

Des livres, un militant

Louis LEGRAND

ENTRETIEN

R.U. — *Tu m'as dit une fois que tu étais davantage intéressé par les fondements philosophiques de l'éducation que par les techniques pédagogiques. Tu as d'ailleurs été professeur de philosophie...*

L.L. — Quand je réfléchis à ce qui m'a conduit à m'occuper d'éducation, je dois remonter assez loin, à mon adolescence — même. Je n'étais pourtant pas destiné à enseigner, j'étais dans un lycée classique d'autrefois. J'ai été conduit aux problèmes d'éducation par la philosophie mais aussi par la politique. Les deux choses étaient liées chez moi, dans la mesure où très tôt j'ai eu un engagement politique, par hasard peut-être. Je suis entré aux Jeunesses socialistes à 14 ans, parce que j'y connaissais des amis. J'ai trouvé là un milieu qui m'a certainement dynamisé et qui m'a ouvert des horizons sur les problèmes de société.

R.U. — *Cela se passait dans quelle ville ? A Belfort ?*

L.L. — Non, c'était à Besançon. Je suis né à Belfort mais j'ai quitté Belfort à 5 ans pour suivre mon père, ma mère étant décédée. J'ai alors fait toutes mes études à Besançon mais j'ai gardé un pied à Belfort parce que toute ma famille maternelle est à Belfort. Cette famille est pour une bonne part alsacienne. C'est des gens qui avaient quitté l'Alsace en 1870 et qui étaient venus s'implanter comme ouvriers. C'était un milieu ouvrier mais qui avait monté à la force du poignet. Pour moi, c'est un milieu qui m'a beaucoup marqué. A Besançon, au lycée j'étais un élève convenable, même un bon élève, on peut le dire... Cet engagement politique précoce m'a conduit précisément à faire de l'éducation. Ces milieux politiques d'avant-guerre, surtout chez les jeunes, c'étaient des milieux de formation. Comme j'étais l'intellectuel de la bande, on me demandait de faire des analyses sur la presse, sur l'économie, sur la situation économique internationale. Je débitais auprès de mes copains ce que j'apprenais au lycée.

R.U. — *C'étaient des cercles d'études...*

L.L. — Exactement. Ça se faisait le soir, tous les quinze jours. C'était surtout très

actif après 36 puisqu'on a eu un recrutement énorme, à ce moment-là.

R.U. — *Une chance semblable ne te serait plus donnée actuellement car il n'y a plus de groupes de jeunes qui accepteraient de se réunir ainsi. Dans aucun parti.*

L.L. — Non actuellement ça végète, ça ne marche pas, ce n'est plus du tout la même optique. C'était vraiment quelque chose de dynamisant et en même temps cela me forçait à approfondir cette réflexion au lycée. C'était l'époque où j'étais en première, puis en philo. Ce n'est pas mon professeur de philosophie qui m'a beaucoup motivé car il était assez classique. Mais au lycée, il y avait un milieu de discussion aussi très actif. C'était l'époque où on était très marqué : il y avait la droite, l'extrême droite, la gauche. C'était une période de bagarre à propos de l'antisémitisme. J'avais des amis israélites qui se faisaient attaquer, ça allait jusqu'aux coups de poings. C'était un univers très riche en matière sociale. Je crois que c'est surtout cela qui m'a déterminé.

R.U. — *Tu avais quel âge, en entrant aux Jeunesses Socialistes ?*

L.L. — 14 ans et peu de temps après j'étais secrétaire fédéral des J.S. J'ai aussi milité dans les Auberges de Jeunesse où j'ai été entraîné à prendre des responsabilités. Parallèlement, et cela me semble important à rappeler, j'ai eu une adolescence extrêmement angoissée, au point de vue philosophique. Je suis d'une famille qu'on disait agnostique, je n'ai pas eu de formation religieuse mais j'ai vécu l'âge de 15 à 18-19 ans dans une intense cogitation métaphysique, avec des amis d'ailleurs, tel Pierre Chanut, décédé, qui fut directeur de l'École Normale de Strasbourg. Nous avions de ces discussions d'adolescent. Pierre habitait à 3 km de chez moi et on n'arrêtait pas de discuter en se raccompagnant en un continuel va-et-vient. Des allers et retours qui duraient jusqu'à onze heures du soir. C'est là que ce goût pour l'enseignement m'est né... Je pensais qu'on allait changer le monde par l'éducation.

R.U. — *A l'époque que lisaient les jeunes ?*

L.L. — Moi, j'étais très marqué par Bergson, ça paraît bizarre. J'y trouvais une certaine densité, par exemple dans l'opposition de la société close et de la société ouverte. Cette solution qu'il me semblait donner à mes problèmes par une conception d'un panthéisme, finalement. Ça correspondait à quelque chose qui me satisfaisait.

R.U. — *Et Gide, Montherlant.*

L.L. — Pas du tout. Gide était très éloigné de moi. J'en ai discuté plus tard, d'ailleurs, avec des amis qui étaient gidiens mais c'était une pensée à laquelle je ne pouvais adhérer.

