

# Cent ans d'éducation française

par L. LEGRAND

L'éducation est à la croisée des chemins. Certes, cette affirmation n'est pas nouvelle. Elle renaît périodiquement dans les époques troublées où les structures anciennes montrent leur insuffisance, où l'accélération de l'histoire oblige les hommes à repenser leurs valeurs, à se tourner aussi vers un avenir qu'ils espèrent meilleur. La pédagogie a toujours été à l'avant-garde de ces prises de conscience. Ce n'est pas un hasard : le pédagogue est, plus qu'aucun autre, sensibilisé aux valeurs, et les enfants qui lui sont confiés incarnent l'espoir au milieu des échecs et des bouleversements.

Pourtant, ce qui est nouveau, dans l'interrogation actuelle, c'est l'orientation qu'on lui donne. Les crises pédagogiques ont toujours été tournées, depuis bientôt 160 ans, vers plus de liberté, plus de justice, plus d'intelligence. Elles se sont, jusqu'ici, insérées dans un mouvement *progressiste*, animé par la revendication de droits méconnus ou insuffisamment reconnus. La prise de conscience actuelle, au contraire, se tourne vers plus de rigueur, plus de devoirs. Elle pourrait apparaître comme l'extrême pointe et le signe avant-coureur d'un grand mouvement de retour du balancier de l'histoire. C'est pourquoi notre inquiétude est grande, pour nous qui avons lié notre sort, de cœur et de raison, au mouvement *progressiste* qui précède. Nous serions-nous trompés ?

L'éducation nouvelle aurait échoué. Tout est bon pour l'affirmer ; des *blousons noirs* au niveau des élèves entrés en sixième. Certes, il serait souhaitable, en premier lieu, de s'interroger sur la matérialité d'une telle accusation, et il nous serait facile de montrer la disproportion entre, d'une part, l'importance numérique des écoles pratiquant cette pédagogie nouvelle et, d'autre part, les ravages dont on l'accuse. Aussi bien, cette disproportion nous montrerait que là n'est point le problème. Par éducation nouvelle nos détracteurs mettent en cause non point particulièrement nos classes Freinet, ou Decroly, ou Cousinet, mais l'atmosphère générale qui baigne toute l'éducation actuelle, de l'éducation familiale à l'éducation scolaire, idéologie diffuse dont se nourriraient nos méthodes.

Le procès, au fond, *n'est pas pédagogique* mais *philosophique*, et c'est sur ce terrain, précisément, que je voudrais me placer.

## LA PREMIERE REVOLUTION PEDAGOGIQUE : L'ECOLE PUBLIQUE ET LAIQUE

Un retour aux sources me semble indispensable et rien ne permet mieux d'éclairer le débat que l'examen attentif de la période qui précéda, en France,

l'instauration de l'École publique (1850-1880). Le problème était, en apparence, purement politique : fonder une École républicaine pour fonder la République ; faire disparaître l'analphabétisme pour rendre efficace le suffrage universel.

Mais la philosophie a toujours débordé la simple politique et il n'y a pas de république sans idéologie républicaine. C'est pourquoi le but des fondateurs de l'École publique, des Jules Ferry, des Buisson, des Pécaut, nourris de Comte, de Spencer, de Quinet, était de créer les conditions pédagogiques d'un véritable épanouissement démocratique par opposition à l'École congréganiste et à ses méthodes, jugées rétrogrades et liées par essence à la royauté. Cette opposition se situait explicitement sur deux plans : celui des programmes et celui de la méthode.

L'École d'ancien régime était adaptée à son temps. L'enseignement qu'elle donnait prolongeait directement le système théologico-féodal dont elle était l'expression. « Au premier degré, disait Jules Ferry en 1870, on apprenait le catéchisme ; au second degré, on apprenait la langue sacrée, le latin, et puis quand on avait appris ces deux choses, on savait tout ce qu'il importait de savoir dans la société chrétienne » (1). Quant à la méthode, elle découlait naturellement d'une conception dogmatique du savoir essentiel, révélé aux hommes par Dieu et transmis par la tradition. La culture quasi-exclusive de la mémoire exprime pédagogiquement cette philosophie. L'homme, créature de Dieu, marqué au sceau du péché originel, doit avant tout se préoccuper de son salut. Il est dans la nature, mais dans une nature où Dieu l'a mis. Il est libre, mais d'une liberté surveillée ; il doit des comptes ; il est lié à un ordre qui le dépasse infiniment, sans lequel il ne serait rien, et la prise de conscience de cette situation doit être le but de toute éducation. C'est pourquoi les sentiments fondamentaux que développe cette pédagogie sont l'humilité et le respect.

