

Comment travailler la question des « bonnes pratiques¹ »

Fabienne Federini
MENESR-dgesco-B3-2

« La diffusion de nouvelles méthodes suivant le modèle de la tâche d'huile n'a jamais abouti et les pédagogues qui espéraient que leur exemple serait suivi ont été régulièrement déçus. »

Antoine Prost

Quel que soit le lieu où l'on travaille, la question des « bonnes pratiques² » et de leur essaimage ne cesse d'être posée. Elle reprend, en la reformulant un peu, l'antienne de la « mutualisation des pratiques pédagogiques » qui, aussi encouragée qu'elle soit par l'institution³, mène, il faut bien le reconnaître, souvent à une impasse. En effet, nous avons du mal à partager avec les autres ce que nous faisons, nous arrivons difficilement à transférer ailleurs ce qui se fait ici ou là. Le changement d'échelle est rare. Et pourtant, malgré ce constat d'impuissance, dont chacun a pu faire l'expérience, nous ne parvenons pas à nous défaire de cette perspective, sans doute parce qu'elle nous rassure. Tout d'abord, elle nous paraît rationnelle. Identifier les « bonnes pratiques » pour les essaimer ailleurs ou « faire grandir les initiatives qui marchent⁴ », c'est un changement à « moindre coût⁵ ». Ensuite, elle nous semble pleine de « bon sens », puisque ces « bonnes pratiques » visent à améliorer le système en le rendant plus efficient. Enfin, elle nous apparaît démocratique : ce changement est impulsé grâce à des initiatives venues du terrain (*bottom-up*), et non d'en haut.

Certes, on peut mettre ces difficultés de diffusion sur le compte du poids important du contexte, de la lourdeur du quotidien. Néanmoins, on remarque que même lorsqu'il s'agit d'outils ou de ressources, leur appropriation n'est pas aussi simple qu'il y paraît, elle soulève souvent de nombreuses interrogations de la part des professionnels qui en sont les destinataires présumés. Alors, à quoi tiennent ce que d'aucuns nomment « les résistances aux meilleures des pratiques

¹ Le terme de « bonnes pratiques » viendrait de la locution anglaise « *best practices* ». Recoupant plusieurs réalités, certains ont pu dire que la « bonne pratique » renvoie à « quelque chose qui fonctionne », c'est alors la « meilleure pratique possible ». D'autres ont pu la définir comme une approche innovatrice qui a été expérimentée et positivement évaluée, destinée à améliorer le présent. Ici, elle englobera ces deux acceptions.

² Nous n'aborderons pas ici les questions telles que : en quoi ces pratiques sont-elles « bonnes » selon quels critères, déterminés par qui et sur quelles bases, et surtout pour qui le sont-elles ? Sur la nécessité de définir ce que cette notion recouvre, lire le rapport de l'IGEN sur le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel, n° 2016-078, novembre 2016, p. 4 : « [...] la mission propose donc de rejoindre les conclusions de l'Agence nationale pour l'éducation en Suède pour laquelle la bonne pratique ne peut prétendre à représenter une solution mais a vocation à proposer un éventail de possibilités susceptibles d'inspirer une action adaptée à une situation précise donnée. Ainsi les conditions de réalisation qui définissent la pratique interdisent la construction de modèles pédagogiques et toute tentation de la transformer en recettes. »

³ Françoise Cros évoque ainsi les « commandes inlassables de responsables de formation sur les moyens de diffuser l'innovation, de la transmettre, surtout lorsqu'elle est validée par des instances donnant toute garantie sur sa valeur pédagogique. » Françoise Cros « La diffusion des innovations comme expériences », in Martine Morisse, Louise Lafortune, Françoise Cros (s.d.), *Se professionnaliser par l'écriture : quels accompagnements ?*, Presses de l'université du Québec, collection « Education-recherche », 2011, p. 135.

⁴ *Ensemble, accélérons ! Accompagner les acteurs de l'innovation dans leur changement d'échelle*, groupe de travail Futurs publics « Innover pour moderniser l'action publique », secrétariat général de la modernisation de l'action publique, commissariat général à l'égalité des territoires, décembre 2015.

