comme celui d'être victimes d'un prédateur, par exemple – que ce n'est le cas aujourd'hui.

Les nouveaux médias sont également de très puissants vecteurs de diffusion de la peur. Presque pas un jour ne se passe sans qu'on ait vent d'une chose horrible survenue à un enfant quelque part sur la planète. Que des centaines de milliers d'enfants apprennent des choses, améliorent leur condition physique et deviennent plus hardis en jouant dehors sans surveillance des adultes, tout cela ne mérite pas de figurer dans l'actualité. Mais qu'un enfant soit victime d'enlèvement, se noie ou soit renversé par une automobile, la nouvelle fait le tour du pays, ou même du monde entier, en fonction de son degré d'ignominie. Les informations qui parviennent aux parents ne reflètent pas la réalité statistique et alimentent les pires cauchemars de chacun d'eux.

*Incertitude croissante sur les perspectives de travail.* Le monde du travail est beaucoup moins stable aujourd'hui qu'il

ne l'était il y a quelques décennies. Il est impossible de savoir quels emplois seront proposés et quelles compétences seront recherchées dans le futur. L'époque des grands syndicats, qui protégeaient les emplois, est largement révolue. À un rythme déroutant, des entreprises et des secteurs économiques entiers apparaissent et disparaissent peu après leurs débuts prometteurs. De ce fait, les parents sont plus préoccupés qu'autrefois par la capacité de leurs enfants à gagner leur vie. Cela accroît leur propension à considérer l'enfance comme le moment où il faut étoffer son cv plutôt que comme celui où il faut jouer. D'une certaine façon, ils pensent que leur faire faire des activités extrascolaires bien choisies organisées par des adultes ou du bénévolat au bon endroit, faire en sorte qu'ils aient de bons résultats aux tests d'évaluation et qu'ils intègrent les écoles les plus prestigieuses sont des moyens de garantir l'avenir de leurs enfants. Ils se trompent, bien entendu, mais ils en restent persuadés.

En réalité, ce qui protège le plus efficacement du chômage pendant les époques d'incertitude, ce sont les qualités que l'on acquiert justement en faisant soi-même ses propres expériences, plutôt qu'en restant sous la houlette de ses parents ou de ses professeurs. Pendant les époques incertaines, il faut faire preuve de responsabilité individuelle, d'indépendance d'esprit, savoir s'affirmer et se montrer adaptable, créatif et prêt à prendre des risques. Le style de parentalité qui s'appuie sur la confiance favorise ces qualités, tandis que le mode de parentalité directif à tendance protectrice les inhibe.

*Emprise accrue de l'école et nécessité croissante de se conformer aux exigences de plus en plus contraignantes de celle-ci.* De tous les facteurs ayant contribué à la restriction de la liberté des enfants, l'emprise sans cesse accrue de l'école et sa propension à empiéter sur leurs vies et celles de leurs

familles est sans doute le plus important. Elle limitait déjà la liberté des enfants dans les années 1950, mais c'est encore plus vrai aujourd'hui. L'année scolaire est plus longue, les sanctions en cas d'absence sont plus lourdes et les activités menées dans le cadre de l'école sont surveillées de manière encore plus rigoureuse que par le passé. De plus, l'influence de l'école ne reste plus cantonnée aux quatre murs de la classe et déborde beaucoup plus qu'auparavant sur la vie de famille (comme évoqué au chapitre 1). Les enfants ont par exemple des listes de lecture pour les vacances d'été et les parents sont censés faire en sorte qu'ils se procurent les livres qui y figurent et qu'ils les lisent ("Non, Marie, tu ne peux pas lire le livre que tu as envie de lire, car ce n'est pas celui sur lequel tu dois faire un compte rendu de lecture"). Même les plus petits ont du travail à faire à la maison, et les parents doivent forcer leurs enfants à faire leurs devoirs et signer des fiches attestant qu'ils ont bien été faits. Régulièrement, ils sont convoqués à des réunions et on les culpabilise quand leurs enfants se conduisent mal ou qu'ils n'ont pas de bons résultats aux évaluations. On attend d'eux qu'ils jouent, à la maison, le rôle que joue l'enseignant à l'école : pousser les enfants à hue et à dia pour que ceux-ci fassent ce que le système scolaire a décidé qu'ils devaient faire. Les parents qui trouvent à y redire sont considérés comme des fauteurs de troubles.

Sur le blog que j'anime pour *Psychology Today* sur les thèmes du jeu et des apprentissages, les parents laissent souvent des commentaires affligeants sur ce que vivent leurs enfants à l'école. Je reproduis plus bas le témoignage d'une mère dont l'enfant est scolarisé dans une maternelle publique ayant, selon elle, la réputation d'être "excellente". Il est très représentatif de la teneur générale des messages du blog. La journée d'école de sa fille commence à 8 heures du matin et se termine à 15 heures, à quoi s'ajoutent les longs trajets de bus aller et retour. Les seules pauses sont une récréation d'une demi-heure et le déjeuner (dont l'horaire est fixé à 10 h 40 ! )

Pendant celui-ci, si les enfants sont trop bruyants, ils sont rappelés à l'ordre par une femme munie d'un porte-voix. En plus de leur journée d'école, tous les soirs les enfants ont un véritable travail scolaire à faire à la maison : devoirs de mathématiques, rédactions et autres tâches du même genre qu'ils doivent effectuer sous le contrôle d'un parent. Voici les effets que tout cela entraîne, tels que cette mère les décrit :

Ma fille se faisait une joie d'entrer à l'école. Au bout de deux ou trois jours à la maternelle, elle nous demandait en pleurant de la laisser retourner à la crèche. Cela a fini par passer mais, quand elle rentre à la maison, je ne la reconnais plus. Elle alterne les crises de colère et les pleurnicheries. Elle hurle sur sa petite sœur, la traite de bébé, claque les portes ou reste collée à mes jupes, en me sollicitant sans cesse pour que je l'aide. Je sais que c'est lié à l'école. [...] Presque tous les parents avec qui j'ai discuté disent vivre des choses similaires, sinon pires, avec leur enfant. Est-il normal qu'une école produise cet effet ? J'éprouve moi-même du stress et un sentiment d'impuissance. Quand j'en parle avec les autres parents, nous voulons tous éviter de passer pour "le casse-pieds de service", par crainte que cela ne retombe sur notre enfant et n'aggrave encore la situation. Une omerta s'est instaurée au sein du système scolaire, qui nous empêche de parler. Nous recevons sans cesse des informations écrites de la part de l'école ou des enseignants, nous précisant ce qu'un enfant de tel âge "est capable de faire" et nous enjoignant de "les y encourager". Nos enfants "s'en sortiront". C'est bizarre, mais j'espérais autre chose pour ma fille... comme par exemple qu'elle s'épanouisse. Mais j'imagine que ce n'est plus à l'ordre du jour. J'ai l'impression d'être paralysée et d'assister à un crime sans pouvoir rien faire !

Dans de telles conditions, il est difficile, voire impossible, en tant que parent, de se laisser guider par la confiance. À travers ses écoles obligatoires qui ressemblent de plus en plus à des prisons, l'État oblige presque les parents à adopter un style de parentalité directif plutôt que fondé sur la confiance. Ils doivent se battre avec leurs enfants pour que ceux-ci s'adaptent à l'école et ils doivent se battre avec l'école pour faire en sorte que celle-ci concède quelques ajustements mineurs à leurs enfants.

*Transposition croissante du modèle scolaire aux conceptions du développement de l'enfant et de la parentalité.*

Outre l'influence directe qu'il exerce sur la vie des familles, le système scolaire a aussi eu une influence indirecte plus générale. De plus en plus, les chercheurs, les parents et la société tout entière se sont mis à voir l'enfance à travers le prisme de l'école. Tout le monde catégorise les enfants en fonction de la classe dans laquelle ils sont. La plupart des études qui sont faites sur les enfants le sont dans le cadre scolaire et portent sur des questions et des problématiques scolaires. Cela aboutit à une vision du développement infantile centrée sur l'école, qui bafoue la nature humaine.

À l'école, ce sont les adultes et non les enfants qui dirigent les apprentissages. À l'école, on considère que l'apprentissage se fait de façon séquentielle, en suivant des chemins bien balisés. Il faut apprendre la lettre A avant de passer à la lettre B, et ainsi de suite. À l'école, les enfants se retrouvent entre camarades du même âge : de ce fait, ils n'ont ni la possibilité d'acquérir des compétences en jouant avec des plus grands, ni celle de se responsabiliser en jouant avec des plus petits. À l'école, les jeux et les explorations initiés par les enfants gênent le déroulement des cours. Tout cela procède d'une vision du développement de l'enfant centrée sur l'école. Résultat : les gens en sont arrivés à croire que l'apprentissage se fait essentiellement de façon séquentielle, sous la direction d'adultes, que les enfants doivent jouer avec des camarades du même âge et qu'après l'âge de quatre ou cinq ans, le temps passé à jouer et à explorer de façon autonome est en grande partie du temps perdu. Les manuels consacrés au développement de l'enfant, par exemple, désignent la petite enfance comme "les années du jeu et de l'exploration", comme si ceux-ci cessaient ensuite naturellement ou passaient à l'arrière-plan. Nous avons laissé le système scolaire nous aveugler sur la manière dont les enfants s'éduquent eux-mêmes naturellement.

Au fil du temps, la vision de l'enfance conditionnée par le système scolaire s'est imposée et s'est répercutée sur tous les aspects de la vie des enfants. Les terrains de jeu ne sont plus des endroits où ils peuvent aller pour jouer librement les uns avec les autres, mais des endroits où des adultes leur apprennent des choses et les entraînent. Exactement comme à l'école, ils y sont répartis dans des groupes d'âge. À la maison, de nombreux parents se définissent aujourd'hui comme les "professeurs" de leurs enfants, acceptant ainsi implicitement le prisme de l'école. Ils cherchent à provoquer des "occasions d'apprendre", achètent des jeux éducatifs, "jouent" et parlent avec leurs enfants de façon à leur inculquer telle ou telle leçon. De nos jours, il n'est pas surprenant de voir les enfants rouler des yeux ou exprimer leur désintérêt lors des interactions avec leurs parents. Le temps passé à la maison devient aussi fastidieux que celui passé à l'école.

Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les parents adhèrent à cette vision des choses conditionnée par l'école. Ils se laissent convaincre par l'argumentaire selon lequel leurs enfants échoueront dans la vie s'ils n'ont pas de bonnes notes à l'école et s'ils ne vont pas dans une excellente université. Ils entrent dans une forme de compétition avec les autres parents : c'est à qui aura l'enfant doté du meilleur cv. Avec l'emprise grandissante du système scolaire, la façon dont les gens envisagent implicitement le développement des enfants se conforme de plus en plus en plus au modèle dicté par l'école. De ce fait, la mainmise des adultes s'accroît, la liberté des enfants et les occasions de vivre des aventures de leur propre initiative sont réduites comme peau de chagrin, que ce soit à l'école ou hors de l'école. Hélas, dans de nombreux cas, en partant du principe que les enfants sont incompetents, irresponsables et qu'ils ont constamment besoin d'être dirigés et surveillés, cela devient une prophétie autoréalisatrice : les enfants eux-mêmes acquièrent la conviction qu'ils sont incompetents et irresponsables, et risquent d'agir comme s'ils



l'étaient vraiment. Le plus sûr moyen de développer un trait de caractère particulier chez une personne consiste à la traiter comme si elle le possédait déjà.

## **Comment remettre la confiance au cœur de la parentalité**

Beaucoup de parents aimeraient faire preuve de davantage de confiance dans leur mode d'éducation, mais trouvent la tâche difficile. On leur rebat les oreilles avec toutes les raisons qu'ils ont d'avoir peur, et les craintes ne sont jamais complètement infondées. Être victime d'un terrible accident, tomber dans les griffes d'un criminel, subir l'influence néfaste d'enfants du même âge qui ont glissé dans la délinquance, commettre des erreurs – il n'y a pas d'âge pour cela... –, connaître des échecs potentiellement douloureux : tous ces dangers sont bien réels. De plus, nous sommes conformistes par nature. Ce n'est pas facile de nager contre le courant et de s'exposer au jugement négatif des autres parents. Pourtant, certains le font et, si leurs rangs grossissent, la rivière pourrait bien inverser son cours.

Imaginez que vous admettiez, en tant que parent, que tout dans la vie comporte des risques et que les enfants ont besoin de liberté pour être heureux, apprendre à être responsables et développer les traits de caractère leur permettant d'affronter les dangers et les revers inévitables de la vie. Comment pouvez-vous, malgré tout ce qui conspire contre vous, malgré la petite voix qui vous serine toutes les raisons d'avoir peur à l'oreille, remettre la confiance au cœur de votre mode d'éducation et donner plus de liberté à vos enfants ? Voici quelques suggestions.

## **Faites le point sur les valeurs qui vous sont propres**

Qu'est-ce qu'une vie réussie ? Quelles expériences donnent un sens à l'existence ? Pour vous engager sur la voie d'une parentalité confiante, vous devez faire le point sur les valeurs qui vous sont propres et sur la façon dont elles pourraient s'appliquer à vos enfants et à vos relations avec eux. Si la liberté, la responsabilité individuelle, l'autonomie, la sincérité, l'intégrité et l'altruisme figurent en bonne place dans votre système de valeurs, et si ce sont des qualités que vous souhaiteriez pour votre enfant, vous aurez à cœur de mettre en œuvre la confiance dans l'exercice de votre rôle de parent. Aucune sorte de leçon, d'obligation ou d'entraînement ne peut enseigner ces qualités. Elles sont acquises ou, au contraire, perdues au fil de l'expérience quotidienne, qui peut soit les renforcer, soit les tuer dans l'œuf. Vous pouvez aider votre enfant à construire ces valeurs en les vivant vous-même et en les mettant en œuvre dans vos relations avec vos enfants. Plus on fait confiance à une personne, plus celle-ci devient digne de confiance. Quant à l'autonomie et à toutes les qualités qui en découlent, la liberté est la condition nécessaire à leur développement.

Remémorez-vous votre propre enfance et plus particulièrement le moment de bonheur le plus intense que vous ayez vécu. Où étiez-vous ? Qu'étiez-vous en train de faire ? Qui d'autre était là, s'il y avait quelqu'un ? Plus précisément, s'agissait-il d'un adulte ? Ce sont les questions que Michael Thomas, pédopsychiatre et écrivain, a l'habitude de poser à l'auditoire lors de ses conférences. Quand il demande qui était en présence d'un adulte quand il a vécu le moment le plus heureux de son enfance, 10 % des gens lèvent en général la main. Aucun adulte n'était présent pour les 90 % restants. Cela signifie, selon Thomas, que nos moments de bonheur les plus intenses sont ceux qui nous appartiennent pleinement, qui procèdent de nos propres actions et que

personne ne peut nous apporter sur un plateau, quelle que soit sa puissance<sup>267</sup>.

Quand je me prête à cet exercice, le souvenir qui remonte à ma mémoire est celui d'un petit matin de printemps quand j'avais dix ou onze ans. Je m'étais levé très tôt, bien avant l'aube, pour aller pêcher et avoir deux ou trois heures devant moi avant d'aller en classe. J'avais pédalé dans le noir, mon attirail de pêche arrimé à mon vélo, jusqu'au barrage situé sur la rivière à environ trois kilomètres de chez moi. J'y étais allé seul, aucun de mes amis n'avait envie de se lever si tôt. J'étais là, ma ligne dans l'eau, en tête-à-tête avec la rivière, avec les oiseaux du petit jour qui chantaient leur sérénade de printemps, la neige qui s'attardait par endroits, un poisson qui faisait mine de mordre puis se ravisait, pendant que le soleil pointait à l'horizon. Difficile de savoir précisément pourquoi ce moment m'a tant marqué : c'était loin d'être le premier lever de soleil auquel j'assistais ou ma première partie de pêche aux aurores. Mais, ce matin-là, un sentiment mêlé d'émerveillement et de stupéfaction s'était emparé de moi. J'ai vécu ce qui a été décrit depuis fort longtemps par les psychologues humanistes comme l'expérience de la "plénitude", et ce qui correspond sans doute aux moments de révélation de la grâce divine qu'évoquent les croyants. Je n'aurais jamais pu vivre cette expérience si un adulte avait été là. Aussi respectueux et bienveillant qu'il ait pu être, il aurait perturbé cet instant, par sa simple présence. Je n'aurais jamais pu me sentir aussi gigantesque avec un adulte à mes côtés.

