

***L'enseignement de promotion sociale :
un creuset d'initiatives pédagogiques***
Perspectives pédagogiques et organisationnelles pour les conceptualiser et les soutenir

Avant-Propos : objectif de ce chapitre

En lien avec la recherche-action qui est présentée dans cet ouvrage, ce chapitre porte sur la les innovations pédagogiques qui ont cours dans l'enseignement de promotion sociale (EPS).

Après avoir examiné en quoi l'EPS constitue un creuset particulièrement favorable au développement de pratiques nouvelles, nous développons deux pistes pour soutenir les initiatives des équipes enseignantes.

La première est de nature pédagogique : ***fournir une grille de lecture pour penser les innovations***. Cette grille de lecture servira à la fois à reconnaître les innovations actuelles et à tracer des pistes pour de potentielles innovations futures.

La deuxième est de nature psychosociale : ***envisager comment les établissements peuvent apporter leur soutien*** à ces initiatives.

L'objectif de cette contribution est donc de réfléchir à la façon de soutenir les innovations qui voient le jour dans l'EPS, qu'il s'agisse d'innovations à large échelle, à l'échelle d'une école ou d'un programme, ou de micro-innovations, dites incrémentales (Cros, 2009) dans des contextes de classe.

1. Introduction : un système d'enseignement méconnu ?

Lorsque l'on s'intéresse à l'EPS, une chose qui frappe, c'est le peu d'ouvrages, de recherches scientifiques ou encore d'articles de presse qui se penchent sur ce contexte particulier d'apprentissage. C'est d'autant plus marquant lorsque l'on compare avec l'importante production scientifique et médiatique relative à l'enseignement fondamental, secondaire ou supérieur de plein exercice.

Moins connu du grand public, peu traité dans des publications spécialisées, cet enseignement destiné aux adultes concerne pourtant, comme on le rappelle dans le chapitre introductif, plus de 150 000 apprenants sur près de 300 implantations, mobilise plus de 10 000 membres du personnel et offre un total de prestations qui dépasse les 2 500 000 périodes de cours. Au-delà des chiffres de fréquentation, c'est la raison d'être même de l'EPS qui en signe l'importance sociale et politique. Le décret qui l'organise lui a confié deux missions. D'une part « concourir à l'épanouissement individuel », de l'autre « répondre aux besoins et demandes en formation » émanant du monde du travail. Autrement dit, cet enseignement vise à la fois à permettre à des *individus* de trouver leur voie tout en permettant à la *société* de se développer grâce à personnes compétentes et engagées. Il est difficile de trouver une signification plus essentielle au fonctionnement collectif que cette double orientation.

C'est pourquoi la recherche-action qui a été menée par l'équipe d'Etienne Bourgeois est à nos yeux très importante. Entre autres, elle permet de se rendre compte de la créativité pédagogique de l'EPS, avec notamment :

- son fonctionnement institutionnel qui l'amène à concevoir des programmes de manière transversale aux réseaux,
- son organisation modulaire et son système d'UE qui transcende l'organisation par matière scolaire,
- ses évaluations qui sont souvent pensées de manière transversales (ou transversale ?),
- son système d'accompagnement individuel,
- son développement de dispositifs de groupes originaux tels que les espaces de traitement des conflits, la gestion participative de la classe ou les systèmes de parrainage.

C'est l'image d'un enseignement dynamique et en quête de solutions face aux défis contemporains (crise sanitaire, dualisation de la société, précarisation d'une partie grandissante de la population, indigence du financement de l'action sociale) qui se dégage de cette recherche. Mais c'est aussi celle d'un système confronté au grand défi de la diversité des profils de ses apprenants sur les plans de l'âge, des expériences de vie et des origines culturelles ou encore sur le plan des trajectoires de formation et de la motivation à entreprendre de telles études.

Ceci explique probablement pourquoi l'EPS est un tel creuset d'innovations pédagogiques. Avant de les analyser plus avant, posons-nous un instant sur cette hypothèse.

2. La créativité comme réponse à un contexte hybride

Un des éléments qui ressort de cette recherche-action, c'est le caractère hybride de l'EPS. Ce système d'enseignement est en effet le théâtre de différentes tensions, contradictions voire paradoxes. Or, on sait que lorsque des professionnels doivent faire face à un contexte de travail complexe, ambigu, avec des situations qui nécessitent un ajustement constant entre ce qui est prescrit et ce qu'il est possible et pertinent de faire, cela produit à la fois de la difficulté professionnelle et de la créativité¹. Cette dernière devient alors un facteur de résilience aux contradictions vécues. Les innovations, ou, plus simplement, les initiatives pédagogiques, peuvent alors s'avérer de manières pertinentes de répondre aux tensions non seulement pour l'individu mais aussi pour le système dans son ensemble (pour les étudiants, pour l'établissement, pour la qualité de l'enseignement, ...). Pour cela, les pratiques nouvelles doivent pouvoir être réfléchies, analysées, discutées et, au besoin, intégrées et soutenues. Et c'est généralement au bout d'un certain temps que l'on peut voir si elles ont vraiment été porteuses.