La création de l'École républicaine est tout entière braquée contre cette philosophie. L'esprit laïc que Ferry cherche à promouvoir, c'est au contraire l'esprit critique, le sens de l'autonomie et de la liberté intellectuelle : « La réforme des méthodes vous sera présentée dans une série de propositions tendant toutes au même but, à savoir : substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre à l'enfant ; aux procédés a priori, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple » (2). Cette optique nouvelle inspire également la refonte des programmes de l'enseignement primaire : « Mettre l'éducation dans l'École, c'est cette préoccupation dominante qui explique, rallie, harmonise un très grand nombre de mesures qui, considérées du dehors un peu légèrement et quand on n'en a pas la clé, pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études trop variées... Tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du lire, écrire et compter : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, la musique chorale qui y pénétreront à leur tour... Pourquoi ces accessoires ? Parce qu'ils sont, à nos yeux, le principal, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'École primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale... Oui, il est possible

---

(1) *Discours sur l'égalité d'éducation*. Robiquet I, p. 284. Texte publié en appendice dans mon livre : « L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry ». Rivière, éditeur.

(2) Discours prononcé lors de l'installation du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Robiquet III, p. 506.

qu'au bout d'un an ou deux nos petits enfants soient un peu moins familiers avec certaines difficultés de la lecture ; seulement, entre eux et les autres, il y a cette différence : c'est que ceux qui sont les plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprennent » (3).

On nous pardonnera cette longue citation. Le contexte actuel en fera goûter toute la saveur.

Ainsi, pour les fondateurs de l'Ecole publique, l'opposition du jugement à la mémoire résumait l'opposition même de la démocratie à l'ancien régime. Ce fut là ce qu'on pourrait appeler la première révolution pédagogique de l'Ecole moderne. Cette révolution ne prétendait être qu'*intellectuelle* et elle l'était doublement. D'abord parce que, dans ces intentions, elle ne visait aucunement, ni la structure sociale, ni la morale traditionnelle, ni l'affectivité. Ferry et ses compagnons prétendent libérer et cultiver chez l'enfant une puissance innée de jugement qui, chez l'homme adulte, deviendra esprit critique, sentiment de dignité et de responsabilité personnelle. Mais l'avènement de ces qualités nouvelles, indispensables au nouveau statut politique, ne doit aucunement, dans l'esprit des législateurs, mettre en cause ni la structure familiale, ni la structure économique, ni la structure morale de la société. Cette révolution pédagogique est l'œuvre de bourgeois qui, comme le positiviste Ferry, croient à la pérennité de la famille patriarcale, à la fonction nécessaire de la propriété et du capital, à l'éternité d'un ordre social paternaliste.

Cet intellectualisme fait écran, d'autre part, aux conditions psychologiques d'une véritable libération intellectuelle de l'enfant. Ce développement du jugement que l'on espère, on n'en connaît pas, ni même on n'en soupçonne les conditions affectives et manuelles. *L'Emile* date de 1762 ; mais l'intellectualisme des législateurs de 1880 ne leur a pas permis de comprendre *la nature affective* de ce qui sera la seconde révolution pédagogique.

Car cette première révolution ne pouvait qu'échouer. En effet, que retiendront les instituteurs de ces nouvelles dispositions ? Ce qui est le plus évident, le plus palpable : l'augmentation des programmes. Quant à cette méthode expérimentale que Ferry appelait de ses vœux, elle sera triplement méconnue. Par routine d'abord : il est si facile et si tentant pour un pédagogue de pratiquer la méthode dogmatique, la seule qui aille à son rythme, la seule aussi qui valorise pleinement sa personne de *Magister*. Par méconnaissance ensuite de cette méthode expérimentale que Ferry voulait transplanter de la science à la pédagogie. La science, pour l'homme de la rue, c'est avant tout la technique, au mieux un savoir ; ce n'est jamais une méthode. C'est pourquoi, pour l'instituteur féru de science, enseigner sera toujours faire apprendre, *meubler la mémoire*, comme disent les Instructions Officielles, non plus avec du catéchisme certes, mais avec des règles morales, des résumés d'histoire, et, comble de l'ironie, des résumés de leçons de choses !

Enfin, même s'ils avaient pu comprendre la portée exacte de la méthode expérimentale, les maîtres, comme Ferry lui-même, n'étaient pas à même de saisir les conditions affectives indispensables d'une semblable transplantation.

Lorsque, beaucoup plus tard, la mémoire faillira, la culture du jugement n'aura rien à y voir, mais simplement une absence de rigueur dont il nous faut maintenant déterminer les causes et la philosophie.

---

(3) Discours au Congrès pédagogique des instituteurs, 19 avril 1881. Robiquet IV, p. 250.