### **Cesser de croire que l'on peut déterminer l'avenir de ses enfants**

Nos ambitions ne peuvent coïncider avec celles de nos enfants, et vice versa. Si la liberté et la responsabilité individuelle sont

des valeurs chères à nos yeux, nous devons respecter leur droit à tracer eux-mêmes leur propre itinéraire dans la vie, ce qui commence dès la petite enfance. Pour apprendre ce qu'est la responsabilité, il faut apprendre à prendre soi-même ses décisions, à l'échelle d'une heure, d'une journée ou d'une année, capacité qui ne s'acquiert que par la pratique. Tous les parents qui aiment et entourent leurs enfants se préoccupent de leur avenir, c'est pourquoi ne rien faire pour essayer de les diriger peut s'avérer difficile. Mais une telle tentative manque nécessairement son but. En essayant d'influer sur le destin de nos enfants, nous les empêchons de s'approprier leurs propres existences. En tentant de les guider à travers les méandres de l'existence et tout ce que la vie leur réserve, jour après jour et semaine après semaine, nous les empêchons de s'entraîner à mener eux-mêmes leur barque et d'apprendre de leurs propres erreurs. En leur donnant des conseils qu'ils n'ont pas sollicités et dont ils n'ont pas besoin, nous réduisons la probabilité qu'ils nous en demandent, s'il leur arrive d'en vouloir ou d'en avoir véritablement besoin.

Si vous avez opté pour la parentalité confiante, il est important de vous rappeler que vous n'êtes pas votre enfant. Dans ce que nous appelons la "reproduction", rien n'est reproduit à proprement parler, personne n'est dupliqué. Chacun des partenaires apporte une moitié de ses gènes, sélectionnés par le hasard. Ils se mélangent et se combinent pour créer ce qui est, du point de vue génétique, un individu complètement nouveau. Celui-ci peut avoir des caractéristiques communes avec vous, mais cela reste marginal par rapport à tout ce qui, en lui, n'est pas vous. De même, votre enfant n'est pas *à vous*. Votre enfant est un être qui n'appartient qu'à lui-même et qui, comme tous les enfants, vient au monde pour grandir, apprendre et tracer son propre itinéraire de vie. Vous n'êtes qu'un élément du substrat environnemental que votre enfant utilise pour se créer lui-même. Il vous appartient donc de faire en sorte d'être un bon

substrat, en donnant à votre enfant ce dont il a besoin, mais ne croyez pas qu'il est de votre responsabilité de diriger son développement.

Les succès comme les échecs de votre enfant dépendent de lui, pas de vous. De même, c'est à l'aune de son jugement que doivent être mesurés les réussites ou les échecs, et non du vôtre. Le monde grouille d'avocats, de médecins et d'hommes d'affaires malheureux, tandis que de nombreux concierges et employés de bureau mènent une vie parfaitement heureuse et sont tout à fait respectables. Réussir sa carrière ne veut pas dire réussir sa vie. Vous pouvez être heureux quelle que soit votre profession, mais vous ne pouvez pas l'être, du moins pas à long terme, si vous avez l'impression de vivre une vie qui n'est pas la vôtre. Ce sont des truismes qui peuvent sembler banals, mais trop de personnes n'en tiennent pas compte quand il s'agit de leurs pratiques éducatives.

Sinuya Luthar et son équipe de l'université Columbia ont mené une série d'études à grande échelle sur l'anxiété, la dépression et l'usage de drogues illicites chez les lycéens. Il s'est avéré que ces troubles étaient plus signalés par les lycéens issus de familles des banlieues aisées du Nord-Est des États-Unis que par ceux des quartiers paupérisés des centres-ville<sup>268</sup>. En outre, plus ils ressentaient de pression à réussir de la part de leurs parents, plus ils étaient sujets à ces problèmes. Ces études indiquaient également que le temps passé avec les parents pouvait avoir des effets néfastes ou, au contraire, bénéfiques en fonction de ce à quoi il était employé. Anxiété et dépression se manifestaient davantage chez les lycéens qui passaient des heures en voiture pour aller d'une activité à une autre, tandis qu'elles étaient moins fréquentes chez ceux qui déjeunaient régulièrement en famille. Être proches de leurs parents était important pour les adolescents, mais cette proximité était compromise quand les parents se souciaient davantage des réussites de leurs enfants que de passer du

temps avec eux. Les parents dont le mode d'éducation est dicté par la confiance profitent de la présence de leurs enfants, sans les envisager comme leur "projet".

### **Résister à la tentation de diriger les activités de votre enfant**

Les parents inspirés par la confiance résistent à leur envie d'être en contact permanent avec leurs enfants, de diriger leurs activités ou de leur demander par le menu ce qu'ils ont fait de leur journée. Grâce aux technologies modernes, il est devenu facile de suivre à la trace les moindres faits et gestes de son enfant, et grande est la tentation de le faire. Il est possible de l'espionner grâce à des caméras cachées, d'examiner l'historique des pages Internet qu'il consulte, d'insister pour qu'il appelle régulièrement avec son portable pour dire où il est et ce qu'il est en train de faire. Il est possible d'utiliser un système de géolocalisation pour savoir où il se trouve à chaque instant, comme les prisonniers porteurs d'un bracelet électronique. Il est même possible de se persuader du bien-fondé de cette surveillance en se disant que cela montre à l'enfant que l'on tient à lui. Mais cela vous plairait-il d'être surveillé en permanence ? Cela vous plairait-il si quelqu'un – peut-être votre tendre moitié – vous observait, vous filmait et portait un jugement sur tout ce que vous faites dans vos moments d'intimité ? Une telle surveillance ne peut véhiculer qu'un seul message : "Je n'ai pas confiance en toi."

Mais on peut très bien montrer sa défiance sans avoir recours à la technologie moderne : la technique de l'interrogatoire détaillé perpétuel est aussi très efficace pour cela. Un parent inspiré par la confiance ne demande pas qu'on lui raconte dans les détails comment ont été employées les heures passées loin de lui. Tout le monde a le droit d'avoir des

moments d'intimité et de pouvoir faire des expériences sans être jugé. Les questions portant atteinte à l'intimité ne peuvent engendrer que mensonge et ressentiment.

### **Trouver ou créer des endroits et des occasions pour que les enfants puissent jouer et explorer en toute sécurité**

En tant que parent inspiré par la confiance, vous êtes investi de grandes responsabilités vis-à-vis de votre enfant. Vous ne pouvez ni mener sa barque, ni lui enseigner beaucoup de techniques de navigation, mais c'est à vous qu'échoit le rôle de lui fournir le plan d'eau. Selon les agents immobiliers, pour leur première acquisition, les jeunes ménages se préoccupent avant tout de deux choses : les résultats obtenus aux évaluations par l'école publique du quartier et le pourcentage d'élèves qui poursuivent leurs études à la fac. Mais, en tant que parent inspiré par la confiance, c'est surtout le potentiel que présente le quartier pour y jouer qui devra vous préoccuper. Même si les jardins et les maisons sont immenses, en l'absence de groupe d'enfants qui joue dehors, ce n'est pas un bon choix pour votre enfant. Cherchez un quartier où vous voyez des enfants de tous âges qui se retrouvent ensemble pour jouer, explorer et passer du temps à discuter. Généralement, ce sont des quartiers qui ne se distinguent pas par la beauté de leurs maisons, où les propriétaires préfèrent voir des pissenlits et des enfants devant chez eux plutôt qu'une pelouse tirée à quatre épingles, et où les jardins ne sont pas séparés les uns des autres par des haies ou des clôtures. Dans l'idéal, ce devrait être un quartier avec peu, voire pas de circulation autre que résidentielle, pour que les enfants puissent traverser les rues en toute sécurité, ou même jouer dans celles-ci. Quoiqu'ils soient plus rares qu'autrefois, ce

genre de quartiers existent encore, et il en existerait encore davantage s'il y avait une demande de la part des acheteurs. Cherchez aussi un quartier où les adultes eux-mêmes passent leur temps de loisir à l'extérieur de leurs maisons, ce qui les amène à faire la connaissance d'autres parents et de leurs enfants. Une étude portant sur les facteurs qui favorisent le jeu en extérieur des enfants dans quatre villes hollandaises a montré que l'un des plus importants était la cohésion du voisinage. Mieux les voisins se connaissaient et plus ils se faisaient confiance, plus les enfants passaient de temps à jouer ensemble à l'extérieur<sup>269</sup>.

Si vous n'envisagez pas de déménager dans un quartier où les enfants puissent jouer à l'extérieur, vous pouvez faire en sorte d'améliorer votre lieu d'habitation actuel dans ce sens. La première étape consiste à faire la connaissance des autres parents du voisinage et à les réunir pour parler de vos préoccupations communes. Beaucoup de parents, sinon tous, sauteront sur l'opportunité, mais il faut que quelqu'un fasse le premier pas. Ces rencontres auront pour effet immédiat de développer les liens d'amitié entre les familles, qui engendreront d'eux-mêmes des amitiés entre les enfants et plus de jeux en extérieur. Grâce à ces réunions, vous pourrez peut-être identifier un terrain de jeu existant ou en mettre un en place. Sa localisation devrait permettre même aux enfants les plus jeunes d'y aller à pied, et aux parents de s'organiser pour le surveiller tour à tour, si la perspective de laisser leurs enfants y aller seuls sans surveillance les inquiète. En l'absence d'un autre endroit qui s'y prête, pourquoi pas votre propre jardin ?

Mike Lanza – fondateur de l'initiative Playborhood sur Internet – a installé un terrain de jeu pour les enfants du quartier dans son propre jardin. Sur son site Internet et dans un livre récent, il donne de nombreux conseils pratiques pour ceux qui souhaitent créer quelque chose de similaire<sup>270</sup>.



Devant la maison des Lanza, il y a un bac à sable, un panier de basket au bout d'une allée aux pavés multicolores, une jolie fontaine où les bambins peuvent jouer avec l'eau, une table de pique-nique avec des bancs-coffres contenant des jouets, du matériel de dessin et des appareils électroniques, un tableau blanc fixé le long de la clôture et bien d'autres choses encore. Mike et sa famille (qui compte aujourd'hui trois petits garçons) prennent souvent leurs repas dehors, ce qui fait venir les voisins et permet de faire leur connaissance. En outre, les Lanza ont fait savoir de diverses façons aux enfants du quartier et à leurs parents que ceux-ci étaient les bienvenus dans leur jardin à tout moment pour jouer ou simplement passer du temps, qu'eux-mêmes soient là ou non. En somme, ils ont mis un écriteau : PRIÈRE D'ENTRER !

Selon Mike, cette initiative n'a rien d'un sacrifice pour eux. Rencontrer les voisins et voir des enfants s'amuser dans leur jardin a rendu leurs vies encore plus riches, tout en assurant la présence constante de camarades de jeu pour leurs enfants. Mike a conçu le terrain de jeu afin que des enfants de tous les âges y trouvent leur compte. Il a aussi construit d'autres équipements de jeu derrière sa maison, dont un trampoline enterré et une maisonnette en bois, qui sont également accessibles à tous. Mais ce qui incite les voisins à venir pour la première fois et qui les fait se sentir à l'aise pour jouer chez les Lanza, c'est le terrain de jeu devant la maison et la présence régulière de la famille.

Bien entendu, si vous êtes comme la plupart des adultes américains du XXI<sup>e</sup> siècle, vous pensez instantanément à tous les empêchements. Qui est responsable en cas de blessure ? Et si cela entraînait du vol ou du vandalisme ? Et le respect des règles d'urbanisme ? Les voisins ne vont-ils pas craindre qu'il y ait du bruit ou que la valeur de leur bien diminue ? Mike sait quoi répondre à ces questions et vous donne des conseils pour répondre à celles que pourraient soulever vos propres voisins.

Le plus important est de se lancer dans un état d'esprit positif. Songez d'abord à ce que vous souhaitez faire pour créer l'environnement sain – ce que Mike appelle le *playborhood*<sup>1</sup> – dans lequel vous souhaitez voir vos enfants grandir. Puis songez à une façon de réaliser votre projet qui puisse fonctionner dans votre quartier. Dès le début, associez tous vos voisins à votre réflexion, même ceux qui n'ont pas d'enfants, afin qu'ils soient avec vous et non contre vous. Prenez leurs sujets de préoccupation au sérieux, comme des problèmes que vous devez prévoir de résoudre et non comme des obstacles définitifs.

Permettre à vos enfants de jouer librement, avec d'autres, dans un cadre leur assurant une certaine sécurité, est l'une des choses les plus précieuses que vous puissiez faire pour eux. Cerise sur le gâteau, cela vous permet aussi d'aider d'autres enfants ! L'exemple des Lanza a été suivi en divers endroits du pays. Autrefois, le lien social dans les quartiers se construisait sous les perrons à l'ancienne qu'on ne voit presque plus nulle part. Le terrain de jeu et la table de pique-nique devant la maison sont aptes à prendre le relais. Mais l'existence d'un terrain de jeu devant la maison ne devrait pas être un prétexte pour empêcher vos enfants de s'aventurer en dehors. Surtout quand ils grandissent, ils ont besoin de passer à des espaces plus vastes. Votre jardin ou tout terrain de jeu du quartier n'est que le point de départ du monde d'aventures en expansion infinie de votre enfant.

Avec un peu d'imagination et au prix de quelques efforts, de nombreuses autres solutions s'offrent à vous pour permettre à vos enfants de jouer plus librement. Par exemple, vous pourriez obtenir de l'école que le gymnase soit ouvert tous les jours après la classe pendant un temps déterminé afin que les élèves puissent y jouer librement. Vous pourriez également obtenir du service des espaces verts qu'ils recrutent un adolescent responsable qui surveillerait les aires de jeu du parc

le soir après l'école ou pendant les week-ends. Ainsi, les enfants pourraient y aller sans que les parents se sentent obligés de les accompagner. Une autre possibilité est de partir en vacances avec d'autres familles qui ont des enfants. Ainsi, les enfants peuvent jouer entre eux et les parents passer du bon temps entre adultes. La famille nucléaire constitue une bonne base pour élever des enfants mais, pour se développer sainement, ils ont besoin d'explorer d'autres horizons, même quand ils sont petits.

## **Envisager des modes de scolarisation alternatifs**

Pour mettre en pratique la parentalité confiante et scolariser vos enfants, vous devrez peut-être trouver une alternative à l'école conventionnelle, une alternative qui accompagne leur désir de prendre en charge leur propre éducation et leur aptitude à le faire, plutôt que de leur mettre des bâtons dans les roues. L'école de Sudbury Valley, dont j'ai esquissé le fonctionnement, fait partie de ces alternatives. À l'heure où j'écris ces lignes, il existe au moins vingt-deux écoles inspirées de Sudbury Valley aux États-Unis, et au moins quatorze autres dans le reste du monde<sup>271</sup>. Elles sont toutes privées, mais les frais de scolarité y sont beaucoup moins élevés que dans les établissements privés habituels. Il existe aussi de nombreuses autres institutions qui se démarquent de la forme traditionnelle de l'école et qui, à des degrés variés, laissent beaucoup plus de place au jeu et à l'autonomie que les écoles conventionnelles privées ou publiques.