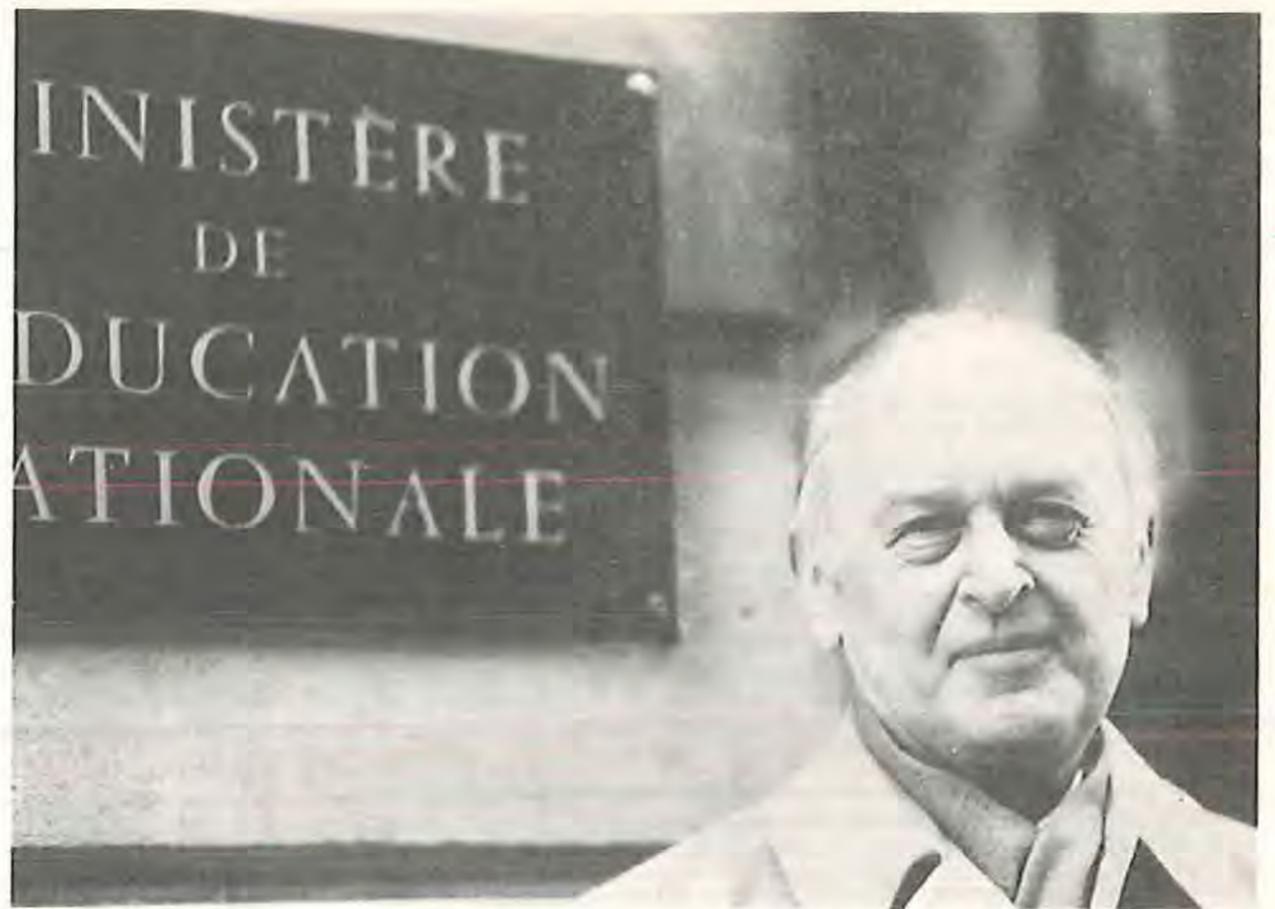
R.U. — *Et Bernanos, Alain ?*

L.L. — Alain était déjà édité mais il n'a pas été pour moi un objet de méditations. Je l'ai découvert en préparant l'inspection primaire et je l'ai découvert négativement, comme un « affreux jojo ».

R.U. — *Je voudrais revenir en arrière sur un détail significatif de ton enfance : la perte de ta mère.*

L.L. — J'ai découvert vers la trentaine seulement que la privation de mère avait été pour moi très importante. Quand on est jeune, on ne s'en aperçoit pas très bien. J'ai découvert progressivement que j'étais très attaché au milieu familial de Belfort. J'y passais mes vacances et je m'y sentais des racines alsaciennes. J'en suis à penser qu'il y avait là une donnée psychanalytique qui se cachait là-dessous.

Au fond, j'étais très timide : ce besoin de diriger dans les groupes, cette polarisation autour de moi c'était une volonté de se faire aimer, de se faire reconnaître. On me poussait en avant d'ailleurs, je ne demandais pas à prendre la tête d'un groupe. Cette tendance a été un des moteurs de ma vie avec en contre-partie d'ailleurs, une espèce de blocage affectif, de froideur extérieure que l'on m'a souvent reprochée. Au fond, il faut me connaître un peu mieux pour savoir qui je suis. Tout cela me semble venir de cette fêlure dans ma jeunesse. C'est proba-



blement pourquoi, également, je me suis marié très jeune, à 19 ans.

R.U. — *Tu as eu une expérience paternelle précoce ?*

L.L. — Non, parce que c'était en pleine guerre. J'ai eu un mariage très heureux et durable. Cela a eu peut-être une répercussion un peu fâcheuse pour mes enfants car je pensais surtout à ma carrière et à ma femme. J'ai vécu un peu à côté de mes gosses et je les ai découverts maintenant.

R.U. — *On est parfois emprunté à l'égard de ses propres enfants, par pudeur ou par souci de respecter leur besoin d'indépendance.*

L.L. — C'est possible. Tu remarqueras que je n'ai jamais rien écrit sur l'affectivité. J'ai fait des travaux sur la pédagogie intellectuelle. L'affectivité, je la découvre comme pré-requis de l'accès à l'intelligence mais je n'ai jamais mis vraiment l'accent là-dessus parce que je me sentais mal à l'aise dans ce domaine. Je pense que je n'ai pas mal réussi avec mes enfants, nous sommes restés très unis mais il n'empêche que je ne savais pas très bien comment m'y prendre.

R.U. — *Avant d'être inspecteur d'Académie, tu as eu un itinéraire professionnel assez varié...*

L.L. — C'était en pleine guerre que j'ai commencé ma carrière. J'ai fait tous les emplois : instituteur suppléant, à la campagne avec la volonté de bien faire en remplaçant un instituteur chevronné qui était à l'armée et que je rencontrais de temps en temps pendant ses permissions ; je n'y connaissais rien du tout. J'avais un cours moyen-fin d'études et l'institutrice avait la classe inférieure. Ils essayaient de me donner des conseils, mais sortant tout droit du lycée, j'ai appris mon métier sur le tas. Je ne crois pas qu'ils aient eu à en souffrir mais j'ai le souvenir de beaucoup d'incidents amusants : par exemple ce gosse qui sortait tout juste d'avoir traité les vaches et qui sentait bon le fumier comme ses camarades d'ailleurs, à qui j'essayais de faire comprendre ce qu'était l'attraction terrestre, la pesanteur. Il faisait froid, il y avait un bon feu dans le poêle et du bois à côté. J'ai pris une bûche de bois et j'ai dit : « Regardez bien cette bûche ». A plusieurs reprises je la lâche pour montrer qu'elle tombe au sol. Je pensais que la classe avait compris et une dernière fois, interrogeant ce petit paysan je lui demande : Veux-tu me dire où elle va aller ? Et le gosse avec un large sourire : Au feu, Monsieur !

Ce révélateur me mit sur la voie de Piaget... J'ai abordé l'enseignement ainsi. L'enseignement artistique me plaisait aussi parce que j'ai toujours aimé peindre. J'ai fait ensuite mes études de philosophie à la Faculté et j'ai été très axé sur la psychologie de l'enfant et sur ses aspects cognitifs en particulier. Je crois que j'ai été un des premiers à découvrir Piaget, au démarrage. J'étais même devenu une espèce de spécialiste à la Fac puisque'on me demandait souvent des exposés là-dessus.

Après mon expérience d'instituteur suppléant, j'ai enseigné dans une Ecole Primaire Supérieure, à Champagnole ; on me chargeait de l'histoire, de la géographie, du français, de l'allemand com-

mercial, de la gymnastique, toutes choses sans les connaître. M. Laurent Schwartz soutiendrait qu'on massacrait les élèves. En même temps je préparais ma licence de philo. J'ai aussi été dans l'enseignement technique à Besançon, à l'Ecole Nationale d'Horlogerie. Enfin j'ai été nommé professeur de philosophie à Vesoul... C'était en pleine guerre et immédiatement après la guerre puisque je faisais partie des jeunes non-mobilisables.