Avant de voir comment, posons-nous un instant sur le constat de base : en quoi l'EPS constitue-t-il un contexte particulièrement hybride ?

D'abord, on se trouve dans l'EPS à la fois dans une situation scolaire et dans une situation de formation pour adultes. D'un côté, avec tous ses rituels organisationnels, tels que horaires, délibérations, examens, défenses de TFE, notes de fin d'années, diplômes, formation de longue durée s'étalant en années d'études, bâtiments, ... on ne peut oublier que l'on se trouve bien dans une école.

Et d'un autre côté, on trouve aussi de nombreux marqueurs de la formation des adultes : public plus âgé, personnes disposant d'une expérience de vie, individus qui travaillent et doivent composer avec des responsabilités familiales, habités de projets en cours de réalisation. Ajouté

¹ Voir par exemple *La créativité au travail* (Amado, Bouillaud, Lhuilier & Ulman, 2015) ou *Psychopathologie du travail* (Dejours & Gernet, 2015)

à cela, il y a aussi les classes et dispositifs qui rappellent la formation professionnelle plutôt que l'école.

Le caractère hybride du contexte impose aux formatrices et formateurs de l'EPS une agilité mentale permanente pour osciller entre les deux systèmes. D'un côté, un système scolaire perçu par beaucoup d'adultes comme contraignant et parfois peu propice à la prise en compte de l'individu dans sa globalité, surtout s'il s'agit de personnes qui y ont connu une trajectoire difficile. De l'autre, un système de formation d'adultes avec une dimension réputée plus habituellement libre et autonomisante qui n'est pas sans susciter des sentiments d'insécurité liés à cette responsabilité.

Le caractère hybride est aussi inhérent au public adulte lui-même. En effet, on sait qu'un adulte, lorsqu'il suit une formation, est habité de différentes tensions, voire de demandes paradoxales. Il veut à la fois produire et consommer de la connaissance, il veut à la fois être seul et avec les autres, il veut en même temps qu'on lui dise quoi faire et prendre ses décisions lui-même, il cherche autant des savoirs qui transcendent les contextes que des « trucs et ficelles » applicables à sa réalité, il veut tantôt coopérer et tantôt travailler à son propre intérêt, etc. (Faulx & Danse, 2021).

Le programme de formation est lui aussi hybride. Au sein de l'établissement se côtoient des cours généraux et théoriques et des ateliers, des accompagnements de stages, des accompagnements des pratiques professionnelles. L'enseignement hybride, au sens plus couramment usité en pédagogie de l'articulation entre des modalités de formation présentes et distancielles, est également présent.

Enfin, l'école est elle-même articulée à des lieux de professionnalisation (lieux de stages particulièrement), une autre source de tension potentielle.

Dans ce contexte, les formateurs-enseignants de l'EPS doivent jongler en permanence pour trouver les moyens d'actions qui répondent à ces pôles en opposition. Il faut cependant mentionner que si la créativité est un facteur de résilience face aux situations complexes, hybrides, incertaines, et qu'elle permet de résister à la difficulté professionnelle, le destin des innovations qui en découlent n'est pour autant en rien garanti. Au contraire.

Certes, il y a des innovations qui s'institutionnalisent. Ce sont celles qui ont le plus de chance ou de succès, disons. Elles finissent par être reconnues, diffusées, officialisées et constituent petit à petit une nouvelle norme. Mais comme l'indique Françoise Cros, la plupart des innovations, faute d'être valorisées ou simplement reconnues (ou même *connues*) tendent à « s'enkyster ». Elles sont portées par une ou l'autre personne de manière isolée et, à défaut d'avoir pris une place plus officielle, elles finissent par disparaître, soit parce que ces personnes se découragent soit parce qu'elles quittent le système pour d'autres aventures professionnelles.

3. Propositions pour soutenir la créativité dans l'EPS

Comment soutenir les innovations mises en place par les personnes qui travaillent en EPS ? Comment faire en sorte que les initiatives des chargés de cours mais aussi des maîtres de stages, des praticiens, des personnels administratifs, etc., ne restent pas sans suite et ne finissent par s'enkyster et disparaître ? En somme, comment créer un contexte favorable à la reconnaissance et la diffusion de ces innovations ? Voici les questions qui sont posées dans la suite de ce chapitre, questions qui relèvent à la fois de la pédagogie d'adultes et de la psychosociologie des

organisations. En effet, il faut d'un côté que l'innovation soit pertinente sur le plan de l'enseignement aux adultes, mais, de l'autre, qu'elle rencontre un contexte organisationnel favorable pour pouvoir s'épanouir.