## LA SECONDE REVOLUTION PEDAGOGIQUE : L'EDUCATION NOUVELLE

La première révolution pédagogique se perd dans les sables. Une seconde va réussir au-delà de ce qu'on pouvait en attendre. Celle-ci, née 20 ans plus tard, puise profondément, en effet, dans le consensus sociologique. La législation de 1882 est l'œuvre d'une minorité, idéologiquement évoluée, mais qui n'exprimait au fond qu'une classe étroitement limitée : la bourgeoisie. La seule réalité affective et populaire de cette réforme fut l'anticléricisme, expression d'une jalousie séculaire mais inessentielle tant qu'elle laisse intactes les structures profondes de la société. Il est significatif que cette réforme pédagogique ne fut véritablement comprise que dans la mesure étroite où elle changeait le programme, c'est-à-dire substituait à l'enseignement de la religion, l'enseignement de la morale et celui de la science. L'École nouvelle, en 1882, ce fut avant tout l'école laïque au sens purement juridique du terme, et cette assimilation est restée encore très vivante parmi nous.

La seconde révolution pédagogique, celle de Ferrière, de Decroly, de Dewey, de Freinet, part au contraire des pédagogues eux-mêmes. Elle s'insère étroitement dans un mouvement sociologique général qu'elle exprime au même titre, entre autres, que la philosophie de Bergson, la psychanalyse de Freud, l'esthétique de Gide, le syndicalisme et la politique socialiste ou marxiste. Elle est liée aux grands bouleversements économiques et démographiques que deux guerres ont précipités et précipitent encore sous nos yeux. En gros, c'est l'effondrement et la dissolution des structures rurales traditionnelles qui semblent être la cause principale de cette révolution idéologique. Ses mots d'ordre sont la libération de l'individu, l'exaltation des forces naturelles et de la spontanéité créatrice, la révolte contre tout formalisme religieux, moral, pédagogique, esthétique, l'exaltation des forces inventives dans la démarche empirique (4). Pourtant sur ce terrain commun vont croître des productions bien différentes. Là est, à notre avis, le point fondamental si l'on veut juger avec objectivité la responsabilité de l'éducation dite nouvelle dans le mouvement général contemporain de dissolution des structures et d'abandon des rigueurs. Cette ambiance générale de protestation et de libération, ce culte de la spontanéité, cette exaltation de l'individu et des forces obscures qui s'inscrit de façon si évidente dans la structure de la famille et de l'Etat moderne, ne doit rien à la révolution consciente des novateurs pédagogues. Ceux-ci, comme celle-là, se nourrissent du même humus sociologique, mais les fruits qu'ils ont portés et qu'ils portent sont bien différents. Le laisser-aller général de l'éducation familiale n'a rien de commun avec la sensibilité à l'enfant dont témoigne un Decroly ou un Freinet, pas plus que l'érotisme contemporain ne vient de la psychanalyse. Et pourtant, les uns comme les autres, expriment à leur manière une situation sociologique générale. Mais comment pourrions-nous tout confondre dans une vaine et ignorante réprobation.

L'éducation familiale actuelle, par exemple, est l'effet de causes sociologiques multiples : le travail social de la femme, l'exiguïté et la concentration de l'habitat sont les principales. Sur elles se greffent des attitudes psychologiques et idéologiques : énervement dû à la fatigue, revendication sociale, revendication et affirmation égalitaire de la femme ; parallèlement, baisse de la pression sociale sentiment de vacuité sociologique liée au déracinement (exode rural). L'enfant ne peut échapper à ces bouleversements. Le plus important, à notre

---

(4) Voir BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, et l'article de COMBET, *Philosophie de l'école moderne. Techniques de vie*, n° 1, octobre 1959.

avis, conséquence directe des causes évoquées ci-dessus, est la transformation des rapports entre le père et la mère et les conflits que cette transformation a suscités. Le *pater familias* d'autrefois, incarnation lointaine de l'autorité, redouté de la femme et des enfants, a disparu. Le père d'aujourd'hui, plus proche, plus humain, plus discuté aussi et, ce qui est plus grave, ouvertement discuté, ne joue plus le rôle générateur de surmoi qu'il jouait autrefois. Il n'y a plus de contrepoids à la faiblesse de mères congénitalement portées à l'indulgence et d'autant plus faibles qu'elles sont délaissées ou qu'elles délaissent le foyer. C'est pourquoi la plupart des enfants souffrent d'un milieu familial insuffisamment structuré et insuffisamment nourrissant pour leur besoin d'environnement et de sécurité. De là l'instabilité, la recherche de cette sécurité perdue dans la bande, d'une reconnaissance détournée dans la semi-délinquance ou la délinquance.