⁵ *Ibid.*, p. 13.

possibles⁶ »? Certains considèrent que si « le changement d'échelle, l'essaimage d'innovations ou d'initiatives locales, ne va pas de soi », c'est parce qu'il pose « des questions d'organisation, de culture, de financements⁷ ». D'autres, dont nous sommes, seraient plus enclins à avancer des raisons différentes. D'abord, ce qui est montré se veut souvent, même si personne ne le souhaite ainsi, un exemple au sens de « ce qu'il faudrait faire », suggérant, sans vraiment le dire, que ce « modèle », presque toujours sélectionné et validé par la hiérarchie⁸, puisse être reproduit, dupliqué par d'autres, souvent des pairs. C'est une vision applicationniste selon laquelle il suffirait de refaire pour réussir. C'est rarement opérant. C'est également laisser entendre qu'il y aurait les professionnels qui innovent dans leur pratique vs ceux qui n'y consentent pas, ceux qui changent vs ceux qui s'y refusent, et plus largement ceux qui savent vs ceux qui ignorent. Enfin, ce qui nous est donné à voir est souvent une production finale difficilement appropriable, parce que les conditions de réalisation sont nécessairement différentes de celles où l'on voudrait qu'elle se mette en œuvre. C'est aussi une ressource qui, par son caractère exemplaire, en impose, laissant peu souvent la possibilité de la discuter, de la critiquer. Il y a ici un effet « bon élève » parfois un peu inhibant pour les collègues qui se sentent peu ou pas capables de parler ou d'écrire sur ce qu'ils font.

Fortes de cela, nous nous sommes demandé si ce qui apparaît bien comme une « énigme » voire une « aporie » ne tenait pas à son postulat même : le fait qu'il puisse exister des « initiatives potentiellement répliquables⁹ » ? Ce qui supposerait un changement de paradigme, puisqu'il s'agirait de s'intéresser moins aux conditions et aux modalités de reproduction de « types idéaux » qu'aux conditions et modalités de la transmission de l'expérience humaine, dont l'expérience professionnelle constitue une dimension. En effet, quand nous tentons de faire connaître à autrui ce que nous faisons, n'essayons-nous pas avant tout de rendre compte d'une expérience (au sens de pratique), mais aussi de notre expérience (au sens d'épreuve et de représentation mentale de ce qui s'est passé), toutes deux étant fortement liées ? De suite, nous vient à l'esprit une autre question : est-il possible de s'approprier l'expérience d'autrui alors même que l'on ne l'a pas éprouvée avec lui ? Bien des chercheurs considèrent que « l'individu se construit à travers et dans son agir [...] ; est-ce que cela signifie [...] que ce n'est que par l'agir que l'humain apprend et que l'agir des autres ne lui est d'aucune utilité à partir du moment où ils n'entrent pas dans sa propre action¹⁰ » ? N'est-ce pas ce à quoi nous nous heurtons chaque fois que nous souhaitons mutualiser entre pairs ? Finalement au cœur de notre impossibilité, ou presque, à transférer, n'y aurait-il pas notre difficulté à transmettre à autrui ?

C'est en tenant compte de tout cela que nous avons initié puis accompagné, durant presque deux ans, une formation-action avec cinq équipes travaillant dans des réseaux d'éducation prioritaire de l'académie de Nancy-Metz. L'idée de départ était simple : à la suite de la refondation du site national de l'éducation prioritaire, nous voulions le présenter aux équipes des réseaux pour qu'elles se l'approprient. Or quelle meilleure façon de le faire, sinon de leur demander de produire des

⁶ Anne Abdoulaye, « Des bonnes pratiques en éducation, CRAP, Cahiers pédagogiques, juin 2003.

⁷ Ensemble, accélérons ! Accompagner les acteurs de l'innovation dans leur changement d'échelle, rapport cité, p. 10.