L'instruction en famille constitue une autre alternative. Du point de vue des chiffres, elle est le plus grand mouvement vraiment alternatif de scolarisation aux États-Unis. Le nombre d'enfants concernés est passé de 850 000 en 1999 à un peu plus de 2 millions en 2011, ce qui représente

respectivement 1,7 et 4 % de la population d'âge scolaire (tous les enfants ayant entre cinq et dix-sept ans)<sup>272</sup>. Le souci de préserver la liberté de leurs enfants n'est pas la motivation principale de tous les parents qui optent pour ce mode de scolarisation. Environ un tiers d'entre eux le font pour des raisons religieuses<sup>273</sup> et certains autres, à n'en pas douter, parce qu'ils sont particulièrement directifs. Ils préfèrent faire eux-mêmes l'école à leurs enfants, ce qui leur permet de tout contrôler, plutôt que d'en laisser le soin à d'autres. Néanmoins, quelles que soient les motivations initiales de leur choix, la plupart des parents pratiquant l'instruction en famille lâchent peu à peu du lest et deviennent moins directifs. Comme leurs enfants, ils finissent habituellement par trouver le programme fixé ennuyeux et se mettent à faire des choses plus intéressantes, généralement initiées par les enfants. En voyant comment cela se passe, les parents qui pratiquent l'instruction en famille font de plus en plus confiance à leurs enfants en ce qui concerne leur capacité à diriger leur propre éducation, et certains d'entre eux passent à la non-scolarisation.

Parmi les différentes formes d'instruction à la maison, la non-scolarisation est celle qui est le plus en accord avec la parentalité confiante. Le terme a été créé et vulgarisé dans les années 1970 par John Holt, théoricien de l'éducation et ancien enseignant, à travers sa revue *Growing without Schooling*.

De quoi s'agit-il ? Pour faire simple, cela consiste à ne pas faire l'école aux enfants. Les parents qui pratiquent la non-scolarisation n'envoient pas leurs enfants à l'école et ne leur font pas faire à la maison le genre de choses qu'on fait à l'école. Ils ne fixent pas de programme à l'avance, ne leur donnent pas de travail pour les faire apprendre et ne leur font pas passer d'évaluations pour mesurer leurs progrès. Au lieu de cela, ils permettent à leurs enfants de creuser leurs centres d'intérêt et d'apprendre, à leur façon, ce qu'ils ont besoin de

savoir pour cela. Pour eux, l'apprentissage est une activité ordinaire qui fait partie intégrante de la vie et qui ne devrait pas être cantonnée à certains moments et à certains lieux spéciaux.

On ne sait pas exactement combien d'enfants sont éduqués selon les principes de la non-scolarisation, car les statistiques officielles ne les distinguent pas de ceux qui pratiquent l'instruction en famille. Cependant, leur proportion est généralement estimée à 10 % par le mouvement de l'instruction en famille, ce qui correspond à ce que j'ai pu constater lors des conventions auxquelles j'ai participé. Or, beaucoup de familles pratiquent une version assouplie de l'instruction en famille, c'est-à-dire qu'elles ont un programme prédéterminé, mais qu'elles n'appliquent pas ou ne suivent pas à la lettre, si bien qu'on devrait les comptabiliser comme pratiquant la non-scolarisation. Si c'était le cas, le nombre estimé d'enfants éduqués selon les principes de la non-scolarisation serait plus élevé, voire beaucoup plus élevé.

Récemment, ma collègue Gina Riley et moi-même avons réalisé, sous forme de questionnaire, une enquête auprès de 232 familles se définissant elles-mêmes comme adeptes de la non-scolarisation. L'analyse de leurs réponses n'est pas terminée, mais certains résultats se dessinent déjà clairement<sup>274</sup>. Plus du tiers des familles ont d'abord scolarisé leur enfant, mais l'ont ensuite retiré de l'école en constatant les effets délétères que celle-ci semblait avoir sur lui : il devenait anxieux, dépressif ou colérique et perdait son intérêt pour l'apprentissage. Avant de passer à la non-scolarisation, environ la moitié des familles avaient d'abord testé une forme plus conventionnelle d'instruction en famille, à base de leçons régulières. Ce qui décidait la grande majorité des familles à sauter le pas vers la non-scolarisation, c'était le constat partagé par les parents et les enfants du caractère fastidieux ou

stressant, ou les deux à la fois, des leçons, qui s'avéraient de surcroît inutiles puisque l'enfant apprenait très bien sans elles.

À la question de savoir quels étaient les principaux bénéfices de cette forme d'éducation sur leur famille, la plupart mentionnaient trois types d'effets positifs : premièrement, leurs enfants étaient plus heureux, s'affirmaient davantage ou avaient plus confiance en eux ; deuxièmement, ils faisaient preuve de plus de curiosité et apprenaient mieux ; et, troisièmement, la qualité des relations parents-enfants et celle de la vie de famille en général s'amélioraient. De nombreux parents dont les enfants étaient auparavant scolarisés évoquaient le soulagement que cela représentait de ne plus devoir organiser leur vie privée en fonction du calendrier scolaire. L'inconvénient le plus souvent cité, et de loin, était les désagréments et le stress que leur occasionnait la nécessité d'expliquer ce dont il s'agit et de défendre ce mode d'éducation face aux critiques émanant aussi bien de leurs proches que d'inconnus. Beaucoup de parents évoquaient aussi la nécessité de surmonter leurs propres doutes liés au fait de s'écarter à ce point de la norme. Nager à contre-courant peut s'avérer difficile. C'est la raison pour laquelle beaucoup de familles pratiquant la non-scolarisation ont constitué des réseaux de sociabilité très soudés, aussi bien au niveau local, à travers des rencontres entre familles de la même aire géographique, qu'à plus grande échelle à travers des groupes Internet. Cela leur permet de se soutenir mutuellement au sein d'une communauté.

La pratique de la non-scolarisation est assez ancienne, si bien qu'on rencontre aujourd'hui beaucoup d'adultes qui n'ont effectué aucune des années de scolarité dans le primaire et le secondaire auxquels ils auraient été promis si leur famille n'avait pas opté pour ce mode d'éducation. Jusqu'ici, aucune étude formelle n'a été réalisée pour voir comment ils s'en sortent, mais ils sont nombreux à témoigner de leur expérience dans des articles, des blogs ou des livres. Dans l'ensemble, ces

jeunes “non-diplômés” ne semblent pas avoir de difficulté particulière à entrer à la fac et à y réussir dans le cas où ils ont choisi cette voie, pas plus qu’à trouver de bons emplois, qu’ils aient été ou non à la fac.

Pour ne citer qu’un seul exemple, laissez-moi vous parler de Kate Fridkis, une jeune New-Yorkaise de vingt-cinq ans avec laquelle je me suis entretenu récemment. Cette jeune femme charmante n’avait jamais été scolarisée avant d’entrer à la fac. Ses parents avaient choisi dès le début de pratiquer la non-scolarisation pour Kate et ses frères parce qu’ils étaient convaincus que l’apprentissage ne devrait pas être séparé de la vie. Kate m’a parlé de tous les avantages liés, à ses yeux, au fait de n’avoir pas été scolarisée, ni à l’école ni à la maison. Elle avait eu la possibilité de creuser ses propres centres d’intérêt et de s’adonner aux passions nombreuses et variées qu’elle avait développées avec le temps. Elle avait pu se lier d’amitié avec des personnes de tous âges, dans de nombreux cadres différents, sans avoir l’impression qu’elle devait se limiter à des personnes de son âge. Elle n’eut jamais à s’adapter à une culture scolaire conformiste, ce qui lui permit d’apprécier les différences des autres ainsi que les siennes propres et de ne pas en avoir honte. À quinze ans, elle trouva un emploi rémunéré à la synagogue en tant que membre laïque, officiant pour toute l’assemblée des fidèles, ce qui aurait été impossible du fait des horaires si elle avait été scolarisée.

Grâce à son expérience à la synagogue, elle a développé un intérêt passionné pour la religion en tant que phénomène social, ce qui l’a conduite à faire un cursus d’études comparatives des religions à la faculté et à décrocher un master dans ce domaine à l’université Columbia. Elle n’eut aucune difficulté à s’adapter aux exigences des études supérieures en termes de niveau de connaissances. Quand elle était en premier cycle, ses principaux sujets de déconvenue furent l’immaturité et le manque d’intérêt des autres étudiants

pour la sphère intellectuelle, ainsi que les cours magistraux ennuyeux auxquels elle était tenue d'assister. Aujourd'hui, c'est une épouse heureuse, qui publie des articles dans de nombreuses publications prestigieuses, est employée dans une synagogue comme maître-cantillateur, continue à développer des centres d'intérêt pour le plaisir et est l'auteure de deux blogs à succès, dont l'un s'intitule *Skipping School* et l'autre *Eat the Cake*<sup>2</sup> (sur le thème de l'image du corps).

Je ne pense pas que l'absence de toute forme de scolarisation, aussi bien dans une école qu'à la maison, soit une solution valable pour toutes les familles, ni même pour la plupart d'entre elles, à moins que ne se produisent des changements sociétaux susceptibles de favoriser ce mode d'éducation. Celui-ci exige en effet un très fort engagement, aussi bien du point de vue du temps qu'il faut y consacrer que des ressources à mobiliser. La plupart du temps, un adulte au moins doit rester à la maison tant que les enfants sont petits. Le plus souvent, il s'agit de la mère, qui doit donc être prête à renoncer à sa carrière ou à la mettre en suspens, ou bien être en mesure de travailler à la maison. Même si les parents adeptes de la non-scolarisation ne dirigent pas les apprentissages de leurs enfants, ils s'efforcent de leur créer un environnement enrichissant et de les aider à trouver comment approfondir leurs centres d'intérêt. La non-scolarisation implique également de passer beaucoup de temps ensemble en famille, ce qui peut être merveilleux pour certaines d'entre elles, mais épouvantable pour d'autres. Dans certaines familles, parents comme enfants ont besoin de passer plus de temps chacun de leur côté que ce qui est généralement possible avec ce mode d'éducation. Dans notre culture caractérisée par un relatif isolement des familles nucléaires, où la plupart des adultes travaillent hors du foyer, il peut s'avérer difficile de passer ses journées avec ses enfants tout en satisfaisant son besoin de fréquenter d'autres adultes. L'avantage de Sudbury Valley ou de toutes les autres écoles du



même type, axées sur l'apprentissage autonome, est de fournir aux enfants, dans un lieu bien distinct du foyer mais qui reste toujours le même, un cadre d'une grande richesse, où ils peuvent passer du temps à jouer, explorer, apprendre et fréquenter leurs amis sans que les parents aient à prendre en charge toute l'organisation. Mais si la non-scolarisation ne convient pas à toutes les familles, elle n'en reste pas moins un mode d'éducation fantastique, de l'avis de nombreux parents.

## Une vision pour l'avenir

J'envisage l'avenir de l'éducation avec optimisme. J'ai bon espoir que notre culture reviendra à la raison et rendra aux enfants la liberté d'apprendre comme bon leur semble, afin que cela cesse d'être un pensum générateur d'anxiété et de dépression, et redevienne une activité joyeuse, passionnante, faisant à nouveau partie intégrante de la vie.

Mon optimisme ne me vient pas du monde bien établi de l'éducation. Ses tenants, au nombre desquels figurent les instituts de formation des professeurs, l'industrie des manuels scolaires et de l'évaluation<sup>3</sup>, les associations d'enseignants et des personnels d'encadrement, ont tellement intérêt au statu quo que la seule chose que l'on peut attendre de leur part est de faire en sorte que les choses continuent dans cette voie. Devant le constat de l'échec des apprentissages scolaires, ils continuent à réclamer à cor et à cri plus d'école et de devoirs à la maison. Deux cents heures dans telle matière ne suffisent pas ? Qu'à cela ne tienne, prescrivons-en quatre cents ! Les enfants n'arrivent pas à acquérir telle notion en CP ? Qu'à cela ne tienne, mettons-la au programme dès la grande section de maternelle ! Et s'ils n'y arrivent toujours pas, cela ne peut vouloir dire qu'une chose : qu'il faut la mettre au programme

de la moyenne section de maternelle ! Puisque, pendant les grandes vacances, les enfants oublient le peu qu'ils ont appris au cours de l'année scolaire, supprimons-les et réduisons ainsi encore le peu de possibilités qu'ils ont de vivre des choses en dehors de l'école<sup>275</sup>.

À peu près tous ceux qui font partie du système éducatif se considèrent comme des réformateurs, reconnaissant ainsi implicitement le dysfonctionnement de celui-ci. Il en a toujours été ainsi depuis les débuts de l'école obligatoire. Les uns proposent de permettre plus de choix aux élèves et d'alléger un peu les évaluations, tandis que les autres proposent au contraire de standardiser encore davantage les programmes et d'évaluer avec encore plus de rigueur. Mais ce ne sont que des réformes à la marge, qui fournissent aux professeurs de sciences de l'éducation le prétexte à d'innombrables livres et articles. Personne, au sein du monde bien établi de l'éducation, n'est prêt à reconnaître que le système scolaire coercitif échoue précisément parce qu'il est coercitif et que la seule réforme valable consisterait à confier aux enfants la responsabilité de leur propre apprentissage.

Mon optimisme vient non pas du monde bien établi de l'éducation, mais de ce qui est en train de se produire hors de lui. Cela me réjouit de constater qu'un nombre toujours croissant de personnes tournent le dos à l'école coercitive et scolarisent leurs enfants en choisissant des modes d'éducation permettant à ceux-ci de diriger eux-mêmes leurs apprentissages : version assouplie de l'instruction en famille, non-scolarisation, école Sudbury ou autres. Plus le système scolaire devient opprimant et plus il fait fuir les gens, ce qui est une bonne chose.

Le mouvement de désertion des écoles est également facilité par la révolution des technologies de l'information. De nos jours, un simple ordinateur connecté à Internet permet à quiconque, y compris aux enfants des rues en Inde, d'avoir

accès au patrimoine intellectuel de l'humanité, présenté sur un plateau par des moteurs de recherche faciles d'utilisation. On trouve quasiment tout sur Internet : des vidéos et des instructions expliquant comment s'y prendre pour faire telle ou telle chose, des arguments ou des contre-arguments pour réfléchir à telle ou telle idée, et même des forums pour en discuter. Cela est bien plus formateur intellectuellement que l'approche du système scolaire standard, où il n'y a qu'une seule réponse exacte. On ne peut plus faire croire à un enfant ayant accès à Internet qu'il faut aller à l'école pour acquérir des connaissances ou apprendre à penser de façon critique, si bien qu'on a de plus en plus de mal à justifier la conception pyramidale de l'enseignement. Et, la communication par le biais de messages électroniques devenant aussi banale que la communication orale, de plus en plus d'enfants apprennent à lire et à écrire d'eux-mêmes avant d'entrer à l'école, ce qui incite de plus en plus de parents à remettre en cause la nécessité de l'obligation scolaire. Si Johnny sait lire avant d'entrer en CP, pourquoi l'y envoyer ?

Je prédis que, dans un futur pas si éloigné, nous allons atteindre un point de bascule. Tout le monde aura dans son entourage au moins une personne comme Kate Fridkis, n'ayant jamais connu ni de près ni de loin la scolarisation standard et qui s'en sort très bien dans la vie. On entendra de plus en plus de réflexions de ce genre : "Prenez l'exemple de Kate, Bob et Mary Jane, aucun d'eux n'est allé à l'école et ils sont devenus des citoyens responsables, heureux, qui participent à la création de richesses. Pourquoi enverrais-je mes enfants à l'école s'ils y sont malheureux ?" Les gens commenceront à exiger des modifications des lois qui rendent l'école obligatoire ou qui définissent ce en quoi la scolarisation doit consister. Cela permettra à plus de personnes de quitter le système obligatoire sans avoir à contourner les chicanes légales par lesquelles il faut aujourd'hui en passer et qui découragent beaucoup de gens, ne serait-ce que d'essayer.