Nous sommes bien loin ici de *l'Education nouvelle*. Et pourtant, elle aussi est née des mêmes conditions sociales. Ce qui la caractérise me semble au premier chef *la recherche de l'authenticité* : retrouver, chez l'enfant, la naïveté première, la vie, la spontanéité. Or, cette recherche n'aurait point commencé si ses promoteurs n'avaient pris conscience, longtemps d'ailleurs avant le grand public, de ce qu'il pouvait y avoir de sclérosé, de mort, d'inauthentique dans les institutions, les coutumes, les techniques pédagogiques. On ne cherche pas à libérer quand on ne sent pas l'oppression. Or, ce sentiment d'oppression est né précisément du décalage croissant entre les superstructures immobiles et la réalité vivante d'une société en évolution. Des pédagogues ont vécu ce décalage et l'ont transposé dans leur action quotidienne. « L'Ecole d'hier, écrivait Ferrière, mettait le savoir au premier plan et négligeait le pouvoir ; l'Ecole de demain met au premier plan le pouvoir et considère que le savoir doit servir à augmenter le pouvoir » (5). Freinet, de la même manière, oppose la vie, la spontanéité inventive et tâtonnante de la scolastique desséchante et sclérosée.

Il y a indubitablement une allure irrespectueuse dans cette recherche et une dévalorisation systématique de techniques pédagogiques et de disciplines intellectuelles jugées stérilisantes et vexatoires : l'apprentissage par cœur, la dictée, la grammaire, quelquefois l'orthographe, la récitation y sont habituellement peu goûtés.

Nous aurons à juger l'importance et l'influence de ces négations. Mais, chemin faisant, cette quête du vivant et de l'authentique a eu l'immense mérite de faire découvrir l'enfant dans sa réalité spécifique et d'ouvrir la voie à une connaissance précise des conditions affectives de l'action pédagogique. Ce qui manquait à Ferry, l'Ecole active le trouve grâce à cette orientation : la culture du jugement n'est qu'un mot lorsqu'elle ne s'appuie pas sur celle de la sensibilité et de l'activité. Et cette découverte fondamentale n'aurait jamais eu lieu sans une philosophie du mouvement et de la vie et sans cet irrespect qu'on lui reproche aujourd'hui.

Malheureusement, l'Education nouvelle n'a pas eu plus de chance en se vulgarisant que la méthode scientifique de Ferry. Une poignée d'apôtres ont véritablement compris et appliqué ses techniques. Les autres en ont seulement retenu ce que l'air du temps les avait préparé à comprendre. L'instituteur est homme de son siècle. La mobilité des structures, la perte de signification des anciennes disciplines ne l'ont pas laissé indifférent. C'est pourquoi, sensibilisés

---

(5) FERRIÈRE : *L'école sur mesure à la mesure du maître*, p. 57.

à ce dépérissement, la plupart n'ont retenu de l'éducation nouvelle que sa face d'irrespect sans accéder à la compréhension psychologique de l'enfant que l'irrespect aurait dû seulement préparer. Les maîtres ont cru retrouver dans l'éducation nouvelle leur propre désintérêt pour des rigueurs et des habitudes qu'ils jugeaient spontanément dépassées. A l'âge de la machine à écrire, l'usage réglé d'une plume paraît ridicule aux jeunes instituteurs ; à l'orthographe reste attaché le goût amer des dictées sans objet, à la récitation celui d'une contrainte artificielle. La révolte juvénile des générations montantes se conjugue ici avec l'évolution accélérée de la civilisation pour dévaloriser les techniques de rigueur. Mais la référence à l'éducation nouvelle ne sert ici que de justification, elle donne simplement bonne conscience. Car le style pédagogique, paradoxalement, n'a pas changé. L'École traditionnelle continue sur sa lancée dogmatique. Simplement, de même qu'elle a pris seulement à l'intellectualisme laïc son mythe de la science et l'augmentation de ses programmes, de même elle ne retient de l'éducation nouvelle que la mise en veilleuse des disciplines formelles. Au fond, l'École reste traditionnelle sans aucune des techniques qui avait pu, autrefois, justifier cette tradition.

La réflexion actuelle s'émeut de ce désordre. Elle cherche les moyens d'y remédier. Faut-il revenir à l'éducation d'autrefois ? Faut-il définir un nouveau style pédagogique ?

### *UNE PEDAGOGIE POUR LE MONDE D'AUJOURD'HUI*

Les réflexions qui précèdent nous montrent qu'en matière pédagogique, comme en tout domaine humain, il est indispensable de ne jamais couper la doctrine du contexte psychologique et sociologique où elle est appelée à s'incarner. Les échecs et les avatars des révolutions pédagogiques antérieures s'expliquent par une méconnaissance de cette dialectique naturelle, par une conscience insuffisante de ce conditionnement inévitable. Non pas qu'il soit possible, à mes yeux, d'épuiser la signification d'une doctrine par le consensus sociologique qui la constitue en réalité culturelle. Je crois profondément, au contraire, et je le montrerai, à la possibilité et à la nécessité de définir universellement les fins de l'éducation. Mais, méconnaître les conditions matérielles de sa diffusion et de son incarnation serait grandement s'illusionner et se condamner une fois de plus à l'échec.