⁸ « La synergie entre les corps d'inspection et les CARDIE est par ailleurs essentielle et facilitée, évidemment lorsque ces derniers sont eux-mêmes inspecteurs. [...] Or lorsque le CARDIE n'est pas inspecteur, sa légitimité est parfois mise en cause, les inspecteurs lui reprochant de valider des expérimentations hors de tout cadre réglementaire et déconnectées des priorités pédagogiques. » Pascal-Raphaël Ambroggi, Dominique Rojat, Yves Cristofari, Bertrand Richet, Rapport annuel des inspections générales, 2015, p. 134.

⁹ Ensemble, accélérons ! Accompagner les acteurs de l'innovation dans leur changement d'échelle, rapport cité., p. 11.

¹⁰ Françoise Cros, « La diffusion des innovations comme expériences », article cité, p. 138.

ressources pédagogiques, donc de contribuer à la « mutualisation des pratiques » ? Toutefois comment s'y prendre sans tomber dans les écueils identifiés précédemment ?

Tout d'abord, si transmettre à autrui ce que l'on fait au quotidien au sein de sa classe n'est pas chose aisée¹¹, donner à voir l'est encore moins. C'est exposer sa pratique professionnelle et donc s'exposer au regard, parfois au jugement d'autrui. Mais dans le même temps, c'est vouloir partager avec les autres, vouloir cheminer avec eux, accepter le questionnement voire la controverse. C'est paradoxalement se sentir suffisamment armé pour donner à voir ce que l'on fait et en même temps douter pour soumettre à la question ce que l'on fait et entrer ainsi dans une démarche, puis une posture réflexive. Chacun sait bien que l'on commence à entrer dans un processus de connaissance lorsque l'on a conscience de sa propre ignorance. Toutefois si montrer ce que l'on fait n'est pas évident, écrire sa pratique l'est encore moins. C'est une compétence qui est rarement travaillée et néanmoins elle est indispensable si l'on souhaite transmettre. En effet si l'écriture professionnelle est le support le plus utilisé par les professionnels de l'éducation, elle est l'impensé de toute formation. Or comment vouloir mutualiser une pratique pédagogique sans penser au préalable les conditions de sa formalisation ? Écrire nécessitait donc un accompagnement des équipes pressenties. Ce projet ne visait pas seulement la production de ressources, il comprenait aussi une dimension formative. Il s'agissait de créer les conditions pour que chacun se sente autorisé à écrire soit en consolidant soit en développant ses compétences en la matière. Avec l'idée bien sûr que « l'écriture de la pratique est un enjeu de professionnalisation », puisqu'elle « produit de la connaissance qui transforme à son tour l'expérience dont elle est issue¹². »

Ensuite, il nous fallait nous interroger sur ce qu'il conviendrait de produire comme type de récit, sachant que toute transcription de l'expérience peut très vite apparaître artificielle, parce qu'elle est souvent, bien malgré soi, magnifiée. Au final, elle correspond peu à ce qui a été vécu. La mémoire opère en effet des sélections, elle repose sur des oublis, des omissions, elle s'arrange avec une expérience, souvent passée d'ailleurs, dont elle entend pourtant rendre compte. Le récit offre alors une reconstruction sans relief d'une réalité aseptisée. Il lui manque ainsi l'essentiel, à savoir les tâtonnements, les hésitations, les cafouillages de la pratique telle qu'elle s'exerce dans le réel. Car toute action, quelle que soit sa nature, quel que soit son objet, connaît des échecs, repose sur des erreurs. Oser les dire, c'est reconnaître qu'ils font partie de notre métier, de notre quotidien, c'est accepter de les partager avec les autres pour mieux les dépasser, c'est considérer qu'ils sont porteurs de connaissance. Or ce sont ces tâtonnements, ces incertitudes, ces errements, ces tentatives infructueuses qui constituent la chair de l'écrit. Ce sont eux qui sont susceptibles de créer les conditions de la compréhension de l'expérience vécue, et donc ce sont eux qu'il s'agit de retrouver pour les rendre visibles, explicites.