R.U. — *Comment t'est venu l'attrait pour le positivisme ?*

L.L. — Le positivisme, je l'ai découvert à l'envers. J'ai toujours été sur cette lancée de l'angoisse métaphysique du pourquoi de l'existence ; cela m'a conduit à creuser ce problème. J'ai fait mon diplôme d'études supérieures (qui équivaut actuellement au D.E.A.) sur le besoin d'explication. Je suis ainsi tombé sur Auguste Comte qui semblait avoir trouvé la solution en disant que tout cela c'était du passé et qu'il fallait au contraire accéder à l'esprit positif. A ce moment je me suis aperçu que l'enseignement français vivait là-dessus et qu'en particulier en lisant les instructions officielles des sciences on retrouvait cette idée de l'observation, de la légalité, de cette manière d'aborder les choses en vidant complètement l'objet de réflexion de sa dimension métaphysique. Comme j'étais perdu au contraire que ce qui fondait l'homme c'était effectivement cette question angoissée sur soi-même et sur les choses, ça a été une espèce d'anti-positivisme. Quand j'ai découvert qu'il y avait eu un deuxième positivisme et en particulier le Discours sur l'ensemble du positivisme, après l'autre, je me suis mis à creuser la question et c'est devenu l'objet de ma thèse. J'avais repris ce diplôme d'études supérieures pour ma thèse. Comme je l'ai faite à Strasbourg avec Paul Ricœur (qui a eu une forte influence sur moi), j'ai été amené à m'intéresser aux rapports du positivisme avec l'enseignement. L'encouragement de Paul Ricœur ne manquait pas de sel : « Vous devriez creuser les problèmes du positivisme dans le do-

maine de l'éducation. Mais je vous préviens : c'est fait ». C'était l'époque où Arrousse Bastide allait sortir son ouvrage fondamental sur : L'éducation chez Auguste Comte. Je me suis dit : Mais il y en a un qu'on dit positiviste et qui était à l'origine de l'école publique, c'est Jules Ferry. Alors du même coup je me suis mis à approfondir le positivisme de Ferry et ses retombées possibles dans la laïcité française et c'est comme cela que j'ai été amené à ces problèmes de politique de l'éducation. Par une raison très simple car c'est toujours la même idée qui me reste derrière la tête, à savoir que l'objet de l'éducation, c'est probablement de faire accéder l'ensemble de la population à cette conscience de soi et de sa limitation mais aussi de sa dignité. C'était toujours le problème moteur de mes réflexions pédagogiques.

R.U. — *Et c'est peut-être ce penchant pour le positivisme, pour le rationalisme qui t'a poussé vers des formes juridiques de l'action éducative, vers l'administration scolaire...*

L.L. — Pas du tout. Je suis devenu administrateur parce que j'aimais le pouvoir sur les choses et sur les hommes, il faut le dire carrément. J'aimais faire des choses et organiser, créer. C'est pas pour une question de positivisme. Evidemment, il y a des dimensions semblables : le positivisme ça sort aussi de Saint-Simon, des entrepreneurs, etc. C'est vrai mais pour moi, il n'y a pas de liaison entre les deux. En ce qui concerne le tempérament français auquel tu attribues un excès d'esprit juridique, je crois que c'est pour se masquer les problèmes de fond que tout homme porte en lui. Le rationalisme triomphant comme on l'a connu du temps du Père Combes et du radicalisme, ça ne me paraît pas quelque chose de fondamentalement authentique, c'est-à-dire que c'est une manière inverse. Il y a là, je crois des aléas politiques : l'Eglise s'est trouvée à un moment déterminé de l'Histoire liée au système royaliste et on ne pouvait être antiroyaliste sans être anticlérical. En Haute-Saône, ils étaient



tous anticléricaux pour une raison extrêmement simple : c'est les congrégations qui possédaient la terre et les paysans pour prendre la terre s'appuyaient sur la lutte antireligieuse.

R.U. — *Aujourd'hui, la lutte antireligieuse s'est apaisée. Il reste que le souci rationnel se traduit par un juridisme constant, pour toutes les manifestations de l'éducation. On veut trancher les choses rationnellement et statistiquement. On finit par ignorer les problèmes de vie par un souci excessif de réglementation qui semble relever de la raison mais qui est aussi une sorte de méfiance à l'égard de toutes les tendances pragmatiques, sensibles.*

L.L. — Oui, cela me touche beaucoup parce que je pense qu'il faut en sortir, qu'on ne peut pas améliorer le système éducatif actuellement si on ne laisse pas tout cela au vestiaire. Les raisons de ces tendances sont probablement ailleurs : il y a au fond l'idée de l'égalitarisme et de la volonté de justice sociale et cette idée que cela n'est possible que si tout le monde est mis au même pas ; comme d'autre part on veut aussi que ce soit l'enseignement de tout le monde, ou pour tout le monde, alors il faut que cet enseignement soit acceptable pour tous. Or, il y a quelque chose qui est acceptable pour tous, c'est ce qu'il y a de strictement intellectuel : les mathématiques par exemple ne donnent pas lieu à des débats philosophiques ou portant sur les valeurs. Alors ces deux choses se conjuguent pour faire finalement, avec en plus de cela tout le passé d'une centralisation progressive prégnante, une école qui est une machine à sélectionner sur critères intellectuels et c'est cela peut-être la grosse difficulté : on ne peut pas penser, en France, selon des prises de position locales correspondant à des besoins locaux. Actuellement, je me heurte dans mes travaux de commissions à ce problème majeur : tout le monde est d'accord pour prendre les élèves tels qu'ils sont, pour éviter de les faire reléguer, redoubler ou exclure. Mais pour prendre les élèves tels qu'ils sont, il faut évidemment tenir compte de leurs besoins, de leurs attitudes, de leur culture propre, tenir compte de leur développement cognitif, ce qui devrait conduire à relativiser les programmes. Immédiatement, dès qu'on parle de cela on soulève un tollé : il n'y a rien à faire, il faut que tout le monde puisse profiter de ces bons programmes. C'est la bonne justice, il faut se hausser d'emblée à ce niveau et on ne saurait donc relativiser les programmes.

R.U. — *Cette prise en considération des besoins de chaque enfant, pris individuellement est une des exigences de la pédagogie Freinet qui n'est pas pour toi une inconnue.*

L.L. — Je n'ai pas connu Freinet avant d'être dans l'enseignement élémentaire, ce qui est somme toute normal, au début de l'après-guerre. J'ai découvert la pensée de Freinet en la voyant vivre dans les écoles. J'étais Inspecteur Primaire dans le sud du Haut-Rhin, dans le Sundgau ; c'était une petite circonscription très dynamique où il y avait à peu près une vingtaine d'instituteurs qui se référaient au mouvement Freinet. Certains d'entre eux étaient tout à fait remar-

quables. Quand je suis arrivé là, sortant de ma classe de philosophie, j'ai passé beaucoup de temps à les regarder. Je sentais très bien qu'il fallait surtout que je m'instruise. J'ai découvert alors cette pédagogie de l'action, de la prise en compte de l'élève, de son autonomie, avec surprise quelquefois, avec parfois de l'irritation.

Quand j'entrais dans une classe Freinet, je n'arrivais pas à savoir ce qui se passait, je me demandais comment on pouvait travailler là-dedans. Je me rappelle notamment une classe d'Ollingue où Hubler faisait utiliser les moyens audiovisuels par ses élèves. Ce n'était pas lui qui s'occupait du Debrie, c'étaient les élèves qui allaient le chercher, qui le mettaient en place. Je me demandais vraiment comment tout cela pouvait fonctionner. Je me souviens aussi de l'étonnement fantastique que j'ai eu, quand un jour, arrivant dans une école j'y rencontrais les élèves au travail mais sans maître. L'instituteur était dans le logement de service, au-dessus de l'école, au fond de son lit avec une grippe terrible. Au rez-de-chaussée, les élèves travaillaient comme si de rien n'était. Ce fut une espèce de révélation et ensuite j'ai approfondi tout cela. J'ai eu la chance d'aller plusieurs années de suite à Vence parce que j'avais un collègue qui était du coin. Je suis allé voir Freinet. Dans son école j'ai découvert, là aussi, des choses qui au début m'étonnèrent : le Freinet écologiste, naturaliste, les bains froids dans la piscine qui me paraissaient farfelus. Mais peu à peu en parlant à l'homme, en goûtant sa simplicité et sa richesse, je dois dire que j'étais emballé.