J'irai d'emblée et sans fard à l'essentiel, avec le sentiment très précis d'être en désaccord radical, sur ce point, avec tous ceux qui écrivent ici et avec Freinet lui-même. La crise que nous traversons actuellement me persuade qu'il est indispensable de revenir aux sources vives de l'école publique française, et qu'il est nécessaire de remettre en pleine lumière ce que la pratique a depuis toujours défiguré : la valeur et la dignité supérieure de l'intelligence humaine. En un moment où l'esprit critique s'endort, où les textes officiels eux-mêmes nous invitent à redonner vigueur aux formes mécaniques d'apprentissage, il nous faut rappeler sans cesse les fins d'une éducation démocratique véritable qui sont également celles d'une éducation adaptée à la mobilité des structures de notre temps. Ce que Ferry disait en 1881 reste toujours valable : la culture du jugement est l'impératif premier de toute pédagogie de la liberté. Cette affirmation ne doit rien à la date ou à l'occasion. Elle exprime ce qu'ont toujours senti les penseurs attachés à définir ce qui fait la valeur supérieure de l'homme et ce qui le distingue radicalement de l'animal : sa puissance d'étonnement, sa soif de vérité, sa liberté de pensée. Quatre cents ans avant Jésus Christ, Platon écrivait déjà : « L'homme libre ne doit rien apprendre

en esclave » (1). La structure de la société antique l'empêchait de comprendre la valeur universelle d'une affirmation qui concernait seulement, dans son esprit, les meilleurs. L'école laïque a eu la prétention d'élargir le cercle à l'universalité de la race humaine. Qui pourrait l'en blâmer ? Mais c'est dire qu'il est impossible, à mes yeux, de relativiser cette option par rapport à un consensus sociologique en l'expliquant, par exemple, par la classe sociale de ceux qui l'énoncent.

C'est là la grande leçon que la science nous a apprise, et, s'il est vrai, en un sens, de dire que les hommes ne se distinguent en rien de l'animal pour l'activité, l'affectivité et la sociabilité élémentaires, comment peut-on soutenir cette identité en ce qui concerne la technique, l'art, la religion et la science ? Le simple fait de la parole devrait nous éviter de tomber dans de telles extrémités. Au singe, il ne manque que la parole... mais c'est la parole qui est l'essentiel ! La psychologie de l'intelligence est tout entière centrée sur cette différence et, si Pavlov ou la Théorie de la Forme ont mis avec bonheur l'accent sur une continuité au niveau psycho-physiologique, Piaget a su montrer, avec bien d'autres, la spécificité d'une intelligence humaine caractérisée par la réversibilité mentale et la puissance conceptuelle (2). Cette dignité spécifique de l'intelligence humaine était la conviction des fondateurs de l'école publique française ; elle doit, à mon avis, rester celle de toute pédagogie du progrès et de la liberté. Hors de cette position de valeur, toutes les aventures, toutes les aberrations sont possibles. Car, la dignité humaine niée, c'est le sacrifice de l'homme autorisé à tout ce qui pourra paraître fonder l'action : la nation, la race, la religion ou même l'Humanité abstraite et future.

Comment promouvoir et développer chez l'enfant cette dignité de l'intelligence, voilà, à mes yeux, le problème fondamental de l'éducation. Et c'est ici, sur ce plan purement technique, que je rencontre l'École Moderne. Car, je l'ai dit plus haut, la quête de l'authentique, inspirée par une philosophie aux antipodes de la mienne, a permis, une fois pour toutes, de cerner les conditions d'une vie intellectuelle véritable au niveau de l'enfant. Mais je pense que cette philosophie vitaliste, dont la fortune et les malheurs s'expliquent à mes yeux par le consensus sociologique, n'est pas liée nécessairement aux techniques qu'elle a permis de découvrir et de mettre au point. Galilée inventa la physique mathématique au nom d'une conception pythagoricienne du monde pour laquelle tout était nombre. Qui pourrait soutenir aujourd'hui que tous les savants sont pythagoriciens ? Que la croyance au mouvement et au vitalisme universel ait conduit à privilégier chez l'enfant la notion de spontanéité et de tâtonnement expérimental ne signifie pas, pour autant, que les techniques pédagogiques centrées sur ce tâtonnement et cette spontanéité soient obligatoirement liées à une philosophie vitaliste. C'est ce que Vuillet et Combet, interprètes fidèles de la pensée de Freinet, voudraient nous faire croire ; c'est ce que je refuse pour ma part. Car, si le tâtonnement expérimental est bien la grande loi des progrès humains, il est également celle des progrès intellectuels. L'ambiguïté même de la notion, sous laquelle on range allègrement des processus aussi différents que la méthode des essais et des erreurs et la dialectique de la pensée scientifique, laisse la place à toutes les interprétations (3). C'est pourquoi Freinet rejoint ici, sans le vouloir, la grande tradition rationaliste des logiciens modernes ; c'est en ce sens, mais en ce sens seulement, qu'Alain a pu écrire que « l'enfant apprend en se trompant ». Bachelard n'a

---

(1) République ; VII ; 537 a.

