

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 557-572.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

# FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

## (1839-1915)

*Julio Ruiz Berrio*

### Sa formation

Juriste de formation et de profession, pourvu d'une vaste érudition dans différentes branches du savoir, d'une formation philosophique systématique, d'une sensibilité artistique très développée, d'une intense curiosité intellectuelle et d'une grande rigueur morale, Francisco Giner fut surtout un grand novateur dans le domaine pédagogique et un éducateur d'envergure nationale. Il conçut et mit en oeuvre un extraordinaire programme de pédagogie nationale, une authentique paideia, comme dirait Werner Jaeger, qui par sa qualité et par ses ambitions est de l'ordre d'une politeia.

Né à Ronda (Malaga) en 1839, Giner mourut à Madrid en 1915. Il vécut ses premières années en Andalousie et s'installa définitivement à Madrid à l'âge de 24 ans. Il fit ses études primaires et secondaires à Cadix et à Alicante et entreprit sa formation supérieure à Barcelone pour l'achever à Grenade, où il obtint sa licence en droit. A Grenade, il étudia aussi la littérature et l'esthétique, la philosophie allemande, la peinture et la musique, disciplines qu'il devait cultiver toute sa vie, soit qu'il se livrât à la réflexion, qu'il écrivît, peignît ou jouât du piano. Ces connaissances prises dans leur ensemble mettent en lumière maints traits de la personnalité de Giner, mais expliquent aussi bien des aspects de sa pédagogie.

Parmi les influences importantes qui le marquèrent à cette époque, il convient de citer celle du philosophe Llorens y Barba, positiviste, professeur à l'Université de Barcelone, qui fut « peut-être la source la plus abondante à venir fertiliser cette nature privilégiée en ces premiers temps. Véritable influence formatrice ... dans la sévère discipline de la pensée et le noble et pur sentiment de la vie" (Cossío, 1919). Il convient de rappeler aussi le nom de celui qui lui enseigna la littérature et l'esthétique à Grenade, Francisco Fernández y González. Et il faut aussi bien sûr, même si nous nous trouvons là sur un autre plan, signaler que c'est à Grenade qu'il connut celui qui devait devenir l'un de ses amis de toujours et son compagnon de route sur le terrain intellectuel et dans son travail de réforme, Nicolás Salmerón, juriste lui aussi, et l'un des présidents de la première République espagnole.

Vers 1870, d'importantes transformations d'ordre politique, économique, social et idéologique affectèrent de nombreux pays, parmi lesquels l'Allemagne, les États-Unis d'Amérique, la France, l'Italie et le Japon. L'Espagne aussi tenta alors un changement décisif. La période en question, dans sa phase préparatoire et les événements mêmes qui la marquèrent, coïncide avec les quinze premières années du séjour de Giner à Madrid. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que ce soit aussi à cette époque qu'il acquiert l'essentiel de sa formation, au niveau tant de la pensée que de la pratique politique.

En 1867, après avoir passé son doctorat en droit, il obtient par concours une chaire de philosophie du droit et de droit international à l'Université centrale de Madrid. Il démissionne quelques mois plus tard par solidarité avec ceux de ses collègues qui en avaient été expulsés par le gouvernement pour avoir refusé de signer une déclaration d'attachement à la personne de la reine et de jurer fidélité au trône et à l'église catholique, estimant qu'un citoyen n'a pas à faire état de ses

convictions religieuses ni de ses opinions politiques. Giner prouve ainsi publiquement pour la première fois qu'il est capable de défendre jusqu'au bout les grands principes, et surtout ceux de la liberté et de la dignité de l'être humain, qu'il proclame.

Le pays se trouvait alors dans une situation complexe à tous égards, au point que, quelques mois plus tard, en septembre 1868, la révolution triomphe et que les professeurs expulsés retrouvent leurs chaires respectives. Qui plus est, beaucoup accèdent à des postes politiques importants, mais Giner, quant à lui ne se rallia jamais, ni alors ni plus tard à aucun parti, à aucune confession. D'autre part, comme le dit à sa mort Rafael Altamira, « radical comme personne, mais antirévolutionnaire par principe, il n'avait de sympathie pour aucune des solutions extrêmes" (Altamira, 1915). Cela ne l'empêcha pas d'accepter de conseiller les autorités, concernant en particulier la rénovation de la vie carcérale et les questions d'enseignement, apportant ainsi son appui à des projets et décrets tendant à promouvoir la liberté d'enseignement ainsi qu'une véritable modernisation dans les domaines scientifique, culturel, moral et pédagogique.

## **Le krausisme espagnol**

Giner devait voir son optimisme mis à mal durant les six années qui reçurent le nom de « Sexenio democrático » et il entretint à partir de ce moment une tenace méfiance à l'égard des insurrections et des révolutions de rue, que leur triomphe fût le fait des armes ou fût imposé par la gazette ministérielle. Et s'il désirait ardemment que l'Espagne changeât, il parvint à la conclusion qu'un changement authentique ne pouvait résulter que d'une « révolution des consciences », qu'il ne pouvait advenir que s'il était voulu et opéré par tous et par chacun. Et c'est à planifier, animer, promouvoir et orienter cette révolution qu'il consacra sans relâche le reste de son existence.

Pour mieux comprendre cette entreprise, il convient de garder présents à l'esprit les principaux présupposés philosophiques de Giner de los Ríos, idées qu'il acquit au travers tantôt de contacts personnels tantôt de ses lectures, mais presque toujours au cours des quinze premières années de son séjour à Madrid. L'un de ses meilleurs disciples, José Castillejo, a fort bien résumé les influences philosophiques qui contribuèrent à façonner la pensée et l'action de Giner : « Il s'est, pour certaines idées, inspiré de Kant et de Rousseau ; il a repris le sentiment de l'unité de Hegel et la synthèse de la nature et de l'esprit de Schelling, il a fait sienne la conception du processus de formation du droit dans la conscience du peuple, développée par l'école historique de Savigny ; il a mis à profit les conquêtes du positivisme et de la sociologie, l'analyse psychologique de Wundt, l'orientation idéaliste de l'école théologique ainsi que la solidité harmonique du système de Krause" (Castillejo, 1926). A ces noms, il conviendrait d'ajouter ceux de Ahrens ou de Spinoza.

