

Former des enseignants



LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE
« SI JE ME LAISSAIS FAIRE,
JE DEVIENDRAIS L'OS DU MEN »

BRUTALISME



Vincent Charbonnier

Il semble que la sénescence accélérée du « nouveau » monde, dont l'avènement (laïque) a été jadis promis et qui a tant séduit, se résorbe dans son usage proprement négatif, autrement dit que notre monde devienne un *non*-monde, un monde proprement *im*-monde. À l'oubli des promesses, dont nous savons, de manière tenace, qu'elles n'engagent que ceux qui y croient – ce qui ne dispense malheureusement pas de leur pouvoir d'illusion réticienne –, a cédé une nouvelle banalité du mal, la fureur ordinaire de la brutalité dans tous ses états : brutalité des paroles, brutalité des actes, brutalité des décisions, sans autre appel que leur supplément ou leur renchérissement dans une hyper-brutalité qui s'entretient (d'elle-même, selon une logique de surenchère aussi inquiétante que morbide. Car enfin, que peut, que pourrait-il sortir de bon de ce (très mauvais) fumier ?

Nous voici donc comme installé-es dans un état stationnaire, grisâtre, entre deux mondes. Un « ancien » monde, usé, mais qui ne cesse pas de ne pas vouloir finir, un « vieux » monde usé qui ne cesse de souffler sur ses propres cendres pour tenter de renaître, d'une manière encore plus consumée et sèche qu'auparavant, et un véritable nouveau monde, qui est à inventer, ou plutôt, et mieux, à *ré*-inventer. Non pas en faisant table rase de l'ancien, comme on pourrait être tenté de se faire accroire, mais en le *ré*-inventant justement, en le ré-enchantant mais autrement que par l'argent – cette « maudite soif de l'or », la vie et les relations humaines, la beauté du monde en somme.

Ré-inventer et se *ré*-inventer, c'est-à-dire encore *ré*-inviter et se *ré*-inviter, collectivement, toutes et tous ensemble, de *ré*-investir notre pouvoir d'agir, indissociablement, individuel(lement) et collectif(vement), de ne pas baisser la tête ni de se laisser aller à la déception et au renoncement – lequel a plusieurs degrés, jusqu'à l'approbation. Ne pas céder à la déception et ne jamais renoncer donc. On pourra estimer que ces antiennes, souvent reprises dans cet espace éditorial, sont naïves, voire mièvres, décalées surtout et dangereuses finalement, dans un monde devenu furieux et empêtré dans une colère assez improductive (pour le moment). Peut-être. Demeure cependant l'intime conviction que, comme le dit une fois l'auteur du *Principe espérance*, le philosophe allemand Ernst Bloch (1885-1977) : « *il y a une duperie énorme de l'ignorance, une tromperie de l'imagination fausse [et] de l'encens sur des sentiments transparents* » ; mais il y a aussi « *des secrets rouges dans le monde* » et « *ce sont même les seuls* ». À nous de les faire éclore ! ■

Nous vous souhaitons, par anticipation, une très belle et très bonne année 2022. Que cette année soit enfin celle d'une victoire de l'intelligence sur toutes les barbaries.

SOMMAIRE

ACTUALITÉS 3

■ **Écoles académiques de formation :** et si le pire était (presque) toujours sûr ?

VIE DES INSPÉ 4

■ **Cachez ces syndicats** que je ne saurais voir...

■ **Une souffrance au travail** qui s'institutionnalise

DOSSIER 6

■ **Liberté pédagogique**

« Si je me laissais faire, je deviendrais l'OS du MEN »

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,
75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : www.snesup.fr

Directrice de la publication :
Anne Roger

Rédacteur en chef :
Vincent Charbonnier

Rédaction :
Collectif FDE restreint

Conception graphique
et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu
Tél. : 01 44 79 96 24

CPPAP : 0121 S 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beauregard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,
Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

Photo de couverture, p. 4 et 6 : Vincent Charbonnier ;
dessins p. 3, 7, 8, 9 et 10 : Denis Gaumé

ÉCOLES ACADÉMIQUES DE FORMATION: ET SI LE PIRE ÉTAIT (PRESQUE) TOUJOURS SÛR ?

À peine plus d'un an après leur mise en place, les Délégations académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (Dafpen) évoluent en Écoles académiques de formation continue (EAFC).

Par **MURIEL CORET** et **GILLES TABOURDEAU**,
collectif FDE

Les nouvelles écoles académiques (expérimentales dans quelques académies à la rentrée 2021) ont pour ambition de « renforcer la synergie des multiples acteurs de la formation continue – Institut des hautes études en éducation et formation (IH2EF), INSPÉ, universités, réseau Canopé – et leur coordination au service d'un pilotage d'une offre de formation plus lisible pour les personnels et en proximité de ces derniers » (sic !) (www.education.gouv.fr/la-transformation-des-rh-324644). La volonté affichée est celle « d'une mise en cohérence des formations pour l'ensemble des personnels de l'académie dans une logique de parcours continué et de valorisation des compétences tout au long de la vie où la recherche, le développement et l'innovation auront une place centrale » (fiche de poste de recrutement de l'académie d'Amiens). L'administration veut donc fonder les EAFC sur trois piliers : l'incarnation dans une personne et un lieu identifiés, la modernisation de « l'ingénierie de formation », la valorisation par la diplomation et la certification de « parcours coconstruits ».

Personne ne saurait s'opposer à la volonté de mieux structurer la formation, de la rendre plus accessible et cohérente dans un « parcours ». Cependant, cette mesure, issue du Grenelle de l'Éducation, invite à la prudence. Les objectifs sont-ils seulement de structurer et rendre cohérente l'offre de formation ? Des questions et des points de vigilance s'imposent.

