

LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

Expression souvent utilisée par les professionnels de l'enseignement et considérée généralement comme exprimant un principe constitutif de « l'École de la République ». En réalité, on ne la trouve telle quelle ni chez Jules Ferry ni chez Ferdinand Buisson... Ce qui n'empêche pas ce dernier de fustiger l'époque où l'instituteur était réduit à n'être qu'un « manœuvre de l'alphabet » sous la coupe du « conseil municipal, du château ou de l'église », et d'affirmer : « S'il y a une classe d'hommes qui mérite qu'on ait toute confiance dans sa raison [...], c'est le corps des instituteurs français. »¹

En réalité, Ferry et Buisson se sont exprimés l'un et l'autre, et à plusieurs reprises - mais sans la nommer - sur la « liberté pédagogique » à l'occasion de la question du choix des manuels scolaires. Contrairement à ce qui s'était passé sous la monarchie de Juillet, où François Guizot avait imposé des « manuels officiels » pour « répandre le même savoir de la même manière dans toutes les écoles publiques », l'École de la République a promu, dans ce domaine, la diversité et la liberté. Ainsi, dès 1879, Ferdinand Buisson écrit dans une note destinée au nouveau ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, qu'« il y aurait de graves inconvénients à imposer aux maîtres leurs instruments d'enseignement » et qu'« il n'y en a aucun à leur laisser librement indiquer ce qu'ils préfèrent ». Dans sa circulaire du 16 juin 1880, Jules Ferry explique que les instituteurs devront se réunir dans des « conférences spéciales » pour choisir leurs manuels scolaires, et précise que « cet examen en commun deviendra un des moyens les plus efficaces pour former l'esprit pédagogique des enseignants et développer leur jugement, pour les façonner à la discussion sérieuse, pour les accoutumer, surtout, à prendre eux-mêmes l'initiative, la responsabilité et la direction des réformes dont leur enseignement est susceptible ».²

C'est ainsi que la liberté pédagogique s'est stabilisée dans les usages, sans être clairement identifiée comme telle, à travers la question des manuels scolaires, et par la garantie, dans ce domaine, d'une triple liberté d'initiative : liberté de publication

¹ *Dictionnaire de pédagogie*, dirigé par Ferdinand Buisson (extraits), Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2017, article « Instituteur – Institutrice ».

² Cité par Claude Lelièvre, *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*, Paris, Odile Jacob, 2021.

par les éditeurs, liberté de choix par les équipes pédagogiques et liberté d'usage par les enseignants.

En réalité, cette liberté pédagogique ne sera remise en cause que sous le régime de Vichy, mais ne sera inscrite dans les textes officiels qu'à l'occasion de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (dite « loi Fillon »). Cette loi a été préparée par la commission présidée par Claude Thélot qui, à la suite d'un débat national et de nombreuses consultations, a proposé, pour la première fois, la notion de « socle commun de compétences » en l'articulant à une plus grande autonomie des établissements scolaires et à la « liberté pédagogique » des équipes d'enseignants. En effet, pour Claude Thélot, la fermeté sur les objectifs devait s'accompagner d'une plus grande initiative des acteurs sur les moyens de les atteindre.³

L'apparition relativement récente de cette expression, mais aussi les difficultés et polémiques liées à son usage⁴, expliquent sans doute qu'elle ne figure pas dans les dictionnaires de l'éducation.

-o0o-

« La liberté pédagogique de l'enseignant, explique le Code de l'éducation, s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à cette liberté. »⁵ La définition est étonnante car, tout à la fois, elle borne la liberté pédagogique par les décisions hiérarchiques qui en encadrent l'exercice et précise, en revanche, qu'elle n'est nullement limitée par le « conseil pédagogique » dont « la mission, selon les mêmes textes officiels, est de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements ». ⁶ Mais, définition qui s'inscrit assez bien – au moins apparemment – dans une conception républicaine de l'institution scolaire, où la liberté est nourrie de verticalité et menacée par l'horizontalité. Le ministre, légitimé par le suffrage universel, fixe des finalités nationales, dont nul ne saurait s'exonérer puisque, selon la formule de Rousseau, « l'obéissance à la loi qu'on s'est soi-même prescrite est liberté »... et, en même temps, il protège les

³ Voir Claude Thélot, *Débattre pour réformer. L'exemple de l'École*, Paris, Dunod, 2006.