Dans ce domaine, comme pour beaucoup de grandes mutations de la société, l'élément déclencheur sera un changement de regard sur ce qui est perçu comme normal ou non. Il y a quelques années à peine, l'homosexualité était considérée par presque tout le monde comme quelque chose d'anormal. Il s'agissait d'un péché du point de vue religieux et d'une maladie du point de vue profane. Certes, c'est encore l'opinion de certaines personnes, mais elles sont peu représentées dans la catégorie des moins de trente ans. La norme a évolué. L'homosexualité est désormais considérée comme une différence relevant de la palette des variations normales au sein de l'espèce humaine, au même titre que le fait d'être gaucher. Ce changement s'est produit parce que des individus courageux se sont jetés à l'eau en révélant leur orientation sexuelle et en la revendiquant avec fierté. De plus en plus de personnes s'apercevant que des amis ou des proches qu'elles estimaient beaucoup, ainsi que des personnalités et des stars reconnues par la société tout entière, étaient homosexuels, il est devenu de plus en plus difficile de condamner l'homosexualité ou de la considérer comme une maladie. Dans le domaine de l'éducation, il va se produire à mon avis quelque chose d'analogue. Comme de plus en plus de personnes vont rencontrer des adultes n'ayant pas fréquenté d'école obligatoire ou qui, en tant que parents, n'y envoient pas leurs enfants, il deviendra de plus en plus difficile de considérer cette décision comme une aberration ou une abomination.

De plus, une autre force est à l'œuvre ici : l'aspiration à la liberté et à l'autodétermination, élément constitutif de la nature humaine. L'histoire nous enseigne que, lorsqu'une occasion se présente de conquérir leur liberté, les hommes la saisissent toujours. Quand les adultes réaliseront que la scolarité obligatoire n'est pas nécessaire pour réussir au sein de notre culture, ils auront du mal à ne pas faire le choix de la liberté pour leurs enfants, et les enfants eux-mêmes la réclameront.

Ceux-ci n'accepteront plus l'argument selon lequel l'école est un médicament au goût amer qu'il faut avaler parce qu'ils en ont besoin ou parce que cela leur fait du bien. De plus en plus de personnes s'étant détournées du système scolaire obligatoire, des économies pourront être réalisées sur les sommes dévolues à l'éducation publique. Une proportion significative d'électeurs commencera à réclamer qu'une partie de ces sommes soit utilisée pour contribuer à subventionner l'éducation autonome des enfants, en créant des structures propices aux apprentissages, plutôt qu'une obligation scolaire. Actuellement, 600 milliards de dollars sont dépensés chaque année aux États-Unis pour le système scolaire obligatoire des premier et second degrés. Imaginez ce qu'il serait possible de réaliser ne serait-ce qu'avec une fraction de ces fonds publics<sup>276</sup> !

Du point de vue de la responsabilité sociale, nous devons fournir à chaque enfant un cadre éducatif enrichissant, quels que soient les revenus de sa famille et le milieu dont il est originaire. Il existe de nombreuses façons de satisfaire à cette obligation. Un système d'écoles fréquentées sur la base du volontariat, sans aucune obligation – éventuellement inspiré de Sudbury Valley –, serait envisageable. Les enfants pourraient y jouer, explorer et apprendre dans un environnement propice à un développement sain du point de vue physique, intellectuel et moral. Si l'on compare les sommes dépensées par élève, la scolarité est environ deux fois moins onéreuse dans les écoles Sudbury qu'elle ne l'est actuellement dans les écoles publiques obligatoires, si bien qu'une telle éventualité aboutirait à des économies substantielles pour les contribuables. Il serait également envisageable de remplacer le système scolaire par un système de centres communautaires ouverts à tous gratuitement.

Imaginez, au sein de votre communauté, un endroit où les enfants et les adultes pourraient venir pour jouer, explorer, se

faire de nouveaux amis et apprendre. Ordinateurs, fournitures pour la création artistique, équipements sportifs, matériel scientifique : tout ceci serait à la disposition des usagers pour qu'ils puissent jouer avec. Le centre pourrait fonctionner en partenariat avec la bibliothèque publique. Des cours seraient proposés par des habitants du quartier ou des environs. On pourrait y étudier ou pratiquer la musique, les arts plastiques, l'éducation physique, les mathématiques, les langues étrangères, la cuisine, le management, la comptabilité et toute autre activité jugée assez amusante, intéressante ou importante pour que des cours structurés soient nécessaires. Il n'y aurait aucun travail imposé, aucune classe, aucun classement, aucune comparaison entre les individus. Les troupes de théâtre et les groupes de musique locaux pourraient s'y produire, et de nouvelles formations artistiques verraient le jour en fonction des centres d'intérêt des personnes de tous âges. Le centre comprendrait un gymnase pour les jeux d'intérieur et, dans la mesure du possible, des champs et des bois pour jouer et explorer à l'extérieur. Les enfants viendraient au centre non par obligation, mais pour y retrouver leurs amis et y faire toutes sortes de choses passionnantes. Pour les parents qui ont besoin d'une solution de garde pour pouvoir travailler, le centre pourrait aussi fournir ce service en tirant parti du plaisir et de l'enrichissement que retirent les enfants plus grands lorsqu'ils sont mis à contribution pour s'occuper des plus petits.

Les centres pourraient être administrés par des assemblées constituées de leurs usagers en s'inspirant des *town meetings*<sup>4</sup>. À travers la procédure démocratique du vote, les membres décideraient des grandes lignes du budget et éliraient un conseil d'administration chargé de la supervision. Ils pourraient embaucher plusieurs adultes et quelques adolescents pour encadrer les activités quotidiennes du centre. Les membres décideraient démocratiquement des règles de comportement prévalant dans la structure et établiraient un

système pour les faire appliquer. Pour devenir membre de cette assemblée, il faudrait s'engager à respecter le règlement et peut-être à réaliser quelques tâches contribuant au fonctionnement de la structure. Le coût de tout ceci représenterait une part infime de ce que les écoles publiques obligatoires coûtent actuellement aux municipalités.

Je ne fais qu'imaginer comment seront organisées les structures qui remplaceront les écoles obligatoires. Je devine, et j'espère, que les détails de cette organisation varieront beaucoup d'une communauté à une autre, pour s'adapter aux exigences et aux besoins locaux. La diminution du nombre d'écoles obligatoires et l'augmentation du nombre de structures d'éducation volontaire seront progressives, mais le système scolaire obligatoire finira par disparaître. Alors, nous assisterons à un renouveau complet de l'envie d'apprendre et de la maîtrise de soi chez les enfants. Et ce sera la fin de l'anxiété, de la dépression et du sentiment d'impuissance qui accablent tant de jeunes aujourd'hui.

---

<sup>1</sup> La "voisinade" – *playborhood* joue sur l'idée de jeu (*play*) et de voisinage (*neighborhood*). (N.d.T.)

<sup>2</sup> *L'École buissonnière* et *Mange donc ce fichu gâteau*. (N.d.T.)

<sup>3</sup> Certains États américains délèguent la conception des évaluations à des sociétés privées. (N.d.T.)

<sup>4</sup> Dans les petites municipalités de la Nouvelle-Angleterre, de nombreuses décisions comme le montant des impôts et le budget communal sont prises lors d'une assemblée annuelle où l'ensemble des habitants est appelé à se prononcer. (N.d.T.)

# NOTES

## Notes du chapitre 1

1 Elle a été publiée en français sous le titre *J'ai tout appris quand j'étais petit : réflexions peu communes sur des choses ordinaires*, traduit par Pascal Raciquot-Loubet, Robert Laffont, Paris, 1990. (N.d.T.)

2 Clinton, 2001.

3 Certains passages de ce chapitre et du suivant sont adaptés d'un de mes ouvrages (Gray, 2011a).

4 Chudacoff, 2007.

5 Cité par Johnson, 1998.

6 Finkelhor *et al.*, 2010.

7 Voir O'Brien et Smith, 2002.

8 Clements, 2004.

9 Hofferth et Sandberg, 2001.

10 Hofferth, 2009.

11 Clements, 2004.

12 Family, Kids and Youth, 2010.

13 Commentaire posté dans les "Commentaires des lecteurs" en réaction à l'article du 24 février 2010 du blog de Peter Gray pour *Psychology Today* ; <http://blogs.psychologytoday.com/blog/freedom-learn>.

14 Twenge, 2000 ; Twenge *et al.*, 2010.

15 Newson *et al.*, 2003.

16 Ces données sont issues des tableaux 4 et 5 de l'ouvrage de Newson *et al.*, 2003. Les résultats des garçons et ceux des filles étant très proches et ayant évolué de façon similaire, j'ai synthétisé les chiffres en faisant la moyenne des deux sexes.

17 Selon les chiffres établis par les Centres pour le contrôle et la prévention des maladies, il y a eu une forte hausse du taux de suicide des enfants et des adolescents entre 1955 et 1995, suivie d'une baisse graduelle jusqu'en 2003, celle-ci étant apparemment liée à une prise de conscience de l'opinion publique et au développement des programmes de prévention du suicide infantile. Des études plus récentes montrent cependant que les taux de suicide des enfants et des adolescents



ont recommencé à augmenter depuis 2003. Au sujet des taux par groupe d'âge de 1950 à 1995, voir [www.infoplease.com/ipa/A0779940.html#axzz0zVy5PKal](http://www.infoplease.com/ipa/A0779940.html#axzz0zVy5PKal). Pour consulter l'étude sur la recrudescence des suicides depuis 2003, se reporter à Nauert, 2008.

[18](#) Twenge *et al.*, 2004.

[19](#) Pour en savoir plus sur le lien entre le sentiment d'impuissance et la dépression, se reporter à Abramson *et al.*, 1989 ; Alloy *et al.*, 2006 ; Weems et Silverman, 2006 ; Harrow *et al.*, 2009.

[20](#) Ce sujet est abordé dans Twenge *et al.*, 2004 ; Reich *et al.*, 1997.

[21](#) Luthar et Latendresse, 2005.

[22](#) Csíkszentmihályi et Hunter, 2003.

## Notes du chapitre 2

[23](#) Lee et DeVore, 1968.

[24](#) Diamond, 1997.

[25](#) Ce passage et d'autres passages ultérieurs de ce chapitre sont tirés en partie de Gray, 2009.

[26](#) Ingold, 1999.

[27](#) Ingold, 1999.

[28](#) Lee, 1988, p. 264.

[29](#) Boehm, 1999.

[30](#) Pour une réflexion approfondie sur le processus de décision par consensus dans une société particulière de chasseurs-cueilleurs, voir Silberbauer, 1982. Pour des informations plus générales, voir Kent, 1996.

[31](#) Gould, 1969, p. 90. Quoique les châtiments corporels s'avèrent rares dans toutes les cultures de chasseurs-cueilleurs, on a observé leur occurrence dans certaines de ces cultures au moins, parmi lesquelles les Hadza d'Afrique centrale.

[32](#) Gosso *et al.*, 2005, p. 218 et 226.

[33](#) Liedloff, 1977, p. 90.

[34](#) Guemple, 1988, p. 137.

[35](#) Thomas, 2006, p. 198.

[36](#) *Ibid.*, p. 198-199.

[37](#) Bakeman *et al.*, 1990.

[38](#) Pour cette enquête, nous avons identifié dix anthropologues dont certains avaient à la fois partagé la vie et étudié la culture de groupes de chasseurs-cueilleurs de trois continents différents. Nous les avons interrogés de façon approfondie, *via* un questionnaire écrit, sur ce qu'ils avaient pu observer de la vie des enfants dans les cultures qu'ils avaient étudiées (voir Gray, 2009).

- [39](#) Draper, 1976, p. 210 et p. 213.
- [40](#) Blurton Jones *et al.*, 1994.
- [41](#) Hewlett *et al.*, 2011.
- [42](#) Thomas, 2006.
- [43](#) Draper, 1976, p. 205 et 206.
- [44](#) Hewlett *et al.*, 2011.
- [45](#) Thomas, 2006.
- [46](#) Liebenberg, 1990.
- [47](#) Wannenburgh, 1979, p. 41.
- [48](#) Thomas, 2006, p. 99-100.
- [49](#) Kaplan *et al.*, 2000.
- [50](#) Walker *et al.*, 2002.
- [51](#) Liebenberg, 1990.
- [52](#) Kaplan *et al.*, 2000.
- [53](#) Bock, 2005 ; Kaplan *et al.*, 2000.
- [54](#) Hewlett *et al.*, 2011.
- [55](#) Draper, 1988 ; Gosso *et al.*, 2005 ; Turnbull, 1961.
- [56](#) Gray et Feldman, 2004.
- [57](#) Sutton-Smith et Roberts, 1970.
- [58](#) Marshall, 1976.
- [59](#) Turnbull, 1982.
- [60](#) *Ibid.*
- [61](#) Bakeman *et al.*, 1990 ; Eibl-Eibesfeldt, 1989 ; Gosso *et al.*, 2005.
- [62](#) Hay et Murray, 1982 ; Rheingold *et al.*, 1976.
- [63](#) Bakeman *et al.*, 1990 ; Wiessner, 1982.
- [64](#) Turnbull, 1982, p. 134.
- [65](#) Gould, 1969, p. 120.
- [66](#) Liedloff, 1977, p. 10.
- [67](#) Thomas, 2006, p. 216-217.

### Notes du chapitre 3

- [68](#) Diamond, 1997.
- [69](#) Sahlins, 1972.
- [70](#) Shostak, 1981, p. 10.

- [71](#) Woodburn, 1968.
- [72](#) Draper, 1988.
- [73](#) Bock et Johnson, 2004.
- [74](#) Salamone, 1997.
- [75](#) Chagnon, 1977 ; Good et Chanoff, 1991. Incontestablement, l'organisation sociale des Yanomami a aussi été perturbée par les raids ayant pour but de capturer des esclaves, ainsi que par le génocide perpétré par les envahisseurs espagnols, hollandais et portugais au XVII<sup>e</sup> siècle.
- [76](#) Fajans, 1997.
- [77](#) Cité par Fajans, 1997, p. 40.
- [78](#) Barry, Child et Bacon, 1959.
- [79](#) Gardner, 1991.
- [80](#) Barry *et al.*, 1959 ; DeVore *et al.*, 1968 ; Gould, 1969.
- [81](#) Ember et Ember, 2005.
- [82](#) Gray, 2009.
- [83](#) Thomas, 1959, p. 152 ; Gould, 1969, p. 128.
- [84](#) Orme, 2001.
- [85](#) *Ibid.*, p. 315.
- [86](#) Ensign, 1921.
- [87](#) Gray, 2009.
- [88](#) *La Bible de Jérusalem*, Desclée de Brouwer, 1975.
- [89](#) Weber, 2004.
- [90](#) Mulhern, 1959.
- [91](#) Greenleaf, 1978, p. 57.
- [92](#) Cité par Mulhern, 1959, p. 383.
- [93](#) *Ibid.*, p. 383.
- [94](#) Bernard, 1836/2007.
- [95](#) Cité par Melton, 1988, p. 43.
- [96](#) *Ibid.*, p. 43-44.
- [97](#) *Ibid.*, p. 186.
- [98](#) Miller, 2000.
- [99](#) Bowles et Gintis, 2000.
- [100](#) Melton, 1988, p. 158.
- [101](#) Heywood, 2001.
- [102](#) Melton, 1988, p. 531-532.
- [103](#) Cité par Johnson, 2000, p. 40.

- [104](#) Ensign, 1921.
- [105](#) Bowles et Gintis, 2000.
- [106](#) Ross, 1901, p. 163.
- [107](#) *Ibid.*, p. 164.
- [108](#) *Ibid.*, p. 163.
- [109](#) *Ibid.*, p. 174.
- [110](#) Kaestle, 2000.

## Notes du chapitre 4

- [111](#) Csíkszentmihályi et Hunter, 2003.
- [112](#) Schneller, 2002.
- [113](#) Clark, 1977.
- [114](#) Einstein, 1949, p. 19.
- [115](#) McMahon, 2007 ; Oleck, 2008 ; Pytel, 2007.
- [116](#) Pytel, 2007.
- [117](#) Education Portal, 2007.
- [118](#) Gray, 2011a ; Twenge et Foster, 2010 ; Twenge *et al.*, 2008.
- [119](#) H. Smith, 2000, p. 62-63.
- [120](#) Merrell *et al.*, 2008 ; J. D. Smith *et al.*, 2004.
- [121](#) Gray, 1993.
- [122](#) Mayes *et al.*, 2009, p. 2 ; Pastor et Reuben, 2008.
- [123](#) Ricaurte *et al.*, 2005.
- [124](#) Gray, 2010.