UNE OFFRE PAS TOUJOURS ADAPTÉE

D'abord, la création de ces écoles ne repose pas sur un bilan sérieux et approfondi de l'offre de formation actuelle, de son fonctionnement et du retour qu'en font les personnels. Les personnels font plutôt le constat d'une offre pas toujours adaptée, souvent réduite à une explication de texte des injonctions ministérielles, et des difficultés à pouvoir participer aux formations sur leur temps de travail quand aucun moyen de remplacement n'est prévu.

Pour être vraiment adaptée, cohérente et accessible, la formation continue devrait d'abord partir des besoins réels du terrain (exprimés par les personnels, identifiés par les actrices et acteurs de la formation). Sa structuration en parcours doit favoriser la construction de la professionnalité des enseignant-es en n'en réduisant pas les contenus à de l'adaptation immédiate à l'emploi, aux seuls aspects « transversaux » ou à l'acculturation aux injonctions ministérielles. Tous les aspects du métier doivent être travaillés, y compris la dimension didactique – souvent évacuée dans les propos du ministère

(parce qu'il ne peut pas en assurer le contrôle ?). Il conviendrait également de s'assurer que l'accès à ces parcours de formation ne soit pas conditionné à la validation par tel ou tel supérieur hiérarchique en fonction de contraintes RH, de « profils » de poste ou de la « cohérence » estimée des formations choisies.

La formation continue devrait aussi prendre en charge la question des moyens financiers et humains de sa mise en œuvre : remplacement des personnels, prise en charge des déplacements, reconnaissance des interventions dans les services des enseignant-es, développement d'un vivier de formatrices et formateurs.

UNE ORGANISATION TRÈS HIÉRARCHISÉE

Ce qui amène à poser la question du pilotage. Les informations dont nous disposons actuellement tendent à montrer un resserrement autour du trio rectorat-IH2EF-Canopé qui laisse peu de place à l'université : l'INSPÉ et la communauté scientifique d'une manière générale n'y ont de rôle que consultatif. Son organisation très hiérarchisée éloigne les pouvoirs décisionnaires des actrices et acteurs de terrain (formateurs universitaires, départementaux et académiques) et on peut craindre que, dans ces conditions, la place de la recherche, dans sa pluralité, ne soit pas garantie. Alors que les INSPÉ sont censés être au cœur de la formation initiale et continue des enseignant-es et CPE, on voit qu'ils sont écartés « au profit » du réseau Canopé (qui développe aussi les « e-INSPÉ »). Ainsi la formation des futur-es fonctionnaires stagiaires (après concours) demeure-t-elle pour le moment un point aveugle.

Le remplacement des Dafpen – dont les missions portaient sur la formation initiale, continuée et continue – par les EAFC pose la question de l'avenir du pilotage de la formation « initiale », avant et après les concours. On peut tout craindre des modalités du « dialogue » local avec l'Éducation nationale en ce qui concerne la formation initiale... ■

Compte rendu du Cafpen du rectorat de Poitiers présentant la création des EAFC : nouvelle-aquitaine.fsu.fr/formation-des-personnels-la-vigilance-simpose.



L'ORGANISATION TRÈS HIÉRARCHISÉE ÉLOIGNE LES POUVOIRS DÉCISIONNAIRES DES ACTRICES ET ACTEURS DE TERRAIN ET ON PEUT CRAINDRE QUE LA PLACE DE LA RECHERCHE, DANS SA PLURALITÉ, NE SOIT PAS GARANTIE.

CACHEZ CES SYNDICATS QUE JE NE SAURAI VOIR...

Les organisations syndicales ont traditionnellement droit de cité dans les établissements. Pourtant, la direction de l'INSPÉ de Nantes en a décidé autrement. Prenant le prétexte d'une (fausse) agression d'une agente par un·e délégué·e syndical·e, elle les a ainsi reléguées à l'écart de tout contact.

Par **MARY DAVID**, collectif FDE

Traditionnellement, les organisations syndicales des enseignant·es du premier et du second degré sont présentes dans les locaux des écoles et instituts de formation des enseignant·es (l'INSPÉ, et auparavant, l'ESPÉ et l'IUFM) pour

informer de leurs droits, les conseiller en matière de mutations, etc., les professeur·es stagiaires, ainsi que les personnels de vie scolaire stagiaires (CPE). Cette présence syndicale participe de la socialisation professionnelle des futur·es néo-col·lègues de l'Éducation nationale. Elle correspond en outre au droit des fonctionnaires de la fonction publique d'être informé·es syndicalement, dans la mesure où les stagiaires de l'Éducation nationale sont en formation à l'INSPÉ sur leur temps de travail.

INTERDITES DE PRÉSENCE DANS LE HALL

Or cette présence des organisations syndicales de l'Éducation nationale dans les locaux du site INSPÉ de Nantes est remise en cause depuis la rentrée de septembre. D'abord chassées sur le perron, devant l'entrée, elles ont ensuite été cantonnées dans une petite salle excentrée, et interdites de présence dans le hall, là où les étudiant·es passent, déjeunent et prennent leur pause. En réaction, l'intersyndicale locale de l'Éducation nationale a demandé une audience à la direction de l'INSPÉ, laquelle leur a dénié le droit d'être présentes, en leur disant que cette décision faisait suite à une agression d'une agente d'accueil par un·e représentant·e syndical·e...