Autre découverte : tout ce monde-là travaillait de façon coopérative, c'était extraordinaire.

R.U. — *Un de tes premiers ouvrages s'intitule : Pour une pédagogie de l'étonnement. N'était-ce qu'un étonnement intellectuel que tu voulais faire émerger chez les élèves ?*

L.L. — J'étais philosophe, j'étais diplômé mais je n'y connaissais rien en pédagogie. Je voulais d'abord voir. Cela faisait partie

de mes racines familiales, de vouloir ainsi toucher le réel. Pourtant dans la psychologie il y a des bouquins qui m'ont marqué, ceux de Claparède et de Ferrière. Pour moi c'était fondamental. Je les ai fréquentés avant de connaître Freinet et ce n'est pas par hasard qu'on s'est retrouvé car j'ai su alors qu'il s'était, lui aussi, inspiré de cette psychologie. Dans Bergson aussi, il y a un appel au vitalisme mais Freinet, lui, le vivait spontanément alors que moi j'avais fait le détour par la réflexion philosophique et théorique. On était très différents. Moi j'étais surtout à dominante intellectuelle et lui était surtout à dominante sensible. Mais lorsqu'il prétendait n'être que cela, c'était complètement faux : il avait une culture sensationnelle et il connaissait tout, avait lu des quantités de livres. Nous avons fait en quelque sorte le chemin inverse.

R.U. — *Actuellement, on a tendance à le présenter surtout comme un artisan pédagogique et on gomme tout le reste : les lectures, les voyages...*

L.L. — C'est faux, il était beaucoup plus que cela...

R.U. — *Néanmoins, il est vrai que la formation de Freinet doit peu aux institutions. Sa formation est celle d'un autodidacte mais rien n'empêcherait d'intégrer dans la formation des éléments qu'il a mis en valeur : le souci de la santé, la coopération, la dédicace pour prendre une expression à Jean Vial...*

L.L. — Les contacts que j'ai eus avec les Normaliens dans le cadre de leur formation universitaire me font penser qu'ils n'ont pas tellement changé par rapport à mon temps : ils sont persuadés que la vérité est dans la classe, dans la pratique et ils supportent assez mal cette avalanche de connaissances déversées par les U.F. (Unités de Formation). J'ai participé à la création de ces U.F. et j'ai vu comment tout cela a évolué négativement. Nous avons l'intention, lorsqu'on a commencé à cogiter là-dessus, de partir de la réalité vécue, complète et d'apporter de façon interdisciplinaire des enrichissements. C'était l'idée fondamen-



tale des U.F. Or là-dessus est venu se greffer toute la dynamique disciplinaire par le biais de l'Inspection générale, des professeurs de spécialité, etc. qui a complètement dérivé. Si on ajoute, en plus de cela, une tendance très générale à la pédagogie par objectifs, c'est-à-dire à quelque chose de très atomisé, on est arrivé à multiplier les évaluations. Finalement on ne fait qu'évaluer, c'est complètement raté. Pour rattraper cela, il faudrait tout mettre par terre. Le problème est de savoir comment greffer effectivement sur cette pratique des éléments de réflexion théorique qui sont cependant indispensables.

R.U. — *Cette pratique est oblitérée actuellement par la situation des écoles qui ne comptent que rarement des équipes pédagogiques ayant envie de prendre en charge un jeune maître. C'est toute l'organisation scolaire qui stérilise cette envie en imposant un fonctionnement, des nominations qui ne prennent pas en compte les besoins propres des écoles.*

L.L. — Dans les collèges expérimentaux, nous avons expérimenté le fait qu'à partir des équipes de maîtres naissent des procédures d'autoformation et la prise en charge des jeunes. C'est ce que je voudrais qu'on puisse faire, là où on le voudra, dans les collèges de l'avenir.

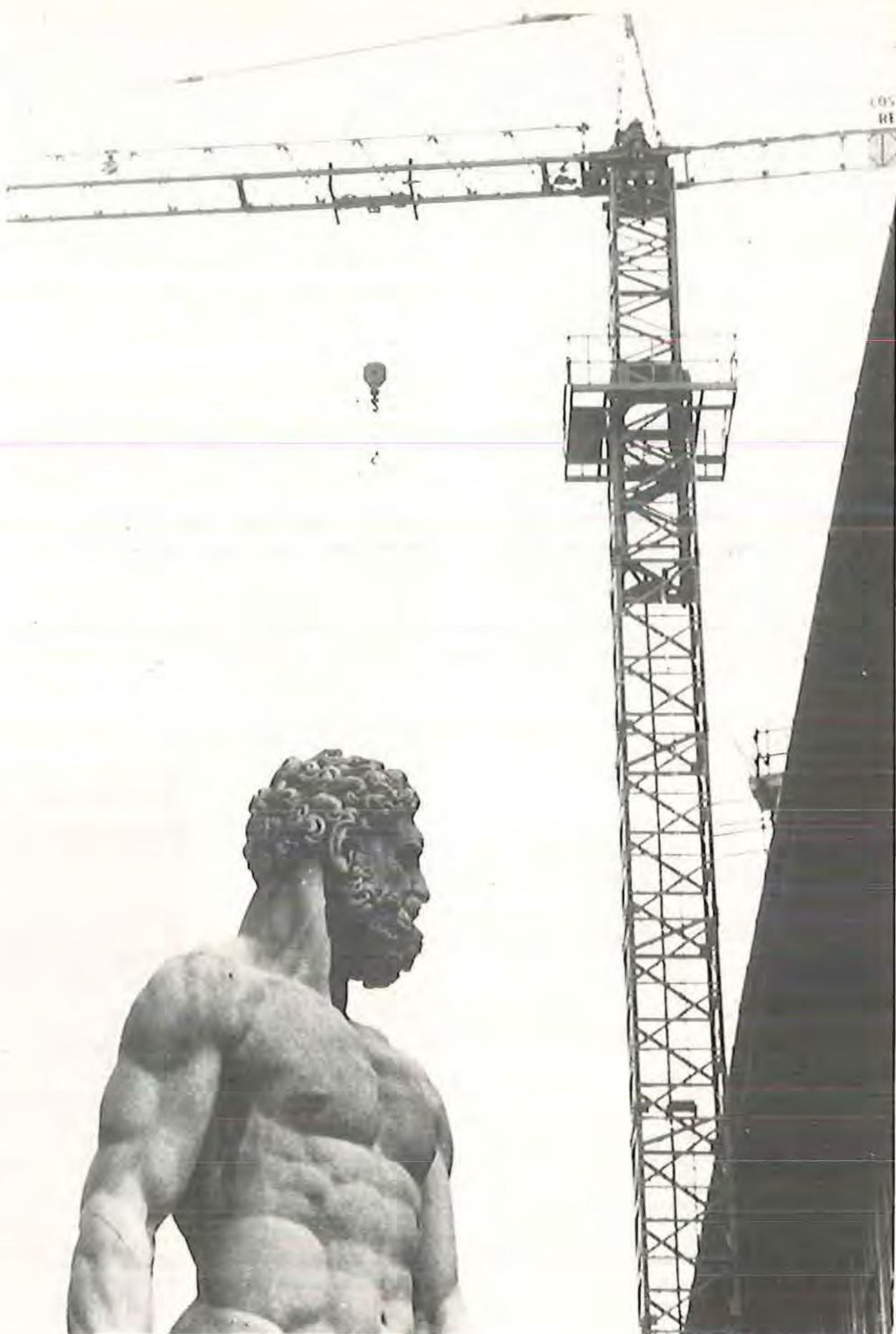
R.U. — *Il y a eu une illusion dans tous les mouvements pédagogiques : c'est de croire que ce qu'ils faisaient pouvait être adopté assez vite par les autres à partir du moment où la démonstration aurait été faite de la validité de leurs idées et de leurs pratiques.*

