

L'ÉCOLE DE LA LIBERTÉ
Un modèle d'éducation
autonome et démocratique

Daniel GREENBERG

L'ÉCOLE DE LA LIBERTÉ

*Un modèle d'éducation
autonome et démocratique*

Traduit de l'américain
par Dominique Thomas
et Michka Seeliger-Chatelain

Postface de Mimsy Sadofsky

© Mama Éditions (2017)
Tous droits réservés pour tous pays
ISBN 978-2-84594-195-3
Mama Éditions, 7 rue Pétion, 75011 Paris (France)

MAMA ÉDITIONS

À Hanna

*Ensemble, nous n'avons fait qu'un,
et nous avons transmué nos rêves en réalités*

NOTE

Par respect pour la vie privée de chacun,
le nom des élèves de Sudbury Valley
mentionnés dans ce livre a été changé.

L'éditeur remercie Antoine Guenet
pour son œil attentif et bienveillant.

1862

« Qu'entend-on par *non-immixtion de l'école* dans l'apprentissage?... [Cela signifie] accorder aux étudiants l'entière liberté de profiter d'un enseignement qui répond à leurs besoins et qu'ils veulent, et uniquement dans la mesure où ils en ont besoin et le veulent; cela signifie également ne pas les forcer à apprendre ce dont ils n'ont pas besoin ou ce dont ils ne veulent pas...

Je doute que [ce type d'école] devienne chose commune dans le siècle à venir. Il est peu probable... que des écoles basées sur la liberté de choix des élèves soient créées même dans cent ans. »

Éducation et culture
Léon Tolstoï

1968

« L'objet de la Sudbury Valley School Corporation est de créer une école dont les membres recevront une éducation basée sur le principe selon lequel les éléments les plus favorables à l'apprentissage sont l'automotivation, l'autorégulation et l'autocritique... »

Extrait des statuts de l'école Sudbury Valley

INTRODUCTION À L'ÉDITION ORIGINALE

Tout éducateur consciencieux se retrouve tôt ou tard aux prises avec les questions fondamentales qui hantent la profession depuis les temps les plus anciens : quelle est la meilleure façon d'enseigner, ou d'apprendre ? Quels sujets les enfants doivent-ils apprendre ? Dans quelle mesure ceux-ci sont-ils des êtres responsables ? Jusqu'à quel point ont-ils leur mot à dire sur le choix de leurs activités ? Comment les écoles doivent-elles être gérées dans une société démocratique ?

Pour la plupart d'entre nous, ces questions doivent rester théoriques. Nous héritons d'un système éducatif et nous ne pouvons pas donner libre cours à nos fantasmes dans le monde réel. Nous devons préserver ce que nous avons de meilleur et ne pas toucher le moins du monde à l'ordre existant.

De temps à autre, un groupe de personnes que la tradition n'a pas inhibées se posent ces questions-là — et proposent de nouvelles réponses radicales, dans un cadre expérimental afin que nous puissions tous les observer. Ces expérimentations sont particulièrement précieuses, car elles permettent de porter un regard totalement neuf sur des doctrines largement répandues et elles nous aident à en essayer de nouvelles.

En 1968, une école expérimentale unique en son genre a été créée à Framingham, dans le Massachusetts. L'école Sudbury Valley, ouverte aux élèves âgés de quatre à dix-

neuf ans, a été la première à explorer de nombreuses pratiques extrêmement novatrices. Son travail lui a valu une large reconnaissance et elle a le mérite d'être la première école de ce genre dont le diplôme est reconnu par l'État.

L'un des aspects les plus intéressants de Sudbury Valley est son attitude à l'égard de l'apprentissage. L'école part d'une prémisse énoncée par Aristote, il y a plus de deux mille ans, en amorce de son célèbre ouvrage *Métaphysique*: « Tous les hommes désirent naturellement savoir. » Cela implique que les gens apprennent constamment, et qu'il s'agit là d'un phénomène inhérent à la vie. Cela veut dire aussi que les enfants apprendront en suivant leur inclination naturelle, en utilisant leur temps comme ils veulent, tous les jours et toute la journée. Quel que soit son âge, à partir du moment où un élève entre à l'école, il doit se débrouiller, être responsable de lui-même et prendre toutes les difficiles décisions qui détermineront le cours de sa vie. L'école, avec son personnel, ses bâtiments, ses équipements et sa bibliothèque, fait office de ressource disponible pour qui la demande et demeure passive quand ce n'est pas le cas. L'idée est simple: poussés par une curiosité innée, qui est l'essence de la nature humaine, les enfants feront d'énormes efforts pour explorer et maîtriser le monde qui les entoure.