La première partie de la réflexion porte sur la dimension de pédagogie pour adultes. Nous proposons à ce sujet un cadre pour interpréter les innovations déjà présentes et en envisager d'autres possibles.

La seconde porte sur la dimension organisationnelle et traite du soutien à apporter à ces innovations.

3.1. Une grille de lecture pour penser les innovations

En se référant aux modèles les plus classiques de l'ingénierie de formation, on peut dire que concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation consiste en plusieurs étapes.

Nous partirons ici du modèle classique ADDIE, qui signifie en anglais, Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate. Ce modèle désigne les principales étapes de l'ingénierie de formation.

La première voie de la reconnaissance de l'innovation pédagogique consiste donc à considérer que celle-ci peut intervenir à chacune des étapes de ce processus, et pas seulement dans la phase de design comme on le trouve le plus souvent dans la littérature sur la question et dans les pratiques habituelles.

a. Les innovations dans le diagnostic

Premièrement, on peut être innovant dans la phase de diagnostic. Dans le rapport de la recherche-action, on trouve différentes stratégies pour faire en sorte que les programmes collent le mieux possible aux réalités professionnelles actuelles des métiers, via le recours à des experts et les contacts avec des entreprises. On peut imaginer d'autres possibilités pour procéder au diagnostic du public et de la situation : des interviews avec des personnes ayant terminé la formation, des débats et animations croisant professionnels, enseignants et étudiants, de l'écriture participative autour des besoins d'un secteur, des recueils de cas problèmes vécus sur le terrain, des visites de l'équipe enseignante sur les terrains professionnels et *vice versa*, des systèmes de questionnements des étudiants lors des premières séances de cours pour cerner leurs projets relatifs à une matière spécifique, une investigation des stéréotypes liés aux métiers auprès du public (notamment pour répondre aux enjeux de genre mentionnés dans la recherche-action), l'identification de compétences transversales plutôt que disciplinaires, de l'observation et de l'analyse du travail pour mieux identifier les compétences pertinentes à développer, des mises en situation proposées par des professionnels pour jauger les apprentissages à réaliser par les apprenants, etc. Dans cette perspective, reconnaître l'énergie et l'investissement consentis à cette étape par des équipes d'enseignant ou des services dans les établissements d'EPS semble fondamental.

b. Les innovations de la triade design, développement, conduite

Pour structurer la réflexion sur les trois étapes qui suivent (design, développement et conduite), nous proposons un modèle global qui peut s'appliquer aux trois dans la mesure où elles forment davantage une triade qu'une séquence. En effet, concevoir un dispositif (*design*) est une activité qui ne peut être détachée de sa mise en place avec le public (*conduite*). Même si ce n'est pas dit

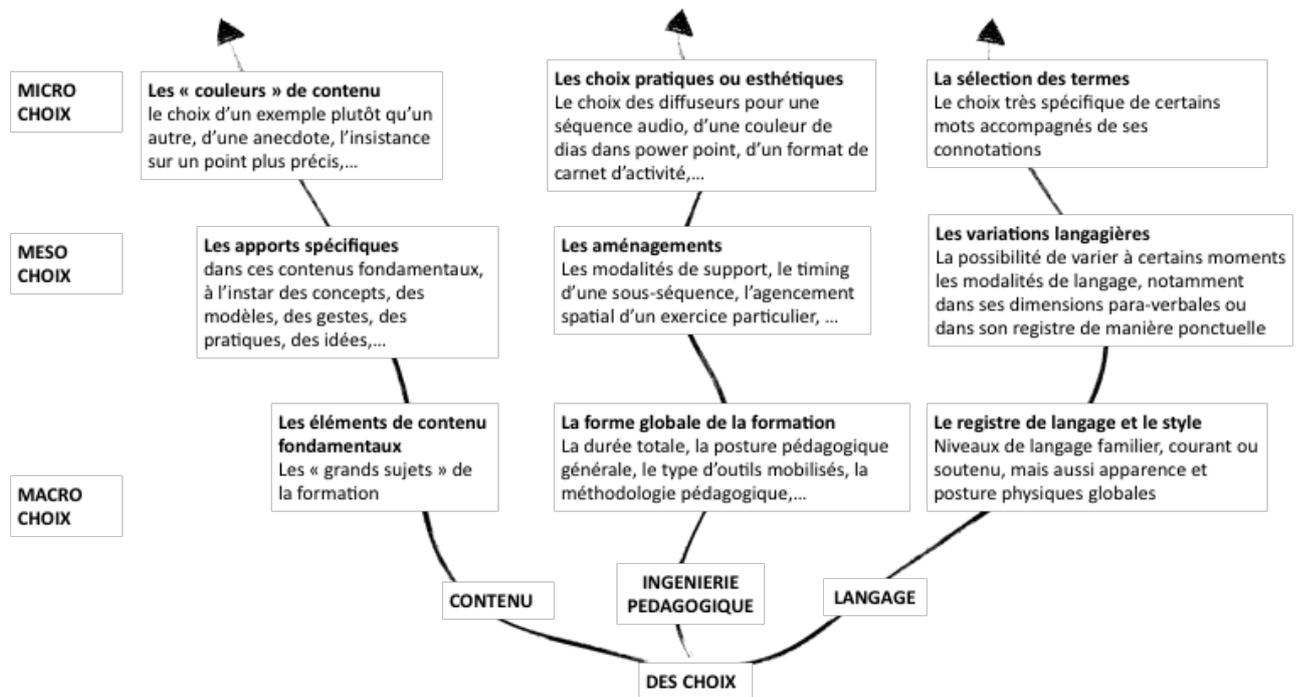
comme tel dans les conclusions de la recherche-action, il est évident que les dispositifs pédagogiques (*design*) sont sans cesse repensés et modifiés (*développement*) en fonction de la réaction qu'ils suscitent auprès du public (*conduite*). C'est le fameux principe de la conception qui se poursuit dans l'usage : la conception ne s'arrête pas quand on entre dans la classe, au contraire, elle prend un nouvel essor, porté par le besoin d'adaptation aux réactions des usagers.

