

Atelier 7. La pédagogie : domaine réservé ou partagé ?

personnes-ressources : Frédéric BOURCIER, Président du Réseau français des Villes éducatrices (RFVE), Adjoint au Maire de Rennes délégué à l'éducation et à l'enfance
Philippe BITEAU, IA-DSDEN de la Vienne

Il faut au préalable retourner à la définition même de la pédagogie.

Étymologiquement, pédagogie signifie : art d'éduquer les enfants (donc pas seulement art d'enseigner) ; dans la Grèce antique, le pédagogue était l'esclave qui accompagnait les enfants à l'école.

Aujourd'hui, la confusion est - sciemment ? - entretenue avec la didactique (propre à la transmission des savoirs, des contenus d'une discipline), ce qui justifierait l'interdit fait aux parents de « se mêler » de pédagogie.

À l'évidence, l'art de l'éducation des enfants (la pédagogie) participe de la responsabilité parentale et, la mission de l'école étant polymorphe, les parents ont le devoir de s'intéresser, de s'interroger, de comprendre et de s'exprimer sur les démarches mises en œuvre pour former l'homme et le citoyen par la connaissance, la culture, les arts, la morale, le civisme.

En conséquence, tous les acteurs de l'Éducation, et en premier lieu les parents « garants de la cohérence éducative », doivent être informés et pouvoir débattre des orientations et des pratiques de l'école, les accompagner lorsque nécessaire et surtout les mettre en résonance avec les pratiques éducatives se déroulant sur les autres temps.

Il faut tout partager pour assumer une continuité éducative.

L'enfant est éduqué partout et sur tous les temps de vie, parfois contre son gré, souvent de manière antagoniste (ex : culture télévisuelle de masse contre culture scolaire). Il faut réduire ces antagonismes, organiser les cohérences éducatives et les ruptures nécessaires.

La question des rythmes de vie (notamment celle du temps scolaire) est obligatoirement posée non seulement à la communauté éducative mais à la société dans son ensemble. La corrélation « temps sociaux - temps éducatifs » est évidente.

L'organisation du temps familial et du temps libre et leurs frontières avec le temps scolaire est centrale. Il y a là un aller-retour entre l'éducation formelle et l'éducation informelle, qui peut, s'il est pédagogiquement travaillé, répondre à l'enjeu fondamental de l'accès à la culture. Les barrières culturelles sont, on le sait, un élément plus important dans les résultats scolaires que les inégalités sociales.

De manière plus globale, la question de l'accompagnement à la scolarité symbolise ce nécessaire partage.

Le partage s'exerce sur un territoire éducatif. Un projet doit l'incarner. Une structuration administrative, éducative et politique y est nécessaire.

La prise en compte de l'environnement de l'enfant et du jeune est essentielle. Celui-ci constitue une ressource éducative et il faut organiser les missions éducatives pour que chacun en profite au maximum. Un projet partagé doit identifier les missions. Il doit se décliner dans des actions structurées et portées par des institutions représentatives des acteurs et usagers.

Il faut par exemple donner un statut juridique à l'école, en profiter pour y intégrer l'espace éducatif environnant (ses financeurs, ses acteurs, ses usagers). Il faut connecter les espaces de débats installés, pour faire vivre la démocratie de proximité, avec les institutions éducatives (au sens large). Ainsi, les politiques d'aménagement urbain, les politiques culturelles, sociales, enfance et jeunesse, santé, et bien d'autres doivent croiser la politique éducative.

En conclusion

Au-delà de la didactique, dont on peut se demander si elle est à sa juste place tant au niveau de la recherche qu'au niveau de la formation, les questions pédagogiques doivent être aujourd'hui partagées.

Sur ces questions comme sur d'autres, l'École ne peut, seule, apporter de réponses qui s'imposeraient en son sein comme à l' « extérieur ».

La continuité éducative doit être pensée et travaillée par tous les éducateurs (en premier lieu les parents). Elle doit être élaborée et mise en place sur un territoire éducatif pertinent, celui qui prend en compte les globalités temporelles et spatiales de l'environnement de l'enfant.