Que se passe-t-il, en fait? Tout le monde apprend les fondamentaux — mais chacun à son propre rythme, à sa propre façon et au moment qui est le sien. Certains enfants apprennent à lire à cinq ans, d'autres à dix. Certains apprennent mieux avec l'aide d'enseignants ou d'autres élèves, d'autres apprennent mieux par eux-mêmes. Chaque jour, on voit des élèves de tous les âges en train d'apprendre ensemble, de parler, de jouer — de grandir ensemble. À mesure qu'ils mûrissent, ils développent un fort sentiment d'identité et se fixent des objectifs pour l'avenir. Quand ils quittent l'école, ils poursuivent leur route et se lancent

dans les activités les plus diverses: professions libérales, commerce, affaires, enseignement supérieur, d'un bout à l'autre du pays. Tout cela se déroule dans un cadre éducatif où les étudiants sont juges de ce qu'ils doivent faire et de la façon dont ils doivent progresser.

La structure de l'organisation fait aussi partie des nombreuses innovations passionnantes de l'école. Celle-ci est dirigée comme une vraie démocratie par le conseil d'école, où chaque élève et chaque membre du personnel détient une voix. Tout ce qui a trait à l'école fonctionne de cette manière, sans aucune exception: les règles, le budget, l'administration, les embauches, les renvois et la discipline. Le résultat est une institution qui fonctionne bien et dans laquelle chacun se sent concerné, avec des bâtiments pratiquement dépourvus de graffitis et de marques de vandalisme, où règne une atmosphère d'ouverture et de confiance que ne connaissent pas les écoles actuelles, quelle que soit leur taille. En outre, l'école fonctionne sans le moindre soutien de la part de l'État ou d'une fondation, avec des frais de scolarité largement inférieurs à ceux des établissements privés.

Mais la façon la plus simple de décrire l'école consiste sans doute à expliquer ce que nous recherchions dans une institution éducative et comment nous nous y sommes pris pour y parvenir. En vérité, nous cherchions pas mal de choses différentes et nous avons découvert qu'elles pouvaient toutes s'inscrire dans un ensemble unique et unifié.

Pour ce qui est d'apprendre et d'enseigner, nous voulions que les élèves puissent apprendre uniquement ce qu'ils souhaitaient apprendre — ce qu'ils cherchaient à apprendre de leur propre initiative, ce qu'ils tenaient à apprendre avec insistance, et ce pour quoi ils étaient prêts à travailler ferme. Nous voulions qu'ils soient totalement libres de choisir leur propre matériel, leurs livres et leurs enseignants.

Nous sentions que le seul apprentissage qui compte vraiment dans la vie a lieu lorsque l'apprenti se plonge de lui-même dans un sujet, sans être cajolé, soudoyé ou mis sous pression. Et nous étions sûrs que des enseignants travaillant avec des élèves enthousiastes, déterminés et persévérants en retireraient une satisfaction peu commune. En fait, nous pensions qu'un tel environnement serait un paradis à la fois pour les élèves et pour les professeurs.

Pour être fidèles à nous-mêmes, nous devions renoncer à toute notion de curriculum ou de programme d'inspiration scolaire. Nous devions laisser toute la dynamique venir des élèves, l'école étant uniquement chargée de répondre à cette dynamique. L'entière responsabilité des activités de chaque personne devait revenir à cette personne-là, et pas à quelqu'un en position d'autorité. C'est pour cette raison qu'il n'y a jamais eu de matières obligatoires à quelque niveau que ce soit, jamais. Nous pensions qu'avec l'aide que chacun pourrait trouver à l'école, tous les enfants seraient capables de découvrir ce qui leur était nécessaire pour parvenir là où ils le souhaitaient dans la vie.

