

Enjeux de la liberté pédagogique

Paul DEVIN Président de l'Institut de Recherches de la FSU

L'inscription de la liberté pédagogique dans la loi¹ en a fixé les limites (respect des programmes et des instructions, cadre du projet d'école ou d'établissement, conseil et contrôle des membres des corps d'inspection) mais s'est abstenue d'en définir les finalités. Seule l'interrogation de sa progressive construction historique permet de le faire et de comprendre la réalité de ses enjeux : garantir une école démocratique fondée sur l'intérêt général face aux tentatives d'instrumentation idéologique ou partisane.

Deux siècles de construction d'une idée démocratique

Liberté pédagogique et obéissance

La récurrente affirmation institutionnelle d'une obligation d'obéissance du fonctionnaire tente de nier ce qui constitue pourtant un principe essentiel du statut de la fonction publique. Les législateurs de 1946² puis de 1983³ ont cherché à garantir le principe constitutionnel⁴ permettant au gouvernement de disposer de l'administration pour conduire sa politique mais ont refusé de le traduire par une simple obligation à exécuter des ordres donnés. Il en résulte une dialectique des droits et des obligations⁵ qui impose une distinction entre conformité aux instructions et obéissance aux ordres.

La première raison de cette distinction est historique. Il ne pouvait être question pour Maurice Thorez, négociant le statut de 1946, d'exiger l'obéissance qui, suite au statut de 1941 signé par Pétain, avait contraint les fonctionnaires à organiser les trains de la déportation des juifs, des tsiganes, des homosexuels et des communistes. Mais la raison n'est pas seulement celle du contexte historique de la Libération. Elle s'inscrit aussi dans la lente construction, depuis la Révolution française, d'une culture de la fonction publique déterminée à en faire l'instrument de la démocratie.

La liberté pédagogique contre l'instrumentation idéologique

Condorcet affirmait déjà, en 1792, la nécessité de garantir que l'instruction publique ne puisse être l'instrument d'une emprise idéologique, religieuse ou partisane : « *Aucun pouvoir public ne doit avoir ni l'autorité, ni même le crédit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles et l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés*⁶ ». L'indépendance du service public d'éducation, et donc des agents publics à qui il est confié, est une condition démocratique nécessaire, pour que des idéologies partisans et des intérêts particuliers ne puissent s'y imposer à l'encontre de l'intérêt général.

Cette volonté a connu bien des renoncements. Des périodes de régression autoritariste ont tenté d'imposer leurs discours simplificateurs, laissant croire à la légitimité ministérielle d'une imposition pédagogique. La résistance qui en résulte, souvent perçue comme un repli corporatiste, s'inscrit au contraire, lorsqu'elle est fondée par les finalités de l'intérêt général, dans une capacité démocratique du système éducatif.

La liberté pédagogique comme condition d'une éducation à la liberté

La IIIe République va poser la question de la liberté pédagogique dans l'affirmation de deux principes d'apparence contradictoire. Celui de vouloir rompre avec la coercition exercée jusque-là par les tutelles de l'instituteur, du maire et du curé, mais en même temps celui de vouloir garantir, par l'exercice d'un contrôle, que l'école remplisse sa fonction d'éducation républicaine. Les penseurs de l'école républicaine sont conscients de la tension que va produire cette double exigence et ils vont tenter de la résoudre par l'affirmation d'une conception du système scolaire capable, comme le résume Ferdinand Buisson, de « *concilier la liberté pédagogique nécessaire au professeur, avec le besoin d'unité et le souci de bon ordre*⁷ ».

¹ Article 48 de la loi d'orientation sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005 dite loi Fillon.

² Loi n° 46-2294 du 19 octobre 1946 relative au statut général des fonctionnaires.

³ Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Loi dite loi Le Pors.

⁴ Constitution du 4 octobre 1958, Titre III, article 20.

⁵ Paul Devin, "Dialectique de la liberté pédagogique et de l'intérêt général", *Carnets Rouges*, n°7, juin 2016 (publié à nouveau dans *Dialogue*, n°173, juillet 2019).

⁶ Condorcet, Rapport et projet de décret sur l'instruction publique présenté à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792.

⁷ Chambre des députés, intervention de Ferdinand Buisson, séance du 3 juin 1904.

Cette liberté de l'enseignant est affirmée comme la condition nécessaire d'une éducation de l'élève à la liberté. Les discours de Ferdinand Buisson en témoignent⁸.

