



Cinquième rapport annuel d'activités

Année 2007

Août 2008

CHAPITRE I. PREAMBULE.....	5
CHAPITRE II. EXPOSE DES MESURES PRISES PAR L'INSTITUT POUR REMPLIR SES MISSIONS ET LE CONTRAT DE GESTION.....	7
Section 1. Modifications légales affectant les missions ou le fonctionnement de l'IFC.....	7
Section 2. Organisation des formations en 2007-2008.....	8
2.1. Confection de l'offre de formation	8
a Etablir le programme	8
b Choisir les opérateurs de formation et les offres de formation	9
2.2. Diffusion de l'offre de formation	9
a Le journal des formation.....	9
b Le site public de l'IFC et son moteur de recherche	10
c Le site de l'Administration de l'IFC.....	10
2.3. Organisation de formations collectives en 2006-2007	11
2.4. Gestion des inscriptions - Suivi des formations - évaluation.....	12
a Le dossier IFCN et les applications informatiques de gestion.....	12
b Suivi et évaluation des formations.....	12
2.5. Relation avec les opérateurs de formation et les formateurs	13
2.6. Relation avec la Communauté germanophone	14
CHAPITRE III. SYNTHÈSE DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES RELATIVES AUX FORMATIONS INTERRESEAUX.....	16
Section 1. Synthèse de l'évaluation des formations de 2006-2007.....	16
1. Préalables méthodologiques	16
2. Résultats des formations	17
a Les résultats globaux	17
b Les résultats par niveaux d'enseignement	18
c Evolution depuis l'année dernière	22
d Ce qu'il convient encore d'améliorer	23
3. Respect du public cible.....	23
4. Transfert.....	25
5. Pour conclure.....	27
Section 2. Evolution des inscriptions aux formations au cours des trois dernières années	28
2.1. Comparaison des données par niveau, par thème, voire par discipline	28
a Evolution du nombre de jours participants aux formations	28
b Evolution du pourcentage de présences en moyenne par rapport aux inscrits dans une formation commandée au cours des deux dernières années	31
2.2. Analyse du public cible	32
a Où s'inscrivent les membres d'un personnel spécifique ?.....	32
b De quel public se composent les formations?.....	33
2.3. Convention entre le réseau des centres de compétence de la Région wallonne et l'Institut – bilan des inscriptions	34
2.4. Comparaison des inscriptions par réseau d'enseignement.....	36
CHAPITRE IV. SYNTHÈSE DES QUESTIONS, RECLAMATIONS ET PLAINTES ADRESSEES A L'INSTITUT PAR LES USAGERS.....	37

Préliminaires :	37
Section 1. Questions des usagers	37
Section 2. Desiderata et doléances des usagers	38
2.1. Desiderata communiqués à l'IFC par les usagers :	38
2.2. Doléances des usagers :	38
CHAPITRE V. INDICATIONS RELATIVES AUX PERSPECTIVES D'AVENIR DE L'IFC.	51
5.1. En matière de fonctionnement interne:	51
5.2. Réflexion sur une modalité spécifique de formation : l'e-learning peut-il être comme moyen de formation pertinent pour l'IFC ?	52
a - Introduction	52
b - Que faut-il entendre par « e-learning » ?.....	52
c - Quel serait l'intérêt d'introduire des activités à distance dans les dispositifs de formation à l'IFC	53
d - Premières conclusions	55
5.3. Perspectives annoncées pour l'avenir	58
CHAPITRE VI CONCLUSION	59
ANNEXES 63	
Annexe 1 – Liste des membres du Conseil d'administration et du Bureau de l'Institut du 28 avril 2006 au 28 février 2008.....	63
Annexe 2 - Liste des membres du Conseil d'administration et du Bureau de l'Institut à la date du 29 février 2008.....	64
Annexe 3 – Formations suivies par les Administrateurs au cours de l'année 2007	65
Annexe 4 – Rémunération, indemnités et jetons de présence des Administrateurs ; rémunération du fonctionnaire dirigeant	65
Annexe 5 - Ordre du jour des réunions du Conseil d'administration au cours de l'année 2007	68
Annexe 6 – Evolution du nombre d'inscriptions - données quantitatives détaillées	71
Annexe 7 – Données quantitatives détaillées quant aux participations effectives des participants aux formations.....	73
Annexe 8 - L'E-LEARNING, un moyen de formation pertinent pour l'IFC? Si oui, à quelles conditions ?.....	77
Introduction	77
1. Que faut-il entendre par « e-learning » ?	77
a Définition	77
b Une variété de dispositifs possibles... : l'e-learning est à mettre au pluriel.....	79
2. Pourquoi faut-il utiliser l'e-learning dans les formations de l'IFC ?	83
a Le public cible des formations à l'IFC	83
b L'intérêt d'introduire des activités à distance dans les dispositifs de formation à l'IFC	89
c Les limites et implications de ce type de dispositif	92
3. Comment intégrer l'e-learning dans des dispositifs de formation ?	94
a Sur le plan humain... ..	94
b Sur le plan technique	102
4. Les projets d'avenir à l'IFC?	103

CHAPITRE I. PREAMBULE

Conformément à l'article 39 du décret du 11 juillet 2002 *relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière*¹, l'Institut présente en cette fin du mois d'août 2008, son cinquième rapport annuel d'activités. Ce rapport porte sur l'année 2007.

« **Article 39.** - *L'Institut transmet au plus tard le 1^{er} septembre au Gouvernement un rapport annuel d'activités de l'année précédente. Le Gouvernement le transmet au Conseil de la Communauté française dans le mois de sa prise d'acte.*

Ce rapport indique notamment les mesures prises par l'Institut pour remplir ses missions, son contrat de gestion, son plan de développement ainsi que les perspectives d'avenir. »

Cette disposition est précisée comme suit à l'article 47 du premier Contrat de gestion² de l'IFC :

« **Article 47 :** (...) *Le rapport d'activités comprend les éléments suivants :*

- 1. l'exposé des mesures prises par l'Institut pour remplir ses missions, le contrat de gestion et son plan de développement;*
- 2. des indications relatives aux perspectives d'avenir de l'Institut;*
- 3. une synthèse commentée des données quantitatives et qualitatives relatives aux formations interréseaux;*
- 4. une synthèse des questions, réclamations et plaintes adressées à l'Institut par les usagers;*
- 5. le rapport d'information sur les formations suivies par les administrateurs.*

A deux reprises, en février puis en mars 2007, les compétences de l'Institut ont été étendues par le Parlement.

Globalement, l'objet principal de ses missions reste identique mais les modalités de formations qu'il va organiser sont diversifiées : en plus des formations en cours de carrière, il doit organiser des formations initiales aboutissant à une certification.

Par ailleurs, le public auquel il va s'adresser est élargi : en plus des membres du personnel de l'enseignement obligatoire³ et des centres PMS, l'Institut va désormais organiser des formations à

¹ (M.B. 31-08-2002). Ce décret est modifié les 19-12-2002 (M.B. 08-01-2003), 09-01-2003 (M.B. 21-02-2003), 27-02-2003 (M.B. 18-04-2003), 17-12-2003 (M.B. 30-01-2004), 03-03-2004 (M.B. 03-06-2004), 02-02-2007 (M.B. 15-05-2007), 08-03-2007 (M.B. 05-06-2007) et 15-02-2008 (M.B. 01-04-08)

² AGCF du 10-12-2003 portant approbation du contrat de gestion de l'Institut de la formation en cours de carrière (M.B. 25-03-2004 – erratum 25-05-2004)

³ l'ensemble des personnel des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, organisés ou subventionnés par la Communauté française à l'exception des personnels administratif, de maîtrise, gens de métier et de service ;

destination des inspecteurs⁴ mais également de l'enseignement secondaire artistique⁵ à horaire réduit et de promotion sociale⁶.