Frédéric BOURCIER,

Président du Réseau français des Villes éducatrices (RFVE)

La pédagogie comme domaine partagé entre les collectivités et l'Éducation nationale est une question qui ne se pose pas. Le législateur y a soigneusement veillé : l'action éducatrice est de la seule compétence de l'État. Les « missions relatives au contenu et à l'organisation de l'action éducatrice » échappent même au représentant local de l'État, le préfet¹, pour être confiées à des autorités déconcentrées dites académiques. Il s'agit de soustraire l'action éducatrice à toute influence extérieure susceptible de compromettre la scientificité des savoirs, la neutralité philosophique, idéologique, politique ou religieuse, ou l'indépendance vis-à-vis d'intérêts particuliers – un des sens de la laïcité.

Chacun sait cependant que les frontières n'ont d'autre intérêt que d'être franchies. La transgression est autorisée par les incertitudes sémantiques qui font glisser de l'instruction à l'éducation, du scolaire au périscolaire, de l'enseignement à la découverte ou à l'initiation. Transgression non négociée que l'on nommera ingérence, ou acceptée que l'on baptisera partenariat. Seul ce dernier nous intéresse : il n'y a pas eu, en vingt ans de décentralisation, d'empiétement véritable d'une collectivité sur le domaine de compétence de l'État – malgré les inquiétudes des premières années suscitées par les projets ambitieux de telle ou telle région. Dans un régime de compétences partagées, sous le regard d'un corps social exigeant, les volontés ont eu tendance à se conjuguer plus qu'à s'opposer, dans la reconnaissance du leadership pédagogique de l'Éducation nationale.

Mais comment partager un domaine qui n'appartient en propre qu'à l'un des partenaires ? Les collectivités concourent à l'action pédagogique en finançant les équipements nécessaires à son effectuation. Pourtant, même décidés dans une étroite concertation, ces financements ne peuvent passer pour l'amorce d'un partage. À l'inverse, des collectivités s'engagent sur leurs propres projets, avec l'accord (toujours ?) des autorités académiques : cela s'est vu lorsque des communes et des départements ont financé l'initiation aux langues dans le premier degré, avec leurs propres intervenants. Il s'agissait plus de répondre à une demande sociale qu'à un véritable projet des pédagogues, très en retrait sur ce sujet jusqu'à ces dernières années. Mais là aussi, où est le partage, le projet commun, élaboré et évalué ensemble ?

Il existe des contre-exemples. Dans le cadre de la politique de la ville, sur la base de puissants intérêts communs (la violence, l'échec scolaire massif, l'intégration), s'élaborent des projets éducatifs locaux. Parce qu'ils sont territorialisés, parce qu'ils mobilisent des acteurs locaux multiples (collectivités, services de l'État, associations de parents, acteurs sociaux, sportifs et culturels, écoles, EPLE), parce qu'ils permettent la constitution de réseaux humains et professionnels, ces projets sont des leviers de changement, où la complémentarité des rôles fonctionne². L'action en dehors de l'école (accompagnement scolaire, aide à la parentalité, école ouverte) est réputée faciliter l'approche des apprentissages et réduire l'échec. Il serait intéressant de savoir si ce résultat a pu être évalué³. En général, on retient l'amélioration du « climat » et de la relation entre les jeunes et les adultes. La boîte noire reste opaque...

¹ Décrets n° 82-389 et 82-390, 10 mai 1982.

² À titre d'exemple, on peut consulter l'intéressant projet éducatif de la ville de Lyon à l'adresse suivante : http://www.mairie-lyon.fr/enseignement/projet_educatif/index.html. Ce projet fait suite au contrat d'objectif qui liait depuis 1989 le rectorat et la ville. Après avoir résumé celui-ci, Yves Dutercoq fait cette remarque de portée générale : « le pouvoir des villes correspond à une prééminence des objectifs de socialisation au détriment de ceux qui sont purement cognitifs ou professionnels » (in *L'École. L'état des savoirs*, sous la direction d'Agnès Van Zanten, éditions la Découverte, 2000, p. 124).