Il est toutefois nécessaire de souligner l'importance du rôle que le système philosophique de Krause dans l'élaboration de ses idées et dans la formation de sa personnalité, globalement caractérisées, comme le note López Morillas, par un « rationalisme pragmatique" (López Morillas, 1988). Il importe en fait, pour comprendre Giner et son oeuvre, de connaître l'aventure intellectuelle et morale du krausisme en Espagne. C'est pourquoi il convient de l'évoquer, fût-ce de façon schématique.

Il s'agit d'une histoire qui commence dans la première décennie du régime libéral en Espagne, peu avant 1840, K.C. Krause étant déjà mort (Ureña, 1991). L'Espagne se trouve alors dans une phase de reconstruction à tous égards, phase de transition caractérisée par la quête de nouveaux axes de réflexion, de nouvelles voies de recherche et de vie. Un groupe d'intellectuels amis s'initie au krausisme grâce à un Cours de droit naturel de Ahrens, l'un des disciples encore vivants de Krause, cours qui est alors traduit et publié. En 1843, la personnalité la plus importante du groupe, Julián Sanz del Río, entreprend un voyage à travers l'Europe afin d'étudier les tendances philosophiques du moment ; il s'arrête à Bruxelles où il fait la connaissance d'Ahrens, puis il séjourne assez longtemps à Heidelberg, qui est sans doute alors le principal foyer du krausisme en

Allemagne. De retour en Espagne, il traduit plusieurs oeuvres de Krause (Ureña, 1987), encourage la traduction de certaines d'autres et forme avec des amis et des disciples un club de tendance nettement krausiste.

Pour Sanz del Río, le « rationalisme harmonique », ainsi que Krause lui-même appelait son système philosophique, rendait pleinement compte du processus de la connaissance en distinguant nettement deux phases, la première d'analyse, la seconde de synthèse. Si l'on part du principe que connaître c'est se connaître, l'analyse nous conduit jusqu'à l'Être, « infini absolu », qui doit coordonner les trois « infinis relatifs » : nature, esprit et humanité. La contemplation de Dieu est la vie parfaite, le rêve de l'humanité. « Là s'achève l'analyse, mais pas le travail du philosophe. La synthèse prend le relais et, par un travail de déduction recompose et reconstruit tout ce qui a été antérieurement isolé par le travail analytique. Si l'analyse nous a menés jusqu'à Dieu, la synthèse, partant de Dieu, nous conduit à l'explication globale du monde, d'où les sciences existantes, parmi lesquelles la plus importante est la philosophie. La science nous révélera donc l'ordre harmonieux de l'univers. Découvrir cette harmonie et faire qu'elle règne au sein de l'humanité, voilà la tâche essentielle et incontournable de la philosophie pratique. Tel est le message que le krausisme a apporté aux Espagnols », affirmait Llopis (1956).

Sanz del Río mit l'accent sur cette conception krausiste de l'éducation de l'humanité, ainsi que sur les conditions de sa concrétisation : vastes connaissances, rigueur scientifique, esprit de tolérance, solidité éthique et, surtout, intégrité morale. Et jusqu'à sa mort, en 1869, il se préoccupa de former un groupe d'initiés, les « krausiste espagnols », composé en grande partie d'amis et de camarades, mais aussi et surtout d'élèves, parmi lesquels se distinguait Giner. Dans une Espagne encore marquée par le féodalisme et caractérisée par une économie presque exclusivement agricole, un grand retard dans de nombreux domaines et peu de respect pour les idées des autres, la tâche à laquelle s'attaquait le krausisme espagnol était considérable autant qu'utile. Ce qui ne signifie pas qu'elle fût aisée et bien accueillie, en dehors des milieux progressistes. En définitive, comme le souligne Elías Díaz, « la philosophie krausiste apparaît dès l'origine comme manifestation politique et expression idéologique des tendances progressistes de la bourgeoisie libérale. Hors de ce contexte, face au libéralisme ... subsisteront les conceptions traditionalistes et carlistes, ainsi que plus tard - et distinctes de ces dernières - les différentes positions des « néo-catholiques » et « intégristes » (Díaz, 1973).

## **L'Institution libre d'enseignement**

En 1875, année de la restauration de la monarchie et des Bourbons en Espagne, le Ministère du développement économique (chargé entre autres des questions d'enseignement) met sous sévère surveillance l'enseignement officiel. Il ordonne à cette fin que les programmes soient soumis à l'approbation des recteurs et interdit tout enseignement contraire au dogme ou au trône. De nombreux professeurs, krausistes pour la plupart, s'indignent de cette attaque contre la liberté de la science et de l'enseignement et protestent publiquement. Parmi eux, se trouve Giner (dès alors chef reconnu du groupe krausiste), qui est arrêté, emprisonné et interdit de séjour. Pour ne pas s'être plié à ces ordres et ne pas avoir aveuglément obéi aux autorités universitaires, tous se voient retirer leur chaire. C'est ce qu'on a appelé la « Seconde question universitaire ».

Cet événement nous intéresse, dans la mesure où il témoigne une fois de plus de l'attitude morale irréprochable de Giner ainsi que des difficultés auxquelles se heurtait le développement des sciences et de la pensée en Espagne, mais son importance réelle tient à ce qu'il a précipité la naissance de l'Institution libre d'enseignement (ILE), centre d'expérimentation pédagogique de Giner et moteur de son oeuvre réformatrice.