« Pour arriver à juger soi-même d'après la raison, il faut un long et minutieux apprentissage [...]. C'est qu'il ne s'agit de rien moins que de faire un esprit libre. Et si vous voulez faire un esprit libre, qui est-ce qui doit s'en charger, sinon un autre esprit libre ? Et comment celui-ci formera-t-il celui-là ? Il lui apprendra la liberté en la lui faisant pratiquer. » C'est parce que l'éducation doit être fondée sur le développement de la capacité de raisonnement critique de l'élève que l'enseignant doit être libre. Et Gabriel Compayré de prôner des programmes dans lequel l'enseignant est « libre de ses mouvements », libre « d'accueillir ou de repousser⁹ » les conseils. Jaurès a les mêmes volontés d'une éducation guidée par le projet « d'éveiller et d'éduquer à la liberté » mais cette éducation à la liberté il veut que l'État en soit le garant¹⁰.

On voit donc se constituer deux façons de penser la question de la liberté de l'enseignant :

L'une, plus libérale, issue de Condorcet, reste méfiante vis-à-vis des pouvoirs publics. En 1905, le Manifeste des Instituteurs affirme que l'enseignement n'est pas conféré « au nom de l'État » mais « au nom de la vérité¹¹ ».

L'autre, plus jacobine, considère que seul l'État peut garantir une liberté véritablement centrée sur l'intérêt général et protégée des risques d'instrumentalisation idéologique.

La liberté pédagogique, conséquence d'une reconnaissance professionnelle et sociale

Une autre idée forte va naître à la même époque, celle de légitimer la liberté pédagogique par la compétence professionnelle de l'enseignant qui s'inscrit désormais dans le recrutement par concours et la formation en école normale. Mais cette compétence n'est pas seulement technique. Ferdinand Buisson affirme que la liberté de l'enseignant procède « d'une sorte de magistrature morale » qui permet de garantir « sa liberté de conscience » parce qu'il est « chargé de communiquer aux jeunes générations non seulement tout ce qu'il sait mais tout ce qu'il aime et tout ce qu'il honore¹². »

Cette affirmation de la compétence professionnelle se traduit par le refus d'une imposition méthodologique. Puisque le recrutement et la formation donnent la garantie d'une capacité à exercer le métier, puisque l'expertise fonde la

pertinence de l'action quotidienne, c'est à l'enseignant que revient le choix de ses méthodes. Aussi, à chaque fois que le ministère tente de modéliser la pratique par une méthode normalisée, une protestation syndicale s'exprime. Ainsi Louis Dumas, du SNI, en 1937 : « Personne ne souhaite qu'une méthode soit imposée aux maîtres. Fidèles à la liberté pédagogique, nos camarades estiment que le maître peut bénéficier de suggestions, mais pas recevoir des ordres. Et que serait un art comme celui d'élever les enfants, si cet art était mis au pas, caporalisé et en définitive momifié par des consignes ?¹³ ».

Les évolutions des XXe et XXIe siècles

En 1937, Jean Zay créait¹⁴, pour le second degré, les « loisirs dirigés¹⁵ » qui permettaient sur l'horaire scolaire du samedi après-midi, pendant 3 heures, d'organiser des activités échappant aux enseignements disciplinaires. Marie-Anne Carroi, militante du GFEN, livre son enthousiasme : « S'il y a eu, au début, [...] des errements et parfois le désir naïf d'amuser l'élève à tout prix, il semble bien que soit dépassée cette phase préliminaire de tâtonnements et que nous puissions espérer, dès la nouvelle année scolaire, une compréhension en profondeur de ces séances de loisirs qui seront sans doute parmi les plus fécondes des heures de la classe¹⁶ ». La droite devait immédiatement fustiger Jean Zay en le traitant de « ministre de la récréation nationale ». Concéder un temps spécifique constituait pour lui une stratégie de rénovation pédagogique favorable à la démocratisation des savoirs mais en n'attribuant aucun moyen humain aux « loisirs dirigés » et en les rendant facultatifs, le ministère ne leur accordera aucune perspective de pérennité.

En 1940, le gouvernement de Vichy mettra un terme à la liberté pédagogique. Le statut du fonctionnaire de 1941 exige une pleine et entière obéissance. Pour Pétain, c'est aux enseignants qu'incombe la responsabilité d'avoir affaibli la morale et la civilisation : la liberté des enseignants est synonyme d'anarchie, la liberté de l'élève est synonyme de laxisme. L'ordre, l'autorité et la hiérarchie doivent être désormais les fondements de l'institution scolaire.