Un peu plus tard, nous avons appris, via la CFDT, que la direction de l'INSPÉ accusait la FSU d'être à l'origine de cette « agression ». Évidemment, nulle trace de cet événement, ni dans les souvenirs des militant·es présent·es dans les locaux ni sur le registre santé et sécurité au travail du CHSCT. Cette accusation apparaît ainsi comme une tentative grossière de déstabiliser les militant·es, qui ne restent jamais insensibles quand il est question d'un·e collègue agressé·e, et de faire reculer les droits syndicaux. ■



UNE SOUFFRANCE AU TRAVAIL QUI S'INSTITUTIONNALISE

La souffrance au travail dans les INSPÉ a été reconnue par un avis du CHSCT ministériel en juillet dernier. Les trois exemples ci-dessous éclairent le système de situations, de contraintes et de choix qui y conduit et dressent un tableau pour le moins sombre de nos conditions de travail... C'est ensemble qu'il faut lutter, par tous les moyens, pour leur amélioration – et d'abord en en parlant !

Par **MICHÈLE ARTAUD, MARIE-FRANCE CARNUS, MURIEL CORET, KONSTANZE LUEKEN**, collectif FDE

À POITIERS, L'ABSENCE DE CONCERTATION MET À MAL LE COLLECTIF

Alerté-es par plusieurs collègues en fin d'année dernière, les élu-es du personnel de l'INSPÉ de Poitiers ont relayé auprès de l'administration l'expression de la souffrance des collègues et les risques psychosociaux dans l'établissement. Les témoignages se rejoignent : surcharge de travail, perte de sens face à des injonctions contradictoires, difficulté à se projeter, sentiment d'isolement... Faire de la crise sanitaire et du travail à distance imposé les seules causes de la souffrance au travail serait céder à la facilité : c'est aussi le révélateur d'un problème plus général d'absence de véritable concertation, ministérielle et/ou locale, comme de l'insuffisance de la communication. Malgré cette rentrée « 100 % en présence », les espaces et temps communs ne sont pas rétablis, les échanges informels ont disparu. Dans le contexte extrêmement violent de la « réforme » de la formation, les personnels font face à une souffrance accrue des étudiant-es ; les problèmes organisationnels se complexifient ; les tensions se cristallisent et exacerbent les difficultés. Le manque de concertation institutionnalisée, l'affaiblissement du pouvoir d'agir des personnels produisent une réelle maltraitance et mettent à mal le collectif. Le reconstruire va demander du temps. Encore faut-il qu'on (re)trouve la volonté de le faire.

À TOULOUSE, DE PLUS EN PLUS DE FORMATEURS ET FORMATRICES SONT SOUS PRESSION : LA COCOTTE INSPÉ EST SUR LE POINT D'IMPOSER

Pas de concertation, des injonctions paradoxales (« mieux former avec moins de moyens »), « réunionite » aiguë chronophage sous couvert de mascarade de démocratie participative, dans laquelle une poignée d'acteurs et d'actrices cumule les pouvoirs et les mandats, avalanche et accumulation des mails intitulés URGENT, URGENTISSIME, TRÈS URGENT... qui tombent jour et nuit, en semaine comme le week-end, dans les boîtes électroniques des personnels, suppression d'options longuement

travaillées par les collègues, sans aucune justification, mise au placard de collègues compétent-es qui dérangent du fait d'une couleur syndicale différente de celle qui dirige la composante, valeurs bafouées, idéal professionnel évaporé, stress permanent, surmenage professionnel...

Voilà le quotidien d'un grand nombre de formateur-rices de l'INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées qui souffrent en silence, méprisés par de petits décideur-ses qui collaborent à la destruction d'une véritable formation des enseignant-es à la hauteur des enjeux de l'École de la République.

À AIX-MARSEILLE, UNE PRESSION DE LONGUE DATE ET UNE SOUFFRANCE AU TRAVAIL QUE LA DIRECTION NE PEUT PLUS NIER

L'INSPÉ d'Aix-Marseille n'a pas attendu la dernière « réforme » de la formation des enseignant-es pour voir s'installer durablement perte de sens et souffrance au travail. La démocratie manque à tous les niveaux, et les décisions sont prises, par une équipe de la direction et les équipes qu'elle soutient, dans l'opacité la plus totale. La critique, le dénigrement personnel, le mépris voire la dévalorisation systématique du travail de recherche sont utilisés pour faire pression et mettre à l'écart les enseignant-es et enseignant-es-chercheur-ses qui ne sont pas d'accord avec les décisions prises unilatéralement, sans parler des conditions matérielles difficiles qui les touchent prioritairement : services d'enseignement morcelés, déplacements chronophages, emplois du temps difficiles, atomisation du métier et du cœur de métier des collègues, amputation sans concertation des heures d'enseignement... une liste exhaustive serait trop longue ! La situation a été mise au jour par une enquête du service universitaire de médecine préventive des personnels faisant apparaître l'INSPÉ comme un point singulier du site universitaire marseillais, suivie d'une enquête spécifique à la composante elle-même. Pour tenter d'améliorer la situation, des groupes de travail « hétérogènes » ont été proposés mais n'ont pu être mis en place faute de représentativité suffisante des personnels... Ce sont donc des entretiens individuels qui ont lieu, mais le bout du tunnel semble loin. ■

LES TÉMOIGNAGES SE REJOIGNENT : SURCHARGE DE TRAVAIL, PERTE DE SENS FACE À DES INJONCTIONS CONTRADICTOIRES, DIFFICULTÉ À SE PROJETER, SENTIMENT D'ISOLEMENT...

LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

« SI JE ME LAISSAIS FAIRE, JE DEVIENDRAIS L'OS* DU MEN »

Dossier coordonné par
STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR



La liberté pédagogique est aujourd'hui particulièrement malmenée. L'époque voit fleurir les petits livres-guides dans les classes et les injonctions incessantes venues du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse pour faire évoluer les contenus et les modalités de formation dans les INSPÉ. Or, la liberté pédagogique bien comprise, instruite et orientée par le sens du service public, n'est pas un supplément d'âme laissé généreusement aux professionnels. Comme l'avaient bien compris les pères fondateurs de l'École publique, elle est la condition d'un exercice éclairé et efficace du métier d'enseignant ou d'éducateur, et une composante essentielle de la liberté académique des universitaires. Réduire l'enseignement et le travail éducatif à des tâches stéréotypées, c'est faire d'une pierre trois coups : prolétarianiser les personnels de l'Éducation nationale pour les payer toujours moins, amoindrir leur capacité critique pour s'assurer de leur docilité et rendre de plus en plus accessoire et donc économique la formation des enseignants. Dans ce contexte, il nous a paru urgent de solliciter divers contributeurs pour nous rappeler le sens et les enjeux de cette liberté pédagogique, en évoquant son histoire (**C. Lelièvre**) et ses conditions (**M. Artaud**) aussi bien que la pluralité des attaques dont elle fait aujourd'hui l'objet (**P. Devin, A. Refalo, S. Péraud-Puigségur**) dans les établissements scolaires comme dans les INSPÉ. Étudiants, formateurs et enseignants, ne nous laissons pas faire parce qu'il en va de la saveur de nos métiers et de la réussite de tous les élèves! ■

* Ouvrier spécialisé, sans qualification professionnelle, qui exécute un travail précis (sur une machine) ne demandant qu'une très courte période d'apprentissage.

LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE : DES MOTIVATIONS POLITIQUES ET PÉDAGOGIQUES

Définie dans le cadre légal du respect des programmes et des instructions, la liberté pédagogique est la condition nécessaire pour offrir un enseignement de qualité afin de permettre l'émancipation sociale et intellectuelle par les savoirs et la culture commune.

Par **PAUL DEVIN**, inspecteur de l'Éducation nationale, président de l'Institut de recherches de la FSU

À ceux qui imaginent que la liberté pédagogique puisse être une concession à l'exercice des lubies et des caprices des enseignantes ou enseignants, il faut rappeler qu'elle se définit dans le cadre désormais légal¹ du respect des programmes et des instructions, très loin donc d'une concession ultralibérale qui ferait des agents de l'Éducation nationale une exception au principe des obligations du fonctionnaire.

Mais ceux qui imaginent que ce cadre légal rend légitime qu'un ministre puisse dicter ses impératifs méthodologiques et imposer les pratiques qui ont son agrément idéologique, oublient les raisons qui, en démocratie, veulent empêcher l'instrumentalisation politique de l'école. Une telle crainte fut déjà exprimée par Condorcet, dès la Révolution française, qui affirmait qu'« *aucun pouvoir public ne [devait] avoir ni l'autorité, ni même le crédit d'empêcher [...] l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés* »².

L'INDÉPENDANCE INTELLECTUELLE, UNE NÉCESSITÉ ABSOLUE

Quelle démocratie pourrait en effet accepter de prendre le risque que l'éducation de ses enfants puisse se soumettre aux enjeux idéologiques du pouvoir politique en place ? Dans le contexte actuel, on comprendra avec une acuité particulière combien il est essentiel que le professeur d'histoire doive garder sa liberté quand les réseaux sociaux, voire la presse et les discours politiques, diffusent des contre-vérités guidées par les seules volontés de la propagande. Nous ne revendiquons évidemment pas une totale liberté qui présenterait, à son tour, le risque de propagandes liées aux idéologies ou aux croyances des enseignantes ou enseignants. Le cadre des programmes et des instructions offre une garantie essentielle et nécessaire. Mais le risque est grand de confondre la conformité aux instructions qui procède de l'inscription de l'action du fonctionnaire dans une légitime volonté politique avec l'obéissance aux volontés ministérielles qui relève d'une conception autoritariste et abusive. La loi du 13 juillet 1983 qui définit nos droits et obligations s'est gardée d'exiger l'obéissance pour lui préférer une formulation dialectique qui associe la responsabilité de l'exécution des tâches et la conformité aux instructions³. Il faut toujours rappeler que dans notre histoire statutaire, seul le gouvernement de Vichy a exigé l'obéissance du fonctionnaire. Face au

retour de telles tentations autoritaires, l'indépendance intellectuelle des enseignants et enseignants est une nécessité absolue.

VOLONTÉ DÉMOCRATIQUE, EXIGENCE PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

C'est donc une volonté démocratique qui veut mettre les contenus enseignés à l'abri des enjeux de « politiques particulières » mais c'est une exigence pédagogique et didactique qui refuse les « intérêts momentanés » qui fragilisent l'enseignement par des revirements guidés par les alternances ministérielles. La construction d'une expertise professionnelle ne peut se soumettre à adorer un jour ce qu'il faudra brûler le lendemain !

C'est dans la nature même de l'acte d'enseignement que se fonde une autre raison majeure de défendre la liberté pédagogique. Enseigner ne peut se circonscrire à l'application de procédures méthodologiques mais nécessite la construction experte d'une réponse à une situation donnée. D'évidence, elle doit prendre en compte les connaissances issues de la recherche, porter les exigences d'une réussite effective des élèves, se soumettre à des valeurs éthiques... mais elle ne peut, pour autant, échapper à la liberté requise pour construire une situation d'enseignement capable de répondre aux besoins réels des élèves. Si cette condition n'est pas suffisante, la formation en est assurément une autre, elle n'en est pas moins nécessaire pour que les actes d'enseignement puissent répondre aux enjeux assignés à l'école, ceux qui se fondent sur la reconnaissance de la capacité d'apprendre de tous les enfants pour lutter contre les inégalités sociales en matière de réussite scolaire et éducative et permettre l'émancipation sociale et intellectuelle par les savoirs et la culture commune. ■



1. Depuis 2005, la liberté pédagogique est reconnue par le Code de l'éducation, article L. 912-1-1.

2. Condorcet, projet de décret sur l'organisation générale de l'enseignement public, 1793.

3. Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires, dite loi Le Pors, article 28.

LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE À L'ÉCOLE : UN DROIT TOUJOURS À DÉFENDRE FACE AUX TENTATIVES DE CAPORALISATION RAMPANTE

À coups de « recommandations » qui s'apparentent plutôt à des injonctions, l'orientation libérale donnée à l'école par le ministre Blanquer vient remettre en cause la liberté pédagogique des enseignant-es.

Par **ALAIN REFALO**, professeur des écoles (Haute-Garonne)¹

La transformation libérale de l'école voulue par le ministre Blanquer avec la mise en place d'un supérieur hiérarchique dans les écoles, complétée par l'introduction de pratiques managériales du monde de l'entreprise, porte un coup sévère à la liberté pédagogique à laquelle nous sommes profondément attachés. Cette caporalisation en marche se double d'une répression montante à l'encontre de militant-es pédagogiques et d'enseignant-es expérimenté-es qui n'ont pas ou plus le profil souhaité selon le logiciel managérial qu'impose le ministère.

On se souvient de la phrase du ministre, « *la liberté pédagogique n'a jamais été l'anarchisme pédagogique* », en appui de ses circulaires prescriptives de 2018 censées favoriser les « bonnes pratiques » des professeur-es des écoles dans leurs classes. Ayant si peu confiance dans la capacité de discernement des enseignant-es, de leurs compétences, de leur esprit de recherche et de créativité, le ministre donnait sa vision de la liberté pédagogique, à travers des « recommandations » qui s'apparentaient en réalité à des injonctions.

HABILLAGE SÉMANTIQUE

Pour l'institution, la liberté pédagogique a beaucoup de limites. Mais surtout elle n'est qu'un habillage sémantique pour mieux contrôler les enseignant-es. Ainsi, dans le préambule des programmes de l'école primaire de 2008 (que nous avons contestés à l'époque), nous pouvions lire : « *Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.* »² À la lettre, il s'agissait de reconnaître la capacité d'innovation des enseignant-es afin qu'ils mettent en place les méthodes les plus pertinentes pour la réussite de leurs élèves. Mais dans le même temps, le ministère imposait un dispositif pédagogique unique, l'aide personnalisée, pour « aider » les élèves en difficulté, en réalité afin de diminuer le nombre de postes des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased).

Aujourd'hui, le ministère a réintroduit des évaluations nationales formatées qui, à terme, serviront à la mise en concurrence des écoles et à rémunérer « au mérite » les professeur-es des écoles. Inévitablement, cette politique transformera la pratique pédagogique des enseignant-es qui auront pour objectif premier la réussite à ces tests, au détriment de tout ce qui fait le sel de leur métier. Aujourd'hui, le ministre idéologue et si peu pédagogue

impose dans les écoles un nouveau dispositif de formation continue, attentatoire à la liberté pédagogique. Les plans « Français » et « Mathématiques », dispositifs de « formation par les pairs » présentés comme « innovants », constituent, en vérité, une forme de flicage pédagogique des enseignant-es. Cette « formation » s'accompagne bien évidemment de « ressources pédagogiques » provenant exclusivement du ministère, dont les fameux guides des « bonnes pratiques » aux couleurs changeantes imposés par l'institution.



RÉSISTER À LA CAPORALISATION

Si les mots ont un sens, le métier d'enseignant ne saurait être un métier d'exécutant passif. Le Conseil d'État l'a rappelé plusieurs fois : l'État doit définir les contenus d'enseignement et les missions des enseignant-es. Ce qui signifie que la liberté pédagogique de l'enseignant-e doit rester celle du choix des méthodes pédagogiques, des démarches didactiques et de l'organisation pratique de la classe. Ce principe permet de garantir l'indépendance de l'école face aux pressions partisans, aux lobbys de toutes sortes, y compris commerciaux, mais aussi de garantir la spécificité et l'autonomie de la pratique professionnelle des enseignant-es vis-à-vis de la hiérarchie et des familles. Résister à la caporalisation qui vient et ce faisant, être en conformité avec les principes supérieurs de l'éducation et de l'instruction, tel est l'enjeu des prochains mois pour les enseignant-es du 1^{er} degré. ■

LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT·E DOIT RESTER CELLE DU CHOIX DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES, DES DÉMARCHES DIDACTIQUES ET DE L'ORGANISATION PRATIQUE DE LA CLASSE.

1. Alain Refalo est notamment l'auteur de *Résister à la déshumanisation de l'école*, Chapitre.com, 2021.

2. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 19 juin 2008, n° 3, p. 11.

VOUS AVEZ DIT « LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE » ?

L'historien peut apporter une « valeur ajoutée » au débat sur la liberté pédagogique au sein de l'école républicaine et laïque en ce qu'il fournit des rappels précis de positions nettement affirmées par ses principaux fondateurs.

Par **CLAUDE LEIÈVRE**,
historien de l'éducation*

Sur le fond (sinon dans l'expression même qui est plus récente), cela a à voir avec l'institution même de l'école républicaine. Mais en ces temps troublés, voire troubles, où le terme « républicain » est invoqué à tout propos (et souvent détourné par de soi-disant républicains autoproclamés), la « valeur ajoutée » dont peut disposer en l'occurrence l'historien réside sans doute d'abord et avant tout dans ses capacités de rappels précis de positions nettement affirmées par ses principaux fondateurs. On ne va pas s'en priver ; et on va s'y tenir.

En premier lieu, la liberté d'édition et de choix des manuels scolaires (et plus généralement des « outils d'enseignement ») s'est posée dès la mise en place de l'école républicaine et laïque et a reçu une réponse très nette (et en quelque sorte « constitutive ») de la part de ses deux promoteurs fondamentaux, à savoir Jules Ferry et Ferdinand Buisson (nommé par lui à la tête de l'école primaire où il restera dix-sept ans).