Face aux obstacles et aux attaques auxquels ils s'étaient heurtés depuis 1857, dans leurs efforts pour rénover l'enseignement dispensé à la nation tout entière, et plus particulièrement

l'université, qui jouait un rôle central dans la stratégie adoptée dès le début par Sanz del Río, laquelle consistait à former les élites intellectuelles et sociales qui s'occuperaient ensuite de réformer l'enseignement, les krausistes espagnols avaient eu à diverses reprises l'idée d'ouvrir un centre d'enseignement supérieur où ils pourraient moderniser les contenus, les méthodes, l'organisation, etc., des études universitaires. Cette idée parvint à se concrétiser pour la première fois en 1866, année où Nicolás Salmerón, qui devait obtenir une chaire de métaphysique à l'Université de Madrid, ouvrit le Collège international dans la capitale espagnole. Ce fut une expérience très intéressante qui dura huit ans et dans laquelle on peut voir véritablement l'ancêtre de l'ILE. Ce collège, dispensait des cours de type universitaire et d'autres à vocation plus large qui, presque tous, procédaient d'une approche sur des thèmes nouveaux. Ces cours étaient confiés à des professeurs de différentes tendances philosophiques, parmi lesquelles notre penseur.

C'est pourquoi, quand il se vit expulsé et persécuté, Giner forma avec Salmerón et d'autres le projet de lancer une université libre où ni les autorités ni la réaction ne les empêcheraient de dispenser l'enseignement universitaire de leur choix. L'article 24 de la Constitution espagnole de 1876, qui autorisait la création de centres d'enseignement, pourvu que les normes morales et d'hygiène y fussent respectées, leur fournit le cadre légal qui leur permettait de passer à l'action. Ils firent part de leur projet à un certain nombre d'amis et sympathisants de différentes professions et de tendances diverses, tinrent des réunions et élaborèrent un projet de statuts à partir du brouillon qu'avait rédigé Giner. Pour résoudre la question financière, particulièrement importante en l'occurrence, vu qu'il était primordial d'assurer la totale indépendance de l'institution, ils fondèrent une société par actions en faisant appel à des souscriptions. Parmi les souscripteurs figuraient des professeurs, des hommes politiques, des banquiers, des médecins, des militaires, des scientifiques, des écrivains, quelques aristocrates et de nombreux propriétaires, en d'autres termes, la bourgeoisie libérale. C'est ainsi que jamais tant qu'elle vécut l'ILE n'eut à recevoir d'aide financière de l'État, ni d'aucune autre institution ou d'aucun autre groupe.

Les statuts de l'ILE furent approuvés le 31 mai 1876. L'article 15, le plus important, vaut d'être cité ici : « L'Institution libre d'enseignement est totalement étrangère dans son esprit et ses intérêts à toute confession religieuse, à toute école philosophique comme à tout parti politique ; le seul principe dont elle se réclame est celui de la liberté et de l'inviolabilité de la science et, par conséquent, de son indépendance en matière de recherche et d'enseignement, par rapport à toute autorité autre que la conscience même du professeur, seul responsable de ses théories.

Voilà donc résumés les principes qui jusqu'en 1936-1939 gouvernèrent le travail de l'ILE, tant l'oeuvre pédagogique du collège qu'elle fut que son action éducative au sens large. Il s'agissait de rechercher l'harmonie, la convivialité, dans tous les domaines de l'activité humaine et au niveau de l'humanité tout entière, en conférant une importance de tout premier plan à l'étude et au développement des sciences et en faisant du territoire de l'homme un espace de liberté, de manière à ce que celui-ci puisse vivre dans la dignité.

Dès son lancement, en 1876, l'Institution fonctionna, avec un corps enseignant composé dans sa majorité de professeurs expulsés de l'Université à l'occasion de la « Seconde question universitaire », comme un authentique centre d'enseignement supérieur. Elle poursuivit le vaste travail de vulgarisation culturelle et scientifique entrepris vers 1868 et fit paraître sa propre publication, conçue et dirigée par Giner, le *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) qui fut pendant sa première période, de 1877 à 1936, l'une des revues pédagogiques européennes les plus importantes. Mais, au fur et à mesure qu'il s'engageait plus avant dans son travail de réforme de la société espagnole ou « de formation de maîtres » (Barnés, 1927), Giner attachait de plus en plus d'importance à l'éducation générale (Gómez y Rodríguez de Castro, 1992) dispensée jusque vers 16 ou 18 ans. Tant et si bien qu'en 1878 il sauta le pas et introduisit ces études générales, allant de l'enfance à l'adolescence, à l'Institution. Trois ans plus tard, lorsque le gouvernement réintégra les professeurs expulsés et que la majeure partie d'entre eux se furent dispersés dans le pays pour reprendre leur carrière dans l'enseignement public, l'Institution se

transforma en un collège libre d'enseignement général comprenant sans solution de continuité école maternelle, école primaire et école secondaire.

J'aborderai les caractéristiques pédagogiques de l'Institution et son caractère novateur, très semblable, mais avec un quart de siècle d'avance, à celui des « Écoles nouvelles », à propos de la pédagogie de Giner, puisque cet établissement lui a en définitive servi de banc d'essai. Je me contenterai ici de mentionner le témoignage d'un de ceux qui la fréquentèrent : « s'il reste quelque chose de l'oeuvre de l'Institution, s'il reste une trace de son travail éducatif, il faudra la chercher toujours dans la tonalité morale des esprits qui y furent formés. Francisco Giner voulait que ses élèves fussent non seulement sains, forts, gais - surtout pas mélancoliques -, mais aussi cultivés et réfléchis, et surtout, sincères, loyaux et véridiques" (Do Rego, 1927).

## L'éducation nationale

L'ILE fut, dans sa conception, sa structure, ses méthodes, son administration, ses techniques et surtout dans ses enseignants, ce lieu d'innovation permanente que j'ai évoqué, mais elle fut aussi le moteur d'une intense activité de régénération de la société, la grande tâche que Giner s'était assignée et dans laquelle il fut courageusement secondé par de nombreux amis et par des générations successives d'élèves. Elle était, comme le dit Luis de Zulueta, « l'Institution diffuse" (Zulueta, 1915) que l'on pourrait aussi appeler « l'Institution-mouvement". Elle fut pour beaucoup dans la modernisation de l'Espagne qu'elle mit en branle ou véhicula au moyen de nouvelles institutions sociales, politiques, enseignantes, scientifiques et artistiques, de congrès, de débats, de centres pour les femmes, de résidences d'étudiants, d'articles et de livres, de missions pédagogiques, de pièces de théâtre, d'associations, de cours, etc., et surtout grâce à de nouvelles manières d'être, de faire et de se comporter. Sa principale limite réside dans le petit nombre de ceux qui furent touchés par ce mouvement et tient essentiellement à une erreur commise à l'origine par les premiers krausistes, qui s'appuyèrent uniquement sur une stratégie à caractère élitiste. Il n'en reste pas moins que l'on peut dire à juste raison des membres du groupe de l'ILE qu'ils ont été « les réformateurs de l'Espagne contemporaine" (Gómez Molleda, 1966).