Ces modifications vont demander des adaptations de travail considérables en vue de prendre en compte, de manière effective, les nouvelles missions qui lui sont confiées.

Dans les faits, l'année 2007 ne connaîtra réellement que les travaux préparatoires à l'exercice de ces nouvelles missions et ce rapport d'activités ne reflète donc que peu d'éléments de l'effervescence qu'a connue l'IFC en la matière.

Cependant, cette année ayant imposé à l'IFC d'ouvrir son horizon à de nouvelles modalités de formation, il nous a paru intéressant de faire part, dans ce rapport, de la longue réflexion interne menée sur la formation à distance (e-learning) et des conclusions sur les perspectives d'avenir que ces modalités offrent aujourd'hui à l'Institut.

Signalons comme chaque année que si le rapport porte sur l'année 2007, il ne peut négliger le fait que les formations sont organisées selon une année scolaire (2006-2007) et que le premier semestre d'année civile est consacré à la préparation de l'année scolaire suivante (2008-2009).

Nous remercions déjà le lecteur de l'attention qu'il portera à ce rapport.

⁴ à l'exclusion des inspecteurs généraux tant pour ce qui concerne la formation initiale que pour la formation en cours de carrière ;

⁵ pour ce qui concerne la formation initiale des directeurs ;

⁶ pour ce qui concerne la formation initiale des directeurs ;

CHAPITRE II. EXPOSE DES MESURES PRISES PAR L'INSTITUT POUR REMPLIR SES MISSIONS ET LE CONTRAT DE GESTION.

Section 1. Modifications légales affectant les missions ou le fonctionnement de l'IFC

1) **Les décrets du 11 juillet 2002**, l'un « relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements de l'enseignement fondamental ordinaire » et l'autre « relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière » ont été modifiés deux fois au cours de l'année 2007 par

- d'abord par le décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs ;
- ensuite par le décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogique.

Les missions de l'Institut sont définies par l'article 26 du décret du 11 juillet 2002 précité. Pour l'année 2007, ces missions sont les suivantes :

« **Article 26. - § 1^{er}.** L'Institut a notamment pour mission :

1° d'organiser des formations en cours de carrière en interréseaux au bénéfice des membres du personnel des établissements de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire et des centres psycho-médico-sociaux, organisés ou subventionnés par la Communauté française, à l'exception des personnels administratif, de maîtrise, gens de métier et de service;

2° de procéder à l'évaluation de celles-ci selon les critères établis conformément à l'article 14, alinéa 1^{er}, 1°, du présent décret et à l'article 20, alinéa 1^{er}, 1°, du décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire et d'adresser au Gouvernement et à la Commission de pilotage un rapport annuel afférent à cette évaluation;

3° de garantir la cohérence avec le décret missions en assurant notamment :

- la formation à la capacité à mettre en œuvre l'évaluation formative et la pédagogie des compétences et aux techniques permettant d'atteindre les niveaux déterminés par les socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation;

- la formation aux différentes formes de pédagogie différenciée;

- l'entraînement à la création d'outils pédagogiques et d'outils d'évaluation adaptés à la réalisation des objectifs déterminés par les socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation;

4° d'aider les membres du personnel visés au 1°, à réguler leur action en prenant appui sur leur formation initiale ainsi que sur les enseignements issus de l'articulation entre les pratiques de leurs pairs, les recherches en éducation, en psychologie et en sociologie, et les données statistiques utiles à l'évaluation de l'action dans les domaines précités;

5° de développer une culture de la formation en cours de carrière dans le chef des membres du personnel de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française;

6° (pas d'application);

7° (pas d'application);

8° d'assurer la formation donnant accès aux fonctions de promotion des Inspecteurs;

8°bis (pas d'application);

8°ter d'assurer les formations donnant accès à la désignation en qualité de conseiller pédagogique ou de conseiller pédagogique coordonnateur, et de délivrer les attestations de fréquentation relatives à ces formations;

9° d'assurer les autres formations décidées par le Gouvernement.

§ 2. Dans ce cadre, il établit un programme de formations sur la base des orientations et thèmes définis par le Gouvernement. »

Par le décret du 2 février 2007 précité, l'Institut était chargé d'établir pour le Gouvernement une proposition de plan de formation relatif au volet commun à l'ensemble des réseaux. Cette proposition, qui se décline selon un axe relationnel, un axe administratif, matériel et financier et un axe pédagogique et éducatif, fixe notamment le contenu et les objectifs de la formation, les compétences à y acquérir ainsi que la répartition du nombre d'heures de formation pour chacun des axes visés a été approuvée par le CA du 10 mai 2007. Ce programme, suite à l'avis du Conseil d'Etat a été à nouveau soumis à l'accord du CA le 30 août 2007.

Par ailleurs, lors de sa réunion du 26 septembre 2007, le Gouvernement chargeait la fonctionnaire dirigeante de l'IFC de la rédaction du cahier spécial des charges et de la gestion du marché public lancé aux Hautes écoles, Universités et écoles de Promotion sociale pour organiser la formation des directeurs en application du décret du 2 février 2007 précité.

La procédure et le cahier spécial des charges seront adoptés par le Gouvernement, pouvoir adjudicateur, lors de sa réunion du 13 décembre 2007. Il approuvera le rapport d'attribution des offres lors de sa réunion du 29 février 2008. Les premières formations seront assurées dès le 25 mars 2008.

Les modifications importantes apportées aux missions de l'Institut par ces deux décrets méritaient à elles seules une réécriture du contrat de gestion de l'IFC. Le 30 août 2007, le CA de l'IFC approuvait le projet de nouveau contrat de gestion et l'envoyait au Ministre de tutelle. La perspective de nouvelles évolutions des missions de l'IFC et les turbulences de la vie politique belge n'ont pas encore permis qu'aboutisse le processus d'adoption de ce nouveau contrat.

2) **La composition du Conseil d'administration** de l'Institut ne sera pas modifiée durant l'année 2007. Elle le sera cependant le 29 février 2008.

La liste des membres du Bureau et du CA qui ont siégé du 28 avril 2006 au 28 février 2008 est jointe en **annexe 1**.

La liste des membres du Bureau et du CA qui siègent depuis le 29 février 2008 est jointe en **annexe 2**.

Section 2. Organisation des formations en 2007-2008

2.1. Confection de l'offre de formation

a Etablir le programme

C'est sur la base des thèmes et orientations prioritaires arrêtés par le Gouvernement, sur la proposition de la Commission de pilotage que l'Institut a établi son programme de formation.

Pour ce faire, quatre groupes de travail composés d'un⁷ représentant de chacun des Réseaux organisé ou subventionnés par la Communauté française et de l'Inspection ont été réunis, sur l'initiative de l'IFC, le premier pour l'enseignement spécialisé, le deuxième pour l'enseignement fondamental, le troisième pour l'enseignement secondaire et le quatrième pour les C.PMS.

Pour proposer les projets de programmes au CA, chacun des groupes a pu bénéficier des bases d'analyse relatives aux données sur les inscriptions de 2006-2007 mais également aux premiers éléments de l'évaluation qui allait être présentée au CA et à la Commission de pilotage au début du mois de janvier suivant.

Globalement, l'IFC a veillé à plus de cohérence entre l'intitulé de la formation, les objectifs qui lui sont assignés, le public cible visé, le nombre de jours de formation, la taille du groupe.