(2) Cf : PIAGET, *La psychologie de l'intelligence* ; A. COLIN et PRADINES, *Traité de psychologie générale*. P.U.F.

(3) Je me propose de revenir plus longuement sur ce point fondamental.

rien dit d'autre en parlant du progrès scientifique (4). C'est pourquoi, soucieux avant tout de promouvoir chez l'enfant et par l'enfant cette liberté intellectuelle chère à Ferry, je pense, pour l'avoir directement et maintes fois constaté, que seul un milieu scolaire favorable à ce tâtonnement est apte à développer pleinement l'intelligence et à créer les conditions indélébiles d'une liberté intellectuelle véritable. Les logiciens modernes nous l'ont montré : la raison n'est pas ce que les classiques en ont dit. Elle se conquiert petit à petit, dans l'erreur expérimentée et réfutée, et l'enfant ne saurait la conquérir en faisant l'économie de ces erreurs, de ces expérimentations, de ces réfutations. C'est en ce sens que l'Ecole Moderne me paraît offrir un témoignage irremplaçable. Mais c'est pourquoi, également, il me paraît indispensable de préciser les rapports de ses techniques et de la philosophie explicite qui l'anime.

Il est nécessaire, tout d'abord, de bien comprendre que l'irrespect généralisé attribué à l'éducation nouvelle n'est que le prolongement inessentiel attaché à la première philosophie de ses fondateurs. La découverte du tâtonnement expérimental comme méthode nécessiterait le rejet de tout formalisme et de toute rigueur abstraite. Mais ce sujet ne peut être qu'un moment, indispensable certes, mais dialectiquement dépassé. Les praticiens de l'Ecole Moderne le savent bien : ils ont dû réinventer leurs formalismes et leurs propres rigueurs. La présentation du travail, l'apprentissage des mécanismes, le respect de l'orthographe, voire même la grammaire, ont toujours droit de cité dans les classes « Freinet ». Qu'est-ce qu'amender un texte libre et l'imprimer, sinon hausser l'enfant au niveau de rigueurs culturelles reconnues indispensables ? Certes, chemin faisant, ces rigueurs formelles se sont trouvées motivées : l'amendement du texte est justifié par la correspondance et la diffusion du journal. Mais si l'on a pu trouver, dans l'éducation nouvelle, un alibi à tous les abandons, n'est-ce pas la faute à cette philosophie de la spontanéité qui, par mauvaise conscience, refuse de reconnaître ouvertement l'importance d'une culture à laquelle ses sectateurs recourent pourtant quotidiennement ? La nécessité d'un cheminement intellectuel adapté à l'esprit enfantin, la nécessité de respecter chez lui la lenteur d'une élaboration spontanée, ne doit pas faire perdre de vue et surtout mépriser les faits de culture auxquels l'enfant doit être finalement confronté. L'Ecole Moderne, dans sa pratique quotidienne, s'inspire effectivement de ces deux impératifs. Il est devenu nécessaire qu'elle le reconnaisse ouvertement, qu'elle le dise, qu'elle le proclame.

Nous sommes tous fondamentalement convaincus que seules l'Ecole Moderne et ses techniques sont véritablement adaptées aux besoins de ce temps. Seule, elle est capable de fournir à l'enfant ce milieu de vie et cette sécurité affective que la famille, trop souvent, lui refuse. Seule, elle est capable de donner aux disciplines indispensables cette signification fonctionnelle sans laquelle il n'y a, actuellement, qu'apparence de brimade et de vanité. Mais tout le problème est de convaincre et de faire triompher cette vérité inscrite dans la pratique quotidienne de nos classes, mais ignorée ou déformée dans l'opinion publique et dans la grande masse des pédagogues. Il ne s'agit pas de remettre en cause nos techniques ; il s'agit d'apurer notre philosophie, de prendre pleinement conscience de toutes les dimensions de la pratique quotidienne de nos méthodes, de ne plus seulement mettre l'accent, par souci dialectique — je me pose en m'opposant — sur la spontanéité, mais également sur le fait de culture, sur la part du maître comme médiateur de cette culture, part importante, indiscutable, évidente à tout observateur, que recèle l'application quotidienne de ces méthodes. Il faut nous débarrasser de cette mauvaise conscience que nous