À la Libération, le plan Langevin Wallon réaffirme la liberté comme finalité éducative essentielle mais se méfie de ses usages libéraux : « De même que la liberté d'entreprise signifie la domination des monopoles sur la vie économique du pays, la liberté

8 Discours tenu au 3ème congrès annuel du Parti Républicain Radical et Radical Socialiste, 10 octobre 1903.

9 Gabriel Compayré, *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires*, 1895, p. 27.

10 Jean Jaurès, Pour la laïque, discours à la chambre des députés, 21 et 24 janvier 1910.

11 *Revue de l'enseignement primaire*, 26 novembre 1905, p. 65-66.

12 Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1888, Partie I, Tome II, p. 1361, article Instituteur.

13 *L'École libératrice* citée par *Le Populaire*, 19 juillet 1937.

14 Arrêté du 22 mai 1937.

15 Jean-François Condette, "Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939)", *Histoire de l'éducation*, n° 129, 2011, p. 5-38.

16 Anne-Marie Carroi, "Exposition des travaux exécutés aux « loisirs dirigés »", *Pour l'ère nouvelle*, n° 139, août-septembre 1938, p. 213-214.

de l'enseignement recouvre [...] l'aspiration cléricale au monopole de la formation des jeunes¹⁷ ». L'après-guerre est un moment d'interrogations récurrentes des effets réels de la liberté pédagogique sur la démocratisation des apprentissages. Un certain idéalisme de la IIIe République avait supposé que la liberté de l'enseignant ne pût que servir l'égalité. Georges Cogniot¹⁸, en interrogeant les finalités des pédagogies nouvelles, introduisait le doute qu'elles puissent être au contraire l'instrument de la domination bourgeoise. La question n'était pas nouvelle. Elle habitait déjà les interventions de Paul Langevin au congrès de l'Éducation nouvelle de Nice en 1932. Si Cogniot pose la question des finalités de la liberté pédagogique, il n'en reste pas moins son défenseur : « Il faut dire avec force que tout mouvement, toute initiative qui tendent réellement même dans la mesure la plus modeste à secouer le contrôle et la contrainte de l'administration de l'État bourgeois sur l'école doivent être approuvés et soutenus¹⁹ ».

L'exigence de liberté des années 60, la contestation des modèles traditionnels, l'émergence de visions autogestionnaires du système éducatif, tout porte à ce que l'idée de liberté pédagogique revienne en force avec les mouvements sociaux et les mutations idéologiques de 68. Mais cet enthousiasme de changements culturels et sociaux fut porteur de bien des ambiguïtés. Celles notamment du modernisme. On assure que

le développement d'une diversité de supports nouveaux, notamment ceux de la télévision scolaire à la place du manuel scolaire, garantira la « liberté pédagogique du maître » et « la spontanéité de l'élève²⁰ ». L'obsession de la modernité envahit la question en supposant la capacité spontanée des innovations techniques à mieux garantir la liberté de l'enseignant et la démocratisation des savoirs.

En 1973, une circulaire²¹ offrait la perspective d'une liberté pédagogique réglementairement garantie, celle des 10% de l'horaire scolaire. Comment expliquer qu'alors qu'elle semblait répondre aux aspirations de l'époque en matière d'accroissement de l'autonomie et du travail en équipe, de rénovation des méthodes et de transformation des relations professeurs-élèves, elle finisse rapidement par s'étioler d'elle-même ? D'aucuns d'ironiser : les enseignants auraient-ils en définitive peu de goût pour la liberté pédagogique ? L'analyse des

notes et rapports internes du ministère permet de faire une autre hypothèse... le discours institutionnel, sous Fontanet et Haby, tout en prônant les 10%, va mépriser les activités qui en résultent. En témoigne une note²² adressée au ministre par une de ses conseillères techniques : des activités « apparaissant tantôt comme une parenthèse ludique, tantôt comme une kermesse, exutoire aux pulsions des élèves ». L'histoire des 10% est symptomatique des ambiguïtés de politiques ministérielles capables de s'engager discursivement vers une liberté concédée mais immédiatement restreinte par le contrôle ou le mépris.