Le CA a examiné et approuvé les propositions de programme le 21 décembre 2006 et les a transmises pour avis à la Commission de pilotage. Le Gouvernement de la Communauté française a approuvé ces programmes le 9 février 2007.

b Choisir les opérateurs de formation et les offres de formation

En décembre 2006, le CA prend la décision de lancer la procédure de marchés publics de services. Cette procédure se fait en deux temps : en décembre 2006, un appel à candidatures est lancé à la suite duquel le CA procèdera, début février 2007, à l'établissement de listes de candidats sélectionnés qui seront ensuite invités à remettre offre à partir d'un cahier spécial des charges. En mai puis encore le 14 juin, le CA procèdera à l'attribution des marchés.

Les délais légaux de ces procédures, l'analyse - à partir de critères éprouvés - des offres de formation et surtout les importants moments de négociation avec chacun des adjudicataires ont nécessité près de 6 mois de travail pour l'équipe de l'IFC. En effet, l'Institut va recevoir près de 800 offres de formation et chacune d'elles fera l'objet d'une analyse approfondie et d'une négociation portant sur le contenu, la méthodologie, l'expérience et la compétence nécessaires des formateurs, les modalités organisationnelles et le prix.

C'est au cours de ces négociations que l'IFC a rappelé avec insistance aux opérateurs de formation les conditions et les règles relatives au travail en interréseaux. Le code de déontologie que le CA a adopté le 1^{er} février 2007 est à ce titre un très précieux outil.

2.2. Diffusion de l'offre de formation

a Le journal des formation

Le « journal des formations » présentant l'offre complète pour l'année 2007-2008 a été envoyé dans les établissements scolaires, dans les C.PMS, aux pouvoirs organisateurs et aux membres de l'inspection durant l'avant-dernière semaine du mois d'août 2007. Près de 55.000 € sont consacrés à cette diffusion.

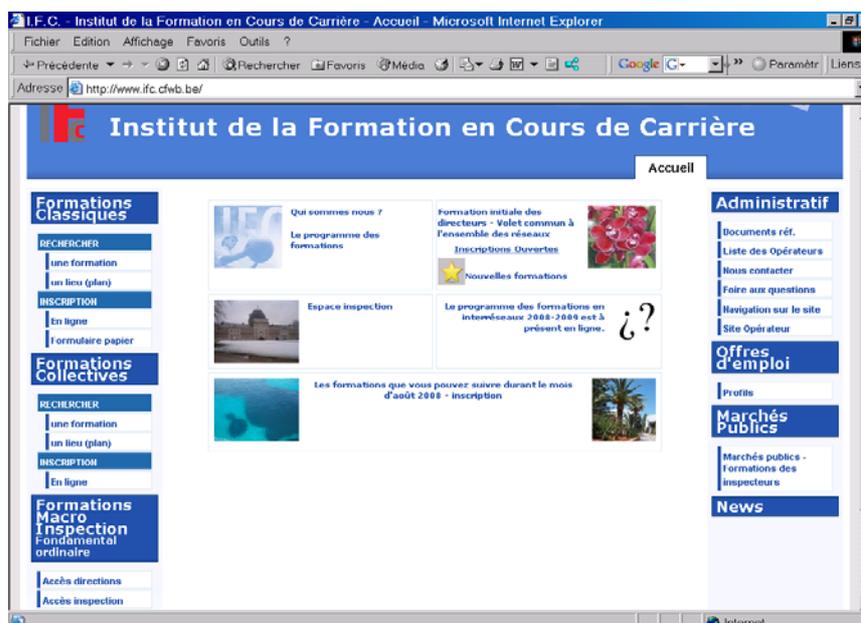
Comme pour l'édition précédente, le programme de formations s'articule d'abord sur des axes prioritaires analogues pour chacun des niveaux de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé et des Centres PMS pour prendre ensuite en compte les spécificités de ces niveaux.

⁷ Seul le groupe « enseignement spécialisé » comprenait un représentant du niveau fondamental et un représentant du niveau secondaire de cet enseignement

b Le site public de l'IFC et son moteur de recherche

L'offre des formations 2006-2007 se trouvait sur le site de l'I.F.C. (www.ifc.cfwb.be) depuis le 1^{er} juillet 2006. Les inscriptions en ligne y étaient ouvertes dès ce moment.

En septembre 2007, le site public de l'IFC a été complètement retravaillé pour le rendre plus lisible et convivial mais surtout plus dynamique et interactif.



Le premier objectif de ce travail de refonte était de pouvoir développer les informations disponibles sur le site, tant vis à vis des participants aux formations, de leurs chefs d'établissement ou des responsables de formations dans les différents établissements, que vis à vis des opérateurs et des formateurs.

Une des orientations prises fut alors de concevoir un nouveau moteur de recherche de formations. Ces recherches ne sont plus basées sur des mots-clés mais sur une arborescence de recherche par fonction permettant à l'internaute de préciser sa demande au fil au fur et à mesure de sa recherche. Il choisira tout d'abord le "niveau d'enseignement" pour lequel il effectue sa recherche (ex. : " Je travaille dans un établissement d'enseignement fondamental ordinaire ou dans un CEFA ou ...). Il sélectionnera ensuite la fonction qu'il exerce (ex. : "J'occupe une fonction d'éducateur). Le moteur de recherche lui présente alors les thèmes de formation qui lui sont accessibles et parmi lesquelles il lui est demandé de choisir (ex. : « me former aux compétences relationnelles »). Un quatrième niveau permet encore d'affiner la recherche (ex. pour ce thème : « Gestion de groupes » ou encore « La communication »).

La 3^e de couverture des journaux de formation pour l'année 2007-2008 présente ce moteur de recherche.

c Le site de l'Administration de l'IFC

En matière de gestion interne, à destination exclusive du personnel de l'IFC, un énorme travail de programmation a aussi été réalisé en 2007.

Cette gestion interne vise la présentation rapide de toutes les informations visibles sur le site (présentation des sessions, moteur de recherche, documents de références, etc.), mais offre aussi et surtout toute une série de procédures de gestion indispensable au suivi administratif de l'ensemble. Notons ainsi, les procédures de commandes ou d'annulations de sessions, d'inscriptions et de désinscriptions des participants, de gestion des sessions mêmes. Les données contenues dans les différentes bases de données de l'IFC peuvent ainsi être modifiées ou mises à jour via des programmes applicatifs conçus en interne.

Tous ces programmes ont été développés ou revus en 2007, de manière à être plus conviviaux, fiables et efficaces.

2.3. Organisation de formations collectives en 2006-2007

Il n'est plus pensable aujourd'hui de remettre en cause l'organisation des « formations collectives ». Cette modalité trouve un écho très favorable chez beaucoup de directions d'établissement et les évaluations que nous en recevons tant de leur part que de la part des participants nous invitent à continuer en ce sens.

Nous formulons l'hypothèse que les nombreux contacts et relations entre l'IFC et le terrain que suppose l'organisation des « formations collectives » permettent de répondre de plus près aux demandes des établissements en matière de formation.

Le tableau suivant montre, par réseau et par type d'enseignement, l'évolution des préinscriptions à ce type d'organisation. Elles sont relativement constantes et importantes.