Cela cadrait d'assez près avec les traits de caractère que nous espérions encourager. Nous voulions avant tout que chacun fasse pleinement l'expérience de ce que signifie la responsabilité. Nous voulions que chacun sache ce que c'est que d'être une personne responsable — non pas uniquement à partir de livres, d'exposés ou de sermons, mais par l'expérience quotidienne.

Être responsable veut dire que c'est vous qui êtes aux commandes. Vous, et vous seul, qui devez prendre vos décisions et vivre avec leurs conséquences. Personne ne doit penser pour vous, et personne ne doit vous protéger des répercussions de vos actes. Cela nous semblait essentiel pour être indépendant, autonome et maître de sa destinée.

La responsabilité individuelle implique également une égalité fondamentale entre tous. Quelle que soit l'autorité existante, elle doit exister par le libre consentement de chacun. Il n'y a là rien de nouveau, bien sûr — notre pays a été fondé sur ce principe. Et c'est ce même principe qui nous a guidés dans nos actes au quotidien.

Bon nombre de concepts entrent en ligne de compte dans la notion d'individu responsable, et ils sont tous en lien avec l'apprentissage de l'art d'être une personne libre et indépendante. L'école à laquelle nous songions se devait d'être ancrée dans cette idée-là. Nous ne saurions nous satisfaire d'un objectif qui ne serait pas à la hauteur d'une responsabilité et d'une prise en charge personnelles totales pour chaque individu, quels que soient son âge, ses connaissances et son niveau. Nous savions que les personnes feraient des erreurs — mais elles sauraient que les erreurs commises étaient les leurs et elles auraient donc plus de chances d'en tirer des leçons. Nous avions le sentiment que des personnes saines trouveraient toujours le moyen de tirer profit de leurs échecs aussi bien que de leurs succès. Nous croyions que c'est une bonne chose de laisser les gens essayer tout ce qu'ils veulent, qu'ils soient sûrs ou non de réussir, de manière à ce qu'ils soient mentalement prêts à faire face à un défi inattendu ou à saisir une opportunité imprévue.

Les traits de caractère que nous voulions encourager auraient leur part à jouer dans l'atmosphère générale qui, nous l'espérions, régnerait dans l'école. Plus que tout, nous recherchions un environnement fait d'ouverture, d'honnêteté, de confiance et dépourvu de peur. Notre objectif était d'avoir une école où personne n'aurait peur, du moins pas à cause de ce que nous faisons.

La peur du pouvoir et de l'autorité était ce que nous voulions abolir dans l'école. Les gens ayant de l'autorité

n'étaient pas pour nous un problème. En elle-même, l'autorité peut aussi bien être bonne que mauvaise, en fonction de nombreux éléments. Certaines situations exigent que des personnes aient de l'autorité — dans le cadre d'un contrat d'apprentissage par exemple, ou d'une entreprise.

Le problème principal est la façon dont les gens arrivent à détenir cette autorité, et la façon dont elle est contrôlée une fois qu'ils l'ont obtenue. On n'a pas peur des personnes qui sont en position de pouvoir si l'on comprend pourquoi elles sont là, si l'on a contribué à les y mettre et si l'on peut garder un œil sur ce qu'elles font. Ce dont on a peur, c'est d'une autorité arbitraire, d'une autorité qui nous refuse le droit de participer et sur laquelle on n'a aucun contrôle. Nous étions déterminés à ce que personne, dans l'école, qu'il s'agisse d'un élève, d'un membre du personnel, d'un parent ou d'un invité, ne puisse avoir la moindre raison de craindre l'autorité de quiconque affilié à l'école. C'est cela qui, plus que toute autre chose, permettrait à une personne d'en regarder une autre droit dans les yeux, quels que soient son âge, son sexe, sa position, son savoir ou ses antécédents.

Pour nous, une forme de gouvernement démocratique est ce que les gens ont trouvé de mieux pour gérer leurs affaires. Elle donne à tout le monde la plus grande latitude possible pour être indépendant et, dans le même temps, pour ce qui nécessite une action commune, elle permet à chacun d'avoir pleinement la part qui lui revient dans les prises de décision. Nous avions le sentiment que le type de démocratie populaire pratiqué pendant plus de trois cents ans dans les assemblées communales par les habitants des villes de la Nouvelle-Angleterre était une bonne forme de gouvernement; difficile de faire mieux. Le type d'école que nous avions à l'esprit serait entièrement organisé sur le modèle de ces assemblées. Personne ne serait tenu à l'écart.