L.L. — Le problème clef à mon avis est de créer le besoin de situations d'apprentissage de rénovation, de formation, c'est-à-dire de donner des responsabilités aux gens, de donner des zones de pouvoir collégial où ils sont en présence de difficultés. A ce moment-là, ils vont essayer de s'en sortir ensemble et ils risquent alors de faire appel à tel ou tel pour trouver des solutions. Mais tant qu'on les met en situation d'irresponsabilité, ce qui est le cas actuel — il y a les programmes, il y a les inspecteurs, donc moi je m'appuie là-dessus, mon voisin fait ce qu'il veut, moi je n'ai de compte à rendre qu'à mon inspecteur — jamais n'apparaîtra ce besoin d'autre chose.

R.U. — *Est-ce qu'il n'y a pas, du fait des examens, une polarisation de toute la vie scolaire sur eux, une sorte de perturbation de la vie intellectuelle et affective des élèves ?*

L.L. — Il est certain que partout où on pourra établir une continuité à la place de sauts d'obstacles, on pourra y gagner mais il n'en reste pas moins qu'il y aura un moment où apparaîtra cette nécessité d'envisager des bilans. Pour ma part, je pense qu'il faut les repousser le plus loin possible et que dans le cadre de la scolarité obligatoire on devrait pouvoir travailler en continuité, jusqu'en troisième.

R.U. — *Pour en revenir à ces bilans, ne doit-on pas admettre que les épreuves qu'ils comprennent ont une répercussion sur les formes mêmes de la vie scolaire et les méthodes d'apprentissage. Ainsi, si on prône actuellement le travail en équipe, le travail créatif, on a peu de chance de les*



voir pris au sérieux si aucune vérification n'existe à leur sujet, dans le bilan...

L.L. — Il y a deux limitations : la première limitation c'est l'environnement de l'école. Si les examens sont ce qu'ils sont c'est que la société exige une sélection. Cela pose tout de suite les limites de toute rénovation. Deuxièmement, si on fait de l'intérieur des tentatives, comme celles que tu viens de décrire, il y a un deuxième danger qui guette, c'est l'évaluation par objectif, c'est-à-dire, l'atomisation des compétences avec les checklists. Si ces dernières veulent faciliter l'auto-formation par l'auto-évaluation, il n'y a rien à objecter mais si c'est pris dans un autre sens, elles sont aussi préjudiciables que ce que nous trouvons actuellement.

Les brevets chez Freinet ont été expérimentés de façon positive. Leur généralisation à tous les niveaux pose problème. C'est extrêmement difficile. Je constate

cela à l'Université où nous avons par contrat des unités de valeur sur examen terminal ou par évaluation continue. Or l'évaluation continue, c'est un problème énorme et le fait par exemple de prévoir une évaluation sur projet collectif, pose des problèmes insolubles. J'ai actuellement deux étudiantes en doctorat qui ont fait un travail remarquable à deux, donc c'est impossible de dire qui a fait quoi et cependant elles seront obligées de passer leur doctorat successivement avec un partage artificiel parce que c'est une certification d'un individu et non d'un groupe.

R.U. — *Pourrions-nous terminer cet entretien sur un coup d'œil un peu prospectif : où en sera l'éducation dans une dizaine d'années ?*

L.L. — Je crois que c'est là un exercice difficile, périlleux. Pour quelles raisons ? Je parle de l'éducation scolaire. L'éducation familiale, elle aussi est un des

problèmes de fond puisque l'éducation scolaire est étroitement tributaire de l'éducation familiale et de la cité. Ce qui me paraît fondamental actuellement, c'est l'évolution du travail et les articles très éclairants qu'a pu donner Friedmann avant sa mort. A moins de cataclysme guerrier ou autre, nos sociétés s'acheminent vers un statut de haute technicité qui finalement est en train de bouleverser entièrement le sens du travail. Ainsi seront réservées les tâches les plus intéressantes à un tout petit nombre. Pour les autres, c'est la déqualification ou l'impossibilité de trouver du travail. Ce que nous voyons apparaître sous forme de chômage, ce n'est pas la résultante d'une crise du pétrole mais d'une crise de société technologique. Je crois que de cela tout le monde en est d'accord ; seulement personne n'accepte d'en mesurer les conséquences possibles sur la formation. Je crois que là, il y a une chance considérable, c'est-à-dire qu'on arrive enfin à cette société du temps libre mais à condition que les choses soient réparties de façon équitable, c'est-à-dire à condition que l'on prenne les mesures

politiques et sociales qui le permettent et surtout que la compétition internationale le permette aussi, ce qui n'est pas évident. Si on arrive à cela, on peut concevoir une éducation qui aura le temps, qui sera libérée, qui pourra donner une place au développement de chacun, à la convivialité, à l'expression, aux manières de vivre en commun, etc. Sinon on va arriver à une société policière, progressivement. Ceux qui n'ont pas de travail, il faudra les maintenir en tutelle, il faudra qu'ils se tiennent tranquilles. La concurrence internationale peut très bien créer des risques de guerre et traditionnellement on résout tous ces conflits par la guerre et c'est là une chose possible, à l'horizon. Moi je peux simplement dire que dans ce domaine-là, il ne faut surtout pas être fataliste : nous avons un devoir, en somme, d'affirmation morale et de combat pour faire quelque chose en sachant très bien que ce combat sera éternel.

R.U. — *Est-ce que ceci n'entraîne pas aussi l'affirmation de valeurs tels le droit au travail. Actuellement 10 % de la population n'ont plus le droit au travail*

mais ce pourcentage pourrait monter à 20 ou 30 % et créer des situations explosives. N'y a-t-il pas là une priorité qui devrait passer avant des garanties de revenus ? Et l'école n'aurait-elle pas là de nouvelles tâches dans l'enseignement de la solidarité, par exemple ?...