		2006-2007			2007-2008			2008-2009		
		TOTAL	Total non confessionnel	%	TOTAL	Total par caractère	%	TOTAL	Total par caractère	%
Mbres du personnel concernés	TOUS RESEAUX	20456			19506			19.733		
Mbre personnel	CF	3253			4386			3.904		
Mbre personnel	CPEONS	5411			4296			3.812		
Mbre personnel	FELSI	260			519			143		
Mbre personnel	CECP	704	9628	47	611	9812	50	537	8.396	43
Mbre personnel	SeGEC	10828	10828	53	9694	9917	50	11.241	11.241	57
Nombre d'établissements	TOUS RESEAUX	247			252			252		
Etablissements	CF	41			61			53	105	42
Etablissements	CPEONS	48			39			34		
Etablissements	FELSI	8			15			5		
Etablissements	CECP	16	113	46	20	135	54	13		
Etablissements	SeGEC	134	134	54	117	117	46	147	147	58
Secondaire ordinaire	Etablissements	181			175			179		
TOUS RESEAUX	Mbre personnel	17781			16739			16.533		
Secondaire Spécialisé	Etablissements	26			30			32		
TOUS RESEAUX	Mbre personnel	1573			1630			1.939		
Fondamental Spécialisé	Etablissements	40			46			41		
TOUS RESEAUX	Mbre personnel	1102			1137			1.291		

2.4. Gestion des inscriptions - Suivi des formations - évaluation

a Le dossier IFCN et les applications informatiques de gestion

Dans le rapport d'activités de l'année 2006, l'IFC présentait quelques innovations en matière de présentation et de gestion des inscriptions. Ainsi étaient mises en exergue :

- L'attribution à chaque direction d'établissement ou de centre PMS d'une clé spécifique d'inscription (CIF);
- La possibilité de visualiser en temps réel l'état de commande des formations;
- La possibilité de s'inscrire en ligne sur une liste d'attente,
- L'attribution d'un code d'accès propre sur le site de l'IFC pour les opérateurs de formation.

Cependant, le rapport spécifiait qu'il semblait que l'IFC arrivait à une impasse et qu'il devait renouveler ses outils de gestion des inscriptions.

Le développement informatique à partir de bases de données Access et plusieurs programmes applicateurs conçus en internes, complétant et agissant avec ces bases de données, paraissait en effet atteindre ses limites, et ceci notamment dans la perspective de l'évolution des missions de IFC. L'année 2007 sera exemplaire à ce titre, puisqu'elle connaît notamment la mise en route des formations initiales des directions d'établissements.

Cette année 2007 a donc vu l'IFC s'engager dans la recherche de nouvelles applications de gestion.

Les premier et deuxième trimestres de l'année 2007 ont été consacrés, en collaboration avec l'Etnic, à la recherche de solutions informatiques extérieures, et à la définition d'un périmètre de travail cernant au mieux les besoins de l'IFC en matière de programmes de gestion.

Le 30 août 2007, le Conseil d'Administration de l'IFC marquait son accord sur la procédure de lancement d'un marché public européen, et sur le cahier spécial des charges dont l'objet portait sur l'acquisition et la mise en place d'un progiciel intégré.

Une seule offre est introduite à IFC – hors délai. Par ailleurs, le CA de l'IFC décidera de ne pas attribuer le marché en raison de l'absence de concurrence.

Suite à cette décision, l'IFC a abordé ces nouveaux développements sous un autre angle.

Décision sera prise en 2008 de pousser les analyses sur une possibilité de *migration des données* sur des bases de données SQL, et sur l'adaptation des programmes applicatifs les faisant tourner.

L'architecture de bases de données SQL permet en effet une intégration de données beaucoup plus importante. A l'avenir⁸, elle permettra de compiler l'ensemble des données, de manière pluriannuelle notamment, dans une base unique.

b Suivi et évaluation des formations

Une des missions de l'Institut est d'assurer le suivi et l'évaluation des formations.

La section 2 du chapitre II du contrat de gestion de l'IFC décrit les modalités selon lesquelles l'Institut évalue les formations.

Le quatrième rapport d'évaluation, portant sur les formations organisées en 2006-2007 a été présenté au CA en décembre 2007 et transmis à la Commission de pilotage en janvier 2008. Il reprend point par point les étapes de l'évaluation établie par l'IFC.

⁸ Voir également le chapitre consacré aux perspectives d'avenir

La section 1 du chapitre III du présent rapport présente une synthèse de cette évaluation.

2.5. Relation avec les opérateurs de formation et les formateurs

a) En termes de suivi des formations, l'IFC tente de répondre aux questions et sollicitations des participants, voire du formateur, en établissant immédiatement un contact avec l'opérateur de formation concerné. Comme le montre la section 2 du chapitre IV portant sur la gestion des doléances des usagers dans ce rapport, lorsqu'un problème est porté à la connaissance de l'IFC, un contact est pris avec chacune des parties - le participant, la direction, l'opérateur de formation, le formateur, ..., afin de trouver les meilleures voies de résolution du problème. Cette procédure fait ses preuves et permet de nouer des liens efficaces et efficaces entre l'IFC et les opérateurs.

b) En outre, comme le prévoient les articles 29⁹ du décret et 33 du contrat de gestion, l'IFC a invité tous les opérateurs et leurs formateurs à une journée de travail le 10 octobre 2007 à Namur. Près de 140 personnes ont répondu à l'invitation.

Trois temps ont rythmé cette journée :

- une séance d'information au cours de laquelle ont été rappelés les principaux éléments du code de déontologie du formateur en Interréseaux et présentés quelques éléments de l'évaluation de l'année précédente ainsi que le nouveau site et moteur de recherche de l'IFC ;
- Quatre ateliers qui portaient sur les thèmes suivants :

Atelier n° 1 : Se regarder dans le miroir ... des pistes à construire autour de l'auto-évaluation.

Au départ de vos représentations et de vos pratiques, vous tenterez de construire des éléments de réponses à la question : « A quelles conditions une auto-évaluation du travail de formateur a-t-elle du sens et est-elle utile ? »

Atelier n° 2 : Les enseignants en formation : un public spécifique ?

Au départ de vos pratiques, de vos expériences, vous dégagerez des éléments de réponses à cette question et s'il s'avère que les variables que vous avez analysées vous amènent à répondre par l'affirmative, alors il vous faudra également répondre à cette seconde question : « Comment, en tant que formateurs, pouvez-vous en tenir compte ? »

Atelier n° 3 : Quelles sont les compétences-clés du formateur en interréseaux ?

Vous exercez avec talent le métier de formateur. Vous maîtrisez une série de compétences et les participants en tirent profits. Nous vous demanderons ici de partager une réflexion sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être du formateur compétent.

Atelier n° 4 : Quand les mystères de l'I.F.C. me seront contés, je m'y sentirai plus à l'aise

Rassurez-vous, vous n'êtes pas seul(e) à vous interroger sur les arcanes de l'I.F.C. et vos questions pratiques ne sont pas simplistes. Nous serons à votre disposition pour répondre

⁹ Article 33 du Contrat de gestion:

« L'Institut exerce le contrôle administratif, pédagogique et technique des formations dispensées en son nom par les opérateurs sélectionnés.

Conformément à l'article 29 du décret, l'Institut invite tous les opérateurs sélectionnés à participer à une séance d'information relative à la déontologie de la formation et à l'obligation du respect de la liberté des méthodes pédagogiques et de la spécificité des projets éducatif et pédagogique tels que définis aux articles 63, 64 et 65 du décret missions.

L'Institut organise cette séance d'information dans un délai de 30 jours au moins précédant la première formation assurée par l'opérateur. »

à tout ce que vous avez toujours voulu savoir ...sur l'Institut de la Formation en cours de Carrière et son fonctionnement.

- Une conférence donnée par Madame Monique DEPRES sur la question du transfert des acquis en formation.

Cette conférence a indubitablement marqué les participants par sa qualité et la pertinence de l'analyse de l'oratrice. Le travail de l'IFC s'en inspire désormais quotidiennement.

c) Enfin, l'IFC a développé des accès sécurisés sur son site à destination des opérateurs de formation mais également à destination des membres du Service général de l'Inspection.

Les opérateurs ont désormais la possibilité de prendre connaissance de certaines informations non imprimées sur les listes de présences, mais aussi de les transformer en fichier Excel, afin de pouvoir récupérer les données en format tableur, pour pouvoir les utiliser à leur meilleure convenance. L'IFC veille bien entendu à ne pas fournir de données confidentielles.