L'âme de cette réforme nationale et celui qui la conduisit ne fut autre que Francisco Giner. Dans cet homme, à mi-chemin entre Socrate et François d'Assise, beaucoup voyaient une sorte de saint. Voici, par exemple, ce que disait de lui l'écrivain grec Kazantzakis : « c'était un saint, un homme tranquille, extrêmement doux, professeur de philosophie du droit à l'Université de Madrid. Délicat, peu prolix, si propre qu'il en reluisait presque et semblait transparent. Il portait toujours une cravate blanche. Sa conversation était pleine d'ironie, d'humour et de chaleur" (Kazantzakis, 1980). Mais ceux qui parlent de sa vie ascétique, de sa délicatesse, qui ne sauraient bien sûr être mises en doute, oublient peut-être la transformation qui s'opérait en lui lorsqu'il s'agissait de combattre la grossièreté culturelle et morale des individus et des organismes, de faire des hommes, de lutter pour la régénération du pays. Il mettait alors sa veine sarcastique au service de sa sainte colère et se convertissait en un féroce autant qu'inlassable censeur.

Il semble que Giner ait exploité ce talent en maintes occasions ; il nous en a aussi laissé des échantillons dans ses écrits. Quand il fustige la société espagnole, pour tenter de l'amener à la hauteur exigée par les temps, il fait preuve d'autant de force dialectique que de verve littéraire et nous offre quelques-uns des meilleurs passages de la prose satirique espagnole (Giner, VII-127, XVII-177 à 180, etc.). Nous pouvons résumer ici ses critiques en disant qu'à ses yeux le peuple espagnol était en grande partie tombé dans un état de manifeste perversion morale, d'où sa volonté en tant qu'héritier des Lumières, de travailler à sa régénération ou, comme dit Morillas (López Morillas, 1988), à sa « rédemption". Mais, pour avoir en même temps su dépasser les Lumières et pour bien connaître les hommes, il ne s'est pas contenté de programmes d'instruction, il a travaillé à éduquer à fond les personnes, au sens plein du terme, à « faire des hommes" à émanciper les consciences.

Dans l'un des rares discours prononcés à l'occasion de l'inauguration de l'IILE, il disait que « l'Institution n'entend pas se limiter à instruire, elle veut contribuer à former des hommes utiles au service de l'Humanité et de la patrie. Pour cette raison, elle ne néglige aucune occasion de nouer des liens d'intimité avec ses élèves ... Ce n'est que de cette manière, en dirigeant le développement de l'élève sous tous ses aspects, que l'on peut sincèrement espérer avoir une action véritablement éducative dans les domaines où la nécessité de régénérer notre esprit se fait le plus sentir : de la formation du caractère moral, si faible et si veule chez une nation indifférente à sa ruine, jusqu'aux soins du corps, compromis comme chez aucun autre peuple civilisé d'Europe par une répugnante indifférence, en passant par le développement de la personnalité individuelle plus que jamais nécessaire en un temps où l'idolâtrie du nivellement et des grandes masses est parvenue à son apogée ; le strict respect de la loi, contre le règne de l'arbitraire qu'à toute heure tente de nous imposer la superbe des gouvernants comme des gouvernés ; le sacrifice des calculs égoïstes au profit de la vocation, seul moyen de renforcer à l'avenir nos intérêts sociaux affaiblis ; le patriotisme sincère, loyal, actif qui aurait honte de perpétuer par d'impudentes flatteries des maux auxquels le servile égoïsme juge inutile de remédier ; l'amour du travail, dont l'absence fait de tout Espagnol un assisté qui mendie de l'État ou sur la voie publique ; la haine du mensonge, lèpre de notre société, soigneusement entretenue par une éducation corruptrice ; enfin, l'esprit d'équité et de tolérance, contraire à la frénésie d'extermination qui aveugle chez nous tous les partis, toutes les confessions et toutes les écoles" (Giner, VII-50-51).

Comme l'Italien Francesco Tonucci et d'autres grands éducateurs contemporains, Giner était convaincu que les réformes sont le fait non pas des lois mais des maîtres, des professeurs. Il confia à l'école la noble mission d'émanciper les gens, de former les hommes, pour mener à bien « la rédemption intellectuelle et morale de la patrie". Mais on peut supposer qu'il parle d'un corps enseignant et d'une école complètement et dûment rénovés ; non pas de l'école où l'on apprend à « lire, écrire et compter", mais d'une école avant tout éducatrice, qui dispense des connaissances modernes au moyen de méthodes actives, organise des excursions, des colonies, des activités théâtrales, des visites, dispose d'une cantine et d'installations sanitaires, etc., et où les maîtres soient d'authentiques éducateurs possédant un niveau culturel et scientifique relativement élevé et recevant une rémunération telle que personne, État, commune ou particulier, ne puisse attenter à leur dignité. Il voulait aussi que les meilleurs maîtres aillent dans les écoles rurales et y soient mieux payés qu'ailleurs, que l'on inonde l'Espagne de bibliothèques et que les écoles soient dotées de « bibliothèques pédagogiques" où les maîtres puissent entretenir et renouveler leurs connaissances (Ruiz Berrio, 1987).