## Notes du chapitre 5

- [125](#) Greenberg, 1974.
- [126](#) Sudbury Valley School, 1970, p. 18.
- [127](#) *Ibid.*, p. 42.
- [128](#) Gray et Chanoff, 1986.
- [129](#) Greenberg et Sadofsky, 1992 ; Greenberg, Sadofsky et Lempka, 2005.
- [130](#) La comparaison entre Sudbury Valley et une tribu de chasseurs-cueilleurs est tirée de Gray, 2011b.
- [131](#) Ingold, 1999.
- [132](#) Gray et Feldman, 1997 et 2004.

- [133](#) Gray, 2009 ; Thomas, 2006.
- [134](#) Gray, 2009.
- [135](#) Sadofsky, Greenberg et Greenberg, 1994.
- [136](#) Gray et Chanoff, 1986.

## Notes du chapitre 6

- [137](#) Mitra, 2003 et 2005 ; Mitra et Rana, 2001.
- [138](#) Mitra et Dangwal, 2010.
- [139](#) Mitra, 2004.
- [140](#) Aristote.
- [141](#) Gordon, 1999.
- [142](#) Inglis *et al.*, 2001.
- [143](#) Roberts *et al.*, 2007.
- [144](#) Friedman, 1972.
- [145](#) Baillargeon, 2004 et 2008.
- [146](#) Ruff, 1986 et 1989.
- [147](#) Schulz et Bonawitz, 2007.
- [148](#) Bonawitz *et al.*, 2011.
- [149](#) Hughes et Hutt, 1979 ; Hughes, 1978.
- [150](#) Groos, 1898, p. 75.
- [151](#) Les ouvrages de Burghardt (2005) et Fagen (1981) montrent les différences entre ces espèces du point de vue du jeu.
- [152](#) Groos, 1899/1901.
- [153](#) Mitra et Rana, 2001.
- [154](#) Schulz *et al.*, 2007.
- [155](#) Brooks et Meltzoff, 2002.
- [156](#) *Id.*, 2008.
- [157](#) Okamoto-Barth *et al.*, 2007 ; Tomonoga, 2007.
- [158](#) Dennett, 1994.
- [159](#) Goebel, 2000.
- [160](#) Mitra, 2005.
- [161](#) Engel, 2006 et 2009.
- [162](#) Eccles *et al.*, 1993 ; Galton, 2009 ; Harter, 1981 ; Lepper *et al.*, 2005 ; Osborne *et al.*, 2003.
- [163](#) Vedder-Weiss et Fortus, 2011.

## Notes du chapitre 7

[164](#) Michaels *et al.*, 1982.

[165](#) Allport, 1920 ; Beilock *et al.*, 2004.

[166](#) Aiello et Douthitt, 2001.

[167](#) Amabile, 1996 ; Hennessey et Amabile, 2010.

[168](#) Amabile, 2001.

[169](#) Howard-Jones *et al.*, 2002.

[170](#) Isen, Daubman et Nowicki, 1987.

[171](#) Estrada, Isen, et Young, 1997.

[172](#) Dias et Harris, 1988 et 1990.

[173](#) Richards et Sanderson, 1999.

[174](#) La question de la définition du jeu est abordée plus succinctement dans Gray, 2009.

[175](#) Cette liste de critères permettant de définir le jeu s'appuie principalement sur Huizinga, 1955 ; Rubin *et al.*, 1983 ; Smith P. K., 2005a ; Sylva *et al.*, 1976 ; et Vygotski, 1978.

[176](#) King, 1982.

[177](#) Kohn, 1980 ; Kohn et Slomczynski, 1990.

[178](#) Certaines de ces études sont analysées dans Patall *et al.*, 2008.

[179](#) Lepper *et al.*, 1973.

[180](#) On trouve un compte rendu de ces expériences dans Lepper et Henderlong, 2000.

[181](#) Vygotski, 1978.

[182](#) *Ibid.*, p. 99-100.

[183](#) Leslie, 1994.

[184](#) Einstein, 1949.

[185](#) Csíkszentmihályi, 1990.

[186](#) Fredrickson, 2001 et 2003.

[187](#) Byers, 1977.

[188](#) Symons, 1978.

[189](#) “Where ignorance is bliss, ’Tis folly to be wise.” Ode on a Distant Prospect of Eton College, 1747. (N.d.T.)

## Notes du chapitre 8

[190](#) La grande fréquence des blessures graves chez les jeunes faisant de la compétition est évoquée dans Hyman, 2009.

[191](#) Piaget, 1965.

[192](#) L'étude désormais classique de Sherif *et al.* (1961) montre comment les sports collectifs pratiqués en compétition peuvent créer et exacerber les conflits entre des groupes de garçons.

[193](#) M. Greenberg, 1992.

[194](#) Furth, 1996 ; Furth et Kane, 1992.

[195](#) Connolly et Doyle, 1984 ; Elias et Berk, 2002 ; Jenkins et Astington, 1996 ; Newton et Jenvey, 2011.

[196](#) Burns et Brainerd, 1979 ; Dockett, 1998, décrit par Smith, 2005a ; Saltz *et al.*, 1977.

[197](#) Eisen, 1988.

[198](#) Brown *et al.*, 1971.

[199](#) Chazan et Cohen, 2010.

[200](#) Wegener-Spöhring, 1994.

[201](#) Spinka *et al.*, 2001.

[202](#) Groos, 1898, est le premier à mentionner cette préférence, confirmée plus récemment par d'autres (voir Fairbanks, 2000 ; Power, 2000). Il existe cependant des exceptions à cette règle, notamment chez les prédateurs comme les chiens et les loups, qui préfèrent le rôle du poursuivant dans les jeux de course-poursuite.

[203](#) Power, 2000, p. 194.

[204](#) Pellis *et al.*, 2010.

[205](#) Aldis, 1975, p. 187.

[206](#) Konrath *et al.*, 2011 ; Twenge et Foster, 2010.

[207](#) Blickle *et al.*, 2006 ; Judge *et al.*, 2006 ; Thomaes *et al.*, 2009.

[208](#) Konrath *et al.*, 2011.

[209](#) Herman *et al.*, 2011.

[210](#) Pellis et Pellis, 2011 ; Bell *et al.*, 2010.

[211](#) Hall, 1998 ; Einon *et al.*, 1978.

[212](#) Pellis et Pellis, 2011.

[213](#) On trouve des comptes rendus dans Goldstein, 2011, et Przybylski *et al.*, 2010.

[214](#) Przybylski *et al.*, 2009.

[215](#) Goldstein, 2011.

[216](#) Aarts *et al.*, 2010.

[217](#) McLeod et Lin, 2010 ; Olson, 2010 ; Przybylski *et al.*, 2010 ; Yee, 2006.

[218](#) Barnett et Coulson, 2010.

- [219](#) Reaves et Malone, 2007.
- [220](#) Ferguson, 2010.
- [221](#) Ferguson et Rueda, 2010.
- [222](#) Green et Bavelier, 2003 ; Spence et Feng, 2010.
- [223](#) Akilli, 2007.
- [224](#) Black et Steinkuehler, 2009.
- [225](#) Durkin et Barber, 2002 ; Ferguson, 2010 ; Olson, 2010.

## Notes du chapitre 9

- [226](#) Ce chapitre est tiré en grande partie d'un article que j'ai publié dans *The American Journal of Play* (Gray, 2011c).
- [227](#) D. Greenberg, 1992.
- [228](#) Mitra, 2005.
- [229](#) Gray, 2009.
- [230](#) Gray, 2009 ; Konner, 1975.
- [231](#) Konner, 1975.
- [232](#) Konner, 2010, p. 492-495. On trouve des exemples dans Roopnarine *et al.*, 1994 ; Farver et Howes, 1998).
- [233](#) Ce préjugé transparait dans le fait que très peu de recherches sont faites sur les interactions entre enfants d'âges différents. Récemment, j'ai passé en revue tous les numéros des deux principales revues de psychologie du développement – *Child Development* et *Developmental Psychology* – parus entre 2000 et 2010 (Gray, 2011c). 213 articles étaient consacrés aux interactions entre les enfants de moins de vingt-quatre mois, et seulement 19 aux interactions entre enfants plus âgés. Sur ces 19 articles, 15 concernaient des fratries et 4 traitaient, au moins en partie, des interactions entre enfants non issus de la même fratrie. Un examen plus complet portant sur des revues d'éducation et de psychologie, ainsi que sur des bases de données en sciences sociales, a également révélé l'indigence des études concernant les interactions entre enfants d'âges variés.
- [234](#) Gray et Feldman, 1997.
- [235](#) *Id.*, 2004.
- [236](#) Vygotski, 1978.
- [237](#) Wood *et al.*, 1976.
- [238](#) Cf. la note chap.5, Four square game.
- [239](#) Tous les noms des élèves de Sudbury Valley mentionnés dans ce chapitre et dans le reste du livre sont des pseudonymes.
- [240](#) Christie et Stone, 1999 ; Christie *et al.*, 2002.



- [241](#) J'ai fait ce calcul à partir des données du tableau 3 dans Christie et Stone, 1999, p. 122.
- [242](#) Emfinger, 2009.
- [243](#) Mis en évidence pour la première fois dans des travaux faisant référence par Parten, 1932.
- [244](#) Goldman, 1981 ; Mounts et Roopnarine, 1987.
- [245](#) Maynard, 2002 ; Maynard et Tovote, 2010.
- [246](#) Eibl-Eibesfeldt, 1982.
- [247](#) D. Greenberg, 1987, p. 77.
- [248](#) *The Anthropology of Childhood* et *The Anthropology of Learning in Childhood*.
- [249](#) Lancy *et al.*, 2010, p. 5.
- [250](#) Correa-Chávez et Rogoff, 2009.
- [251](#) Noddings, 2005.
- [252](#) Feldman et Gray, 1999.
- [253](#) Gorrell et Keel, 1986.
- [254](#) Feldman, 1997.
- [255](#) Whiting, 1983.
- [256](#) Ember, 1973.
- [257](#) Dearden, 1998 ; Spencer, 2006 ; Yogev et Ronen, 1982.
- [258](#) Gordon, 2014.
- [259](#) Schonert-Reichl *et al.*, 2011.
- [260](#) LeBlanc et Bearison, 2004.
- [261](#) Cohen *et al.*, 1982 ; McKinstery et Topping, 2003.
- [262](#) Gray et Feldman, 2004.
- [263](#) Gray et Chanoff, 1986 ; D. Greenberg *et al.*, 2005.

## Notes du chapitre 10

- [264](#) Skenazy, 2009, p. XII.
- [265](#) Martini, 1994, p. 74.
- [266](#) DeVore *et al.*, 1968.
- [267](#) Ozment, 2011.
- [268](#) Luthar et D'Avanzo, 1999 ; Luthar et Latendresse, 2005.
- [269](#) Aarts *et al.*, 2010.
- [270](#) Lanza, 2012. Consulter également son site Internet : [www.playborhood.com](http://www.playborhood.com).
- [271](#) On peut trouver la liste des écoles Sudbury sur le site [www.sudval.org](http://www.sudval.org).

272 Selon les estimations du ministère de l'Éducation (US Department of Education, 2008), il y avait 850 000 enfants scolarisés à la maison en 1999 et 1 508 000 en 2007. Les chiffres officiels du ministère pour les années suivantes n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction de cet ouvrage mais, selon une estimation bien renseignée de Ray (2011), ils avoisinent les 2 040 000 pour 2010.

273 Une étude a été réalisée en 2007 auprès des familles pratiquant la scolarisation à la maison au niveau national. 36 % des parents ont déclaré avoir fait ce choix pour pouvoir donner une instruction religieuse ou morale à leurs enfants (US Department of Education, 2008).

274 On trouve un rapport préliminaire sur les résultats de l'enquête dans Gray, 2012b.

275 Pour plus de renseignements sur l'action menée en justice pour supprimer les vacances d'été, se reporter à Von Drehle, 2010. Pour l'action menée en justice pour s'opposer à la suppression des vacances d'été, se reporter à Gray, 2012a.

276 Données du ministère de l'Éducation, disponibles sur le site [www.ed.gov](http://www.ed.gov).

# BIBLIOGRAPHIE

AARTS, M., Wendel-Vos, W., Van Oers, H. A. M., Van de Goor, I. A. I. A. M., et Schuit, A. J., “Environmental determinants of outdoor play in children : A Large-scale cross-sectional study”, *American Journal of Preventive Medicine*, 39, 2010, p. 212-219.

ABRAMSON, L. Y., Metalsky, G. I., et Alloy, L. B., “Hopelessness Depression : A Theory-Based Subtype of Depression”, *Psychological Review*, 96, 1989, p. 358-372.

AIELLO, J. R., et Douthitt, E. A., “Social facilitation from Triplet to electronic performance monitoring”, *Group Dynamics : Theory, Research, and Practice*, 5, 2001, p. 163-180.

AKILLI, G. K., “Games and simulations : A New approach in education ?” in D. Gibson, C. Aldrich, et M. Prensky (éd.), *Games and simulations in online learning : Research and development Frameworks*, Information Science, Hershey (PA), 2007, p. 1-20.

ALDIS, O., *Play-Fighting*, Academic Press, New York, 1975.

ALLOY, L. B., Abramson, L. Y., Whitehouse, W. G., Hogan, M. E., Panzarella, C., et Rose, D. T., “Prospective incidence of First onsets and recurrence of depression in individuals at high and low cognitive risk for depression”, *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 2006, p. 145-146.

ALLPORT, E. H., "The influence of the group upon association and thought", *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1920, p. 159-182.

Amabile, T. (1996). *Creativity in Context : Update to the social psychology of creativity*, Westview Press, Boulder (CO), 1996.

– , "Beyond talent : John Irving and the passionate craft of creativity", *American Psychologist*, 56, 2001, p. 333-336.

Aristote, *Métaphysique*, livre A, trad. J. Tricot, Vrin, Paris, 1953.

Baillargeon, R., "Infants' physical world", *Current Directions in Psychological Science*, 13, 2004, p. 89-94.

– , "Innate Ideas Revisited", *Perspectives in Psychological Science*, 3, 2008, p. 2-13.

BAKEMAN, R., Adamson, L. B., Konner, M., et Barr, R., " ! Kung infancy : The social context of object exploration", *Child Development*, 61, 1990, p. 794-809.

BARNETT, J., et Coulson, M., "Virtually Real : A psychological perspective on massively multiplayer online games", *Review of General Psychology*, 14, 2001, p. 167-179.

BARRY, H., Child, I., et Bacon, M. K., "The Relation of Child training to subsistence economy", *American Anthropologist*, 61, 1959, p. 51-53.

BEILOCK, S. L., Kulp, C. A., Holt, L. E., et Carr, T. H., "More on the fragility of performance : Choking under pressure in mathematical problem-solving", *Journal of Experimental Psychology : General*, 133, 2004, p. 584-600.

BELL, H. C., Pellis, S. M., et Kolb, B., "Juvenile peer play experience and the development of the orbitofrontal and medial prefrontal cortex", *Behavioral and Brain Research*, 207, 2010, p. 7-13.

BERNARD, J., “ « Though I was often beaten for my play » : Excerpt from Autobiography of the Rev. John Bernard”, *Collections of the Massachusetts Historical Society*, vol. 25. Éd. originale 1836. Repris in Martin, J. (éd.), *Children in Colonial America*, New York University Press, New York, 2007.

BLACK, R. W., et Steinkuehler, C., “Literacy in virtual worlds”, in L. Christenbury, R. Bomer et P. Smargorinsky (éd.), *Handbook of Adolescent literacy research*, Guilford, New York, 2009, p. 271-286.

BLICKLE, G., Schlegel, A., Fassbender, P. et Klein, U., “Some Personality Correlates of White-Collar Crime”, *Applied Psychology*, 55, 2006, p. 220-233.

BLURTON Jones, N., “The Lives of Hunter-Gatherer Children”, in M. E. M. E. Pereira et L. A. Fairbanks (éd.), *Juvenile primates : Life history, development, and behavior*, Oxford University Press, New York, 1993, p. 308-326.