⁴ Plusieurs organisations syndicales enseignantes et de nombreux mouvements pédagogiques ont, par exemple, considéré que les instructions du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, sur l'apprentissage de la lecture ainsi que ses prescriptions techniques appuyées sur les neurosciences, étaient contraires à la liberté pédagogique.

⁵ Code de l'Éducation, article L912-1-1.

⁶ Code de l'Éducation, article L421-5.

personnes contre les pressions, voire contre l'emprise de leurs pairs qui compromettraient gravement leur liberté individuelle.

Tout cela pose néanmoins de nombreuses questions. D'abord, on peut se demander quel est le registre de légitimité du ministre et de la chaîne hiérarchique qu'il contrôle en matière proprement pédagogique. Elle renvoie, évidemment, à ce dont le pouvoir politique est lui-même comptable – la volonté des citoyens dont il est l'émanation – et au champ sur lequel il a parfaitement les compétences pour décider : les priorités éducatives qui s'imposent à la Nation, et les programmes qui garantissent une égalité de toutes et tous au sein du système scolaire. C'est à lui de définir les objectifs d'apprentissage considérés comme des fondamentaux de la citoyenneté, ainsi que les référentiels de formation de tous niveaux qui permettent de se déplacer sans pénalité sur l'ensemble du territoire. Il garantit ainsi, en principe, que les finalités de l'École - fixées par les textes fondateurs de la République et précisées par la loi - s'incarnent bien dans ses instructions, et que ces instructions sont respectées par l'ensemble des acteurs.

Mais, comme l'avaient bien perçu Jules Ferry et Ferdinand Buisson, on ne peut exiger de l'enseignant qu'il « fasse des hommes » s'il n'est pas lui-même « traité en homme », « investi d'une sorte de magistrature morale, garanti dans sa liberté de conscience, chargé de communiquer aux jeunes générations non seulement tout ce qu'il sait mais tout ce qu'il aime et tout ce qu'il honore ». ⁷ Plus encore : autant il faut reconnaître la compétence du politique – en tant que légitimité et capacité à agir – sur les finalités et les programmes, autant il n'a aucune compétence – ni au sens intellectuel ni au sens juridique – pour dicter le comportement des enseignants dans leur classe et légiférer, en amont et à leur place, sur leurs décisions quotidiennes. En effet, chaque situation pédagogique est singulière, avec des élèves dont les histoires individuelles sont toutes différentes, et dont le regroupement est inédit ; toute situation est tributaire d'événements spécifiques passés et d'événements présents imprévus ; et s'il existe des similitudes, voire des modèles d'interprétation utilisables dans de nombreuses situations, ils n'exonèrent jamais l'enseignant de prises de décisions, parfois minuscules mais toujours décisives. La manière de s'adresser aux élèves et d'écrire au tableau, le choix d'un exemple ou d'un exercice, d'un temps de travail de groupe ou de réflexion personnelle, comme l'articulation des apprentissages entre eux, et sur les prérequis ou les questions des élèves... tout cela relève bien de la responsabilité de l'enseignant.