³ Dans leur rapport de février 2003 sur *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*, p. 1, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/politiques_educatives.pdf, Michel Valadas (IGEN), Jean-Claude Luc et Jean Vogler (IGAENR) déclarent s'être heurtés « à la rareté et aux difficultés de l'évaluation en ces domaines ». Ils ajoutent : « les effets de ces politiques sur la scolarité des élèves sont difficiles, parfois impossibles à évaluer, sinon de façon très partielle ».

Peut-être le domaine pédagogique ne se partage-t-il pas. Plusieurs raisons peuvent justifier cette thèse. En voici une : le temps du politique n'est pas celui du pédagogique. L'opération « un prof formé, un micro », conduite dans la Vienne à l'initiative du Conseil général et du CRDP en 2000-2001 l'a montré¹. Il s'agissait de promouvoir par une action volontariste massive l'utilisation des TICE dans la classe. Mille professeurs se sont vu prêter un PC pendant trois ans, acceptant en contrepartie de suivre une formation et de mettre en ligne une séquence pédagogique au terme de celle-ci. L'opération a été un succès, sauf sur le dernier point : l'évolution des pratiques demandée par le projet était trop rapide². En revanche, s'est développée l'utilisation des TICE par des professeurs pour échanger leurs réussites ou leurs interrogations, dans un arrière-plan qui échappe à l'institution (faut-il s'en plaindre dans un système qui requiert l'initiative des enseignants ?), mais qui facilite la constitution de liens porteurs de progrès. Le temps court du projet institutionnel partagé n'est pas le temps long de l'innovation pédagogique assimilée³ qui exige la médiation de réseaux humains, à l'initiative de chefs d'établissement ou plus souvent de leaders reconnus par leurs pairs.

La pédagogie est-elle un domaine réservé aux professionnels ? L'époque n'est plus où l'expertise n'avait pas à prouver sa légitimité⁴. Elle s'élabore désormais dans l'ouverture, la communauté des objectifs, la complémentarité des approches. Il s'agit moins de partager un domaine qui exige des compétences spécifiques et des corps de spécialistes que de construire avec des partenaires des projets servant les apprentissages – de manière mesurable et évaluable. Seuls les professionnels de la pédagogie peuvent créer ce lien entre le scolaire et le périscolaire, entre la pédagogie et sa périphérie. Ils ne sauraient se retrancher derrière une ligne Maginot pédagogique. Entre l'interne et l'externe, il y a une continuité à construire (par exemple en contribuant à la formation des acteurs de l'accompagnement scolaire).

Il s'agit d'affirmer clairement l'excellence irremplaçable des formes scolaires du savoir dans la construction intellectuelle des jeunes, tout en reconnaissant la multiplicité des sources de la connaissance et de la motivation à apprendre.

Philippe BITEAU,
IA-DSDEN de la Vienne
MJENR

¹ Ce projet a été suivi par Serge Pouts-Lajus (Observatoire des technologies pour l'éducation en Europe). Certaines de ses observations se retrouvent dans son rapport pour le projet européen EMILE, <http://www.emile.eu.org/CountryPages/france1.htm>.

² D'après une enquête du CRDP de Montpellier, 20% des enseignants seulement utilisent en classe des outils pédagogiques issus des TICE, alors que 80% utilisent un ordinateur, internet ou une messagerie à la maison (*La Lettre de l'éducation*, supplément au n°426, 6 octobre 2003).

³ Dans un autre domaine, les acteurs des projets éducatifs locaux soulignent « le manque de durée souvent dû à la succession rapide des politiques » (*Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*, p.15).

⁴ Romain LAUFER, *Gouvernabilité et management des systèmes administratifs complexes*, in *Politiques et management public*, vol. 3, n° 1, mars 1985, p. 25-48.