L.L. — J'en suis tout à fait d'accord. Cela me paraît fondamental. L'école publique française actuelle me paraît complètement vidée de valeurs. La laïcité n'est plus qu'un mot et c'est pourquoi dans mon dernier bouquin, j'ai mis l'accent là-dessus. Il me paraît indispensable de redonner une dimension humaine et une dimension de valeurs à l'enseignement. Ces valeurs on peut les trouver dans cette notion de solidarité humaine. Il faut faire prendre conscience aux enfants et aux adolescents des conditions de cette solidarité, c'est-à-dire donner une éducation politique. Il ne faut pas avoir peur de le dire. Mais sommes-nous mûrs pour l'accepter ? C'est une autre question mais je pense que même si on n'est pas mûr pour l'accepter, il faut essayer de se battre pour le faire comprendre.

L'ŒUVRE

CARTES SUR FABLES

I. - *Pour une politique démocratique de l'éducation*
(P.U.F. 1977)

II. - *L'école unique : à quelles conditions ?*
(Scarabée, Cemea - Colin 1981)

S'il fallait désigner d'un mot le mérite essentiel de ces deux ouvrages, je retiendrais celui de « clarification ». Legrand a le don de dissiper les ambiguïtés, les hypocrisies d'un vocabulaire qu'un pouvoir réactionnaire a emprunté aux novateurs de la pédagogie. Ce vocabulaire, distillé dans le brouillard d'instructions idéalistes permettait d'escamoter les réalités quotidiennes de l'école publique mais pouvait trouver des applications dans une éducation élitiste, dans le secteur privé.

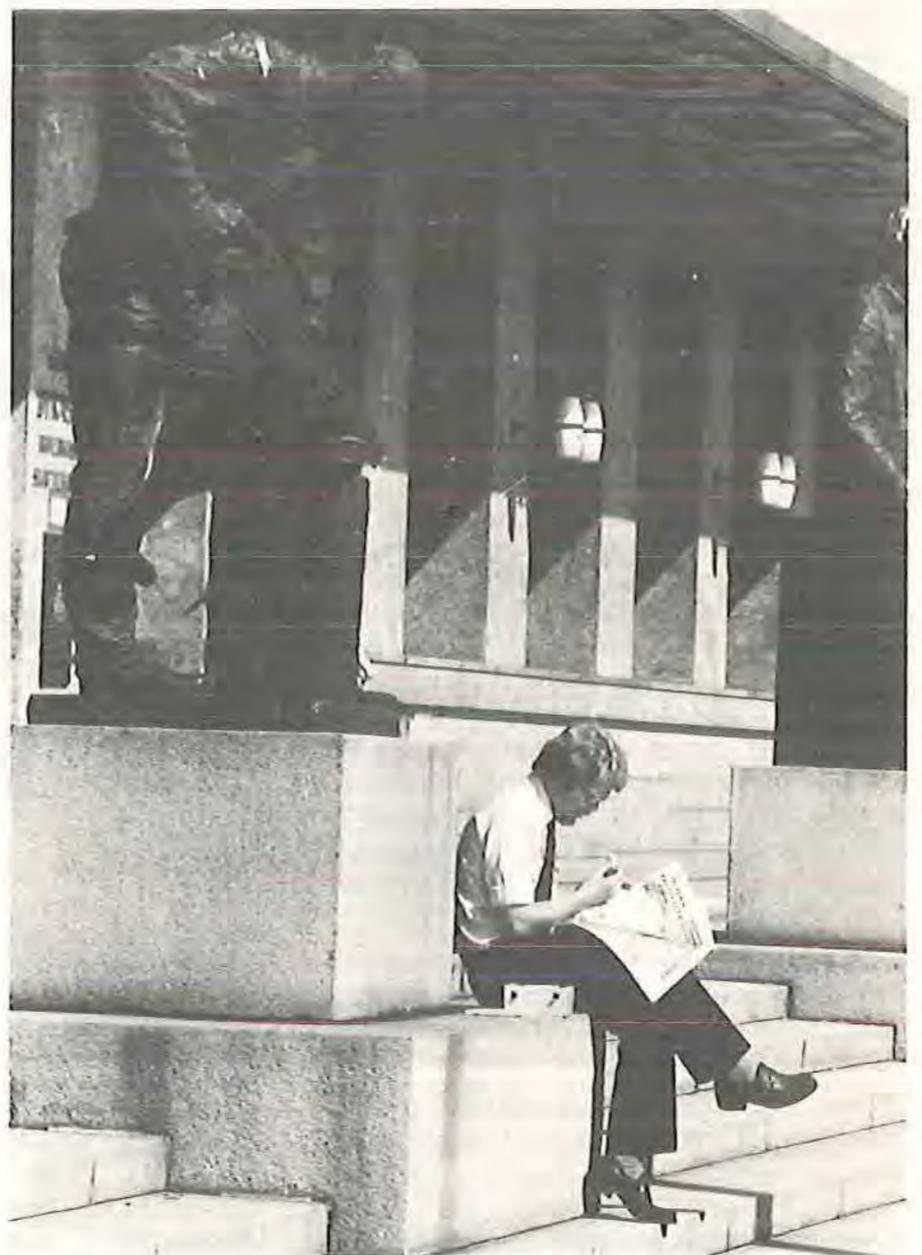
A titre d'illustration, prenons l'un des derniers slogans des instructions officielles : la pédagogie différenciée qui est proposée en remède au désarroi suscité par les classes hétérogènes imposées par le système éducatif de M. Haby.

« Discours officiel : Différencier, c'est tenir compte de la diversité des aptitudes et donner à chacun ce qu'il peut assimiler ; aux uns l'enseignement intellectuel noble et inchangé du second degré ; aux autres, un enseignement pratique de caractère instrumental et concret. »

Et Legrand demande : Quoi de changé ?

« Ce sont les vieux démons de la ségrégation scolaire qui réapparaissent sous un vocabulaire nouveau, emprunté comme toujours aux innovateurs. » (Ici, les équipes de l'I.N.P. en 1970).

Rappel de la signification originelle : *« Pour moi, différencier, c'est rendre possible par la méthode et par la progression, l'assimilation du programme commun d'éducation. Les enseignements optionnels, objets de choix et d'engagements individuels, ne font pas partie de la pédagogie différenciée. Je réserve ce qualificatif à l'abord différent de contenus intellectuels communs, en particulier ceux des disciplines métalinguistiques, études des mathématiques et de la langue. Ce sont ces études qui constituent l'obstacle majeur à l'unification des systèmes d'enseignement. Ce sont donc elles qu'il convient d'analyser quant à la psychologie de l'apprentissage et à la prise en compte des diversités intellectuelles. »* (Ecole unique p. 170)
Voilà qui est clair et net et fixe les objectifs réels.



Les deux ouvrages ont été rédigés sous le septennat de Giscard. Pour le deuxième, l'auteur, dégagé du devoir de réserve que lui imposaient ses responsabilités à l'I.N.R.P., accentue sa critique du système éducatif officiel et jette les bases d'un programme commun d'éducation. Pourtant, le premier volume conserve toute son actualité car il n'est pas possible de construire actuellement du neuf sans tenir compte de l'héritage de vingt années de réformes dénaturées ou de la récupération par le pouvoir des idées généreuses de 1968, récupération qui a enlevé toute crédibilité à des propositions pertinentes faites alors.