« FORMER L'ESPRIT PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS »

Le 6 novembre 1879, Ferdinand Buisson, dans une note adressée au nouveau ministre de l'Instruction publique Jules Ferry, indique 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 ».

En conséquence, le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry signe le 16 juin 1880 un arrêté qui fait largement appel au concours des enseignants.

« Art. 1: Il est dressé chaque année et dans chaque département une liste des livres reconnus propres à être pris en charge dans les écoles primaires publiques.

Art. 2: À cet effet, les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton, réunis en conférence spéciale, établissent une liste des livres qu'ils jugent propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques. »

« LIBRE DE SES MOUVEMENTS »

Dans sa circulaire du 7 octobre suivant, Jules Ferry ne fait pas mystère de ce qu'il a en vue en indiquant que « cet examen en commun deviendra un des moyens les plus efficaces pour former l'esprit pédagogique des enseignants, pour 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 ».

De façon plus générale, dès les débuts de l'école de la III^e République, il est reconnu une certaine « liberté pédagogique » aux enseignants, même si l'expression n'est pas mentionnée telle quelle. On peut citer ainsi Gabriel Compayré, l'un des principaux promoteurs de cette école: « Les programmes officiels restent nécessairement un peu vagues dans leur généralité: ils ne développent pas le détail des divers enseignements et se bornent à des indications sommaires. [...] Pourvu que l'instituteur arrive à son but dans le délai voulu, il est libre de ses mouvements. Sur ce point, nous pouvons donner des conseils à l'instituteur, une répartition mensuelle des programmes. Mais ce ne sont là que des avis officiels, qui ne lient pas la liberté de l'instituteur, et qu'il peut à son gré accueillir ou repousser. » (Gabriel Compayré, *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires*, Librairie Delaplane, Paris, 1890, p. 26-27.)

Dans la préface de la deuxième partie du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887) qu'il a dirigé, Ferdinand Buisson souligne que « le Dictionnaire donnera aux enseignants plus qu'ils n'auront eux-mêmes à enseigner; mais c'est l'esprit même des réformes scolaires contemporaines de ne pas proportionner la culture du maître aux nécessités de son enseignement journalier, mais à ce qu'il doit savoir lui-même pour être en état de choisir, parmi les connaissances et parmi les méthodes, celles qui répondent aux besoins et aux facultés de ses élèves ». ■

DÈS LES DÉBUTS DE L'ÉCOLE DE LA III^e RÉPUBLIQUE, IL EST RECONNU UNE CERTAINE « LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE » AUX ENSEIGNANTS, MÊME SI L'EXPRESSION N'EST PAS MENTIONNÉE TELLE QUELLE.

* Dernier ouvrage paru : *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*, Odile Jacob, 2021.

LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE, UN DROIT QUI INDUIT UN DEVOIR DE FORMATION

La liberté pédagogique fait partie des libertés académiques des enseignants de l'enseignement supérieur. Elle est, comme la langue, la pire et la meilleure des choses selon qu'on la revendique pour exercer une idiosyncrasie personnelle ou pour mettre le meilleur des moyens mobilisables dans la formation des étudiants. C'est dans ce second cas que nous nous plaçons.

Par MICHÈLE ARTAUD, collectif FDE

LA LIBERTÉ
PÉDAGOGIQUE
DES ENSEIGNANTS
OU ENSEIGNANTS-
CHERCHEURS
D'UN INSPÉ
EST UNE LIBERTÉ
FORTEMENT
CONTRAINTÉ.

On notera d'abord qu'une partie de la liberté pédagogique s'exerce « normalement » à l'université dans le cadre collectif des équipes pour obtenir, par exemple, la maquette la mieux adaptée à la formation à dispenser. La situation des INSPÉ s'écarte souvent de cette norme. L'autocratie des équipes de direction ou de quelques responsables de parcours qui décident seuls, dans leur coin, de maquettes inadaptées est loin d'être exceptionnelle – sans parler d'un ministre de l'Éducation nationale qui se mêle de fixer des règles et des contenus à une formation universitaire sans que beaucoup s'en émeuvent : imaginez le PDG d'une entreprise, fût-elle publique, agissant de même sur les masters qui forment ses cadres...

La liberté pédagogique des enseignants ou enseignants-chercheurs d'un INSPÉ est donc une liberté fortement contrainte : pour tel enseignement, dont ont été fixés le nombre d'heures, la répartition en CM/TD/TP et le thème, l'enseignant peut choisir la voie qui lui semble la meilleure pour que les étudiants qu'on lui confie progressent et acquièrent les

savoirs et savoir-faire liés au thème en question.

PROBLÉMATIQUÉ DU SAVOIR À ENSEIGNER

La théorie de la transposition didactique et son développement, la théorie anthropologique du didactique, ont mis en évidence que la matière à enseigner est loin d'être simple, fût-on un spécialiste de ce que l'on enseigne : à l'INSPÉ, il est de plus en plus rare qu'on le soit... et corrélativement qu'on reconnaisse la problématique du savoir à enseigner. Prenons un mathématicien formant des futurs professeurs de collège et de lycée : même dans son domaine de spécialité,