---

(4) Cf. : BACHELARD, *La philosophie du non*, P.U.F., et *Le rationalisme appliqué*, P.U.F.

nous croyons obligé d'attacher à l'apprentissage de l'orthographe, des mécanismes arithmétiques, du système métrique. Nos élèves les apprennent ; toute notre action pédagogique vise à les en pourvoir, intelligemment, fonctionnellement, au sein de ce tâtonnement expérimental et de cette spontanéité qui ne sont pas seulement affectifs ou actifs, mais également, et surtout, intellectuels. C'est pourquoi le premier impératif, en ce qui nous concerne, serait, à mon avis, de présenter nos méthodes non pas comme l'expression d'une philosophie particulière mais comme une technique valable, et même de montrer la polyvalence de ces techniques en ce qui concerne les options philosophiques. Le seul fait que l'Ecole Moderne puisse opérer la rencontre de marxistes, de vitalistes, de chrétiens, de rationalistes, prouve avec évidence que la vertu de l'Ecole Moderne ne réside pas dans la philosophie explicite de son fondateur mais dans sa sensibilité à la vie proprement enfantine, qu'elle soit affective, active ou intellectuelle. Là est la vérité de l'Ecole Moderne : elle est psychologique et sociologique ; pédagogiquement, elle est technique. C'est sur ce point que nous devons insister en nous efforçant de montrer l'adaptation de nos méthodes aux besoins du temps. Quant aux options philosophiques, cette convergence et cette disparité nous montrent qu'un point central les rassemble : le sens de la liberté et de la dignité humaine. Préciser ces dimensions doit être la tâche de la réflexion philosophique. Mais cela ne peut se faire qu'à partir de cette philosophie implicite commune que nous vivons dans la pratique pédagogique. A cette prise de conscience nouvelle, les prises de position antérieures font écran. La doctrine pythagoricienne a conduit Galilée à la science exacte. Mais de la science exacte est sortie, par réflexion, une nouvelle philosophie. Le destin des techniques Freinet doit être semblable sous peine de sclérose et de dépérissement. Si le vitalisme était indispensable à leur découverte et à leur établissement, de leur fonctionnement même et de *tous leurs aspects, sans exclusion*, doit naître et se préciser une nouvelle philosophie de l'éducation. Je la vois, pour ma part, dans un renouveau du rationalisme... Il est toujours possible de se tromper...

LOUIS LEGRAND.

## NOTE DE C. FREINET

*Je laisserai nos amis Vuillet et Combet répondre, en psychologues et en philosophes aux soucis et aux craintes de Legrand. Nous tâcherons de les suivre dans des discussions auxquelles nous n'avons pas été suffisamment formés et pour lesquelles nous n'avons que peu d'aptitudes. Je crois d'ailleurs que les désaccords philosophiques sont dus bien plus souvent à des malentendus qu'à des oppositions fondamentales. Je reste persuadé, quant à moi, que les grandes notions humaines sont beaucoup plus simples qu'on ne le croit et que c'est très souvent l'optique scolastique qui en complique les données.*

*Je ne sais si Combet et Vuillet se trouveront en désaccord radical avec Legrand. Pas moi. A quoi servirait l'Ecole si elle n'avait pas pour but de rendre les individus le plus intelligent possible, le mot d'intelligence étant pris ici dans son sens large et humain et absolument pas scolaire ? Quand on nous demande — et c'est fréquent — ce que nos enfants ont gagné à l'Ecole Moderne et dans quelle mesure notre enseignement leur sert dans la vie, je réponds seulement : « Nous avons la prétention de faire nos élèves plus ouverts, plus dégourdis, plus INTELLIGENTS. Si cela est, ils se débrouilleront toujours mieux dans la vie que ceux qui n'ont pas pu acquérir cette ouverture, cette subtilité, cette vitalité qui donnent à l'intelligence toute sa vertu ».*

*Je suis persuadé d'ailleurs que tous les éducateurs, de tous temps, ont poursuivi ce même but. Seule la notion d'intelligence a pu changer. Et c'est je crois sur cette notion de qualité d'intelligence qu'il serait bon de discuter, à un moment où la démocratisation en cours de l'enseignement nous engage justement à en déscolastiser la donnée.*

*Que l'intelligence soit la dignité spécifique de la nature humaine, qui pourrait y contredire ? Mais il nous faudrait discuter peut-être sur la façon dont s'acquiert et se développe cette intelligence. Et là nous pouvons ne pas être totalement d'accord avec Legrand. Il n'est pas absolument certain que ce soit la parole seule qui donne la mesure de l'intelligence. De l'intelligence scolastique peut-être mais il y a au moins une intelligence de la main, du coup d'œil, de l'invention et de la création, à laquelle ne manque pas même l'abstraction mais qui peut fort bien habiter un individu qui ne parvient que très maladroitement à extérioriser ses pensées par la parole. Et en définitive, je me demande même si ce n'est pas ce genre d'intelligence qui est à l'origine des plus belles inventions génératrices de progrès.*