I. Pour une politique démocratique de l'éducation

Cet ouvrage couvre les années 1962 à 1977 qui correspondent, pour l'auteur, à la co-rédaction du plan de français dit Rouchette et à la responsabilité des recherches de l'I.N.R.P. Trois textes, modestement classés en annexe, illustrent ce que ce passage à l'I.N.R.P. lui a apporté au plan des concepts importants : comment organiser la recherche, l'innovation, l'école moyenne (les C.E.S. expérimentaux). Je propose au lecteur de commencer par là pour apprécier plus aisément les errements officiels.

Dans sa critique, l'auteur ne tombe jamais dans les excès d'une polémique manichéenne : il sait rendre hommage à la lucidité d'un recteur Capelle, au sens critique d'un Alain Peyrefitte quand il analyse *Le mal français*, et même à l'esprit de décision du ministre Fouchet quand il crée la commission Lichnerowicz. Il ne faut pas oublier que les colloques de Caen et d'Amiens permirent un rassemblement de novateurs fort utile malgré le libéralisme de façade qui les inspira, sur un fond de conservatisme et d'attentisme.

L'analyse de Legrand m'a renvoyé à la fameuse partie de cartes que Claudel a imaginée pour *Jeanne au bûcher* et que la partition de Honegger souligne avec ironie. Ici aussi il y a des joueurs masqués, des cartes truquées et des fables tenant lieu de réalités.

DES JOUEURS MASQUÉS

Réunissez les discours des ministres en fonction de 1959 à 1977, faites-en autant des interventions de l'opposition, des syndicats d'enseignants, des porte-parole des mouvements pédagogiques. Puis découpez-les en extraits, mélangez-les, tirez au hasard et essayez de faire identifier les citations par votre entourage. Par exemple : «La définition fondamentale de l'enseignement public est d'être un enseignement pour tous ; il doit donc respecter toutes les consciences... c'est la conception même d'une laïcité fondamentale à laquelle l'Education française peut s'honorer d'avoir donné, dès le début du siècle, toute sa signification...» Le C.N.A.L. ? Non, René Haby, en préface de la loi qui porte son nom. Tout s'est passé comme si pendant vingt ans, un gouvernement de droite avait choisi des hommes de paille pour camoufler ou cautionner une politique qui, de fait, allait à l'opposé des principes affichés.

Pour identifier correctement les joueurs, il serait sans doute nécessaire de recourir à des techniques telles que l'analyse des contenus et le traitement statistique des correspondances, face à ces textes. Legrand pronostique qu'on aboutirait sans doute à distinguer au moins quatre catégories de joueurs :

— les conservateurs, pour lesquels l'école doit transmettre une culture fondamentalement littéraire, nourrie d'auteurs classiques ;

— les réformateurs, qui tiennent comme les précédents à la sélection mais préfèrent à l'humanisme classique un humanisme scientifique ;

— les communistes, qui refusent la stratification sociale et la doctrine des dons sur laquelle elle se fonde et témoignent d'une exigence radicale concernant la justice sociale et sa réalisation. La culture qu'ils souhaitent est celle d'un humanisme scientifique fortement théorique. Ce conservatisme culturel s'accompagne de techniques d'apprentissage impositives ;

— les socialistes de tendance «autogestionnaire» auxquels vont les sympathies de l'auteur, volontiers accusés de néoromantisme parce qu'ils veulent concilier le développement intellectuel, les activités de création et la pratique de la gestion démocratique de l'école. Disciples de Ferrière et de Freinet, ce qui les intéresse, c'est au-delà des programmes rigides, le développement de toutes les potentialités humaines et la reconnaissance de la diversité des cultures.

On lira (p. 201 à 204, *Politique démocratique*) une analyse plus approfondie de ces quatre courants, inévitablement schématique, mais qui permettra de mieux décrypter les divergences syndicales et politiques actuelles dans les propositions de réformes.

DES CARTES TRUQUÉES

Legrand en fait un inventaire, sans indulgence :

1) **La carte de l'orientation scolaire** : Apparemment tout vient au secours des élèves : conseiller d'orientation, professeur principal, introduction de l'enseignement de la technologie pour valoriser le travail manuel, constitution de dossiers scolaires pour aider les conseils de classe et les conseils d'orientation, possibilité de faire appel pour les parents. Beau dispositif qui occulte des situations dramatiques : l'affectation dans l'enseignement technique ne résulte pas de la volonté des élèves mais d'un échec scolaire. L'Etat ne fait rien pour préparer les professeurs à leur rôle de conseiller : aussi ignorent-ils tout de la structure du technique et de la réalité des entreprises. Par ailleurs, l'orientation est dominée par la hiérarchie des salaires qui se réfère à la hiérarchie des emplois, laquelle repose sur des examens sélectifs valorisant les aptitudes intellectuelles théoriques. Un médecin gagne vingt fois plus qu'un O.S. : «C'est là une constatation triviale et tout le reste n'est que littérature».

2) **La carte des classes de transition et des classes pratiques** : A la lumière des chiffres, la faillite des classes de transition apparaît comme celle d'une politique financière beaucoup plus que celle d'une doctrine pédagogique puisque cette dernière n'a pas eu l'occasion de faire ses preuves. En effet, 14 ans, après leur installation, on ne comptait dans les classes de transition que 51 % des maîtres de C.E.S., filière III, ayant fait un stage de formation, chiffre tombant à 31 % dans les C.E.G. Le contenu de ces stages était lui-même critiquable, malgré l'apport souvent contrarié des C.E.M.E.A. et du mouvement Freinet.

A ce fiasco budgétaire s'ajoutent des conceptions et des préjugés discutables : ainsi il n'est pas exact de prétendre que ces classes ne recrutaient que des élèves demeurés au stade concret dans l'échelle de Piaget. Si on en trouve 86 %, c'est aussi le cas des filières I et II dites nobles qui en comptent 46 %. Inversement, les classes de transition comptent aussi des élèves du type pré-formel (surtout en région rurale). Par ailleurs, la nécessité du maître unique pour ces classes apparaît insoutenable. Enfin la pédagogie elle-même, fondant l'accès à la pensée hypo-déductive sur les seules activités de formalisation du réel, contribuait à démunir les élèves de savoir-faire mécaniques utiles à la vie quotidienne. Il conviendrait ici d'ouvrir une parenthèse puisque ce reproche paraît viser la pédagogie Freinet accusée souvent d'enfermer les élèves dans le concret quotidien. En réalité, les tenants de cette pédagogie accueillent l'abstrait, le répétitif chaque fois que les élèves y sont portés par le jeu ou l'intuition. Il en est de même pour la langue qui n'est pas limitée à la langue de communication spontanée dont nous savons fort bien qu'elle risque de ne rester qu'une langue pratique restreinte. Mais l'accès aux auteurs n'est pas négligé, simplement il part d'un ancrage dans l'expérience d'écriture des enfants. Peut-être existe-t-il une certaine répugnance à l'égard d'une grammaire qui emprunte beaucoup aux exercices structuraux. Ce débat redevient actuel après la démythification des exercices structuraux à laquelle on assiste actuellement (voir le n° 62 de la revue *Raison Présente*, avril 1982).