C'est pourquoi, sans doute, le statut des corps d'inspection est si problématique en France. Le Code de l'éducation l'avoue à son insu : la liberté pédagogique s'exerce, dit-il, « avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection ». En toute rigueur, il faudrait dire : « sous le contrôle des corps d'inspection au regard des finalités de l'École » et « avec leur conseil en matière de modalités d'enseignement ». Mais, peut-on être, à la fois, entraîneur et arbitre ? L'un et l'autre s'attachent, certes, à faire respecter le même règlement. Mais l'entraîneur tire sa légitimité de ce qu'il est, tout à la fois, un « ex-pair » et un « expert » : ses compétences spécifiques ne le placent pas en position de surplomb mais de « compagnon critique » ou, mieux encore, d'« ami exigeant ». L'arbitre, lui, joue un tout autre rôle : il distribue des cartons rouges aux uns, et signe des certificats de conformité aux autres, et proclame les résultats officiels qui déterminent l'avenir d'un individu ou d'une équipe. Que les enseignants aient besoin d'entraîneurs tout au long de leur carrière... cela ne fait aucun doute, mais ces derniers ne sont véritablement efficaces que s'ils se situent délibérément « au coude à coude » avec eux, non pour sanctionner – des instances paritaires pourraient parfaitement se charger de cela – mais

⁷ *Dictionnaire de pédagogie*, dirigé par Ferdinand Buisson, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 2017, art. « Instituteur – Institutrice ».

pour observer, réfléchir et inventer avec les enseignants les meilleures manières de mettre en œuvre leur liberté pédagogique au service des finalités de l'École.

Or, là encore, le texte du Code de l'éducation reflète une étrange conception. En affirmant que « le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à la liberté pédagogique », il semble soupçonner le collectif de limiter - voire de paralyser - la liberté individuelle. Le danger est, certes, réel, mais le texte le pointe sans évoquer la dérive inverse : une liberté réduite aux caprices individuels, ignorant l'importance de la concertation entre pairs, la richesse des échanges entre différents points de vue, la dynamique née de projets communs, tant sur les élèves que sur les enseignants eux-mêmes. Plus encore, on laisse entendre que, dès lors qu'elle s'inscrit dans les directives nationales, la liberté pédagogique n'a pas besoin d'être nourrie par un travail collectif. Étrange conception de la liberté. On sait, en effet, que le collectif, aussi bien dans la construction de l'intelligence de l'enfant⁸ que dans le principe même qui inspire tout fonctionnement démocratique, peut permettre au sujet d'élargir son champ des possibles. Dès lors que l'on s'astreint à entendre le point de vue et les propositions des autres, l'on s'enrichit. Et, même si l'on reste sur ses positions, l'interlocution de ses pairs contraint à argumenter, et permet ainsi d'approfondir son propre point de vue.

Il faudrait donc, peut-être, encadrer différemment la liberté pédagogique. En amont, d'abord, en remontant dans la hiérarchie des textes, comme on le fait bien trop rarement. En effet, au titre de l'article 55 de la Constitution, « les traités ou accords internationaux ratifiés ou approuvés ont, dès leur publication, une autorité supérieure à celle des lois ». C'est dire que la Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée à l'unanimité par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989, et ratifiée par la France le 7 août 1990, devrait constituer la référence majeure en matière d'éducation. Janusz Korczak en avait défini la philosophie générale dès les années 1920, en expliquant que l'enfant est, à la fois, *un être inachevé*, qui doit être protégé, et *un être complet*, disposant, déjà, de toute la palette des émotions humaines : « les chagrins des petits ne sont pas des petits chagrins », disait-il. En tant qu'être inachevé, il dispose de « droits créances » (droit à un nom, à une famille, à la santé, à ne pas être exploité par le travail, etc.), et, en tant qu'être complet, il dispose de « droits libertés » : il a, en particulier, « le droit d'être entendu sur toutes les affaires le concernant ». « Être entendu » ne veut évidemment pas dire « être approuvé », au point qu'il faut rappeler que, parmi les droits de l'enfant, il y a aussi celui d'être contredit, de rencontrer des limites quand il manifeste ses velléités de toute-puissance, de buter sur des obstacles qui lui permettent de progresser, de surseoir - grâce à des contraintes fécondes - aux pulsions de son corps primaire pour accéder à la pensée réfléchie. Ainsi, loin d'être une exaltation du laisser-faire ou une invitation à l'abstention éducative, la Convention internationale des droits de l'enfant met-elle au premier plan le devoir d'éducation des adultes : il faut toujours « prendre l'enfant là où il est et comme il est » - au risque qu'il reste totalement étranger à l'entreprise éducative - mais surtout pas pour « le laisser là où il est » ! C'est aux éducateurs de lui permettre de découvrir qu'il peut, grâce à l'apport des autres et de la culture, se dépasser et se projeter dans le futur, articuler son « être-là » avec son « pouvoir être » et son « devoir être ».⁹