Dans cette optique, on considère que concevoir *et* conduire une formation, c'est, en permanence, poser des choix. Ceux-ci relèvent de trois grands registres : le **contenu**, l'**ingénierie**, et le **langage**, comme exposé dans le tableau qui suit².

Registre de choix	Objet	Questions types liées à ce registre
Contenu	Concerne les sujets qui seront abordés dans la formation	<i>Quelle thématique vais-je aborder ? Quel sujet vais-je traiter ? Quels concepts vais-je mentionner ? Quels gestes vais-je montrer ? Quels exemples ou récits vais-je raconter ? De quoi vais-je faire parler les participants ?</i>
Ingénierie	Concerne le déroulement de la formation	<i>Quelle durée pour ma formation et ses différentes séquences ? Comment organiser l'espace ? Quelles situations pédagogiques choisir ? Quels supports ? Quelles modalités de regroupement entre les participants ?</i>
Langage	Concerne les modes d'expression du formateur	<i>Quel registre de langage adopter ? Quel mot choisir pour désigner un objet ? Quelle emphase donner à tel ou tel sujet ? Comment moduler mes intonations, mon rythme, mes pauses ? Comment tourner mes questions ?</i>

Les choix peuvent être de niveaux différents. On parle alors de niveaux micro, méso et macro. C'est ce que nous représentons dans le schéma suivant.

² Tiré de Faulx & Danse, 2020



Chaque option du formateur, chaque action, petite ou importante, incarnera donc des choix dans ces trois domaines.

Quelles sont les innovations que l'on peut dessiner à ces niveaux du côté de l'EPS ?

a) Du côté du contenu

L'innovation consiste à proposer des sujets de cours et de formation qui n'ont pas été abordés jusque-là. Évidemment, compte-tenu de la diversité des sujets abordés en EPS, il est impossible d'en tracer la liste exhaustive. Mais en tout cas, il est important de noter que dans le cadre d'un programme, d'une UE ou d'un cours, le fait de traiter de nouveaux contenus requiert un effort considérable qui mérite d'être soutenu.

Ainsi, à l'échelle d'un enseignant, cela peut consister à introduire des réflexions autour de sujets d'actualité ayant connu des développements récents (évolutions technologiques, développements techniques du métier, situations politiques et sociales actuelles, enjeux de société émergents, avancées scientifiques, ...), à proposer des exemples novateurs (mettant en scène des situations inédites, des personnes dans des rôles inattendus), à connecter son cours à une actualité personnelle (notamment en faisant référence aux situations rencontrées dans sa pratique) ou encore à créer des liens inédits entre des matières pour faire des rapprochements de contenu novateurs.

A l'échelle d'une UE ou d'un établissement, il s'agit aussi de faire d'un sujet une priorité dans l'école et le travailler comme thématique transversale. Il peut aussi s'agir d'identifier une thématique ou une préoccupation commune à différents cours d'une même UE voire au sein d'UE et de disciplines différentes.

Du point de vue de l'ingénierie, les possibilités sont nombreuses également. Il s'agit là d'innovations relatives à la forme de l'enseignement : méthodes créatives, dispositifs insolites, supports inédits.