Pour cette « oeuvre sacrée qu'est l'éducation nationale", Giner sollicita la collaboration de toutes les forces possibles, de toutes les institutions apte à le faire, car il estimait que cette tâche se situait « au-dessus des divergences les plus profondes et qu'elle pouvait et devait être une entreprise commune à laquelle tous les hommes de bonne volonté regroupés en une fraternelle alliance, devaient contribuer dans un même esprit" (Giner, XII-13).

## **La nouvelle éducation**

Si la « régénération nationale" (ou « rédemption nationale") est une oeuvre d'éducation nationale et si celle-ci est confiée à l'école, l'extraordinaire importance que Giner attachait à l'enseignement se comprend aisément. Ce souci l'amena en premier lieu à faire une analyse extrêmement négative de l'enseignement dispensé à cette époque - simple instruction et apprentissage de mémoire dans le meilleur des cas -, à étudier et à discuter les modèles pédagogiques novateurs qui existaient alors et à rechercher avec ardeur toutes les nouveautés, qui en la matière, faisaient leur apparition dans le monde occidental.

Ses présupposés philosophiques et ses idées en matière d'éducation le conduisirent à privilégier un courant de modernisation pédagogique qui commence avec Comenius et aboutit, à

une époque proche de la sienne, à Bruxelles, en passant par Rousseau et Pestalozzi. Il mentionne rarement l'Anglais Locke, mais il est évident qu'il l'a lu et qu'il a subi son influence sur de nombreuses questions d'éducation, comme l'importance de la « formation du caractère », de l'éducation physique ou d'un programme réaliste d'études, ainsi que sur d'autres points comme la tolérance politique et religieuse ou la théorie empiriste de la connaissance. Parmi les Espagnols modernes, je crois qu'il s'intéressa en particulier à Jovellanos et à Montesino, surtout à ce dernier, à propos duquel il écrivit, malgré son peu de propension à applaudir les vivants ou les morts, des pages extrêmement élogieuses. Ce n'est donc pas en vain que Jovellanos et Montesino avaient eux aussi opté pour des réformes éducatives comme moyen de résoudre les problèmes politiques, économiques et culturels de l'Espagne.

Quant à ses contemporains, il suffira de dire qu'il était au fait des dernières expériences scolaires comme des méthodes ou théories les plus récentes. Ses constantes contributions au BILE nous prouvent d'abondance qu'il était parfaitement au courant de ce qui se faisait dans le domaine pédagogique en Angleterre, en Allemagne, en France, en Amérique du Nord, en Italie, bref, partout dans le monde occidental. Dans ses efforts quotidiens pour découvrir des nouveautés pédagogiques susceptibles de l'aider à améliorer le travail éducatif, il se montra grand comparatiste (avec, bien sûr, une série d'objectifs qui dépassaient les systèmes d'enseignement) et, quoiqu'il connût fort bien la pédagogie en Europe, il ne laissa pas de s'intéresser à celle d'autres civilisations, comme celles du Japon ou de la Chine. Cette connaissance des nouvelles conceptions ou techniques éducatives, il l'acquerrait par la lecture des principaux ouvrages pédagogiques, aussi bien que littéraires, philosophiques et scientifiques qui paraissaient partout dans le monde, grâce à l'importante sélection de revues spécialisées que recevait l'ILE, en lisant chaque jour la presse internationale de haut niveau, en séjournant dans d'autres pays (surtout au Royaume-Uni et au Portugal) et en assistant à des congrès internationaux, où il défendit d'importantes thèses.

On se doute qu'avec cette culture pédagogique comme capital de départ et ses efforts pour améliorer en permanence ses connaissances et ses capacités d'éducateur, ajoutés à ses idées philosophiques, Giner défendit une éducation qui n'était pas simplement modernisée dans ses techniques, mais qui était véritablement nouvelle dans sa conception, ses principes et ses méthodes. Il soutint une pédagogie dont les caractéristiques novatrices sont intéressantes non pas tant en elles-mêmes que dans la mesure où elles contribuent à améliorer le processus éducatif pour faire de l'homme un être digne de l'humanité, et d'une humanité qui soit authentiquement l'oeuvre de Dieu, qui soit le reflet de l'harmonie divine. C'était là une idée fondamentale de la doctrine « panenthéiste » du système krausiste qu'il professait (López Morillas, 1956).

Comme l'a fait observer Nieves Gómez, « deux axiomes constituent le noyau à partir duquel se développe la pensée philosophique de Francisco Giner de los Ríos : l'existence d'un Être supérieur d'une suprême perfection et l'existence de l'homme comme Être fini mais perfectible dans un constant devenir-progrès » (Gómez García, 1983). Ces deux idées, et la relation dialectique dans laquelle elles entrent dans la pensée de Giner, fondent sa conception anthropologique de l'éducation et le font apparaître comme un précurseur de l'humanisme du deuxième tiers du XXe siècle dans la ligne soit personnaliste de Mounier, soit sociale d'Erich Fromm, si bien que l'on peut, me semble-t-il, parler chez lui d'un humanisme pédagogique et, pourquoi pas, d'une pédagogie humaniste. Une pédagogie au service de la formation du caractère (telle que l'avait déjà préconisée Pablo Montesino un siècle auparavant), axée sur la réforme de l'homme, sur la réforme intérieure de l'homme.

« Il semble que l'on prenne de plus en plus conscience de ce que l'éducation de l'être humain ne comporte que deux domaines : (a) l'éducation générale, dont l'objet est de former l'homme, en tant qu'être humain, dans l'unité et l'harmonie de toutes ses forces ; (b) l'éducation spécialisée ou professionnelle, dont la tâche est de le préparer à jouer, selon sa vocation, ses aptitudes et autres conditions naturelles et sociales caractérisant sa vie personnelle, un rôle social déterminé », affirmait une fois de plus Giner en 1892 (Giner, XVII-161) cherchant à clarifier à l'intention des pédagogues et des politiques les périodes et les types de formation par lesquels passe l'homme.