– , Hawkes, K., et Draper, P., “Differences between Hadza and ! Kung children’s work : Affluence or practical reason ?”, in E. S. Burch Jr. et L. J. Ellana (éd.), *Key issues in hunter-gatherer research*, Berg, Oxford, 1994, p. 189-215.

BOCK, J., “What makes a competent adult forager ?”, in B. S. Hewlett et M. E. Lamb (éd.), *Hunter-gatherer childhoods : Evolutionary, developmental, and cultural perspectives*, Transaction, New Brunswick (S), 2005, p. 109-128.

– , et Johnson, S. E., “Subsistence ecology and play among the Okavango Delta peoples of Botswana”, *Human Nature*, 15, 2004, p. 63-81.

BOEHM, C., *Hierarchy in the forest : The evolution of egalitarian behavior*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1999.

BONAWITZ, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., et Schulz, L., “The double-edged sword of pedagogy : Teaching limits children’s spontaneous exploration and discovery”, *Cognition*, 120, 2011, p. 322-330.

BOWLES, S., et Gintis, E., “The origins of mass public education”, in R. Lowe (éd.), *History of education : Major themes*, vol. II : *Education in its social context*, RoutledgeFalmer, Londres, 2000, chap. 33.

BROOKS, R., et Meltzoff, A. N., “The importance of eyes. How infants interpret adult looking behavior”, *Developmental Psychology*, 38, 2002, p. 958-966.

– , “Infant gaze Following and Pointing Predict Accelerated Vocabulary Growth Through Two Years of Age : A Longitudinal Growth Curve Modeling Study”, *Journal of Child Language*, 5, 2008, p. 207-220.

BROWN, N. S., Curry, N. E., et Tittnich, E., “How Groups of Children Deal With Common Stress Through Play”, in N. E. Curry et S. Arnaud (éd.), *Play : The Child Strives Toward Self-Realization*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC, 1971.

BURGHARDT, G. M., *The Genesis Of Animal Play : Testing the Limits*, MIT Press, Cambridge (MA), 2005.

BURNS, S. M., et Brainerd, C. J., “Effects of Constructive and Dramatic Play on Perspective Taking in Very Young Children”, *Developmental Psychology*, 15, 1979, p. 512-521.

BYERS, J. A., “Terrain Preferences in the Play Behavior of Siberian Ibex Kids (*Capra ibex sibirica*)”, *Zeitschrift fur Tierpsychologie*, 45, 1977, p. 199-209.

CHAGNON, N., *Yanomamo : The Fierce People*, 2<sup>e</sup> éd., Holt, Rinehart et Winston, New York, 1977.

CHAZAN, S., et Cohen, E., “Adaptive and Defensive Strategies in Post-Traumatic Play off Young Children Exposed to Violent

Attacks”, *Journal of Child Psychotherapy*, 36, 2010, p. 133-151.

CHRISTIE, J. F., et Stone, S. J., “Collaborative Literacy Activity in Print-Enriched Play Centers : Exploring the « Zone » in Same-Age and Multi-Age Groupings”, *Journal of Literary Research*, 31, 1999, p. 109-131.

CHRISTIE, J. F., Stone, S. J., et Deitscher, R., “Play in same-age and multi-age grouping arrangements”, in J. L. Roopnarine (éd.), *Conceptual, Social-Cognitive, and Contextual Issues in the Fields of Play*, Ablex, Westport (CT), 2002, p. 63-75.

CHUDACOFF, H. P., *Children at Play : An American History*. New York University Press, New York, 2007.

CLARK, R. W., *Edison : The Man Who Made The Future*, Putnam’s Sons, New York, 1977.

CLEMENTS, R., “An investigation of the status of outdoor play”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5, 2004, p. 68-80.

CLINTON, H. R., “An Idyllic Childhood”, in S. A. Cohen (éd.), *The Games We Played : A Celebration of Childhood and Imagination*, Simon & Schuster, New York, 2001.

COHEN, P. A., Kulik, J. A., et Kulik, C., “Educational Outcomes of Tutoring : A Meta-Analysis of Findings”, *American Educational Research Journal*, 19, 1982, p. 237-248.

CONNOLLY, J. A., et Doyle, A., “Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers”, *Developmental Psychology*, 20, 1984, p. 796-806.

CORBALLIS, M. C., “Phylogeny from Apes to Humans”, in M. C. Corballis et E. G. Lea (éd.), *The Descent of Mind : Psychological Perspectives On Hominid Evolution*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

CORREA-CHÁVEZ, M., et Rogoff, B., "Children's Attentions to Interactions Directed to Others : Guatemalan Mayan and European American Patterns", *Developmental Psychology*, 45, 2009, p. 630-641.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., *Flow : The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York, 1990.

– , et Hunter, J., "Happiness in Everyday Life : The Uses Of Experience Sampling", *Journal of Happiness Studies*, 4, 2003, p. 185-199.

DEARDEN, J., "Cross-Age Peer Mentoring in Action", *Educational Psychology in Practice*, 13, 1998, p. 250-257.

DENNETT, D. C., "Language and intelligence", in J. Khalfa (éd.), *What Is Intelligence ?* Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

DEVORE, I., Murdock, G. P., et Whiting, J. W. M., "Discussions, part VII : Are the Hunter-Gatherers a Cultural Type ?", in R. Lee et I. DeVore (éd.), *Man the Hunter*, Aldine, Chicago, 1968.

DIAMOND, J., *Guns, Germs, and Steel : The Fates Of Human Societies*, Norton, New York, 1997. Éd. française : *De l'inégalité parmi les sociétés. Essai sur l'homme et l'environnement dans l'histoire*, trad. P.-E. Dauzat, Gallimard, Paris, 2000.

DIAS, M. G., et Harris, P. L., "The Effect of Make-Believe Play on Deductive Reasoning", *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 1988, p. 207-221.

– , "The Influence of the Imagination on Reasoning by Young Children", *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 1990, p. 305-318.

DRAPER, P., "Social and Economic Constraints on Child Life Among the ! Kung", in R. B. Lee et I. DeVore (éd.), *Kalahari Hunter-Gatherers : Studies of the ! Kung San and Their*



*Neighbors*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1976, p. 199-217.

– , “Technological Change and Child Behavior Among the !Kung”, *Ethnology*, 27, 1988, p. 339-365.

DURKIN, K., et Barber, B., “Not So Doomed : Computer Game Play and Positive Adolescent Development”, *Applied Developmental Psychology*, 23, 2002, p. 373-392.

ECCLES, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., et Feldlaufer, H., “Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students’ Motivation”, *Elementary School Journal*, 93, 1993, p.553-574.

EDUCATION PORTAL, 2007, [http://education-portal.com/articles/75 to 98 Percent of College Students Have Cheated.html](http://education-portal.com/articles/75%20to%2098%20Percent%20of%20College%20Students%20Have%20Cheated.html).

EIBL-EIBESFELDT, I., “The Flexibility and Affective Autonomy of Play”, *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 1982, p. 160-162.

– , *Human Ethology*, Aldine de Gruyter, New York, 1989.

EINON, D. F., Morgan, M. J., et Kibbler, C. C., “Brief Periods of Socialization and Later Behavior in the Rat”, *Developmental Psycho-biology*, 11, 1978, p. 231-235.

EINSTEIN, A., “Autobiography”, in P. Schilpp, *Albert Einstein : Philosopher-Scientist*, Library of Living Philosophers, Evanston (IL), 1949.

EISEN, G., *Children and Play in the Holocaust : Games Among the Shadows*, University of Massachusetts Press, Amherst, 1988. Éd. française : *Les Enfants pendant l’Holocauste. Jouer parmi les ombres*, trad. F. Rey-Sens, Le Livre de poche, Paris, 1995.

ELIAS, C. L., et Berk, L. E., “Self-regulation in young children : Is there a role for Sociodramatic Play ?”, *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 2002, p. 216-238.

EMBER, C. R., "Feminine Task Assignment and The Social Behavior of Boys", *Ethos*, 1, 1973, p. 424-429.

– , et Ember, M., "Explaining Corporal Punishment of Children : A Cross-Cultural Study", *American Anthropologist*, 107, 2005, p. 609-619.

EMFINGER, K., "Numerical Conceptions Reflected During Multiage Child-Initiated Pretend Play", *Journal of Instructional Psychology*, 36, 2009, p. 326-334.

ENGEL, S., "Open Pandora's Box : Curiosity in the Classroom", *Sarah Lawrence Child Development Institute Occasional Papers*, 2006, [www. slc.edu/media/cdi/pdf//CDI\\_Occasional\\_Paper\\_2006\\_Engel.pdf](http://www.slc.edu/media/cdi/pdf//CDI_Occasional_Paper_2006_Engel.pdf). – , "Is Curiosity Vanishing ?", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 2009, p. 777-779.

ENSIGN, F. C., *Compulsory School Attendance and Child Labor*, Athens Press, Iowa City (Iowa), 1921.

ESTRADA, C. A., Isen, A. M., et Young, M. J., "Positive Affect Facilitates Integration of Information and Decreases Anchoring in Reasoning among Physicians", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72, 1997, p. 117-135.

FAGEN, R., *Animal Play Behavior*, Oxford University Press, New York, 1981.

FAIRBANKS, L. A., "The Developmental Timing of Primate Play : A Neural Selection Model", in S. T. Parker, J. Langer et M. L. McKinney (éd.), *Biology, Brains, and Behavior : The Evolution of Human Development*, School of American Research Press, Santa Fe (NM), 2000, p. 131-158.

FAJANS, J., *They Make Themselves : Work and Play among the Baining of Papua New Guinea*, University of Chicago Press, Chicago, 1997.

FAMILY, Kids, and Youth, *Play Report : International Summary of Results*, 2010, [www.fairplayforchildren.org/pdf/1280152791.pdf](http://www.fairplayforchildren.org/pdf/1280152791.pdf).

FARVER, J., et Howes, C., “Cross-Cultural Differences in Social Interaction : A Comparison of American and Indonesian Children”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 1988, p. 203-215.

FELDMAN, J., *The Educational Opportunities That Lie in Self-Directed Age Mixing among Children and Adolescents*, thèse, Department of Psychology, Boston College, 1997.

– , et Gray, P., “Some Educational Benefits of Freely Chosen Age Mixing among Children and Adolescents”, *Phi Delta Kappan*, 80, 1999, p. 507-512.

FERGUSON, C., “Blazing Angels or Resident Evil ? Can Violent Video Games Be a Force for Good ?”, *Review of General Psychology*, 14, 2010, p. 68-81.

– , et Rueda, S. M., “The Hitman Study : Violent Video Game Exposure Effects on Aggressive Behavior, Hostile Feelings, and Depression”, *European Psychologist*, 15, 2010, p. 88-108.

FINKELHOR, D., Turner, H., Ormrod, R., et Hamby, S. L., “Trends in Childhood Violence and Abuse Exposure : Evidence from Two National Surveys”, *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 164, 2010, p. 238-242.

FREDRICKSON, B. L., “The Role of Positive Emotions in Positive Psychology : The Broaden-And-Build Theory of Positive Emotions”, *American Psychologist*, 56, 2001, p. 218-226.

– , “The Value of Positive Emotions”, *American Scientist*, 91, 2003, p. 330-335.

FRIEDMAN, S., “Habituation and Recovery of Visual Response in the Alert Human Newborn”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, 1972, p. 339-349.

FURTH, H. G., *Desire for Society : Children's Knowledge as Social Imagination*, Plenum, New York, 1992, p. 149-173.

– , et Kane, S. R., “Children Constructing Society : A New Perspective on Children at Play”, in H. McGurk (éd.), *Childhood Social Development : Contemporary Perspectives*, Erlbaum, Hillsdale (NJ), 1992.

GALTON, M., “Moving to Secondary School : Initial Encounters and Their Effects”, *Perspectives on Education : Primary Secondary Transfer in Science*, 2, 2009, p. 5-21.

GARDNER, P. M., “Foragers' Pursuit of Individual Autonomy”, *Current Anthropology*, 32, 1991, p. 543-572.

GOEBEL, R. L., *Can We Talk ? Manifestations of Critical Thinking in Young People's Spontaneous Talk*, thèse, School of Education, DePaul University, Chicago, 2000.

GOLDMAN, J. A., “Social Participation of Preschool Children in Same-Versus Mixed-Age Groups”, *Child Development*, 32, 1981, p. 644-650.

GOLDSTEIN, J., “Technology in Play”, in A. D. Pellgrini (éd.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford University Press, Oxford, 2011, p. 322-337.

GOOD, K., et Chanoff, D., *Into the Heart : One Man's Pursuit of Love and Knowledge among the Yanomami*, Simon & Schuster, New York, 1991.

GORDON, D. M., *Ants at Work : How an Insect Society Is Organized*, Free Press, New York, 1999.

GORDON, M., *Racines de l'empathie. Changer le monde, un enfant à la fois*, Presses de l'université Laval, Québec, 2014.

GORRELL, J., et Keel, L., “A Field Study of Helping Relationships in a Cross-Age Tutoring Program”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 24, 1986, p. 268-276.

Gosso, Y., Otta, E., de Lima, M., Ribeiro, F. J. L., et Bussab, V. S. V. S. R., "Play in Hunter-Gatherer Societies", in A. D. Pellegrini et P. K. P. K. Smith (éd.), *The Nature of Play : Great Apes and Humans*, Guilford, New York, 2005, p. 213-253.

GOULD, R. A., *Yiwara : Foragers of the Australian Desert*, Charles Scribner, New York, 1969.

GRAY, P., "Engaging Students'Intellects : The Immersion Approach to Critical Thinking in Psychology Instruction", *Teaching of Psychology*, 20, 1993, p. 68-74.

– , "Play as the Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence", *American Journal of Play*, 1, 2009, p. 476-522.

– , "ADHD And School : "The Problem of Assessing Normalcy in an Abnormal Environment", *Psychology Today*, blog *Freedom to Learn*, 2010, [www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201007/adhdand-school-the-problem-assessing-normalcy-in-abnormal-environ-ment](http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201007/adhdand-school-the-problem-assessing-normalcy-in-abnormal-environ-ment).

– , "The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Childhood and Adolescence", *American Journal of Play*, 3, 2011a, p. 443-463.

– , "The Evolutionary Biology of Education : How Our Hunter-Gatherer Educative Instincts Could Form the Basis for Education Today", *Evolution : Education and Outreach*, 4, 2011b, p. 28-40.

– , "The Special Value of Children's Age-Mixed Play", *American Journal of Play*, 3, 2011c, p. 500-522.

– , "Doing More Time in School : A Cruel Non-Solution to Our Educational Problems", *Psychology Today*, blog *Freedom to Learn*, 2012a, [www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201205/doing-more-time-in-school-cruel-non-solution-our-educational-problems-0](http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201205/doing-more-time-in-school-cruel-non-solution-our-educational-problems-0).

– , (1) “The Benefits of Unschooling : Report I from a Large Survey”, (2) What Leads Families to Unschool Their Children : Report II from a Large Survey”, (3) “The Challenges of Unschooling : Report III from a Large Survey”, *Psychology Today*, blog *Freedom to Learn*, 2012b, [www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201202/the-benefits-unschooling-report-i-large-survey](http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201202/the-benefits-unschooling-report-i-large-survey).

– , et Chanoff, D., “Democratic Schooling : What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education ?”, *American Journal of Education*, 94, 1986, p. 182-183.

– , et Feldman J., “Patterns of Age Mixing and Gender Mixing Among Children and Adolescents at an Ungraded Democratic School”, *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 1997, p. 67-86.

– , et –, “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*, 110, 2004, p. 108-145.

GREEN, C. S., et Bavelier, D., “Action Video Game Modifies Visual Selective Attention”, *Nature*, 423, 2003, p. 534-537.

GREENBERG, D., *Outline of a New Philosophy*, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 1974.

– , *Free at Last : The Sudbury Valley School*, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 1987.

– , “Sudbury Valley’s Secret Weapon : Allowing People of Different Ages to Mix Freely at School”, in D. Greenberg (éd.), *The Sudbury Valley School Experience*, 3<sup>e</sup> éd., Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 1992 (3<sup>e</sup> éd.), p. 121-136.