les probabilités par exemple, il n'a pas obligatoirement les connaissances nécessaires à un futur professeur – sans parler bien entendu de ces domaines essentiels, mais peu travaillés par la communauté de recherche en mathématiques, comme les grandeurs et leur mesure. Pour le dire autrement, les besoins en savoirs et savoir-faire d'un enseignant ne sont pas les mêmes que ceux d'un chercheur, ou d'un ingénieur, ou d'un économiste, etc., parce qu'il ne fait pas les mêmes choses qu'eux avec les mathématiques : l'un enseigne, l'autre produit du savoir mathématique, le troisième s'en sert pour modéliser des données, etc. La conscience de cette relativité de la connaissance est nécessaire au plein exercice de la liberté pédagogique dans le choix des savoirs à enseigner, le manque en est encore plus criant quand il s'agit de savoirs didactiques. À cet égard, la citation de Ferdinand Buisson dans l'article de Claude Lelièvre (cf. p. 9) contraste terriblement avec ce que nous vivons dans nombre de domaines, dont la didactique : une partie des formateurs que l'on met devant les étudiants n'a pas la possibilité de « choisir parmi les connaissances et les méthodes ». On entend souvent des formateurs légitimer ce qu'ils enseignent au nom d'une conformité à ce qui se fait dans le métier – voire une reproduction de ce qu'ils font eux-mêmes –, parce qu'ils ne savent que cela, ou bien encore que les étudiants le réclament. On est loin d'un choix éclairé des connaissances à enseigner aux futurs professeurs – sans même parler de la manière de les enseigner...

UNE FORMATION, NOTAMMENT EN DIDACTIQUE, EST NÉCESSAIRE

Pour que l'ensemble des formateurs puisse exercer sa liberté pédagogique, il faudrait donc revendiquer à ce titre, qui est inscrit dans les statuts, d'une part que les maquettes soient produites collégialement ; d'autre part qu'une formation digne de ce nom, et notamment en didactique, soit proposée. Il faut que chaque formateur puisse justifier ce qu'il enseigne en se référant à des savoirs, à leur pertinence au regard de l'exercice du métier de professeur, des conditions et des contraintes auxquelles ce métier est soumis – et des conditions et des contraintes auxquelles la formation est elle-même soumise. Ce qui conditionne la possibilité même que les futurs professeurs que nous formons puissent, eux aussi, exercer leur propre liberté pédagogique. ■



COMMENT, POUR NOUS, FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET CPE, LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE S'INTERPRÈTE-T-ELLE ?

Dans la formation des enseignants, la liberté pédagogique est vue comme une des composantes de la liberté académique des enseignants et des chercheurs de statut universitaire. Malheureusement, cette possibilité de libre développement scientifique, créateur et critique subit des coups de boutoir incessants de certains politiques et de nos gouvernants.

Par **STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR**

Dans la formation des enseignants telle qu'elle se déploie dans les INSPÉ, la liberté pédagogique s'entend comme une des composantes de la liberté académique des enseignants et des chercheurs de statut universitaire. L'article L. 141-6 du Code de l'éducation précise ainsi : « *Le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique; il tend à l'objectivité du savoir; il respecte la diversité des opinions. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique.* » On peut également se référer à la décision du Conseil constitutionnel portant sur la loi relative à l'enseignement supérieur. Elle précise que l'article 57 de la loi dispose que « *les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et dans leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes de tolérance et d'objectivité.* »

CONTRÔLE ACCRU SUR LES MAQUETTES DU MEEF

Malheureusement, cette possibilité de libre développement scientifique, créateur et critique, comme l'indépendance et la liberté d'expression dans l'exercice des missions d'enseignement et de recherche sont aujourd'hui dans le collimateur de certains politiques et de nos gouvernants. Plusieurs indices nous en sont donnés depuis des mois. La façon dont le ministère de l'ESR semble être intervenu directement dans la définition d'un poste d'enseignant-chercheur de l'INSPÉ de Créteil, lors de la campagne 2021, est très préoccupante¹. La tonalité du récent rapport Obin², qui accuse certains enseignants et chercheurs intervenant sur les modules de formation à la laïcité dans les INSPÉ d'adopter une posture idéologique, interroge fortement. Peut-on substituer au débat contradictoire entre chercheurs et entre pédagogues un verdict de quelques lignes, appuyé sur la supposée « réputation » d'enseignants-chercheurs ou sur quelques titres de cours repérés dans des maquettes sans encourir soi-même la qualification « d'idéologue » ? Ce même rapport demande d'ailleurs sans vergogne que le contrôle du ministère de l'Éducation nationale sur les maquettes du MEEF et sur leur « exécution » soit accru, appelant à un « *réel dispositif d'évaluation et de contrôle*



© JelleCue27/Wikimedia Commons

L'indépendance et la liberté d'expression dans le collimateur...

du futur employeur » sur la formation par les INSPÉ des futurs enseignants et CPE. Se pose-t-on la même question pour ce qui concerne d'autres fonctionnaires ? Les futurs juges ou médecins voués à exercer dans le cadre du service public sont-ils formés dans des masters pour lesquels les ministères de la Justice ou de la Santé exigent un contrôle resserré des maquettes et de l'exécution des contenus ou encore de la mise en place d'un quota de formateurs-praticiens prédéfinis ? Les INSPÉ sont-ils devenus les seules composantes universitaires pour lesquelles l'autonomie n'a plus réellement sa place, cette autonomie pourtant sans cesse invoquée dès lors qu'elle condamne les universités et les équipes des INSPÉ à gérer la pénurie de moyens ?

ALIGNEMENT DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE

Alors que l'universitarisation de la formation des enseignants et CPE avait permis en son temps une forme de libération par rapport aux tentations caporalistes, il semble qu'on assiste aujourd'hui à un alignement de la liberté académique normalement en vigueur dans les INSPÉ, en tant que composante de l'université, sur la version centralisée et managériale de la « liberté pédagogique » portée par l'actuel ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ).

Ce constat se décline également dans les injonctions récentes sur la composition des équipes de formateurs intervenant dans les masters MEEF. L'introduction à

LES INSPÉ SONT-ILS DEVENUS LES SEULES COMPOSANTES UNIVERSITAIRES POUR LESQUELLES L'AUTONOMIE N'A PLUS RÉELLEMENT SA PLACE ?

¹. Voir l'article intitulé « *Mystérieuse modification d'une fiche de poste à l'université Paris-Est Créteil* », *Le Monde*, 2 mars 2021.