Ainsi, ce qui a été demandé aux équipes, c'est qu'elles écrivent sur ce qui a précédé la mise en œuvre de leur pratique, sur tout ce qui a constitué, à un moment donné, le travail en cours, ces chemins de traverse par lesquels elles sont passées pour parvenir là où elles en sont aujourd'hui. Seule une telle

¹¹ « Transmettre notre expérience est malaisé. Quand nous grandissons, quand nous vieillissons, nous avons à refaire le chemin qui permet de construire nos propres repères. Les repères de ceux qui sont venus avant sont précieux et indispensables, mais ne suffisent pas à construire les nôtres. Impuissance de l'éducation : à chaque génération, tout est à recommencer; on reprend les mêmes expériences avec douleurs et échecs. » Mireille Cifali, « Plaisir et refus d'apprendre, joie et violence d'enseigner : responsabilité d'aujourd'hui », <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/apprendre.html>

¹² Maela Paul, « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, 2009/2, n°20, p. 48.

transcription de l'expérience vécue, qui ressemble un peu au *making off* d'un spectacle, nous semble en mesure de donner à autrui les clefs pour comprendre les conditions de production de ce qui lui est présenté. On est loin de la ressource modélisante expurgée de toutes ses aspérités, on est plutôt dans une ébauche où c'est le processus, qu'il soit intellectuel, méthodologique ou autre sur lequel repose la pratique, qui est démont(r)é, qui est exposé.

Toutefois, c'est un exercice malaisé, parce qu'inédit. En effet aucun de nous n'a jamais été engagé dans ce type de démarche où ce qui lui est demandé comme production finale n'est pas un objet achevé, clos sur lui-même, mais un travail en cours d'élaboration dans lequel sont mentionnés ses doutes, ses interrogations, ses revirements, ses hésitations, ses essais. Dans un système où la perfection est sans cesse recherchée – et la notion de « bonnes pratiques » y participe pleinement –, où chacun d'entre nous est formé avec cet état d'esprit-là, il est difficile d'en prendre l'exact contrepied. Il a donc fallu sans cesse revenir à ce principe d'imperfection qui est au fondement de ce projet, qui est LE fondement même de notre projet.

Ainsi défini, l'écrit, en tant que processus d'élaboration et non produit fini, permet d'un point de vue individuel de réfléchir sur sa pratique professionnelle, en faisant émerger des questions inattendues et/ou des hypothèses interprétatives. À une autre échelle, plus collective, il contribue à nourrir les échanges au sein des membres d'une équipe, ou, comme ici, entre équipes. Il devient alors objet de partage entre pairs. Peut-être aussi le fait de revenir inlassablement sur sa pratique avec et grâce aux autres, avec et grâce à l'écriture contribue à mieux en comprendre les ressorts, les implicites et alors, est-on mieux à même de la transmettre à autrui, puisque l'on tente un tant soit peu de maîtriser, par les modalités mêmes de ce que l'on a écrit, les conditions de la réception de ce que l'on a produit ? Enfin, insister sur le processus, c'est reconnaître le fait qu'en prenant en compte le temps (celui de l'action, de la réflexion, de la mise à distance par l'écriture, de la discussion, de la controverse puis à nouveau de l'action), qu'en lui étant soumis, l'écrit, à l'instar de toute pratique d'ailleurs, demeure un objet inabouti, donc vivant. C'est cette incomplétude qui en fait toute la richesse. Et peut-être est-ce cet inachèvement qui, en le rendant moins inhibant, lui permettra d'être plus facilement adaptable aux contraintes professionnelles de chacun et donc plus aisément appropriable ? C'est en tout cas le pari qui a été tenté ici.

En finir avec la doxa des « bonnes pratiques », c'est donc affirmer que la pratique pédagogique ne se réduit pas à une recette standardisée, une norme à appliquer hors de toute dynamique inhérente à l'apprentissage et à ses conditions sociales de mise en œuvre. Qu'elle est hypothèse ouverte, et non certitude, évidence et vérité. Qu'elle est une recherche sans cesse renouvelée, nourrie par le doute et les savoirs, notamment ceux construits par/dans l'expérience souvent au sein d'un collectif de pairs, l'inverse d'un dogme en quelque sorte.