Dans le même écrit, il ajoutait que ces principes étaient à la base des conclusions suivantes : « (1) L'enseignement primaire forme avec l'enseignement secondaire une seule et même période continue de formation, proprement générale, en dehors de laquelle il n'y a plus place que pour l'enseignement professionnel ou spécialisé; (2) Il convient de rectifier le classement des degrés de l'enseignement en primaire, secondaire et supérieur, dans la mesure où seuls existent les deux types d'enseignement susmentionnés ... ». C'est ainsi qu'il exprimait sa conception novatrice et formatrice de l'enseignement secondaire, conférant à celui-ci un sens intrinsèque qu'il avait rarement eu, tout en récusant le mauvais traitement pédagogique infligé aux jeunes filles et aux jeunes garçons à mi-parcours de leur formation générale sans autre raison que les préjugés sociaux et le stade peu avancé de développement de la psychologie génétique.

A partir de cette distinction nette et, à mes yeux, fondamentale, entre formation générale et formation spécialisée ou professionnelle, je tenterai de résumer les principes pédagogiques et didactiques les plus caractéristiques de la formation générale telle que la concevait Giner. Parmi les premiers, figure la nécessité d'éduquer dans la liberté et pour la liberté, principe qui tient à la condition même d'homme. En vertu de cette nécessité, l'éducation sera neutre sur le plan religieux, philosophique et politique. Ce qui ne veut pas dire absence de ce type d'éducation, mais éducation portant sur « l'esprit et les fondements communs ». Qui plus est, Giner, qui était profondément religieux (bien qu'il n'appartînt à aucune confession particulière) (García Morente, 1922), affirma dès ses premières années de formation en tant qu'éducateur que « si elle est dénuée d'esprit religieux, si elle n'ouvre pas l'âme de l'enfant à l'intuition d'un ordre universel des choses, d'un idéal suprême de la vie, d'un principe premier et d'une union fondamentale des êtres, l'éducation est incomplète, sèche et dénaturée, et c'est en vain qu'elle prétend développer pleinement toutes les facultés de l'enfant et initier celui-ci à tous les domaines de la réalité et de la pensée » (Giner, VIII-76).

C'est pourquoi la formation générale comprendra une éducation religieuse, une instruction civique ainsi qu'une éducation physique, esthétique, intellectuelle et morale. Cette formation, qui se veut complète, active et unifiée, est dispensée dans la mixité (Giner estimait cette condition essentielle pour former le caractère moral, mais aussi pour lutter contre l'infériorité de la femme dans la société). Au nombre de ses objectifs, figure l'acquisition de la conscience du devoir, d'un corps sain et vigoureux, d'habitudes nobles, d'une intelligence déliée, de goûts esthétiques raffinés, d'un esprit tolérant, de la maîtrise morale de soi, tout cela pour donner des personnes « possédant un sens éthique de la vie ». D'accord en cela avec l'illustre éducateur anglais Arnold, avec qui il entretint des relations assez étroites, Giner répétait volontiers qu'il voulait des hommes accomplis, loyaux, virils, propres et endurants.

Parmi les pratiques qu'il préconisait (et qui furent expérimentées à l'Institution à partir de 1880), figuraient des rapports constants avec la famille ainsi qu'une vie scolaire à caractère familial comme modèle de dynamique des activités à l'école, la fréquentation assidue de la nature et de l'art, les jeux de plein air, les promenades et les excursions scolaires, les voyages d'étude, les colonies scolaires, l'orientation professionnelle, etc.

Giner fut un ardent défenseur de la progressivité et de la gradation de l'enseignement tout au long du processus de formation générale, ainsi que de la valeur de l'intuition, sur laquelle il nous a laissé de nombreux textes. Le développement de la méthode intuitive dans l'esprit de Pestalozzi et de Frœbel cadrait parfaitement avec sa conception de l'activité comme principe didactique fondamental, dans la mesure où il voulait qu'à tout moment l'instruction eut un rôle éducatif. Comme il avait observé que les professeurs qui prétendaient utiliser la méthode intuitive ne savaient pas toujours l'appliquer, il insista à maintes reprises sur son bon usage. Il dit en l'une de ces occasions : « L'excursion, comme l'expérimentation, comme l'analyse d'un concept ou l'observation d'un phénomène de conscience, en somme, comme tous les ressorts de la méthode intuitive, doivent, au lieu de servir, comme c'est l'habitude, d'illustration et de confirmation pour une théorie précédemment exposée, précéder la formulation de cette théorie, constituant ainsi la base de la



formation de l'élève, que le maître orientera et stimulera, en se gardant de faire le travail à sa place » (Giner, XII-173).

Giner adopta aussi le principe de l'individualisation de l'enseignement et celui de la continuité de l'action éducative. Nous ne saurions oublier que, comme je l'ai signalé au départ, Giner était un éducateur plus qu'un pédagogue et qu'à ce titre il utilisait le procédé socratique, l'heuristique, aidant ses élèves et ses disciples à acquérir par eux-mêmes la formation nécessaire. Il condamna catégoriquement les examens pratiqués dans les collèges, qu'il considérait comme des instruments de perversion pédagogique et, par conséquent, morale. Il supprima les devoirs à la maison et bannit les textes de l'école : à l'ILE, les élèves constituaient leurs propres livres au moyen de cahiers de classe. Dans le même ordre d'idées, il défendait l'importance de l'élaboration du matériel scolaire par les élèves eux-mêmes. Comme on le voit, le principe de la créativité était l'une des idées maîtresses de sa pédagogie.