L'IFC a également créé deux espaces spécifiques pour le **Service général de l'Inspection**:

- d'une part pour l'ensemble des inspecteurs, ce qui leur permet de s'inscrire directement à certaines des formations de l'IFC,
- d'autre part dans le cadre des formations macro obligatoires pour l'enseignement fondamental ordinaire.

En effet, depuis septembre 2007, les inspecteurs du Service général de l'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire, formateurs pour les membres du personnel de leurs secteurs respectifs, peuvent gérer directement en ligne, en partenariat avec l'IFC et avec les directions de leurs établissements, certaines données administratives pour leurs formations.

Ainsi, un espace réservé aux **directions de l'enseignement fondamental ordinaire**, accessible via la clé unique de chaque établissement scolaire leur permet d'encoder les enseignants qui participeront aux journées de formation macro de l'inspection.

Cet encodage, que la direction peut récupérer et modifier d'une année à l'autre, permet à l'IFC de fournir à l'inspection des listes de présences formatées, que les participants n'auront plus qu'à signer. Ceci constituera un gain de temps précieux au cours de la formation et facilitera grandement la gestion administrative de chaque dossier (remboursement des frais de déplacements, paiement des factures pour les repas et l'accueil et des déclarations de créances pour les supports pédagogiques).

2.6. Relation avec la Communauté germanophone

L'année 2007 est aussi le début d'un intéressant travail de collaboration avec la Communauté germanophone et son Administration qui permettra la signature d'une convention de coopération entre la Communauté germanophone et l'IFC le 21 janvier 2008.

Ce texte, signé par M. Jean-Pierre HUBIN, Président de l'Institut, M. Norbert HEUKEMES, Secrétaire général du Ministère de la Communauté germanophone, et M. Stephan BOEMER, Directeur de la Haute-Ecole autonome de la Communauté germanophone, permet l'application de l'article 9 de l'accord-cadre du 12 avril 1995 passé entre la Communauté germanophone et la Communauté française.

La convention va favoriser et fixer les modalités des collaborations et les échanges dans tous les domaines qui touchent à la formation continuée des deux communautés. Il met également en

place un comité d'accompagnement, qui se réunit annuellement pour délibérer sur les questions d'intérêt commun. La première réunion de ce comité se tiendra en janvier 2009.

Dès l'année 2007-2008, l'IFC a offert la possibilité au personnel enseignant en Communauté germanophone de participer aux formations en cours de carrière qu'il organise et notamment d'intégrer celles proposées dans les formations collectives de la zone de l'est de la Province de Liège. De la même manière, la Communauté germanophone va sélectionner une série de formations particulièrement intéressantes pour le public scolaire francophone et les lui rendre accessibles.

Si les membres du personnel de la Communauté française n'ont pas encore eu l'occasion de se saisir de l'opportunité offerte par cet accord, les enseignants de la Communauté germanophone ont quant à eux déjà profité des formations de l'IFC. Le compte-rendu édité par la Communauté germanophone pour l'année 2007/2008, transmis à l'IFC le 30 juillet 2007 en fait état en ces termes :

« La liste des membres de personnel inscrits avec la clé de la Communauté germanophone pour l'année scolaire 2007-2008 témoigne du succès de l'accord de collaboration entre l'IFC et la Communauté germanophone.

Ainsi, quarante-sept enseignants ont participé aux formations de l'IFC pendant l'année scolaire 2007-2008.

Les formations dans le domaine de l'enseignement spécialisé ont été très recherchées avec des thèmes comme la formation « l'état de la question sur la dysphasie », la formation « stratégies d'aide aux apprentissages de l'élève hyperactif » et la formation « les outils de communication dans le cadre de certains troubles spécifiques du langage oral ».

Des formations pour l'enseignement ordinaire secondaire et primaire ont également retenu l'attention des enseignants, notamment des formations en sciences, en éducation artistique et en éducation physique.

Les témoignages recueillis auprès de certains membres de personnel indiquent une évaluation très positive des formations proposées par l'IFC. Les enseignants précisent également qu'ils accordent une place prépondérante à l'échange avec les formateurs et les collègues de la Communauté française. En effet, de nouveaux liens se sont tissés entre des membres de personnel des deux Communautés. "

CHAPITRE III. SYNTHÈSE DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES RELATIVES AUX FORMATIONS INTERRESEAUX

Section 1. Synthèse de l'évaluation des formations de 2006-2007

Le quatrième rapport d'évaluation, envoyé par le Conseil d'administration à la Commission de pilotage en janvier 2008 concerne les formations organisées au cours de l'année 2006-2007. Il ne nous paraît pas utile de reprendre l'intégralité de cette évaluation dans le présent chapitre. Nous ne reprendrons que la conclusion de ce rapport illustrée par quelques graphiques supplémentaires. Nous tenons cependant l'intégralité du rapport d'évaluation des formations organisées en 2006-2007 à la disposition du lecteur soucieux d'une information plus complète.

D'un point de vue méthodologique, rappelons que les données présentées ci-dessous sont recueillies à l'aide des questionnaires participants remplis au terme de chaque session de formation. Ce questionnaire comporte à la fois des questions fermées et des questions ouvertes. Il vise à recueillir des informations par rapport aux 3 critères d'évaluation définis par la Commission de pilotage :

1. **La mesure de la pertinence et de la qualité de la formation**
2. **La mesure de la perception des effets de la formation**
3. **La récolte d'information à propos des attentes en matière de formation.**

1. Préalables méthodologiques

Il s'agit bien des **représentations** des participants **en fin de formation**. Les participants n'ont pas vraiment l'occasion de prendre du recul par rapport à la formation.

Notre **analyse se fait par niveau** (SO, Sp, C, PMS et FO). Dès lors, nous devons toujours bien avoir à l'esprit que dans chacun des niveaux, des membres du personnel d'autres niveaux participent également à ces formations. Les évaluations des formations reflètent dès lors le point de vue non pas uniquement des personnes du niveau de la formation considérée (ex. Spécialisé) mais aussi d'autres niveaux.

Par rapport aux comparaisons entre les résultats des différentes années, nous encourageons le lecteur à une grande **prudence**. En effet, nous comparons une offre de formation qui n'est pas identique d'une année à l'autre. Ce qui est constant, c'est que ce sont toujours les formations appartenant au même niveau qui sont évaluées. Et c'est en ce sens que la comparaison se fait : les formations d'un niveau en 2004-2005 par rapport aux formations de ce même niveau en 2005-2006 et en 2006-2007. Dès lors, on peut plutôt parler de tendances d'une année à l'autre.

Dans ce chapitre, nous relatons les grandes tendances observées dans le rapport 2006-2007 suivant trois axes:

- 1/ l'analyse des résultats dégagés de manière globale, par niveaux, par thèmes, par intitulés¹⁰. Nous y rappellerons quelques éléments des formations macro obligatoires ;
- 2/ l'analyse du respect du public cible ;
- 3/ la question du transfert.