*Je n'affirme pas, je pose la question.*

*Alors, nous sommes totalement d'accord avec Legrand lorsqu'il écrit : « Comment promouvoir et développer chez l'enfant cette dignité de l'intelligence, voilà, à mes yeux, le problème fondamental de l'éducation ? »*

*Je vais même plus loin : nous sommes si peu fanatiques de nos techniques que nous disons : « Présentez-nous une méthode, des techniques de travail qui nous permettent, mieux que nos techniques, de promouvoir en l'enfant cette dignité de l'intelligence, et nous l'adoptons tout de suite, qu'elle soit vitaliste ou intellectuelle. » D'ailleurs, ces distinctions ne se présentent guère — et encore sont-elles peut-être plus fictives que réelles — qu'au niveau de la discussion philosophique. Dans la vie de notre classe, nous sommes obligés de trouver un autre langage, d'autres processus sur lesquels sont d'accord tous les individus intelligents qui veulent développer en l'enfant un maximum de dignité intelligente... Encore une fois c'est seulement sur la qualité de cette intelligence que les individus risquent d'être divisés.*

*Nous sommes d'accord avec Legrand puisque sa réflexion philosophique confirme les données de notre expérience : LA RAISON ELLE-MEME SE CONQUIERT PAR TATONNEMENT EXPERIMENTAL.*

*« Notre philosophie nécessite, dit Legrand, le rejet de tout formalisme. »*

*Ce sont nos critiqueurs qui sont formalistes et pas nous. Ils nous condamnent au nom de principes formels, qui leur ont été enseignés ou imposés et dont ils ne veulent pas démentir même si l'expérience démontre qu'ils ont tort.*

*Nous pourrions peut-être apparaître comme formalistes si nous avions, préalablement à notre expérience, bâti une méthode axée sur des considérants non expérimentaux. Mais nous sommes exclusivement partis de la base expérimentale. Si une technique de travail ne rend pas ce que nous en attendons dans nos classes, nous cherchons mieux, mais nous ne nous obstinons jamais à des positions contraires aux nécessités de notre éducation intelligente.*

*Expérimentation et formalisme sont antinomiques. Nous voulons adapter l'Ecole à l'enfant et au milieu de 1961 comme nous avons essayé de l'adapter à l'enfant et au milieu de 1951, comme nous nous appliquerons encore à le faire en 1971. Toutes les philosophies elles-mêmes, et même nos conceptions sociales et politiques ne sont valables que dans la mesure où elles permettent de promouvoir la dignité intelligente de nos enfants.*

*Je demanderai seulement à Legrand de ne pas continuer l'erreur — voulue*

souvent — de ceux qui, en certains milieux, se sont appliqués à condamner notre pédagogie qu'ils disaient basée sur la SPONTANEITE.

Que pour certains aspects de notre enseignement nous fassions fond, à l'origine, sur cette spontanéité, peut-être. Mais nous n'en avons jamais fait la base de notre pédagogie. Notre méthode naturelle motivée dépasse toujours la notion de spontanéité. Une idée jaillit peut-être spontanément en l'enfant — c'est d'ailleurs un cas fréquent, sinon général, du moins chez tous ceux qui ont encore une idée. Mais cette idée est versée immédiatement dans le creuset de la vie où elle se modèle, se précise et s'épanouit.

Notre pensée de base, notre découverte, c'est la possibilité et la portée de l'EXPRESSION LIBRE qui n'est pas du tout la seule expression spontanée.

Nous insistons sur cette réserve parce qu'il est courant parmi ceux qui ne nous connaissent pas, d'affirmer que chez nous l'enfant fait ce qu'il veut et que nous sommes des fanatiques de la pensée ou de l'acte spontané des enfants. C'est d'ailleurs le reproche qu'on fait actuellement à toute l'éducation nouvelle dont nous tenons essentiellement à nous séparer pour ne plus encourir de reproches, très souvent mérités, dont on charge volontiers l'éducation nouvelle pour donner le coup de barre à droite qui nous ramènera à cette éducation de robots et d'esclaves dont nous ne voulons ni les uns ni les autres.

Ceci dit pour donner mon point de vue, qui n'est pas forcément celui de tous nos lecteurs. Je l'ai dit bien des fois : si nous étions d'accord sur toutes ces questions délicates qu'on discute depuis des siècles, nous n'aurions pas besoin de cette revue.

C'est de cette discussion que doit sortir une compréhension juste de la pratique et de la philosophie de notre éducation.