A l'échelle de l'établissement, ce qui frappe à la lecture de la recherche-action, c'est le nombre important d'initiatives relatives à l'accompagnement individuel. Lors de la période COVID particulièrement, l'EPS s'est montré particulièrement actif pour offrir un soutien important sous toute une série de formes à ses étudiants. C'est l'occasion ici de préciser trois modalités d'accompagnement individuel qui pourraient être réfléchies et identifiées : à distance du travail, proche du travail, à côté du travail. Bien différencier les trois formes pourrait d'ailleurs aider à concevoir l'offre de formation en accompagnement individuel à destination des enseignants, qui est pointée comme une nécessité dans le rapport de la recherche-action.

Le point commun des méthodes individuelles *à distance* du travail, c'est de proposer une formation individualisée à l'écart du travail. L'apprentissage se réalise alors dans un espace-temps choisi pour la circonstance, dégagé des exigences de productivité immédiates et à l'abri du regard des autres. On peut y déployer un regard réflexif sur soi, sur son environnement, sur son travail. On y retrouve des formes comme le coaching ou la supervision qui visent à voir un problème sous un jour neuf et à rechercher des solutions individualisées qui respectent les valeurs et les objectifs des personnes. Son intérêt est de s'affranchir des contraintes matérielles et psychologiques du travail. On peut imaginer différentes manières d'agir, de penser, élaborer des conceptions et se risquer à se projeter dans différents modes d'action sans pour autant que cela prête à conséquence.

Les méthodes individuelles *au contact* du travail sont très présentes, notamment sur les lieux de stages. Elles recouvrent des pratiques comme le parrainage ou le tutorat. Puisque l'apprenant réalise les opérations « en direct », il peut immédiatement bénéficier des commentaires d'autrui. En outre, dans bon nombre de cas, il pourra également apprécier les effets de son action sur son environnement, ce dernier étant alors également porteur de feedbacks.

Par ailleurs, on ne peut pas passer dans la présentation de la recherche-action à côté de tout ce qui est déployé en termes d'accompagnement *à côté* du travail : aide psychologique, soutien social, support, gestion de conflits. La spécificité de ce type de démarche est qu'elle ne concerne pas directement les objets d'apprentissage pour lesquels les apprenants fréquentent l'établissement. Cependant, elle s'avère décisive pour sa capacité à s'insérer, à s'accrocher à sa formation, à renforcer ses ressources psychologiques et sociales lui permettant de faire face à une situation complexe.

b) Du côté des dispositifs pédagogiques de groupes

A ce niveau, la recherche-action mentionne plusieurs initiatives. Tout d'abord, on constate que le groupe est utilisé comme une triple ressource : cognitive, expérientielle et sociale. En effet, le groupe supporte les apprentissages (la pédagogie groupale devient alors un mode d'apprentissage), il permet de mobiliser les expériences présentes (notamment dans des dispositifs d'analyse des pratiques, de supervision collective ou simplement dans la mobilisation des vécus des participants), il sert au développement socio-affectif de ses membres et de la collectivité (par la gestion de conflits, par des espaces de paroles dédiés). Le fil conducteur de ce recours au groupe est de ne pas le considérer comme une modalité économique permettant de massifier l'enseignement mais comme une plus-value pédagogique. Nous en avons relevé quelques-unes qui pourraient permettre aux enseignants et aux établissements de reconnaître quel aspect plus particulier du groupe est à mobiliser à des fins pédagogiques :

- *Offrir la possibilité de tester de nouvelles conduites dans un cadre sécurisé.* Le groupe constitue une microsociété protégée dans laquelle des changements peuvent se

manifester et leurs conséquences s'éprouver sans risque majeur. On peut alors y déployer de nouveaux comportements et en apprécier l'effet sur autrui.

- *Permettre la mise en œuvre de pratiques pédagogiques particulières.* Le fait d'être en groupe est nécessaire pour la mise en place de dispositifs spécifiques : simulateurs collectifs, échanges verbaux en groupe, constructions collectives d'outils ou de concepts, serious games, ...
- *Générer des espaces de feedback.* Le groupe permet aux personnes de formuler et recevoir des feedbacks dénués d'enjeux professionnels ou personnels.
- *Favoriser l'apprentissage socio-cognitif.* Par les interactions entre les participants, le groupe est propice à la prise de conscience, à la verbalisation et à l'évolution des représentations.
- *Faciliter la confrontation à l'altérité.* Le groupe permet de rencontrer d'autres réalités subjectives, d'autres modus operandi, d'autres lectures d'une même situation. Amener à cette confrontation permet à la fois la remise en question et le renforcement lucide de ses propres convictions.
- *Permettre l'apprentissage de certains contenus spécifiques.* Le groupe est un vecteur de formation pour des *soft skills* tels que gérer des conflits, travailler en équipe, faire émerger des idées créatives, apprendre à négocier, à exercer du leadership, comprendre la dynamique d'un groupe...