On voit combien la Convention internationale des droits de l'enfant est exigeante, et à quel point ses conséquences sont importantes en matière pédagogique. Le « respect de l'enfant » qu'il nous impose n'a rien à voir avec un spontanéisme béat qui assignerait l'enfant à l'infantile, mais il nous met

⁸ Henri Wallon ne disait-il pas que « l'intelligence est la socialité intériorisée » ?

⁹ Sur la question des droits de l'enfant, ses ambiguïtés et ses exigences, voir mon ouvrage *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009.

aussi vigoureusement en garde contre la réduction de l'*infans*¹⁰ à un corps-machine, astreint à imiter et reproduire, sans intention propre ni projet personnel, jusqu'à ce qu'il ait franchi l'hypothétique frontière qui lui donne le droit d'être, enfin, reconnu comme une personne.

Et tout cela a des impacts, aussi bien sur la question du statut de l'évaluation et de l'usage des tests de toutes sortes en éducation, que sur la formation des élèves à une orientation réfléchie et positive, mais également sur la nécessaire prise en compte de leur avis au sein de la classe et du système scolaire, dans des dispositifs qui leur permettent d'inhiber leur impulsivité et de s'exhausser au-dessus de leurs représentations spontanées. Plus encore, c'est dans la conception même des apprentissages que la vision de l'enfant, comme une personne en devenir, est absolument décisive : parce qu'il est un « être inachevé », l'élève a droit à ce que les adultes, forts de leur expérience, décident de ce qu'il doit apprendre et, *simultanément*, parce qu'il est un « être complet », il a droit à ce qu'on sollicite son engagement personnel dans ses apprentissages. Et c'est ce « simultanément » qui est au cœur de l'entreprise pédagogique dans ce qu'elle a de plus exigeant, bien loin d'une vision simpliste qui ferait des acquisitions mécaniques un préalable à l'entrée dans le monde du sens.

Est-ce à dire, alors, que la Convention internationale des droits de l'enfant dicterait les « bonnes méthodes » pédagogiques et pourrait contrevenir ainsi à la liberté pédagogique des enseignants ? Ce serait bien mal comprendre ce qu'est précisément la pédagogie : ni répétition routinière, ni application de protocoles standardisés, ni improvisation capricieuse de méthodes aléatoires... La pédagogie est une pratique, obstinée et modeste à la fois, de l'*inventivité régulée*.

Car c'est précisément en raison du double statut de l'enfant, et parce qu'il faut, *en même temps*, « décider de ce qu'ils doivent apprendre » et « faire en sorte qu'ils l'apprennent eux-mêmes », que le pédagogue est assigné à l'invention. S'il se contente du premier volet, il imagine qu'il suffit de décréter les apprentissages pour qu'ils se produisent ; s'il se contente du second, il s'en remet au bon vouloir des élèves, quand ce n'est pas à leur caprice. Dans les deux cas, il se contente d'offrir les savoirs aux privilégiés qui ont déjà découvert, dans leur histoire personnelle, qu'ils pouvaient y trouver des sources de satisfactions supérieures aux renoncements auxquels ils devaient consentir pour les acquérir. La véritable pédagogie, elle, refuse les deux termes de cette alternative, et s'interroge sur les médiations possibles. Des médiations qu'il faut inventer ou réinventer en fonction, d'un côté, des élèves – de ce qu'ils sont, savent, veulent et peuvent – et, de l'autre côté, des objectifs qu'on leur fixe. C'est là, justement, dans cet espace, qu'il y a place pour l'initiative de l'enseignant. Une initiative qui s'appuie sur les connaissances pédagogiques et didactiques acquises en formation initiale et continue, s'enrichit au fur et à mesure de son expérience, et se nourrit de la réflexion collective dont il peut bénéficier au sein de son équipe et de son établissement. Une initiative qui n'est nullement limitée au choix des manuels scolaires ou des exercices qu'ils proposent – comme les éditeurs scolaires voudraient parfois le faire croire¹¹ – mais qui concerne, tout aussi bien, les supports d'enseignement, les situations d'apprentissage, les modes de regroupement et les formes d'évaluation. Une initiative