Le néolibéralisme : la liberté pédagogique limitée par l'efficacité et la performance

À partir des années 1970, la liberté pédagogique va se heurter à la généralisation des principes nés d'une conception néolibérale de l'éducation. La politique éducative doit désormais obéir à des exigences de rentabilité du capital culturel. Au prétexte d'une meilleure efficacité du système scolaire, les prescriptions sont censées permettre d'atteindre les objectifs assignés. Le discours de bien des néolibéraux vient considérer

la stratégie fondamentale du néolibéralisme : plutôt qu'imposer, faire en sorte que les acteurs incorporent eux-mêmes les normes et en deviennent les agents

la liberté pédagogique comme le vestige archaïque d'un système auquel il faut imposer une rationalité moderne, celle de l'évaluation standardisée, de la LOLF, de la RGPP, des indicateurs de performance... À nouveau, tout en affirmant son attachement à la liberté pédagogique, l'institution considère « raisonnable », au vu de ses propres logiques, de la restreindre. Elle va tenter de le faire dans une stratégie non autoritaire, grâce aux évaluations standardisées. C'est le principe prôné par Claude Thélot²³ : plutôt que d'enjoindre des pratiques, il faut préférer faire des évaluations qui, comme un miroir, renverront à l'enseignant l'image des décalages avec les résultats attendus. Ainsi l'enseignant ne sera pas contraint par une injonction à laquelle il reste rétif mais s'astreindra lui-même au constat d'un décalage avec les résultats attendus. C'est la stratégie fondamentale du néolibéralisme : plutôt qu'imposer, faire en sorte que les acteurs incorporent eux-mêmes les normes et en deviennent les agents.

17 Paul Langevin, Henri Wallon, Projet de réforme de l'enseignement, *L'École et la nation*, p.73.

18 Georges Cogniot, D'une libre critique de l'éducation moderne, *La Nouvelle Critique*, n°36, mai 1952, p.104-117.

19 Idem p.108.

20 *Journal général de l'imprimerie et de la librairie*, 21 avril 1971, p.163.

21 27 mars 1973.

22 Jeannine Feneuille, note du 11 juillet 1978, au ministre de l'Éducation nationale (AN, 19870551/9).

23 Claude Thélot, "Évaluer l'école", *Études*, n°10 (397), 2002, p. 323-334.

Le mépris Blanquer

Jean-Michel Blanquer n'est pas le premier à avoir produit une inflation d'injonctions. Il suffit de regarder l'augmentation du volume des programmes nationaux depuis les années 1990 pour constater l'accroissement de la prescription mais avec Blanquer ce n'est pas qu'une question quantitative. C'est l'esprit même de la prescription qui va changer : le ministre énonce sans ambages que l'enseignant est rendu inquiet par la liberté et sécurisé par l'injonction... « *C'est [...] beaucoup plus sécurisant d'avancer à la lumière de ce que l'institution a défini, sur la base de la recherche. La clarté libère*²⁴. »

Le discours en vient à mépriser ouvertement la liberté pédagogique, jugée comme risquant de dériver vers « l'anarchisme²⁵ ». Le rapport sénatorial de juillet 2018²⁶ sur le métier d'enseignant ne s'embarrasse pas d'atours en évoquant avec mépris la « *sacro-sainte liberté pédagogique* », reprenant le propos réactionnaire qui considère qu'elle constitue « *le droit inaliénable d'enseigner l'ignorance*²⁷ ».

comme un prétexte guidé par la facilité, la paresse ou le renoncement. La liberté pédagogique est un engagement exigeant.

Nous devons en faire un engagement collectif.

Dans un monde où la perspective d'une égalité réelle est mise en doute par ceux qui y voient une menace pour leurs intérêts particuliers, où les relativisations de la post-vérité mêlent faits et croyances, où l'instrumentalisation idéologique des connaissances est financièrement organisée, l'exercice collectif de la liberté pédagogique reste la meilleure garantie d'une finalité d'intérêt général. Elle conforte notre attachement aux buts politiques de nos missions éducatives, ceux d'une école de l'émancipation.

C'est pourquoi nous devons être plus que jamais attachés à ce que l'école soit le lieu où on puisse, toutes et tous et ensemble, s'approprier les savoirs et le jugement critique qui permettent de penser un monde nouveau fondé sur l'égalité et la justice sociale. C'est l'enjeu majeur de la liberté pédagogique... ♦

²⁴ Le Parisien, 26 avril 2018.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Max Brisson, Françoise Laborde, "Rapport d'information sur le métier d'enseignant", Sénat, juillet 2018.

²⁷ Jean-Paul Brighelli, "L'Éducation nationale, mammouth à la dérive", Causeur, 24 février 2023.

Se réapproprier la liberté pédagogique

La construction historique de la liberté pédagogique ne cesse d'affirmer les finalités égalitaire et émancipatrice de l'école qu'il faut protéger des instrumentalisation idéologiques et des intérêts particuliers. Ce serait en trahir l'essence que de s'en servir