Nous pensions qu'il était logique pour une école d'être gérée de façon démocratique dans un pays où toutes les formes de gouvernement étaient démocratiques. De la plus petite ville jusqu'au niveau fédéral, toutes nos institutions ont été conçues pour être contrôlées démocratiquement d'une façon ou d'une autre. Nous nous demandions pourquoi les écoles ne seraient pas elles aussi gérées de cette façon-là, et plus nous y réfléchissions, plus nous nous disions que ce devait être le cas. Dans une école démocratique, les adultes de la communauté doivent se conformer aux mêmes règles de citoyenneté que celles qu'ils suivent en dehors de l'école. Et les enfants à l'école peuvent être éduqués selon les principes et les usages qui constituent le mode de vie démocratique. Une fois devenus adultes, il leur sera naturel d'être des citoyens responsables au sein d'une communauté, puisqu'ils y seront habitués depuis longtemps.

En faisant l'inventaire des différentes choses que nous voulions pour l'école, nous avons découvert que cela revenait à une idée centrale d'où découlait naturellement tout le reste.

L'idée était celle d'une école où chacun gère ses propres affaires sans la moindre interférence extérieure, et où les questions collectives — la bonne marche de l'école — sont traitées par une sorte d'assemblée communale.

L'idée était aussi simple que cela, et elle comprenait la notion d'apprentissage que nous voulions; elle encourageait les traits de caractère que nous souhaitions mettre en valeur; elle incarnait l'atmosphère que nous recherchions; et elle avait la structure que nous désirions.

Avant que l'école n'ouvre réellement ses portes en 1968, beaucoup de gens disaient que nous étions des rêveurs, que notre vision de l'école était une utopie. Mais à présent, elle existe depuis des années, et tout le monde peut la voir.

Quelle impression a-t-on lorsqu'on visite Sudbury Valley? Construit il y a environ un siècle, le bâtiment principal est une grande demeure dont les murs sont en granit provenant de la région. Il est entouré de cinq hectares de pelouses, d'arbres, d'arbustes et de buissons en fleur. À l'une des extrémités du campus, il y a une grande grange et une écurie, reconverties pour les besoins de l'école. À l'autre bout, un moulin en granit avec sa retenue d'eau; à côté, une digue en pierre et en terre et un vieux pont couvert, en bois. Tout autour du campus, aussi loin que peut porter le regard, il y a des centaines d'hectares de parc et de zone naturelle protégée appartenant à l'État, des champs, des bois, des marécages, des collines et des vallons qui reflètent dans leurs feuillages et leurs couleurs changeantes les différentes saisons de l'année.

L'endroit ne ressemble pas du tout à une école et ne donne pas non plus l'impression d'en être une. Les signes classiques d'un établissement scolaire n'y sont pas. On dirait plutôt une maison avec de nombreuses personnes vaquant à leurs activités diverses, de manière décidée et cependant détendue. L'ameublement, les gens et l'ambiance ne sont pas ce à quoi on peut s'attendre, et les visiteurs sont souvent déconcertés: ils cherchent ce qu'ils ont l'habitude de voir dans des écoles et ne le trouvent pas.

Ce livre tente d'aider tout un chacun à « voir » Sudbury Valley. Il offre la richesse d'une expérience personnelle, glanée au cours des vingt premières années d'existence de l'école. Ce n'est pas un traité sur la philosophie de l'éducation ou sur sa pratique, ni l'histoire officielle de l'école. Il s'agit plutôt de l'histoire humaine d'une expérience absolument unique dans les annales de l'éducation.

Service de presse de l'école Sudbury Valley

PRÉAMBULE

Nul besoin de dossier pour être admis

Il n'y avait aucune possibilité de rendez-vous.

En décembre, tous ceux qui espéraient étudier à l'université Wesleyan de Middletown, dans le Connecticut, avaient depuis longtemps posé leur candidature et pris leurs dispositions en vue d'un entretien d'admission. Décembre, c'était tard pour déposer une demande, et presque certainement trop tard pour rencontrer quelqu'un.