– , et Sadofsky, M., *Legacy of Trust : Life After the Sudbury Valley School Experience*, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 1992. – , –, et Lempka, J., *The Pursuit of*

*Happiness : The Lives of Sudbury Valley Alumni*, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 2005.

GREENBERG, M., “On the Nature of Sports at svS, and the Limitations of Language in Describing svS to the World”, in D. Greenberg (éd.), *The Sudbury Valley School Experience*, 3<sup>e</sup> éd., Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 1992.

GREENLEAF, B. K., *Children Through the Ages*, McGraw-Hill, New York, 1978.

GROOS, K., *Die Spiele der Menschen*, Jenna G. Ficher, 1899. Éd. française : *Les Jeux des animaux*, F. Alcan, Paris, 1902

– , *The Play of Man*, Appleton, New York, 1901 (éd. originale : 1899).

GUEMPLE, L., “Teaching Social Relations to Inuit Children”, in T. Ingold, D. Riches et J. Woodburn (éd.), *Hunters and Gatherers*, vol. 2 : *Property, Power, and Ideology*, Berg, Oxford, 1988, p. 130-149.

HALL, F. S., “Social Deprivation of Neonatal, Adolescent, and Adult Rats Has Distinct Neurochemical and Behavioral Consequences”, *Critical Reviews of Neurobiology*, 12, 1998, p. 129-162.

HARROW, M., Hansford, B. G., et Astrachan-Fletcher, E. B., “Locus of Control : Relation to Schizophrenia, to Recovery, and to Depression and Psychosis – A 15-Year Longitudinal Study”, *Psychiatry Research*, 168, 2009, p. 186-192.

HARTER, S., “A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom : Motivational and Informational Components”, *Developmental Psychology*, 17, 1981, p. 300-312.

HAY, D. F., et Murray, P., “Giving and Requesting : Social Facilitation of Infants’ Offers to Adults”, *Infant Behavior and Development*, 5, 1982, p. 301-310.

HENNESSEY, B., et Amabile, T., "Creativity", *Annual Review of Psychology*, 61, 2010, p. 569-598.

HERMAN, K. N., Paukner, A., et Suomi, S. J., "Gene × Environment Interactions in Social Play : Contributions from Rhesus Macaques", in A. D. Pellgrini (éd.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford University Press, Oxford, 2011, p. 58-69.

HEWLETT, B. S., Fouts, H. N., Boyette, A. H., et Hewlett, B. L., "Social Learning among Congo Basin Hunter-Gatherers", *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 366, 2011, p. 1168-1178.

HEYWOOD, C., *A History of Childhood : Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Blackwell, Oxford, 2001.

HOFFERTH, S., "Changes in American Children's Time, 1997-2003", *International Journal of Time Use Research*, 6, 2009, p. 26-47.

– , et Sandberg, J. F., "Changes in American Children's Time, 1981-1997", in T. Owens et S. L. Hofferth (éd.), *Children at the Millennium : Where Have We Come From, Where Are We Going ?*, Elsevier Science, New York, 2001 p. 193-229.

HOWARD-JONES, P. A., Taylor, J. R., et Sutton, L., "The Effect of Play on the Creativity of Young Children During Subsequent Activity", *Early Child Development and Care*, 172, 2002, p. 323-328.

HUGHES, M., "Sequential Analysis of Exploration and Play", *International Journal of Behavioral Development*, 1, 1978, p. 83-97.

– , et Hutt, C., "Heart-Rate Correlates of Childhood Activities : Play, Exploration, Problem-Solving, and Day-Dreaming", *Biological Psychology*, 8, 1979, p. 253-263.



HUIZINGA, J., *Homo Ludens : A Study of the Play-Element in Culture*, Beacon Press, Boston, 1955 (éd. originale, 1944). Éd. française : *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris, 1972.

HYMAN, M., *Until It Hurts : America's Obsession with Youth Sports and How It Harms Our Kids*, Beacon Press, Boston, 2009.

INGLIS, I. R., Langton, S., Forkman, B., et Lazarus, J., "An Information Primacy Model of Exploratory and Foraging Behavior", *Animal Behaviour*, 62, 2001, p. 543-557.

INGOLD, T., "On the Social Relations of the Hunter-Gatherer Band", in R. B. Lee et R. H. Daly (éd.), *The Cambridge Encyclopedia of Hunters and Gatherers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999, p. 399-410.

ISEN, A. M., Daubman, K. A., et Nowicki, G. P., "Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1987, p. 1122-1131.

JENKINS, J. M., et Astington, J. W., "Cognitive Factors and Family Structure Associated with Theory of Mind Development in Young Children", *Developmental Psychology*, 32, 1996, p. 70-78.

JOHNSON, D., "Many Schools Putting an End to Child's Play", *New York Times*, 7 avril 1998.

JOHNSON, R., "Notes on Schooling of the English Working Class, 1780-1850", in R. Lowe (éd.), *History of Education : Major Themes*, vol. 2 : *Education in Its Social Context*, RoutledgeFalmer, Londres, 2000, chapitre 31.

JUDGE, T. A., LePine, J. A., et Rich, B. L., "Loving Yourself Abundantly : Relationship of the Narcissistic Personality to Self – and Other Perceptions of Workplace Deviance, Leadership, and Task and Contextual Performance", *Journal of Applied Psychology*, 91, 2006, p. 762-776.

KAESTLE, C. F., “The Legacy of Common Schooling”, in R. Lowe (éd.), *History of Education : Major Themes*, vol. 2 : *Education in Its Social Context*, RoutledgeFalmer, Londres, 2000, chap. 35.

KAPLAN, H., Hill, K., Lancaster, J., et Hurtado, A. M., “A Theory of Human Life History Evolution : Diet, Intelligence, and Longevity”, *Evolutionary Anthropology*, 9, 2000, p. 156-185.

KELLY, R. I., *The Foraging Spectrum : Diversity in Hunter-Gatherer Lifeways*, Smithsonian Institution Press, Washington DC, 1995.

KENT, S., “Cultural Diversity among African Foragers : Causes and Implications”, in S. Kent (éd.), *Cultural Diversity among Twentieth-Century Foragers : An African Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p. 1-18.

KING, N. R., “Work and Play in the Classroom” *Social Education*, 46, 1982, p. 110-113.

KOHN, M. L., “Job Complexity and Adult Personality”, in N. J. Smelser et E. H. Erikson (éd.), *Theories of Work and Love in Adulthood*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1980.

– , et Slomczynski, K. M., *Social Structure and Self-Direction : A Comparative Analysis of the United States and Poland*, Basil Blackwell, Cambridge (MA), 1990.

KONNER, M., “Relations among Infants and Juveniles in Comparative Perspective”, in M. Lewis et L. A. Rosenblum (éd.), *The Origins of Behavior*, vol. 4 : *Friendship and Peer Relations*, Wiley, New York, 1975, p.99-129.

– , *The Tangled Wing : Biological Constraints on the Human Spirit*, Holt, New York, 2002 (2<sup>e</sup> éd.).

– , *The Evolution of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 2010.

KONRATH, S. H., O'Brien, E. H., et Hsing, C., "Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time : A Meta-Analysis", *Personality and Social Psychology Review*, 15, 2011, p. 180-198.

LANCY, D. F., Bock, J., et Gaskins, S., "Putting learning into context", in D. F. Lancy, J. Bock et S. Gaskins (éd.), *The Anthropology of Learning in Childhood*, AltaMira Press, Lanham (MD), 2010, p. 3-10.

LANZA, M., *Playborhood : Turn Your Neighborhood Into a Place for Play*, Free Play Press, Menlo Park (CA), 2012.

LEBLANC, G., et Bearison, D. J., "Teaching and Learning As Bi-Directional Activity : Investigating Dyadic Interactions Between Child Teachers and Child Learners", *Cognitive Development*, 19, 2004, p. 499-515.

LEE, R. B., "Reflections on Primitive Communism", in T. Ingold, D. Riches et J. Woodburn (éd.), *Hunters and Gatherers*, vol. 1, Berg, Oxford, 1988, p. 252-268.

LEE, R. B., et DeVore, I., "Problems in the Study of Hunters and Gatherers", in B. Lee et I. Lee (éd.), *Man the Hunter*, Aldine, Chicago, 1968, p. 3-12.

LEPPER, M. R., Corpus, J. H., et Iyengar, S. S., "Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom : Age Differences and Academic Correlates", *Journal of Educational Psychology*, 97, 2005, p. 184-196.

LEPPER, M. R., Greene, D., et Nisbett, R. E., "Undermining Children's Intrinsic Interest With Extrinsic Reward : A Test of the « Overjustification » Hypothesis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1973, p. 129-137.

LEPPER, M. R., et Henderlong, J., "Turning « Play » Into « Work » and « Work » Into « Play » : 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation", in C. Sansone et J. M.

Harackiewicz (éd.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation*, Academic Press, San Diego (CA), 2000, p. 257-307.

LESLIE, A. M., “Pretending and Believing : Issues in the Theory of ToMM”, *Cognition*, 50, 1994, p. 211-238.

LIEBENBERG, L., *The Art of Tracking : The Origin of Science*, David Philip Publishers, Claremont (Afrique du Sud), 1990.

LIEDLOFF, J., *The Continuum Concept*, Knopf, New York, 1977 (éd. rev.). Éd française : *Le Concept du continuum : à la recherche du bonheur perdu*, trad. V. Van den Abeele, Les Éditions Ambre, Genève, 2006.

LUTHAR, S. S., et D’Avanzo, K., “Contextual Factors in Substance Use : A Study of Suburban and Inner-City Adolescents”, *Development and Psychopathology*, 11, 1999, p. 845-867.

– , et Latendresse, S. J., “Children of the Affluent : Challenges to Well-Being”, *Current Directions in Psychological Science*, 14, 2005, p. 49-55.

MARSHALL, L., *The ! Kung of Nyae Nyae*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1976.

MARTINI, M., “Peer Interactions in Polynesia : A View from the Marquesas”, in J. L. Roopnarine, J. E. Johnson et F. H. Hooper (éd.), *Children’s Play in Diverse Cultures*, State University of New York Press, Albany, 1994, p. 73-103.

MAYES, R., Bagwell, C., et Erkulwater, J., *Medicating Children : ADHD And Pediatric Mental Health*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 2009.

MAYNARD, A. E., “Cultural Teaching : The Development of Teaching Skills in Maya Sibling Interactions”, *Child Development*, 73, 2002, p. 969-982.

– , et Tovote, K. E., “Learning from Other Children”, in D. F. Lancy, J. Bock et S. Gaskins (éd.), *The Anthropology of*

*Learning in Childhood*, AltaMira Press, Lanham (MD), 2010, p. 181-205.

MCKINSTERY, J., et Topping, K. J., "Cross-Age Peer Tutoring of Thinking Skills in High School", *Educational Psychology in Practice*, 19, 2003, p. 199-217.

MCLEOD, L., et Lin, L., "A child's Power in Game-Play", *Computers et Education*, 54, 2010, p. 517-527.

MCMAHON, R., "Everybody Does It : Academic Cheating Is at an All-Time High", *San Francisco Chronicle*, 9 septembre 2007.

MELTON, J. V. H., *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

MERRELL, K. W., Isava, D. M., Gueldner, B. A., et Ross, S. W., "How Effective Are School Bullying Intervention Programs ? A Meta-Analysis of Intervention Research", *School Psychology Quarterly*, 23, 2008, p. 26-42.

MICHAELS, J. W., Blommel, J. M., Brocato, R. M., Linkous, R. A., et Rowe, J. S., "Social Facilitation and Inhibition in a Natural Setting", *Replications in Social Psychology*, 2, 1982, p. 21-24.

MILLER, P., "Historiography of Compulsory Schooling", in R. Lowe (éd.), *History of Education : Major Themes*, vol. 2 : *Education in Its Social Context*, RoutledgeFalmer, Londres, 2000, chap. 38.

MITRA, S., "Minimally Invasive Education : A Progress Report on the « Hole-In-The-Wall » Experiments", *British Journal of Educational Technology*, 34, 2003, p. 267-371.

– , "Hole in the Wall", *Dataquest (India)*, 23 septembre 2004, <http://dqindia.ciol.commakesections.asp/04092301.asp>.

– , “Self-Organizing Systems for Mass Computer Literacy : Findings From the « Hole in the Wall » Experiments”, *International Journal of Development Issues*, 4, 2005, p. 71-81.

– , et Dangwal, R., “Limits to Self-Organising Systems of Learning – the Kalikuppam Experiment”, *British Journal of Educational Technology*, 41, 2010, p. 672-688.

– , et Rana, V., “Children and the Internet : Experiments with Minimally Invasive Education in India”, *British Journal of Educational Technology*, 32, 2001, p. 221-232.

MOUNTS, N. S., et Roopnarine, J. L., “Social-Cognitive Play Patterns in Same-Age and Mixed-Age Preschool Classrooms”, *American Educational Research Journal*, 24, 1987, p. 467-476.

MULHERN, J., *A History Of Education : A Social Interpretation*, Ronald Press, New York, 1959 (2<sup>e</sup> éd.).

NAUERT, R., *Teen Suicide Rates Remain High*, 2008, <http://psychcentral.com/news/2008/09/04/teen-suicide-rates-remain-high/2874.html>.

NEWSON, C. R., Archer, R. P., Trumbetta, S., et Gottesman, I. I., “Changes in Adolescent Response Patterns on the MMPI/MMPI-A Across Four Decades”, *Journal of Personality Assessment*, 81, 2003, p. 74-84.

NEWTON, E., et Jenvey, V., “Play and Theory of Mind : Associations with Social Competence in Young Children”, *Early Child Development and Care*, 181, 2011, p. 761-773.

NODDINGS, N., *The Challenge to Care in the Schools : An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, New York, 2005 (2<sup>e</sup> éd.).

O'BRIEN, J., et Smith, J., “Childhood Transformed ? Risk Perceptions and the Decline of Free Play”, *British Journal of Occupational Therapy*, 65, 2002, p. 123-128.

OKAMOTO-BARTH, S., Call, J., et Tomasello, M., “Great Apes’ Understanding of Other Individuals’ Line of Sight”, *Psychological Science*, 18, 2007, p. 462-468.

OLECK, J., “Most High School Students Admit to Cheating”, *School Library Journal*, 10 mars 2008.

OLSON, C. K., “Children’s Motivation for Video Game Play in the Context of Normal Development”, *Review of General Psychology*, 14, 2010, p. 180-187.

ORME, N. (2001). *Medieval Children*, Yale University Press, New Haven (CT), 2001.

OSBORNE, J. A., Simon, S. B., et Collins, S., “Attitudes Towards Science : A Review of the Literature and Its Implications”, *International Journal of Science Education*, 25, 2003, p. 1049-1079.

OZMENT, K., “Welcome to the Age of Overparenting”, *Boston Magazine*, décembre 2011, p. 88-93 et 136-137.

PARTEN, M., “Social Participation among Preschool Children”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 1932, p. 136-147.

PASTOR, P. N., et Reuben, M. A., “Diagnosed Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disability : United States, 2004-2006”, *Vital and Health Statistics*, série 10, 237, US Department of Health and Human Services Washington DC, 2008.

PATALL, E. A., Cooper, H., et Robinson, J. C., “The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes : A Meta-Analysis of Research Findings”, *Psychological Bulletin*, 134, 2008, p. 270-300.

PELLIS, S. M., et Pellis, V. C., “Rough and Tumble Play : Training and Using the Social Brain”, in A. D. Pellegrini (éd.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford University Press, Oxford, 2011, p. 245-259.

– , –, et Bell, H. C., “The Function of Play in the Development of the Social Brain”, *American Journal of Play*, 2, 2010, p. 278-296.

PIAGET, J., *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York, 1965. Éd. originale : *Le Jugement moral chez l’enfant*, F. Alcan, Paris, 1932.

POWER, T. G., *Play and Exploration in Animals and Children*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 2000.

PRZYBYLSKI, A. K., Rigby, C. S., et Ryan, R. M., “A Motivational Model of Video Game Engagement”, *Review of General Psychology*, 14, 2010, p. 154-166.