En fait, Giner aborda durant sa vie la quasi-totalité des questions qui ont trait aux différents niveaux de l'enseignement et qui constituent toute la problématique de l'éducation, et sur presque tous il nous a laissé des points de vue et des solutions authentiquement modernes. On a peine à croire parfois qu'un homme d'une telle profondeur philosophique et d'une activité professionnelle aussi importante ait pu être au courant et se préoccuper de questions apparemment aussi éloignées les unes des autres que la nécessité d'une pharmacie à l'école, l'origine et les répercussions des névroses, le football, l'implantation des collèges, l'intérêt des campus scolaires, la drogue, etc. On comprendra le sens que revêtaient ces préoccupations dans l'ensemble de sa pédagogie, toujours axée sur la formation de l'homme, à la lecture du passage qui suit d'un discours prononcé en 1880, mais qui en raison de son caractère passionné, de sa modernité pédagogique et de ses affirmations, paraît avoir été écrit après la première guerre mondiale. Voici ce qu'il dit : « Transformez ces vieilles salles de classe, supprimez l'estrade et la chaire du maître, barrière de glace qui isole celui-ci et rend impossible toute intimité avec l'élève ; supprimez le bureau, les gradins, l'amphithéâtre, éternels symboles de l'uniformité et de l'ennui. Disloquez ces énormes masses d'élèves, contraints d'écouter passivement une leçon ou de réciter tour à tour de mémoire, quand ils ne leur faut pas assister depuis d'incroyables distances à des exercices et à des manipulations qu'ils distinguent à peine. Remplacez autour du professeur, tous ces éléments traditionnels par un cercle peu nombreux d'écopiers actifs qui pensent, qui parlent, qui discutent, qui bougent, qui vivent ... Alors la chaire devient atelier et le maître un guide qui dirige le travail ; les élèves, une famille ; le lien extérieur devient éthique et intérieur ; la petite société et la grande respirent un même air ; la vie circule partout et l'enseignement gagne en fécondité, en solidité, en attrait, ce qu'il perd en pompe et en brillantes livrées » (Giner, VII-34/65).

Quelle que soit la valeur qu'il attache à ces principes, à ces méthodes et à ces techniques, il est un élément du processus éducatif qu'il juge capital : le professeur. Il était convaincu, en raison notamment de l'influence de son disciple préféré, Manuel Bartolomé Cossío (Otero, 1992), que l'élément fondamental auquel il fallait prêter la plus grande attention dans l'éducation était le maître. Il voulait que la réforme commençât par les professeurs, lesquels devaient à ses yeux posséder en tant que personnes une formation supérieure aux autres, une bonne préparation pédagogique, à la fois théorique et pratique, et bien sûr les connaissances scientifiques propres à leur spécialité. Ayant constaté l'absence de préparation, voire de souci, pédagogique des professeurs secondaire, il s'efforça de mettre en place des centres où les enseignants recevraient une formation complète, voyant là le seul moyen de conférer un caractère éducatif à leur enseignement.

## **L'université idéale**

L'université a toujours occupé une place privilégiée dans la hiérarchie des réformes de Giner, qui y voyait le lien le plus propice à l'étude des sciences, au développement de la connaissance portée à

son degré le plus élevé, à la formation d'hommes au sens plein du terme - et non pas seulement de professionnels. Il est certain que c'était l'institution enseignante qui possédait le plus d'expérience, le plus de ressources matérielles et humaines et aussi le plus de pouvoir. C'est pourquoi il voulut en faire l'instance de direction du travail de renaissance nationale, un peu à la manière des intellectuels espagnols des Lumières. Mais comme ce fut le cas pour eux, le processus s'avéra extrêmement lent et ne s'accéléra que peu de temps avant sa mort, avec la création de la « *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* » (Conseil de développement des études et recherches scientifiques).

Sans aller jusqu'à la véhémence de Joaquín Costa (bouillant chef du « régénérationisme » politique en Espagne), pour qui il fallait mettre le feu à l'université, Giner ridiculisa celle-ci à diverses reprises et ne cessa d'en réclamer la réforme, désireux qu'il était que l'Espagne eût une université égale en qualité à l'Université allemande ou à l'Université anglaise, caractérisées l'une par ses résultats en matière scientifique, l'autre par la qualité de l'éducation dispensée.

Il estimait que l'université latine s'occupait trop exclusivement de former des professionnels et souhaitait remédier à cette situation. Très au fait de l'histoire d'un grand nombre d'universités occidentales ainsi que de leur fonctionnement à cette époque, il put établir un profil de ce que devait être l'Université espagnole. Il la voulait en premier lieu autarcique, et autonome par rapport à l'État. Et elle devait à ses yeux avoir pour tâches le développement de la science grâce à la recherche et à l'enseignement, la formation générale des étudiants ainsi que leur protection et leur orientation à l'intérieur et à l'extérieur de son enceinte, la diffusion de la culture dans toutes les classes sociales, la direction suprême (grâce à son influence morale et à son libre développement) de l'éducation nationale et de ses différents établissements et, directement ou indirectement, la formation pédagogique de tous les professeurs du pays.

Les mesures particulières à prendre pour donner corps à ce type d'université consisteraient à : conférer à la préparation en vue de l'obtention d'un titre, une place moins importante en mettant au premier plan le perfectionnement scientifique, établir des relations plus étroites entre les différentes disciplines et facultés, veiller davantage à la vie matérielle, morale et intellectuelle des étudiants, essayer de faire participer les étudiants à la vie de l'université, aider davantage les autres institutions culturelles et coopérer davantage avec elles, établir des contacts plus nombreux et promouvoir des activités éducatives que nous qualifierions aujourd'hui de non formelles ou d'informelles. Enfin, Francisco Giner voulait que l'université fût « non seulement une corporation d'étudiants et de savants, mais aussi une puissance éthique dans la vie » (Giner, II-121).

## **L'influence de Giner de los Ríos**

La réforme universitaire proposée par Giner et le groupe de l'Institution en général s'accéléra au cours du premier tiers du XXe siècle, avec la création par l'État d'un organisme capable d'appliquer en partie la stratégie dont ils rêvaient, laquelle consistait à envoyer à l'étranger les meilleurs professeurs et chercheurs pour qu'ils puissent mettre à jour leurs connaissances, et à consacrer davantage de ressources à la recherche scientifique en Espagne ainsi qu'à la formation des universitaires. Il s'agissait de la « *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* » qui non seulement mit en oeuvre une intéressante politique de bourses d'études mais oeuvra en outre à la création dans le pays d'autres institutions de types divers chargées de tâches de nature à compléter la grande entreprise d'éducation nationale : « Institut-École, laboratoires, Centre d'études historiques, Résidence des étudiants, Résidence des étudiantes, etc.