¹⁰ *Infans* est un terme latin qui désigne le très jeune enfant avant qu'il ne parle. Il est formé de *in-* préfixe négatif et du participe présent de *fari* « parler ». Par extension, l'*infans* désigne celui qui n'est pas encore reconnu comme sujet.

¹¹ Notons, à ce sujet, un étrange consensus autour de ce qui relève de l'absurdité pédagogique : le fait que tous les élèves d'une même classe aient l'obligation d'avoir et d'utiliser le même manuel alors qu'il serait infiniment plus intéressant pour eux, dans bien des cas, que le professeur fasse en sorte que les quatre ou cinq manuels de qualité disponibles soient répartis entre les élèves : ces derniers pourraient, par petits groupes, comparer le traitement des notions entre les différents manuels (sur le modèle du « puzzle » – voir la notice sur ce terme) et le professeur pourrait bénéficier, de son côté, d'une « banque » de textes, exemples et exercices beaucoup plus riche que dans le cas du manuel unique.

qui doit, bien évidemment, être régulée à partir de l'observation de ses effets et de la réflexion menée avec les élèves eux-mêmes sur ce qu'ils ont appris et la manière dont ils l'ont fait.

La liberté pédagogique prend donc appui, *en amont*, sur « le choix d'éduquer¹² », en refusant tout autant la tentation de normaliser, que celle d'abandonner les élèves qui lui résistent... Et elle requiert, *en aval*, une véritable mobilisation des professionnels de l'éducation, enfin reconnus comme des enseignants-chercheurs, de véritables concepteurs-évaluateurs des apprentissages, soutenus par leurs différents niveaux de tutelle pour qu'ils s'émancipent, à la fois, de la reproduction des routines et de l'improvisation brouillonne. Leur hiérarchie doit donc concevoir et mettre à leur disposition des documents et des outils, des propositions et des grilles d'analyse qui, loin de brider leur initiative, leur confèrent toujours plus de pouvoir d'agir. À mille lieues d'une « politique des circulaires » qui multiplie les contraintes, comme d'une « politique du soupçon » qui multiplie les contrôles, les enseignants ont besoin d'un accompagnement qui leur permette de s'autoriser à penser, à inventer et à évaluer leurs pratiques.

Et, peut-être, à partir de là, pourrait-on proposer une formulation alternative à la définition donnée par le Code de l'éducation : « La liberté pédagogique est constitutive du métier d'enseignant. Elle s'exerce dans le respect des objectifs fixés par les programmes nationaux définis sous l'autorité du ministre de l'Éducation nationale et approuvés par le Parlement. Chaque enseignant a la responsabilité d'identifier et de mettre en œuvre les méthodes qui permettent à ses élèves d'atteindre ces objectifs. Il le fait dans le respect des principes de la Convention internationale des droits de l'enfant, en s'appuyant sur la réflexion menée avec ses collègues au sein de son équipe ou de son établissement, avec le souci d'évaluer les effets de ses initiatives, et de les ajuster au fur et à mesure. Le ministre de l'Éducation nationale garantit, de son côté, une formation initiale et continue permettant l'exercice effectif de cette liberté. Il mandate des formateurs afin d'accompagner au mieux chaque enseignant dans sa réflexion pédagogique et son développement professionnel. »

➤ **Curseur, Dépistage, Enseignant-chercheur, Préalable, Résistance**

¹² Voir mon ouvrage *Le Choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*, Paris, ESF Sciences humaines, 1991.