Cela n'arrêtait pas Lisa. Chaque matin, un peu après neuf heures, elle prenait son téléphone et appelait le bureau des admissions de Wesleyan. Chaque matin, une secrétaire prenait son appel et disait « Pas de place. » Très vite, toutes les personnes du service ont fini par connaître la voix de Lisa et sa persévérance. Lisa bavardait avec elles, tentait de les persuader par la douceur, les implorait. Semaine après semaine.

Pourquoi n'avait-elle pas fait sa demande à temps?, lui demandait-on. Elle l'avait faite, répondait-elle, mais pas à Wesleyan. Il y avait bien longtemps que ses autres demandes avaient été remplies. Mais c'est seulement maintenant qu'un ami et professeur lui avait conseillé de s'intéresser à

Wesleyan, qui était la fac parfaite pour elle. Elle avait visité le campus, parlé à ceux qui s'y trouvaient, et compris que cet ami avait pleinement raison. L'université de Wesleyan était *faite pour elle*. Elle le savait, et sa demande d'admission avait beau être tardive, elle était déterminée à ce que Wesleyan le sache également.

Un entretien était essentiel. Pour être admise, ils devaient l'évaluer directement, la regarder dans les yeux, et voir ce qu'elle était et qui elle était vraiment. Elle avait bien sûr écrit et rempli les documents et formulaires habituels. Mais, d'une certaine façon, son dossier était terriblement différent.

Il ne comportait pas de notes, de livrets scolaires, d'évaluations écrites. Rien, pas une seule donnée, au cours de toutes ses années à l'école.

Lisa était allée à l'école Sudbury Valley. Elle avait appris de nombreuses choses, mais surtout elle avait appris qu'elle devait se débrouiller par elle-même.

8 janvier. « Nous avons un désistement, pouvez-vous venir mardi prochain à neuf heures ? Le directeur des admissions vous recevra lui-même. » C'est l'extase. Bien sûr qu'elle peut venir mardi prochain, n'importe quel jour, à n'importe quelle heure !

Elle arrive dans les bureaux de Wesleyan. Tout le monde se retourne pour la regarder. Alors c'est elle, la fille qui n'a jamais arrêté de téléphoner, qui n'a jamais renoncé. Les gens lui sourient et l'accueillent chaleureusement. Le doyen est au courant.

Elle disparaît dans le bureau du directeur pour un entretien de quinze minutes. Les autres candidats attendent leur tour à l'heure convenue. Un quart d'heure passe. Pas de Lisa. Une demi-heure. Trois quarts d'heure. Qu'est-ce qui se passe là-dedans ? Finalement, au bout d'une heure,

le directeur sort, accompagné de Lisa. En riant tous les deux, ils se dirigent vers la mère de Lisa qui attend et le directeur dit seulement : « J'espère que Lisa va décider de venir. Je pense que c'est le bon endroit pour elle. »

La demande et l'entretien ont marché. Douze années d'études, distillées pour en retirer l'essence profonde, ont atteint leur but. Lisa a été invitée à suivre les cours. Elle accepte.

Tous les élèves diplômés de Sudbury Valley qui souhaitent aller à l'université ont une histoire semblable à celle de Lisa. Ils ont tous été acceptés, la plupart dans l'université qu'ils préféraient et qui, pour certains, avait même sollicité leur venue. Aucun ne disposait du moindre livret scolaire, ni d'aucun dossier d'évaluation ou de lettre de recommandation habituels.

Ils avaient davantage. Ils avaient leur force intérieure, leur connaissance d'eux-mêmes, leur détermination. Et à chaque fois, dans tous les bureaux d'admission des universités où ils présentaient leur demande, les gens s'interrogeaient : « Mais quel genre d'école peut bien former des personnes comme ça ? Qu'est-ce que c'est que cette école Sudbury Valley ? »

Ce livre est l'histoire d'une école différente de toutes celles qui ont jamais existé. Une école qui a pris le meilleur de ce qu'il y avait dans de nombreux endroits aussi bien anciens que modernes, mais le résultat final a été quelque chose de très différent et de constamment fascinant.