Les générations formées dans ces établissements occupèrent à leur tour des postes dans l'enseignement et dans la recherche espagnole à tous les niveaux et collaborèrent dans le cadre de leurs cours, de revues, de tournées d'inspection, de plan d'études, de la formation des maîtres ou de missions pédagogiques, à la diffusion des idéaux de Giner dans différentes régions d'Espagne. Sur le

plan politique, le programme de réformes de ce dernier retint l'attention pendant les premières années de la deuxième République espagnole (1931-1936).

Le régime de Franco condamna durement les personnes, les programmes et les méthodes qui avaient des rapports avec l'ILE, mais même alors il y eut un centre privé, le Colegio Estudio, qui perpétua l'idéal de Giner. A partir de 1975, les locaux de l'Institution furent restitués à la Fondation Giner de los Ríos, quelques activités furent reprises, le BILE recommença à paraître et, plus important encore, de nombreux aspects du programme éducatif de Giner sont aujourd'hui appréciés sur le plan pédagogique et social. D'autres, comme il est naturel, sont devenus dépassés avec le temps.

## Références

- Altamira, R. (1915). *Giner de los Ríos, educador*. Valence, Prometeo.
- Barnes Salinas, D. (1927). « Nota preliminar ». En GINER, F., *Obras completas*, t. XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid, La Lectura.
- Castillejo, J. (1926). « Prólogo » a GINER, F., *Obras completas*, t. XIII, *Resumen de Filosofía del Derecho, I*. Madrid, La Lectura.
- Cossio, M.B. (1919). - « Su primer libro ». Prólogo a GINER, F., *Obras completas*, t. III, *Estudios sobre Literatura y Arte*. Madrid. La Lectura. XVII.
- Diaz, E. (1973). *La filosofía social del krausismo español*. Madrid, Edicusa.
- Do Rego, A. (1927). « Nota preliminar » a GINER, F., *Obras completas*, t. XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 3. Madrid, La Lectura.
- García Morente, M (1922). « Prólogo » a GINER, F., *Obras completas*, t. VI, *Estudios filosóficos y religiosos*. Madrid, La Lectura.
- Gomez Y Rodriguez De Castro, F. (1992). « El concepto de formación general en Giner ». *Revista Complutense de Educación*, 1 et 2. Madrid, Universidad Complutense.
- Gomez Garcia, N. (1983). *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Séville, Université de Séville.
- Gomez Molleda, M.D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Kazantzakis, N. (1980). *Voyages : Espagne*. Paris, Plon (original grec, Athènes, Ed. Kazantzakis).
- Lopez Morillas, J. (1956). *El krausismo español : perfil de una aventura intelectual*. Mexico, FCE.
- Lopez Morillas, J. (1988) *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Alianza.
- Llopis, R. (1956) « Francisco Giner de los Ríos y la reforma del hombre ». *Cuadernos para la libertad de la cultura*, Paris, 16, 63-67 (cité in DIAZ, E.) op.cit.
- Otero, E. (1992) *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid, CSIC Publicaciones de la Residencia.
- Ruiz Berrio, J.; Tiana, A.; Negrin, O (dir. publ.) (1987). *Un educador para un pueblo. Manuel Bartolomé\_Cossío y la renovación pedagógica institucionista*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ureña, E.M. (1988). « El fraude de Sanz del Río y la verdad sobre su ideal de la humanidad ». *Pensamiento*, 44, 25-47.
- Ureña, E.M. (1991) *Krause, educador de la Humanidad. Una biografía*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, Unión editorial.
- Zulueta, L. (1915). « Lo que nos deja D. Francisco ». BILE, 39, 48-56.

## Bibliographe des ouvrages de pédagogie de Giner de los Ríos

- Obras completas. T. II, *La Universidad española*, Madrid, Espasa Calpe, 1916.
- Obras completas. T. VII, *Estudios sobre educación*. Madrid, La Lectura, 1922.
- Obras completas. T. X, *Pedagogía universitaria*. Problemas y noticias. Madrid, Espasa Calpe, 1924.
- Obras completas. T. XII, *Educación y enseñanza*. Madrid, La Lectura, 1925.
- Obras completas. T. XVI, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. 1. Madrid, Espasa Calpe, 1927.
- Obras completas. T. XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 2. Madrid, Espasa Calpe, 1927.
- Obras completas. T. XVIII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 3. Madrid, Espasa Calpe, 1927.
- Obras completas. T. XIX, *Informe del Comisario de educación de los Estados Unidos*. Madrid, Espasa Calpe, 1928.

Giner De Los Rios, F. (1977). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Sección y estudio preliminar de Francisco J. Laporta. Madrid, Santillana-Aula XXI.

Giner De Los Rios, F. (1990). *Escritos sobre la Universidad española*. Edición de Teresa Rodríguez

-

### **Sélection d'ouvrages sur Giner de los Ríos**

Cacho Viu, V. (1962) *La institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp.

Esteban Mateo, L. (1978). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nómina bibliográfica (1877-1936). Valence, Université de Valence.

Gomez Garcia, N. (1983) *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Séville, Université de Séville.

Gomez Molleda, M.D. (1966) *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, CSIC.

Jimenez landi, A. (1973-1988). *La Institución Libre de Enseñanza*. 2 tomes. Madrid, Taurus.

Lopez Morillas, J. (1988). *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Alianza.

Luzuriaga, L. (1957) *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, Université de Buenos Aires.

Molero Pintado, A. (1985) *La Institución Libre de Enseñanza : un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid, Anaya.

Moser, G. (1960). « O lusófilo exemplar : Francisco Giner de los Ríos ». *Vértice*, 202-203, 394-404.

Posada, A. (1981) *Breve historia del Krausismo español*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Prellezo Garcia, J.M (1976). *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza*. Bibliografía (1876-1976). Rome, LAS.

Turin, I. (1967). *La sociedad y la escuela en España de 1874 à 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar.

Ureña, E.M. (1988). « Krause y la educación ». *Historia de la Educación*, 7. 149-162.