Autre innovation pédagogique que l'on pourrait soutenir, le recours à la « pairagogie ». Cette approche « horizontale » se caractérise par la place prépondérante accordée aux échanges entre les participants et à la mobilisation de l'expertise de chacun, qu'elle que soit sa forme. Elle vise généralement deux grandes finalités (Martineau & Simard, 2001) : d'une part, le partage, l'analyse et la compréhension d'un thème ; d'autre part le développement d'une compétence plus générale en résolution de problèmes.

Enfin, on ne peut passer sous silence les nombreuses innovations technologiques qui ont permis la poursuite des activités durant le COVID. Particulièrement appréciées des personnes qui cumulent études et responsabilités professionnelles et familiales, les modalités à distance ont à l'évidence connu un grand essor dans les établissements d'EPS. De manière plus générale, on peut parler à ce sujet d'une technologisation simple dans la mesure où les formateurs sont à la recherche d'outils et de techniques accessibles qui permettent l'enrichissement des enseignements. Les innovations en la matière sont certainement à identifier maintenant que les cours sont revenus au présentiel.

c) Du côté du langage

Le langage occupe une position particulière dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Avec ce langage, les formateurs expliquent des contenus, formulent des consignes, donnent des feedbacks, interagissent avec les participants. Avec un public aussi divers que celui de l'EPS, le langage se prête potentiellement à de nombreuses innovations. Peu d'éléments de cette nature figurent dans la recherche-action, ce qui ne veut évidemment pas dire que les chargés de cours en EPS ne se sont pas montrés créatifs.

Nous voudrions ici tracer quelques pistes de développement du langage dans le contexte actuel, en étant convaincu que bon nombre d'entre elles sont déjà d'application dans des établissements. L'enjeu est de les reconnaître et d'en stimuler éventuellement d'autres.

La première est la multiplication des registres langagiers. En effet, aujourd'hui, si l'on veut s'informer sur un sujet, on dispose d'un grand nombre de prises de paroles dont l'école ou l'établissement de formation n'est qu'une possibilité parmi d'autres (Auriac Slazaric, 2002). Ainsi, sur la plupart des sujets « académiques » ou « scolaires », on peut aujourd'hui accéder facilement à du langage scientifique, via ouvrages et revues, mais aussi à de la vulgarisation en images (bandes dessinées dites sérieuses, schématisations sur google image, sketchnoting ...), à des conférences gesticulées, à des podcasts plus ou moins élaborés, à des formats qui mêlent réalisme et humour (voir certains documentaires sur des plateformes de streaming par exemple), à des formations, à des cours en ligne, des MOOC, des encyclopédies en ligne, des intelligences artificielles comme ChatGPT ou encore à des événements comme des expositions, des expériences dans des musées. Chacun de ces dispositifs recourt à des registres et des codes de langage différents qui sont autant de modèles possibles pour des formateurs qui peuvent soit s'en inspirer au service de leur propre langage, soit les mobiliser compte-tenu du fait que les ressources sont souvent accessibles en tant que telles. Il faut ajouter que ces ressources font en quelque sorte concurrence au langage des formateurs. Les formats attractifs (par leur durée, leur « style », leur caractère multimédia, ...) créent de nouvelles normes de communication. Ne pas en tenir compte, c'est risquer un décalage peut-être (trop) important.

La seconde est la construction d'un langage interactionnel propre à la relation entre adultes. On le sait, en formation d'adultes, on se trouve dans un registre particulier puisque l'apprenant attend à la fois du formateur qu'il se positionne en expert (quelqu'un qui accepte de partager des connaissances particulières, des expériences plus avancées que ses participants, des savoir-faire...) et en pair (un adulte parmi d'autres adultes, qui respecte les expériences et connaissance des autres, est intéressé autant qu'intéressant, est en recherche avec les autres...). Cela implique une certaine manière de s'adresser aux apprenants et de se positionner dans la relation.

Le troisième aspect du langage est celui de l'animation des groupes. Si l'on veut favoriser des dynamiques de groupes qui stimulent l'intelligence collective, le partage d'expérience, le respect et la reconnaissance réciproque ainsi que la coopération à l'apprentissage, le langage revêt aussi une importance particulière. Parmi les éléments à travailler chez le formateur, on retiendra sa capacité à assumer une non substitution active, c'est-à-dire une capacité à soutenir la réflexion du groupe tout en ne donnant pas de réponse personnelle qui viendrait se substituer à la pensée du groupe, sa capacité à alterner entre des modes neutres sur le plan du contenu (la reformulation, la synthèse, l'écho) et des modes où il se positionne (précisions théoriques, avis), la valorisation de toutes les formes d'expérience qui s'expriment, la capacité à la différenciation langagière selon les spécificités et profils des membres du groupes, le travail de formulation de consignes les plus claires possibles. C'est une manière aussi de répondre à la diversité du public de l'EPS.