Voici donc un bref coup d'œil sur une pépinière de liberté personnelle, d'individualisme farouche et de démocratie politique — une pépinière de valeurs américaines, florissant dans une vieille ville de Nouvelle-Angleterre.

PREMIÈRE PARTIE

APPRENDRE

CHAPITRE 1

Compter

Une douzaine de garçons et de filles âgés de neuf à douze ans étaient assis devant moi. La semaine précédente, ils m'avaient demandé de leur enseigner l'arithmétique. Ils voulaient apprendre à additionner, à soustraire, à multiplier, à diviser, et tout ce qui s'ensuit.

« Vous ne voulez pas vraiment faire ça », leur avais-je dit, quand ils étaient venus me voir pour la première fois.

« Si, nous le voulons, nous sommes certains de le vouloir », m'avaient-ils répondu.

« Pas vraiment, avais-je insisté. Ce sont probablement vos amis, vos parents, votre entourage qui veulent cela pour vous, mais, vous-mêmes, vous préféreriez de loin jouer ou faire autre chose. »

« Nous savons ce que nous voulons, et nous voulons apprendre l'arithmétique. Enseigne-la-nous, et nous te le prouverons. Nous ferons tous nos devoirs et travaillerons aussi dur que nous le pourrons. »

Sceptique, j'avais donc dû céder. Je savais qu'il faut six ans dans une école ordinaire pour apprendre l'arithmétique, et j'étais sûr de voir leur intérêt retomber au bout de quelques

mois. Mais je n'avais pas le choix. Ils avaient drôlement mis la pression, et j'étais acculé.

J'allais être bien surpris.

Mon plus grand problème était le choix d'un manuel qui servirait de guide. J'avais pris part au développement des « maths modernes » et fini par les détester. À l'époque où, jeunes universitaires de l'ère post-Spoutnik des années Kennedy, nous travaillions sur ce sujet, nous avons peu de doutes. Nous étions captivés par la beauté du raisonnement abstrait, de la théorie des ensembles, de la théorie des nombres et de tous les autres jeux mathématiques auxquels avaient joué des mathématiciens pendant des millénaires. Si nous avons travaillé à la conception d'un cours sur l'agriculture destiné aux fermiers, je pense que nous aurions commencé par la chimie organique, la génétique et la microbiologie. Fort heureusement pour les gens souffrant de malnutrition dans le monde, cela ne nous avait pas été demandé.

J'en étais arrivé à ne plus supporter le caractère prétentieux et abstrus des mathématiques modernes. Sur une centaine de profs de maths, il n'y en avait pas un qui sache de quoi il retournait, et pas un élève sur mille. Les gens ont besoin de l'arithmétique pour compter; ils veulent savoir comment se servir de ces outils. C'est ce que mes élèves voulaient maintenant.

Dans notre bibliothèque, j'ai donc trouvé un livre qui convenait parfaitement à la tâche requise. C'était un manuel élémentaire de mathématiques datant de 1898. Petit mais dense, il regorgeait d'exercices par milliers, destinés à entraîner de jeunes esprits à effectuer correctement et rapidement les opérations de base.

Le cours a commencé — à l'heure. Cela faisait partie du contrat. Les mettant au défi, je leur avais annoncé :

« Vous dites que vous êtes sérieux ? Alors j'attends de vous que vous soyez dans la salle à l'heure — à onze heures pile, tous les mardis et jeudis. Si vous êtes en retard de cinq minutes, il n'y aura pas cours. Si vous manquez deux cours, on arrête l'enseignement. » « Marché conclu », m'avaient-ils répondu avec une lueur de plaisir dans les yeux.

Deux cours ont suffi pour les additions. Les enfants apprenaient à tout additionner — des colonnes de chiffres longues et étroites, des colonnes courtes et larges, des colonnes longues et larges. Ils faisaient des dizaines d'exercices. Pour la soustraction, il a fallu deux autres cours. Un seul aurait pu suffire, mais le problème de la retenue nécessitait quelques explications supplémentaires.

Ensuite, nous sommes passés à la multiplication et à ses tables, que chacun devait mémoriser. En classe, chaque élève était interrogé à maintes reprises. Puis il y a eu les règles de la multiplication et leur mise en application.