². « *La formation des personnels de l'Éducation nationale à la laïcité et aux valeurs de la République* », rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports rédigé par J.-P. Obin, avril 2021 : www.education.gouv.fr/media/89897/download (consulté le 23 novembre 2021).

IL NOUS FAUT COLLECTIVEMENT CONTINUER D'EXIGER LE RESPECT DE L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS UNIVERSITAIRES.

marque forcée des « enseignants-praticiens de terrain » dans les masters (30 % des heures leur seraient confiées), sans aucun souci de l'acculturation nécessaire à la liberté académique universitaire et du travail collectif qu'elle exige, conduit ainsi à des situations très difficiles à vivre pour l'ensemble des personnes concernées. Il ne s'agit évidemment pas de pointer du doigt les praticiens, PEMF, PFA ou formateurs à temps partagé, qui œuvrent comme ils le peuvent dans un contexte d'exercice particulièrement difficile et cherchent légitimement des appuis pour jouer au mieux leur rôle. Mais il faut dénoncer une réalité qui met tous les collègues en tension. Le risque est qu'à terme, les enseignants-chercheurs conçoivent des contenus de formation « clé en main » pour des exécutants praticiens recrutés progressivement à la place de formateurs de statut universitaire. Le coût horaire d'un professeur des écoles n'est pas celui d'un professeur d'université et son autonomie est moins grande que celle des formateurs des INSPÉ puisque sa hiérarchie peut à tout moment décider de lui retirer telle ou telle mission sans avoir véritablement de compte à rendre sur son choix. C'est retomber ainsi dans une forme de spécialisation des rôles et de fordisme préjudiciable à la cohérence et à la qualité des formations: des enseignants-chercheurs concepteurs de formations, des enseignants-praticiens chargés de les mettre en œuvre et des enseignants à temps plein à l'INSPÉ s'efforçant d'harmoniser l'ensemble, de boucher les trous (quand le rectorat ne peut mettre de personnels à disposition), et surtout d'articuler et d'évaluer les enseignements, jusqu'à ce que le corps s'éteigne. Les praticiens ne sont en effet pas actuellement en mesure d'assumer ces tâches chronophages du fait de services en établissement chargés et de la prise en compte nulle ou insuffisante selon les cas de ce travail considéré comme périphérique dans les heures de cours qui leur

sont décomptées. Les formateurs de statut universitaire se retrouvent ainsi dans une position éthiquement très inconfortable qui consiste à produire des contenus en série, au risque d'une mise en œuvre stéréotypée, « aux pièces », stérilisant l'expression des différents styles professionnels des formateurs et leur inventivité. Cela est d'autant plus paradoxal que ces mêmes formateurs de statut universitaire dénoncent par ailleurs le modèle applicationniste porté par le ministre Blanquer qui sévit actuellement dans l'Éducation nationale.

L'INTÉRÊT GÉNÉRAL COMME BOUSSOLE

Plutôt que de diluer l'autonomie universitaire dans le caporalisme rampant dont rêvent les idéologues du MENJ, il faudrait permettre aux collègues praticiens de bénéficier d'un recrutement universitaire, d'une rémunération revalorisée à la hauteur du travail exigé pour enseigner en master et de conditions d'exercice rendant possible une véritable élaboration collective des contenus de formation. Il est même permis de rêver qu'on accorde à ces formateurs-praticiens le temps nécessaire pour qu'ils puissent eux-mêmes se consacrer à des recherches collaboratives en éducation, qui contribueraient à accroître leur autonomie pédagogique dans le cadre des masters MEEF. Il nous faut collectivement continuer d'exiger le respect de l'autonomie des enseignants et chercheurs universitaires, que les mêmes idéologues caricaturent en l'assimilant à une liberté absolue et naïve, inconsciente des responsabilités en jeu, et de l'intérêt général qui doit lui servir de boussole. Et prendre le temps de relire Condorcet: « *Enfin, aucun pouvoir public ne doit avoir l'autorité ni même le crédit d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés.* »³ ■

3. Condorcet, présentation à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792 du « Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique ».

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU 18 NOVEMBRE 2021

Vœu intersyndical FSU, CGT Éduc'action, SUD-Éducation, UNSA-Éducation, FEP-CFDT

Une certaine presse a récemment attaqué les personnels enseignants dans leur ensemble en mettant gravement en cause leur probité professionnelle dans l'exercice de leur mission émancipatrice envers la jeunesse. Les organisations FSU, CGT Éduc'action, SUD-Éducation, UNSA-Éducation et FEP-CFDT condamnent unanimement cette volonté explicite de jeter le discrédit sur une profession qui n'a jamais manqué à ses obligations pour faire réussir tous les élèves en dépit des conditions d'encadrement qui se sont dégradées. Alors que l'éducation à la tolérance et au rejet de toute forme de discrimination est inscrite dans les programmes scolaires, l'absence d'expression publique du ministre est incompréhensible et coupable.

La présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP) fait par ailleurs dans cette revue un constat sur les manuels scolaires qui relève plus de l'intime conviction que d'un bilan documenté qui aurait été opposable. La liberté de publication pour les auteurs, la liberté d'opérer des choix pédagogiques pour les équipes sont toutes deux scandaleusement interrogées par la présidente du CSP.

Les organisations FSU, CGT Éduc'action, SUD-Éducation, UNSA-Éducation et FEP-CFDT rappellent que les personnels de l'Éducation nationale sont en droit d'attendre de leur ministre qu'il assure leur protection quand ils sont accusés de pervertir la société. Elles réaffirment avec force que la liberté pédagogique des enseignants est inaliénable.

Vœu adopté en séance avec 47 voix pour, 4 contre, 10 abstentions, 4 refus de vote.