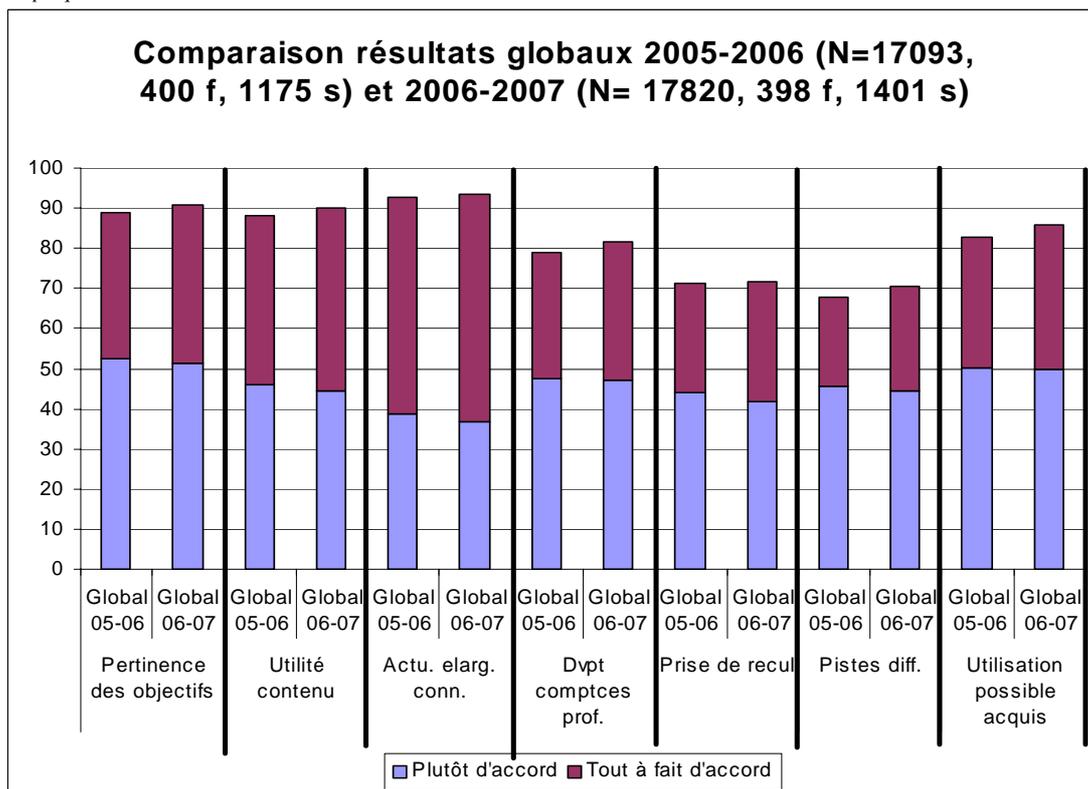
¹⁰ évolution des intitulés ayant un score global faible en 2005-2006

2. Résultats des formations

a Les résultats globaux

De manière globale, les résultats des évaluations montrent que les formations sont majoritairement des formations de qualité. Les points très forts (> à 90%) qui ressortent des formations organisées par l'I.F.C. sont la *pertinence des objectifs*, l'*utilité du contenu*, l'*actualisation et l'élargissement des connaissances*. Les résultats sont très positifs aussi au niveau d'un transfert possible.

Graphique n° 1



Des comparaisons prudentes d'éléments semblables mais non identiques montrent une évolution positive globale par rapport à 2005-2006 sur la *pertinence des objectifs* (2%). Ce résultat met notamment en évidence la qualité croissante du travail des personnes qui nous aident à composer les programmes des formations et qui en rédigent les intitulés et les objectifs ou en définissent les publics cibles.

Les progressions les plus marquées portent sur la *possibilité d'un transfert* (3,3%) et le *développement des compétences professionnelles* (2,8%) mais aussi sur les *pistes par rapport à des difficultés professionnelles* (2,5%). Cet élément positif témoigne peut-être d'une régulation qui s'opère petit à petit à partir des évaluations antérieures. Lors de nos contacts avec les opérateurs et les formateurs, nous insistons en effet beaucoup sur le lien essentiel entre la formation et la pratique professionnelle des participants afin de rendre possible le transfert.

La progression est cependant faible au niveau de la *prise de recul* (0,3%). Ceci est surtout constaté pour certains niveaux comme pour les PMS ou le fondamental volontaire.

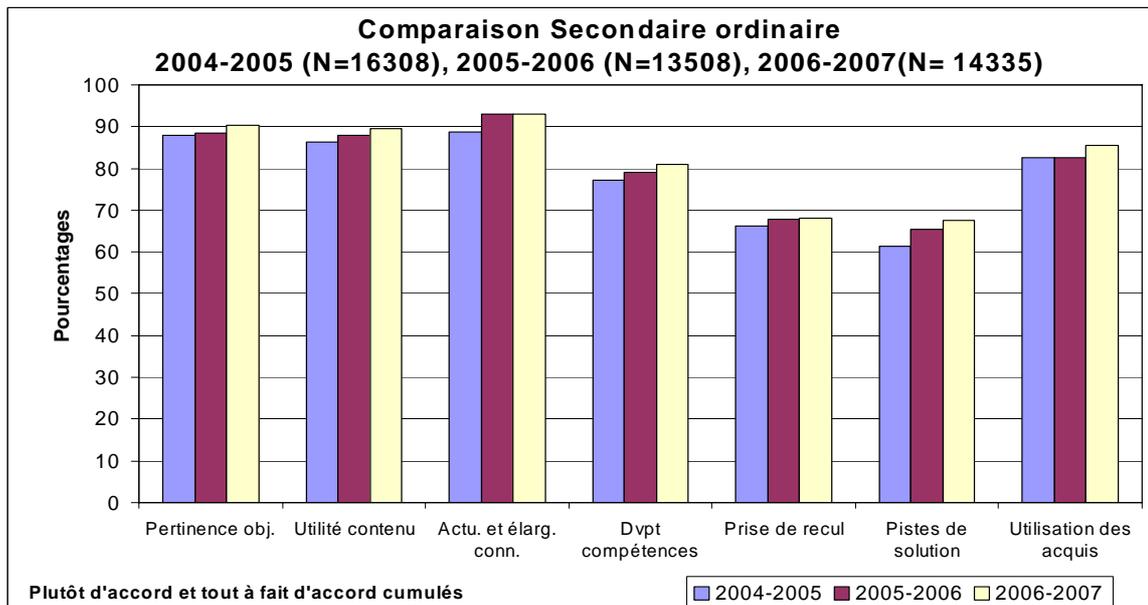
Pour tenter de pallier cette lacune, dans les appels d'offres pour l'année 2007-08, deux questions visaient à contraindre le formateur à approfondir cette question anticipativement par rapport à l'exécution de la formation. Nous espérons une évolution sur ce point durant l'année en cours.

b Les résultats par niveaux d'enseignement

A côté de ces grandes tendances, se dégagent les spécificités des niveaux et, au sein de chacun de ceux-ci, des thèmes.

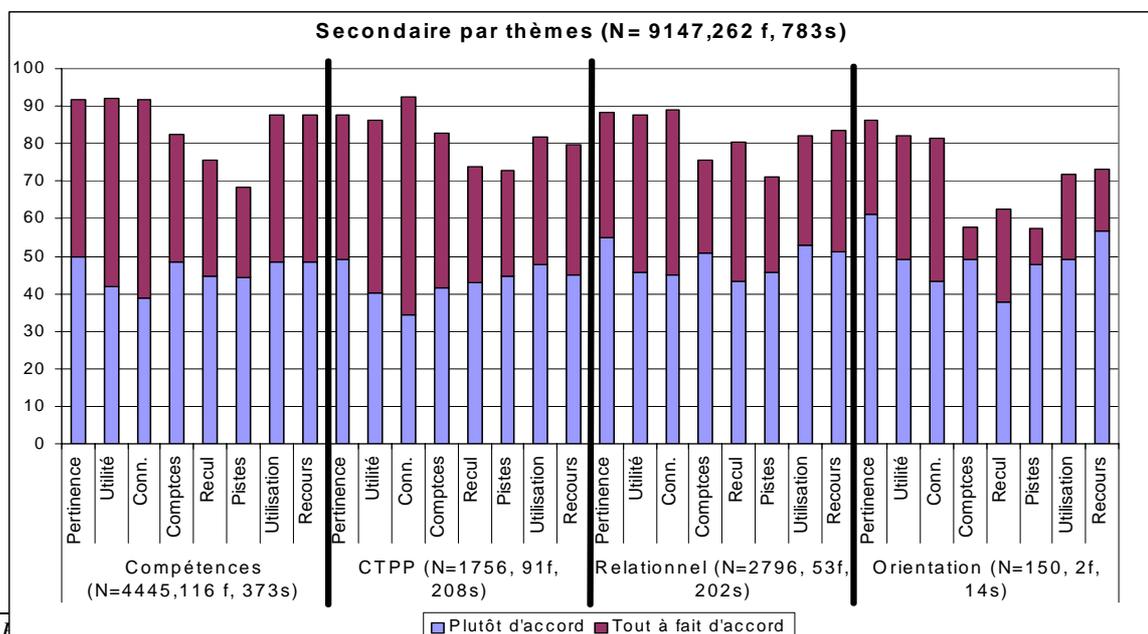
➤ Au niveau des formations destinées au secondaire