Ils étaient doués, tous. Évoluant parmi les nombres, maîtrisant toutes les techniques et les algorithmes, ils pouvaient *sentir* ce nouveau savoir s'ancrer profondément en eux. Des centaines et des centaines d'exercices, des interrogations en classe et des tests oraux leur faisaient entrer tout ça dans le crâne.

Ils continuaient toutefois à venir, tous. Quand c'était nécessaire, ils s'aidaient les uns les autres pour que la classe avance. Ceux de douze ans comme ceux de neuf ans, les lions comme les agneaux, étaient paisiblement assis ensemble, coopérant harmonieusement — sans moquerie ni honte.

Divisions — longues divisions. Fractions. Décimales. Pourcentages. Racines carrées.

Ils arrivaient à onze heures précises du matin, restaient une demi-heure et repartaient avec des devoirs. Quand ils

revenaient la fois suivante, tous les devoirs étaient faits. Par tout le monde.

En vingt semaines, soit vingt heures de cours, les élèves avaient couvert l'ensemble du sujet. Ce qui demande généralement six ans. Et tous le connaissaient sur le bout des doigts.

Nous avons célébré la fin des cours par une joyeuse fête. Ce n'était pas la première fois, et ça n'allait pas être la dernière, que j'étais sidéré par le succès de nos propres et chères théories. Dans le cas présent, elles avaient extrêmement bien marché.

Peut-être aurais-je dû m'attendre à ce qui s'était passé, qui pour moi relevait du miracle. Une semaine après la fin de ces cours, j'ai discuté avec Alan White, qui a été pendant des années un spécialiste des mathématiques élémentaires dans les écoles publiques et qui connaissait toutes les meilleures et les plus récentes méthodes pédagogiques.

Je lui ai raconté l'histoire de ma classe.

Il n'était pas surpris.

« Pourquoi n'êtes-vous pas surpris ? » lui ai-je demandé, étonné par sa réponse. Je ne m'étais pas encore remis du rythme et de la minutie avec laquelle mes « douze salopards¹ » avaient appris.

« Parce que tout le monde sait, m'a répondu Alan, que le sujet en lui-même n'est pas si difficile. Ce qui est dur, pratiquement impossible, c'est de l'enfoncer dans le crâne de jeunes qui en détestent chaque étape. La seule façon d'avoir l'ombre d'une chance d'y parvenir, c'est de marteler et marteler ce truc petit à petit, tous les jours et pendant des années. Et même comme cela, ça ne marche pas. La plupart des élèves de sixième sont des illettrés en mathématiques.

Donne-moi un gosse qui *veut* apprendre les maths — alors, en une vingtaine d'heures, c'est faisable. »

Je crois que c'est vrai. Il n'a jamais fallu beaucoup plus longtemps depuis.

1. En référence au titre du film sorti en 1967, bien sûr. Toutes les notes sont du traducteur.

CHAPITRE 2

Les cours

Nous devons être prudents avec les mots. Quand d'aventure ils signifient la même chose pour deux personnes, c'est un miracle. Et ce n'est pas souvent le cas. Pour des termes tels que « amour », « paix », « confiance », « démocratie », chacun y associe les expériences de toute une vie, une vision du monde, et nous savons à quel point il est rare que nous ayons ces choses-là en commun avec quelqu'un d'autre.

Prenez les mots « classe » ou « cours ». J'ignore ce qu'ils signifient dans des cultures dépourvues d'écoles. Ces mots n'y existent peut-être même pas. Pour la plupart des gens qui les lisent, ils évoquent une multitude d'images : une salle avec un « professeur » et des « élèves », bien assis à leur place, qui reçoivent « l'instruction » prodiguée par l'enseignant qui, lui, est assis ou debout face à eux. Mais ils évoquent aussi bien d'autres choses : une « heure de classe », la durée bien définie durant laquelle le cours a lieu ; les devoirs ; un manuel scolaire, dans lequel la matière enseignée est clairement présentée aux élèves.

Et derrière ces mots, il y a davantage encore : l'ennui, la frustration, l'humiliation, la réussite, l'échec, la compétition.