Tous ces éléments, relevant des contenus, de l'ingénierie et du langage, pourraient faire l'objet d'un travail dans l'optique du développement professionnel des chargés de cours. Autour de cette triade, on pourrait en effet imaginer différents dispositifs : formations, échanges de pratiques, ateliers, groupes de co-développement, groupes de travail dans une section, tutorat, ... dont l'objectif serait de poser une réflexion sur la manière dont on mobilise actuellement les contenus, l'ingénierie et le langage et sur les possibilités de les faire évoluer. Ceci se ferait à la fois dans une recherche de satisfaction professionnelle pour les chargés de cours et de pertinence pédagogique pour les publics.

c. Les innovations en évaluation

Enfin, le dernier lieu de l'innovation que nous voudrions mentionner à partir du modèle ADDIE, c'est celui de l'évaluation. Les évaluations intégrées qui proposent une même épreuve pour plusieurs enseignements au sein d'une UE, chaque formateur évaluant une partie, constituent déjà une importante évolution par rapport à la conception classique de l'évaluation. De manière plus poussée, les évaluations systémiques, qui amènent à une conception d'un cas commun et se prêtent à une discussion entre les évaluateurs pour une note globale, constituent une forme encore plus aboutie de l'intégration évaluative.

Le rapport de la recherche-action ne développe pas particulièrement cet aspect, mais il est assez évident que d'autres modalités peuvent être envisagées et ont d'ailleurs cours dans différents établissements comme des mises en situations complexes qui permettent l'évaluation des compétences, la participation de professionnels aux évaluations, l'organisation d'épreuves intégrées finales pouvant offrir des alternatives aux travaux de fins d'études classiques tels que le recours à la production de « chefs d'œuvre » ou encore la mise au point de portfolios et autres traces de compétences.

3.2. *Soutenir les innovations*

Pour Callon, Lhomme et Fleury (1999), *ce n'est pas la qualité de l'idée originelle qui fait la bonne innovation, mais ce qui se passe pendant le processus*. Dès lors, que faut-il donc faire pour éviter un enkystement et une disparation inéluctable des initiatives ?

Puisque des individus et des groupes (des formateurs d'une même section par exemple) réfléchissent à leurs pratiques, tentent de mettre en place de nouvelles manières de faire et en ressortent de l'expérience, l'opération clé consiste à faire remonter ces actions et ces apprentissages individuels à l'échelle de l'organisation pour viser alors un apprentissage organisationnel entendu au sens de la capacité d'une organisation à créer, diffuser, analyser, critiquer et intégrer de façon durable de nouvelles connaissances dans la réalisation de ses objectifs.

Rivard et Lauzier (2014) proposent cinq stratégies qui peuvent être mobilisées dans le contexte spécifique qui nous occupe ici.

Premièrement, *développer l'acquisition et la transformation des connaissances*. Dans la gouvernance des établissements, il s'agit d'intensifier la communication et les lieux d'échanges au sujet des initiatives pédagogiques. Nous pensons ici à des réunions pédagogiques, des rencontres avec des maîtres de stages ou encore des journées d'études dans lesquelles les nouvelles idées peuvent s'exprimer, être discutées et éventuellement critiquées et améliorées. On peut aussi inviter ces questions dans des réunions déjà existantes telles que des conseils des études, des réunions de sections, ...

Ensuite, *le développement d'une culture d'apprentissage*. Il s'agit de favoriser des normes encourageant le fait de faire des expériences, de tenter des innovations, de pratiquer des nouveautés. Dans la recherche-action, on mentionne déjà des mécanismes allant dans ce sens *via* les démarches d'accompagnement individuel des enseignants ou les espaces-temps d'intervision. En creux des problèmes pointés par ladite recherche, on comprend aussi qu'une meilleure reconnaissance des enseignants serait nécessaire pour encourager des telles dynamiques. La reconnaissance est d'ailleurs un des éléments clés de l'apprentissage organisationnel relevé par les auteurs. L'offre de formation à destination des enseignants, telle

qu'elle est réfléchiée dans les analyses de la recherche-action, pourrait également concerner cette ouverture à une culture d'apprentissage. On pourrait tenter d'intégrer trois dispositifs pour favoriser cette culture de l'apprentissage : (1) des formations pour doter les acteurs de compétences et de concepts utiles à la pratique, (2) des espace-temps qui favorisent la création collective en lien avec ces compétences et concepts et enfin (3) des groupes-pilote composés d'enseignants et de membres de la direction et des services administratifs afin de favoriser l'implémentation concrète et la reconnaissance des initiatives.