Graphique n° 2



L'item qui progresse le plus au fil des trois années est celui qui porte sur les *pistes de solution*. L'*utilisation des acquis* progresse (2,8%) aussi cette année.

Graphique n°3



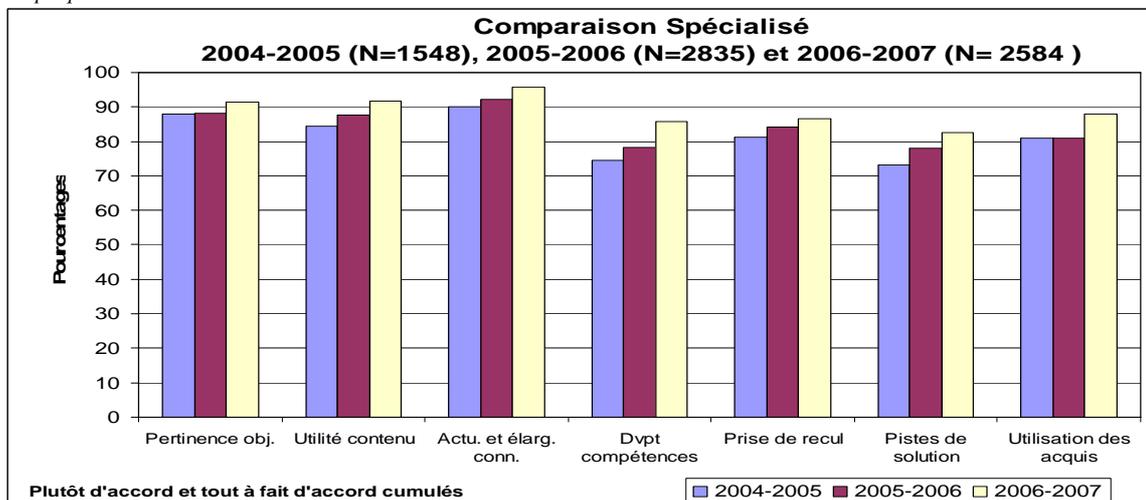
Au niveau des thèmes, le point fort des formations relationnelles est la *prise de recul* alors que dans le thème destiné aux CTPP, nous constatons une proportion légèrement plus importante de personnes qui sont « tout à fait d'accord » de dire que la formation a permis de *développer leurs compétences professionnelles*.

Par contre, le nouveau thème sur l'orientation pose question, que ce soit par rapport à la *prise de recul*, au *développement des compétences* ou à la *possibilité d'utiliser les acquis* de la formation. Il convient d'y réfléchir de manière approfondie et d'explorer d'autres voies de travail pour ce thème si important.

➤ Au niveau des formations destinées au spécialisé

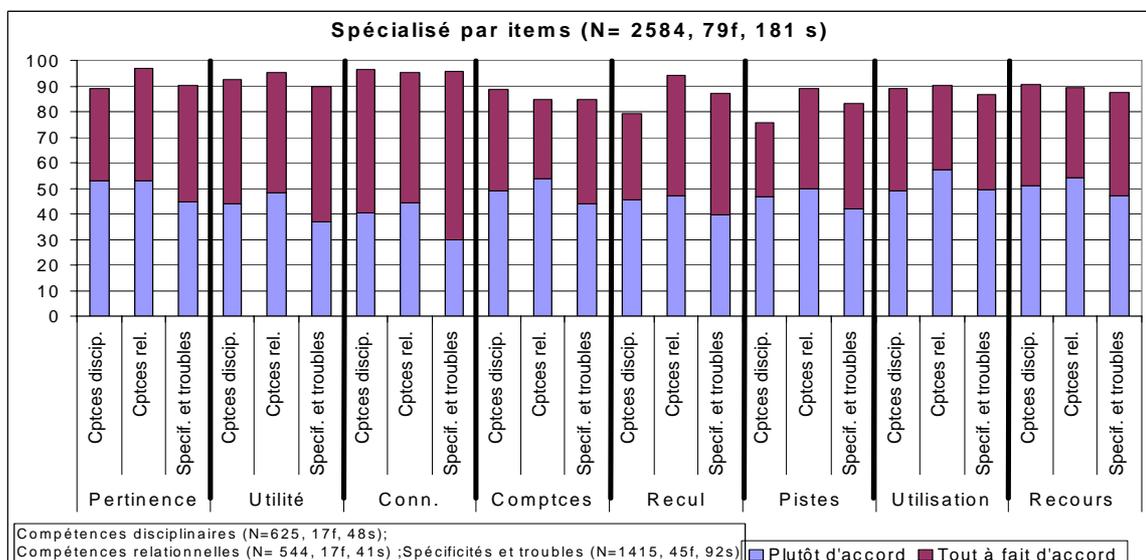
Par rapport aux résultats globaux de l'ensemble des questionnaires SO, Sp et PMS (voir graphique du point 1.1.), deux items se dégagent particulièrement pour les formations du spécialisé: la *prise de recul* et les *pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles*. Cela signifie que les formations permettent aux personnes qui les suivent de questionner leur métier.

Graphique n° 4



Les items qui progressent le plus entre la première et la troisième année sont le *développement des compétences professionnelles* (11,40%) et les *pistes de solutions par rapport à des difficultés professionnelles* (9,6%).