– , Weinstein, N., Ryan, R. M., et Rigby, C. S., “Having Versus Wanting to Play : Background and Consequences of Harmonious Versus Obsessive Engagement in Video Games”, *CyberPsychology et Behavior*, 12, 2009, p. 485-492.

PYTEL, B., *Cheating Is on the Rise*, 2007, [www.suite101.com/content/cheating-is-on-the-rise-a31238](http://www.suite101.com/content/cheating-is-on-the-rise-a31238).

RAY, B. D., *Research Facts on Homeschooling*, National Home Education Research Institute, Salem (OR), 2011, [www.nheri.org](http://www.nheri.org).

REAVES, B., et Malone, T. W., *Leadership in Games and Work : Implications for the Enterprise of Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*, Seriosity Inc., 2007, [www.seriosity.com/downloads/Leadership\\_In\\_Games\\_Seriosity\\_and\\_IBM.pdf](http://www.seriosity.com/downloads/Leadership_In_Games_Seriosity_and_IBM.pdf).

REICH, J. W., Erdal, K. J., et Zautra, A., “Beliefs about Control and Health Behaviors”, in D. S. Gochman (éd.), *Handbook of Health Behavior Research*, vol. 1 : *Personal and Social Determinants*, Plenum, New York, 1997.

RENNER, M. J., “Learning During Exploration : The Role of Behavioral Topography During Exploration in Determining



Subsequent Adaptive Behavior”, *International Journal of Comparative Psychology*, 2, 1988, p. 43-56.

RHEINGOLD, H. L., Hay, D. F., et West, M. J., “Sharing in the Second Year of Life”, *Child Development*, 47, 1976, p. 1148-1158.

RICAURTE, G. A., Mechan, A. O., Yuan, J., Hatzidimitriou, G., Xie, T., Mayne, A. H., et McCann, U. D., “Amphetamine Treatment Similar to That Used in the Treatment of ADHD Damages Dopamine Nerve Endings in the Striatum of Adult Nonhuman Primates”, *Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*, 315, 2005, p. 91-98.

RICHARDS, C. A., et Sanderson, J. A., “The Role of Imagination in Facilitating Deductive Reasoning in 2-, 3-, and 4-Year-Olds”, *Cognition*, 72, 1999, p. 81-89.

RIDLEY, M., *Nature Via Nurture : Genes, Experience, and What Makes Us Human*, HarperCollins, New York, 2003.

ROBERTS, W. A., Cruz, C., et Tremblay, J., “Rats Take Correct Novel Routes and Shortcuts in an Enclosed Maze”, *Journal of Experimental Psychology : Animal Behavior Processes*, 33, 2007, p. 79-91.

ROOPNARINE, J. L., Johnson, J. E., et Hooper, F. H. (éd.), *Children’s Play in Diverse Cultures*, State University of New York Press, Albany, 1994.

ROSS, E. A., *Social Control : A Survey of the Foundations of Order*, Macmillan, New York, 1901.

RUBIN, K. H., Fein, G. G., et Vandenberg, B., “Play”, in P. H. Mussen et E. M. Hetherington (éd.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, Wiley, New York, 1983, p. 693-774.

RUFF, H. A., “Components of Attention During Infants’ Manipulative Exploration”, *Child Development*, 75, 1986, p. 105-114.

– , “The Infant’s Use of Visual and Haptic Information in the Perception and Recognition of Objects”, *Canadian Journal of Psychology*, 43, 1989, p. 302-319.

SADOFSKY, M., Greenberg, D., et Greenberg, H., *Kingdom of Childhood : Growing Up at Sudbury Valley School*, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 1994.

SAHLINS, M., *Stone Age Economics*, Aldine-Atherton, Chicago, 1972. Éd. française : *Âge de pierre, âge d’abondance. L’économie des sociétés primitives*, Gallimard, Paris, 1976.

SALAMONE, F. A., *The Yanomami and Their Interpreters : Fierce People or Fierce Interpreters ?*, University Press of America, Lanham (MD), 1997.

SALTZ, E., Dixon, D., et Johnson, J., “Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities : Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control”, *Child Development*, 48, 1977, p. 367-380.

SCHNELLER, R. J., *Farragut : America’s first Admiral*, Brassey’s, Dulles (VA), 2002.

SCHONERT-REICHL, K. A., Smith, V., et Zaidman-Zait, A., *Effectiveness of the Roots of Empathy Program in Fostering Social-Emotional Development in Primary Grade Children*, 2011, [www.rootsofempathy.org/research.html](http://www.rootsofempathy.org/research.html).

SCHULZ, L. E., et Bonawitz, E. G., “Serious Fun : Preschoolers Engage in More Exploratory Play When Evidence Is Confounded”, *Developmental Psychology*, 43, 2007, p. 1045-1050.

SCHULZ, L. E., Gopnik, A., et Glymour, C., “Preschool Children Learn about Causal Structure from Conditional Interventions”, *Developmental Science*, 10, 2007, p. 322-332.

SHERIF, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. E., et Sherif, C. S., *Intergroup Conflict and Cooperation : The Robbers*

*Cave Experiment*, University of Oklahoma Book Exchange, Norman, 1961.

SHOSTAK, M., *Nisa : The Life and Words of a ! Kung Woman*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1981.

SILBERBAUER, G., "Political Process in G/wi Bands", in E. Leacock et R. Lee (éd.), *Politics and History in Band Societies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, p. 23-36.

SKENAZY, L., *Free-Range Kids : Giving Our Children the Freedom We Had Without Going Nuts With Worry*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

SMITH, H., *The Scarred Heart : Understanding and Identifying Kids Who Kill*, Callisto, Knoxville (TN), 2000.

SMITH, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., et Ananiadou, K., "The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs : A Synthesis of Evaluation Research" *School Psychology Review*, 33, 2004, p. 547-560.

SMITH, P. K., "Play : Types and Functions in Human Development", in B. J. Ellis et D. F. Bjorklund (éd.), *Origins of the Social Mind*, Guilford, New York, 2005a.

– , "Social and Pretend Play in Children", in A. D. Pellegrini et P. K. P. K. Smith (éd.), *The Nature of Play : Great Apes and Humans*, Guilford, New York, 2005b, p. 137-212.

SPENCE, I., et Feng, J., "Video Games and Spatial Cognition", *Review of General Psychology*, 14, 2010, p. 92-104.

SPENCER, V. G., "Peer Tutoring and Students with Emotional or Behavioral Disorders : A Review of the Literature", *Behavioral Disorders*, 31, 2006, p. 204-222.

SPINKA, M., Newberry, R. C., et Bekoff, M., "Mammalian Play : Training for the Unexpected", *Quarterly Review of Biology*, 76, 2001, p. 141-168.

SUDBURY Valley School, *The Crisis in American Education : An Analysis and Proposal*, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA), 1970.

SUTTON-SMITH, B., et Roberts, J. M., “The Cross-Cultural and Psychological Study of Games”, in G. Lüschen (éd.), *The Cross-Cultural Analysis of Sport and Games*, Stipes, Champaign (IL), 1970, p. 100-108.

SYLVA, K., Bruner, J., et Genova, P., “The Role of Play in the Problem Solving of Children 3-5 Years Old”, in J. Bruner, A. Jolly, et K. Sylva (éd.), *Play*, Basic Books, New York, 1976, p. 244-257.

SYMONS, D., *Play and Aggression : A Study of Rhesus Monkeys*, Columbia University Press, New York, 1978.

THOMAS, S., Bushman, B. J., DeCastro, B. O., et Stegge, H., “What Makes Narcissists Bloom ? A Framework for Research on the Etiology and Development of Narcissism”, *Development and Psychopathology*, 21, 2009, p. 1233-1247.

THOMAS, E. M., *The Harmless People*, Alfred A. Knopf, New York, 1959. Éd. française : *Des gens sans méchanceté*, trad. G. Hurel, Gallimard, Paris, 1961.

– , *The Old Way*, Farrar, Straus et Giroux, New York, 2006.

TOMONAGA, M., “Is Chimpanzee (*Pan troglodytes*) Spatial Attention Reflexively Triggered by Gaze Cue ?”, *Journal of Comparative Psychology*, 121, 2007, p. 156-170.

TURNBULL, C. M., *The Forest People*, Simon et Schuster, New York, 1961.

– , “The Ritualization of Potential Conflict Between the Sexes among the Mbuti”, in E. G. Leacock et R. B. Lee (éd.), *Politics and History in Band Societies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, p. 133-155.

TWENGE, J. M., "The Age of Anxiety ? Birth Cohort Changes in Anxiety and Neuroticism, 1952-1993", *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 2000, p. 1007-1021.

– , et Foster, J. D., "Birth Cohort Increases in Narcissistic Personality Traits among American College Students, 1982-2009", *Social Psychological and Personality Science*, 1, 2010, p. 99-106.

– , Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Laceyfield, K., et Schurtz, D. R., "Birth Cohort Increase in Psychopathology among Young Americans, 1938-2007 : A Cross-Temporal Meta-Analysis of the MMPI", *Clinical Psychology Review*, 10, 2010, p. 145-154.

– , Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., et Bushman, B. J., "Egos Inflating Over Time : A Cross-Temporal Meta-Analysis of the Narcissistic Personality Inventory", *Journal of Personality*, 76, 2008, p. 875-901.

– , Zhang, L., et Im, C., "It's Beyond My Control : A Cross-Temporal Meta-Analysis of Increasing Externality in Locus of Control, 1960-2002", *Personality and Social Psychology Review*, 8, 2004, p. 308-319. us Department of Education, National Center for Education, note d'information sur l'instruction en famille, 2008, <https://nces.ed.gov/pubs2001/HomeSchool/>.

VEDDER-Weiss, D., et Fortus, D., "Adolescents' Declining Motivation To Learn Science : Inevitable or Not ?", *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 2011, p. 199-216.

VON DREHLE, D., "The Case Against Summer Vacation", *Time*, 2 août 2010, p. 36-42.

VYGOTSKI, L., "Interaction Between Learning And Development", in *id.*, *Mind and Society : The Development of Higher Psychological Processes* (sous la dir. de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman), Harvard University Press, Cambridge (MA), 1978. Éd. originale 1933.

Éd. française : *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, trad. F. Sève, La Dispute, Paris, 2014.

– , “The Role of Play in Development”, in *id.*, *Mind and Society : The Development of Higher Psychological Processes* (sous la dir. de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman), Harvard University Press, Cambridge (MA), 1978, p. 92-104. Éd. originale 1933. Éd. française : *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, trad. F. Sève, La Dispute, Paris, 2014.

WALKER, R., Hill, K., Kaplan, H., et McMillan, G., “Age-Dependency in Hunting Ability Among the Aché of Eastern Paraguay”, *Journal of Human Evolution*, 42, 2002, p. 639-657.

WANNENBURGH, A., *The Bushmen*, Mayflower Books, New York, 1979.

WEBER, M., *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 2004. Éd. originale 1904-1905.

WEEMS, C. F., et Silverman, W. K., “An Integrative Model of Control : Implications for Understanding Emotion Regulation and Dysregulation in Childhood Anxiety”, *Journal of Affective Disorders*, 91, 2006, p. 113-124.

WEGENER-Spöhring, G., “War Toys and Aggressive Play Scenes”, in J. H. Goldstein (éd.), *Toys, Play, and Child Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994, p. 84-109.

WHITING, B. B., “The Genesis of Prosocial Behavior”, in D. L. Bridgeman (éd.), *The Nature of Prosocial Development : Interdisciplinary Theories and Strategies*, Academic Press, New York, 1983, p. 221-242.

WIESSNER, P., “Risk, Reciprocity and Social Influences on ! Kung San Economics”, in E. Leacock et R. Lee (éd.), *Politics and History in Band Societies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.

– , “Leveling the Hunter : Constraints on the Status Quest in Foraging Societies”, in P. Wiessner et W. Schiefenhövel (éd.), *Food and the Status Quest : An Interdisciplinary Perspective*, Berghahn Books, New York, 1996, p. 171-192.

WOOD, D. J., Bruner, J. S., et Ross, G., “The Role of Tutoring in Problem Solving”, *Journal of Clinical Psychiatry*, 17, 1976, p. 89-100.

WOODBURN, J., “An Introduction to Hadza Ecology”, in R. Lee et I. DeVore (éd.), *Man the Hunter*, Aldine, Chicago, 1968.

YEE, N., “Motivations for Play in Online Games”, *Cyberpsychology & Behavior*, 9, 2006, p. 772-775.

YOGEV, A., et Ronen, R., “Cross-Age Tutoring : Effects on Tutors’ Attitudes”, *Journal of Educational Research*, 75, 1982, p. 261-268.

# CITATIONS

P. Draper, “Social and Economic Constraints on Child Life Among the ! Kung”, in R. B. Lee et I. DeVore (éd.), *Kalahari Hunter-Gatherers : Studies of the ! Kung San and Their Neighbors*, Harward University Press, 1976.

C. M. Turnbull, “The Ritualization of Potential Conflict Between the Sexes among the Mbuti”, in E. G. Leacock et R. B. Lee (éd.), *Politics ans History in Band Societies*, Cambrige University Press, 1982. J. Liedloff, *Le Concept du continuum : à la recherche du bonheur perdu*, traduction de V. Van den Abeele, Les Éditions Ambre, 2006.

E. M. Thomas, *The Old Way*, Farrar, Straus et Giroux, 2006.

H. Smith, *The Scarred Heart : Understanding and Identifying Kids who Kill*, Callisto, 2000.

M. Sadofsky, D. Greenberg et H. Greenberg, *Kingdom of Childhood : Grownning Up at Sudbury Vallley School*, Sudbury Valley School Press, 1994 ; [www.bookstore.sudburyvalley.org](http://www.bookstore.sudburyvalley.org), Framingham, MA.

M. Greenberg, “On the Nature of Sports at SVS, and the Limitations of Language in Describing SVS to the World”, in D. Greenberg (éd), *The Sudbury Valley School Experience*, Sudbury Valley School Press, 1992 ; [www.bookstore.sudburyvalley.org](http://www.bookstore.sudburyvalley.org), Framingham, MA.

M. Martini, “Peer Interactions in Polynesia: A View from the Marquesas”, in J. L. Roopnarine, J. E. Johnson et F. H. Hooper



(éd), *Children's Play in Diverse Cultures*, State University of New York Press, 1994.

# REMERCIEMENTS

Comme je l'ai dit au chapitre 1, j'ai eu au cours de ma vie des centaines de professeurs extraordinaires : je remercie chacun d'entre eux. Mes pensées vont tout spécialement à Ruby Lou, où qu'elle puisse être aujourd'hui, et à Danny Greenberg, pour sa chaleureuse amitié et l'inspiration qu'il m'a donnée à travers son travail et ses idées novatrices. Ce livre, je le dois principalement à Scott, mon très cher fils, qui m'a fait prendre ce chemin de traverse il y a si longtemps, et grâce auquel je reste toujours sur la brèche, ainsi qu'à Diane, mon épouse, grâce à laquelle jeu et joie sont chaque jour au rendez-vous depuis notre rencontre. J'arrête ici : je pourrais continuer à l'infini si je mentionnais tous les amis, les collègues et les êtres chers qui devraient être remerciés ici.

Pour ce livre en particulier, je remercie la fantastique Jill Marsal, mon agent. Ayant trouvé matière à écrire un livre à partir de mon blog, elle m'a sollicité et aidé à en élaborer le projet. Je remercie également Thomas (TJ) Kelleher, éditeur, d'avoir pris la décision de le publier et pour ses encouragements pendant la phase initiale, ainsi que Collin Tracy, assistante éditoriale, pour son suivi expert à travers toutes les phases de la rédaction et Antoinette Smith pour son excellent travail de révision. Je me permets de vous associer, cher lecteur, aux remerciements que j'adresse tout particulièrement à Tisse Takagi, qui a fait la majeure partie du travail d'édition et qui a, entre autres, beaucoup débroussaillé mon texte...

Ouvrage réalisé

par le Studio [Actes Sud](#)

Ce livre numérique a été converti initialement au format EPUB par Isako [www.isako.com](http://www.isako.com) à partir de l'édition papier du même ouvrage