La troisième condition est centrée sur le *leadership axé sur l'apprentissage organisationnel*. De nouveau, des éléments sont déjà présents sur le terrain et mentionnés dans la recherche-action. Les directions et les pouvoirs organisateurs, en élaborant des programmes qui répondent à de nouvelles demandes des milieux professionnels voire en développant des collaborations inter-établissements – autant de pistes évoquées dans la recherche-action- sont poussées à elles-mêmes cultiver la créativité et l'apprentissage. Cela contribue donc à les sensibiliser à la problématique de l'innovation. Il reste à les encourager à transférer l'expérience qu'elles font des difficultés et des ressorts de la créativité dans l'exercice de leur rôle auprès des équipes, en mettant en place une communication et des actions favorables à l'innovation des enseignants : soutenir des groupes qui se lancent dans de nouvelles réponses, octroyer des moyens aux enseignants qui veulent tenter de nouvelles choses, accepter d'éventuelles errances et difficultés inhérentes à la mise en route de toute nouveauté. Françoise Cros propose aussi d'autres stratégies qui peuvent entrer dans ce concept de leadership pédagogique car ils témoignent de l'investissement des directions dans l'innovation : créer des laboratoires d'idées où les enseignants peuvent échanger, stimuler la création d'éléments concrets qui attestent de ces idées, favoriser la mobilité et proposer du travail en binômes, des acteurs, faciliter le traitement des controverses sur les questions pédagogiques ou encore prendre en compte tous les acteurs intéressés par la formation, ce qui rejoint sur ce dernier point la demande que l'on trouve dans les conclusions de la recherche-action de renforcer les partenariats avec l'extérieur.

Dans l'idéal, tout cela doit s'accompagner d'un *soutien et d'appuis* au service des enseignants et des équipes. On peut imaginer des formes différentes : octroyer du matériel, dégager du temps, offrir du soutien par des professionnels, aménager des locaux, permettre la discussion avec des externes, faciliter la diffusion de l'idée, donner accès à de la documentation, proposer des voyages didactiques ou des échanges entre établissements ... Cela devrait pouvoir concerner les petits projets locaux et individuels comme des entreprises plus vastes portées par des sections entières. Des convergences d'intérêts entre directions et enseignants pourraient se retrouver notamment dans les partenariats évoqués dans la recherche-action avec les opérateurs de l'insertion professionnelle car c'est à la fois un point important pour les établissements et une occasion de développement pour les formateurs. On pourrait poursuivre la même logique dans les projets orientés vers la question du genre, l'accompagnement des étudiants fragilisés etc.

4. Conclusion

Le dernier point proposé par Rivard et Lauzier servira de base à notre conclusion. Les auteurs encouragent les organisations à *faire le lien entre leurs objectifs stratégiques et la gestion des connaissances*. A la lecture du rapport, nous imaginons cela sous forme d'une boucle : les établissements définissent des buts à atteindre, mettent en place pour cela des formes de leadership collaboratif, encouragent les initiatives des équipes et des enseignants qui vont dans ce sens. De leur côté, les équipes, stimulées par le climat propice à l'innovation, voyant leurs initiatives reconnues et se sentant autorisées à prendre des risques, mettent au point de nouvelles

idées et testent des formes pédagogiques inédites. Celles-ci viennent alimenter à leur tour la réflexion stratégique de la direction.

Ce scénario « idyllique » n'est pas une fin en soi, c'est plutôt un processus à mettre en place petit à petit, processus dont la recherche-action dessine qu'il est déjà en marche, à des stades divers, dans l'enseignement de promotion sociale tel qu'on le connaît aujourd'hui.

Bibliographie

Amado, G. Bouillaud J.-P., Lhuilier, D. & Ulman A.-L. (2015). *La créativité au travail*. Elsevier-Masson.

Auriac-Slusarczyk, E. (dir.) (2013). *Apprendre et former : la dimension langagière*. Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise-Pascal.

Callon M., Lhomme R. & Fleury J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche & Formation*, n°31, 1999.

Cros, F. (2009) . Innovation et formation. In J.-C. Ruano-Borbalan, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et G. Chapelle, *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 581-612.

Dejours, C. & Gernet, I. (2012). *Psychopathologie du travail*. Ramonville Sainte Agne, Erès.

Faulx, D., Danse, C. (2020). Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur. *Educatin Permanente*, 2, 133-143

Faulx, D., Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?* Guides pratiques: former & se former. Louvain-La-Neuve, De Boeck

Martineau, S. & Simard, D. (2001) *Les groupes de discussion*. Montréal, Presses de l'université du Québec.

Rivard, P. & Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. Montréal, Presses de l'université du Québec.