3) **La carte des examens** : D'une part, le Français croit aux examens comme à l'expression d'une justice impersonnelle. Il se méfie profondément de tout ce qui est jugement personnalisé. D'autre part, il peut constater les aléas de la notation que la docimologie a mis en lumière et qui devrait le conduire à privilégier une orientation sur dossier. Cette contradiction non surmontée vaut aux élèves de voir ajouter aux examens classiques, des épreuves d'appel et il n'est pas excessif de considérer que la vie scolaire est tissée d'épreuves trimestrielles qui d'une certaine façon dénaturent le développement intellectuel et psychologique des enfants :

«La place de l'initiative individuelle des maîtres, celle du rythme individuel de développement des élèves reculent sans cesse et ce recul explique pour une part non négligeable les doubléments et les éliminations qui sont une des tares de notre enseignement.» (P.D.E. p. 89)

4) **La carte de la participation** : Cette participation, octroyée sous la pression des événements de 1968, devait se manifester dans deux domaines : le fonctionnement des établissements (participation des associations de parents et des élèves aux conseils d'administration), le développement de l'initiative pédagogique dans le second degré (secteurs optionnels, le 10 % laissé à l'initiative des enseignants, l'institution du travail



indépendant). Legrand montre comment l'autogestion souhaitable a été étouffée par toute une série de mesures :

- l'évolution vers la bureaucratisation par le dosage savant des représentants, en particulier pour la désignation des représentants élèves (collège à deux degrés) ;
- le caractère facultatif des activités socio-culturelles ;
- les garde-fous idéologiques : «exclure toute propagande, toute pression et tout endoctrinement, respectant en cela la tradition de l'Université française» ;
- le caractère «nécessairement progressif» de l'accès à l'autonomie des élèves.

En même temps qu'on octroie plus de responsabilités aux chefs d'établissements, on les rend plus dépendants de la hiérarchie : la fonction de chef d'établissement est transformée en «emploi» ce qui signifie qu'il n'est plus titulaire de son poste mais qu'il occupe provisoirement un emploi (décret 69-494 du 30 mai 1969).

Retirer d'une main ce qui a été donné de l'autre, cette tactique va s'appliquer aussi à la «participation pédagogique» : ainsi pour les 10 %, pas question de laisser le choix des thèmes aux élèves :

«Le caractère prioritaire des disciplines y est souligné ; une partie des heures disponibles pourra être consacrée aux enseignements de soutien ; on se méfiera d'une interdisciplinarité à base thématique... Les projets seront établis sous la responsabilité pédagogique de l'administration de l'établissement et des professeurs, après consultation des élèves délégués ainsi que de toutes personnes concernées par les mesures envisagées et seront présentés pour avis au conseil d'administration.»

Là encore, la bureaucratie triomphante signale une participation accordée à contre-cœur.

Pourra-t-on attendre plus du «travail indépendant», tarte à la crème qui lui fera suite ? Des élèves de seconde proposent : la moto, les OVNI, la drogue, la publicité, la violence. Les professeurs, soucieux du programme vont traduire cela en : la société française sous Louis XIV, l'histoire du luth anglais sous la Renaissance, les progrès de la chirurgie avec Ambroise Paré au XVI^e siècle, la Commedia dell'Arte, etc. ! Le rapport Joxe avait mis en évidence la crise de l'enseignement et le désintérêt des élèves mais «pour les promoteurs officiels, il s'agissait de mieux motiver les élèves par un procédé peu coûteux, ne mettant aucunement en question le cadre général de l'enseignement : programmes, examens, isolement du maître face à la hiérarchie». (p. 113)

FABLES ET RÉALITÉS

Les fables qu'on nous a fait prendre pendant vingt ans pour des réalités sont abordées dans les deux ouvrages et portent sur une conception aseptisée de la laïcité, sur la nécessité d'un enseignement hiérarchique et autoritaire, sur une école accordant des chances égales à tous, sur le travail mis à l'honneur dans l'enseignement, sur la démocratisation à l'école.

Chacun de ces mythes est démonté, ce qui donne l'occasion à l'auteur de situer avec clarté un problème qui nous tient à cœur : l'éducation du travail. En cinq pages (188 à 193) la liaison entre formation professionnelle et travail productif est abordée en tenant compte de la situation actuelle sous le signe de la déqualification et de l'automation.

Que devient la pédagogie Freinet dans tout cela ? Freinet y est cité fréquemment mais Legrand doute de l'efficacité de notre tactique de diffusion qu'il classe dans la catégorie : «de la périphérie à la périphérie», sans nommer explicitement l'I.C.E.M. :

«Ce type est celui de l'innovation diffuse qui naît de la volonté locale des enseignants eux-mêmes et qui s'étend de proche en proche comme un phénomène de «mode». Le comportement des enseignants comme créateurs et comme spectateurs est ici primordial. Mais ce processus ne s'accompagne d'aucune évaluation. Ou bien il se généralise rapidement et souvent disparaît aussi vite qu'il est né, ou bien il s'enkyste dans des milieux restreints formant chapelle.»

Le modèle qu'il propose est celui où s'installe une dialectique entre le centre et la périphérie, le centre intervenant comme catalyseur et incitateur plus que comme créateur. C'est l'innovation contrôlée, sous la direction d'un Institut de recherches qui réduit l'obstacle majeur des innovateurs isolés : la distance qui existe entre ce que le maître croit faire et déclare faire et ce qu'il fait réellement.

II. L'école unique, à quelles conditions ?

Ce livre ayant déjà été signalé et commenté dans *L'Éducateur* n° 12 de l'année dernière, je me contenterai de montrer dans quelle mesure il s'inscrit dans la suite de **Pour une politique démocratique de l'éducation**.

Ici aussi, Legrand fait un sort à quelques cartes truquées : l'école unique, les classes hétérogènes, le soutien, l'interdisciplinarité, la formation de haut niveau des maîtres... Mais son souci essentiel est de montrer que le débat autour de l'enseignement n'est technique qu'en apparence et que les réformateurs font nécessairement des choix politiques.

Ainsi l'accès au savoir n'est pas seulement freiné par des difficultés relevant des méthodes pédagogiques, du degré de maturité des élèves mais par des conditions sociales qui font de l'école un instrument de sélection impitoyable. D'où sa conclusion pessimiste :

«L'école libère par le savoir ceux qui sont déjà libérés par le statut social.»

Préoccupé par la nécessité d'un consensus national, inexistant dans la France actuelle, Legrand pose trois questions fondamentales : La première, éthique et politique : Quel homme pour quelle société ? La seconde, psychologique : Quels sont les besoins et les capacités des élèves, face aux objectifs définis ? La troisième, technique : Quels sont les situations et les processus d'apprentissage différenciés les plus aptes à conduire les individualités diverses à l'atteinte des objectifs généraux constatés ?

A une école du verbe et de l'abstraction, il oppose une école où on apprend pour se situer et pour vivre ensemble. Mais ceci demande une revitalisation de la fonction enseignante par la recherche et par la socialisation des activités professionnelles.

Il était difficile de parler d'école unique sans prendre position sur la structure que devrait avoir l'éducation nationale dans le cas d'un service unifié. Comment assurer le pluralisme dans une école unique ? Legrand fonde beaucoup d'espoirs dans une conception autogestionnaire qui se situerait dans une loi-cadre assez générale et assez généreuse pour échapper au jacobinisme et à une certaine intolérance des deux camps. Le dialogue actuel se fait à coups de déclarations de principe ; il serait temps d'aller vérifier ce qui se passe sur le terrain où la laïcité a fait peut-être plus de progrès qu'on ne le pense...

Roger UEBERSCHLAG