Graphique n° 5

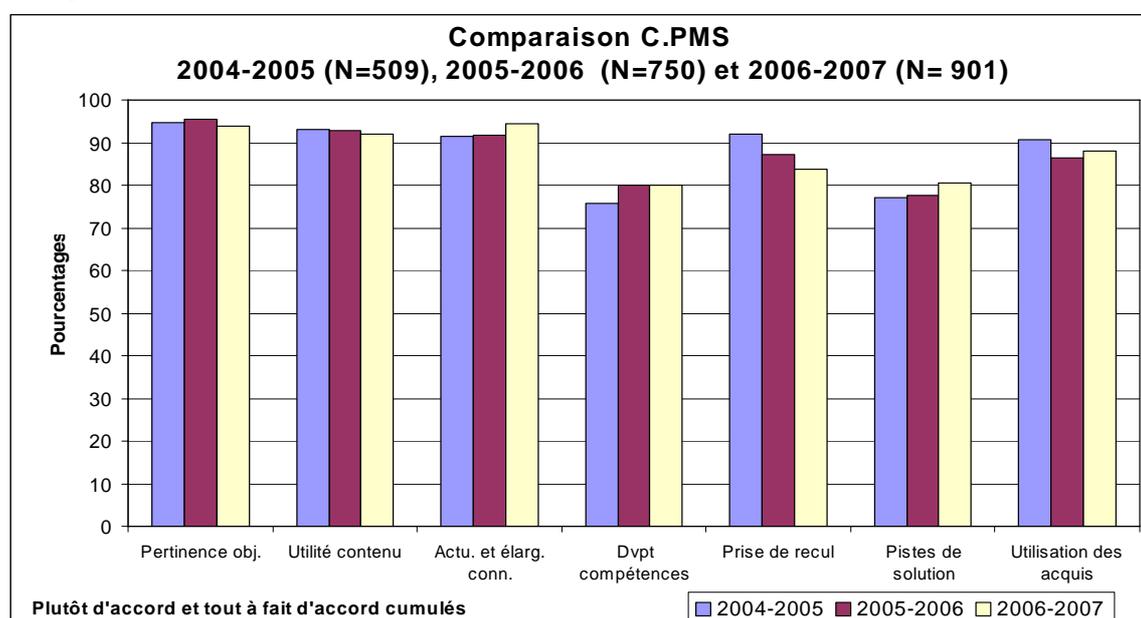


Les résultats par thèmes soulignent que les personnes ayant suivi les formations « spécificités et troubles » sont davantage « tout à fait d'accord » pour dire que la formation leur a permis d'actualiser et d'élargir leurs *connaissances*. Le *développement des compétences* se retrouve plus dans les formations disciplinaires. Par contre, en ce qui concerne la *prise de recul* et les *pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles*, ce sont les formations relationnelles qui sont mises en avant.

➤ Au niveau des formations destinées aux C.PMS

Par rapport aux résultats globaux secondaire, spécialisé et C.PMS pris ensemble, il a été constaté comme pour le niveau spécialisé que les acquis étaient plus marqués en termes de *prise de recul*, de *pistes de solution face à des difficultés professionnelles* et de *transfert*.

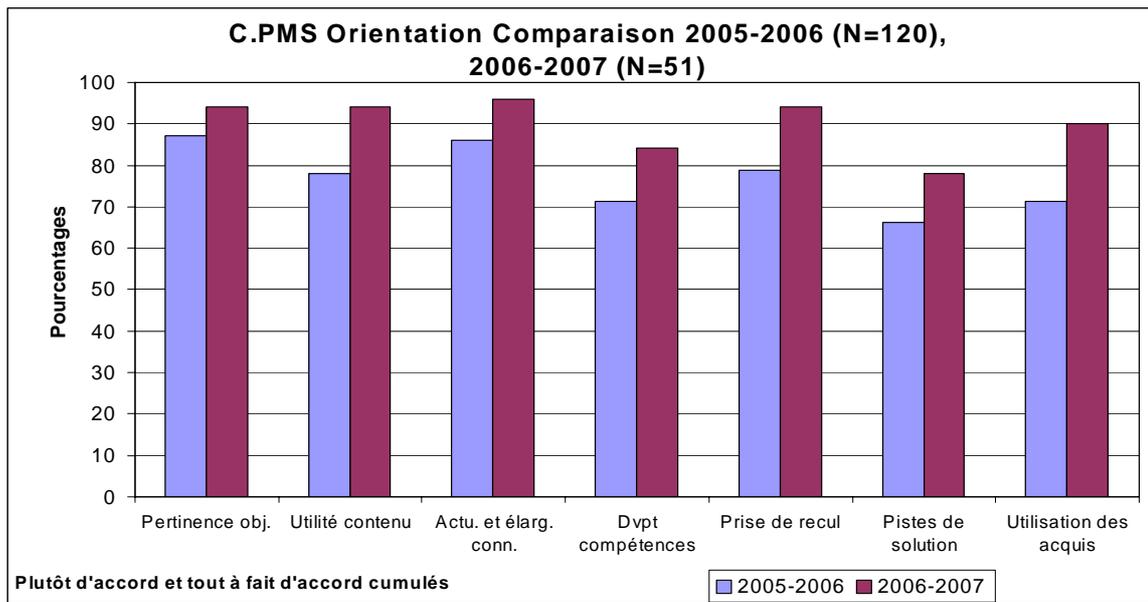
Graphique n° 6



Entre les 3 années, une belle évolution se dégage des items sur le *développement des compétences professionnelles* et les *pistes de solution face à des difficultés professionnelles*. Un des éléments explicatifs est certainement l'allongement de la durée des formations entre 2004-2005 et 2005-2006. Néanmoins, une diminution constante des résultats s'opère sur la *prise de recul*, même si elle reste à un niveau acceptable. Cette baisse se marque dans certaines des sessions liées au thème « diversités culturelles » où des formations sont proposées en formations collectives, ce qui engendre davantage d'hétérogénéité du public participant.

Nous proposons au niveau de l'analyse par thème de nous centrer sur l'orientation qui est une des priorités du programme des C.PMS en analysant la manière dont il a évolué.

Graphique n° 7

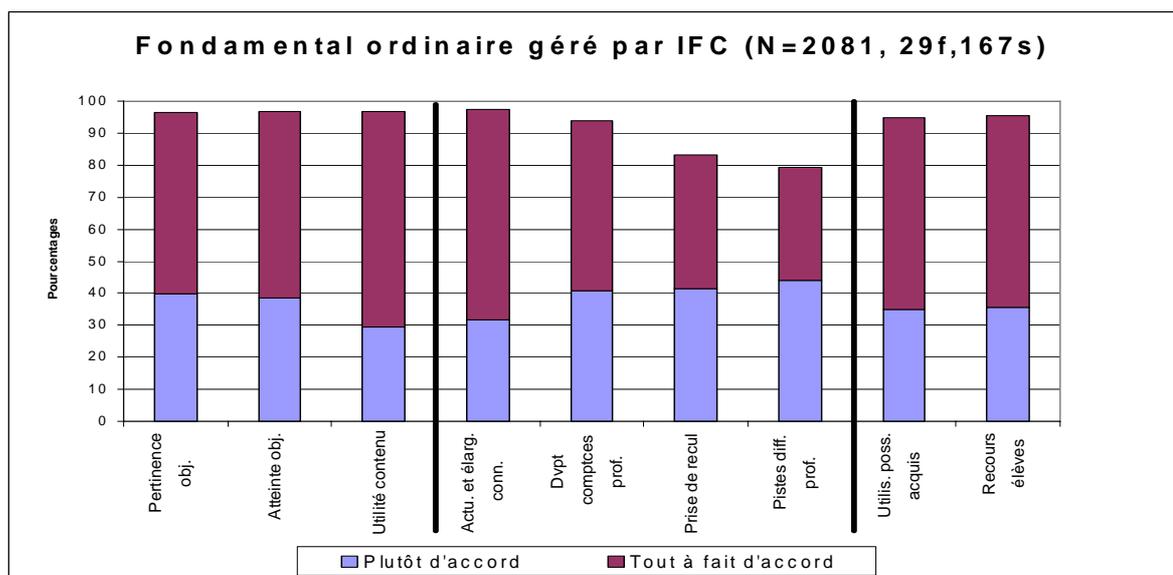


Au niveau des comparaisons, ce thème sur l'orientation a bien progressé. En 2005-2006, nous avons constaté que certaines offres ne répondaient pas à la cohérence intitulé-sous-titre-objectifs et contenu. Le groupe qui élabore les projets de programmes a pu prendre connaissance des résultats de l'évaluation et a bien retravaillé ce thème en 2007-2008 au niveau du libellé des intitulés et objectifs et cela a encore été le cas pour l'année 2008-2009. Il nous faut cependant constater avec regret le faible taux d'inscriptions dans ce thème pourtant considéré comme prioritaire.

➤ **Au niveau des formations destinées au fondamental ordinaire**

Les résultats sont également très positifs au niveau des formations du fondamental ordinaire, tant pour celles qui sont totalement gérées par l'I.F.C. que pour les formations macro-obligatoires.

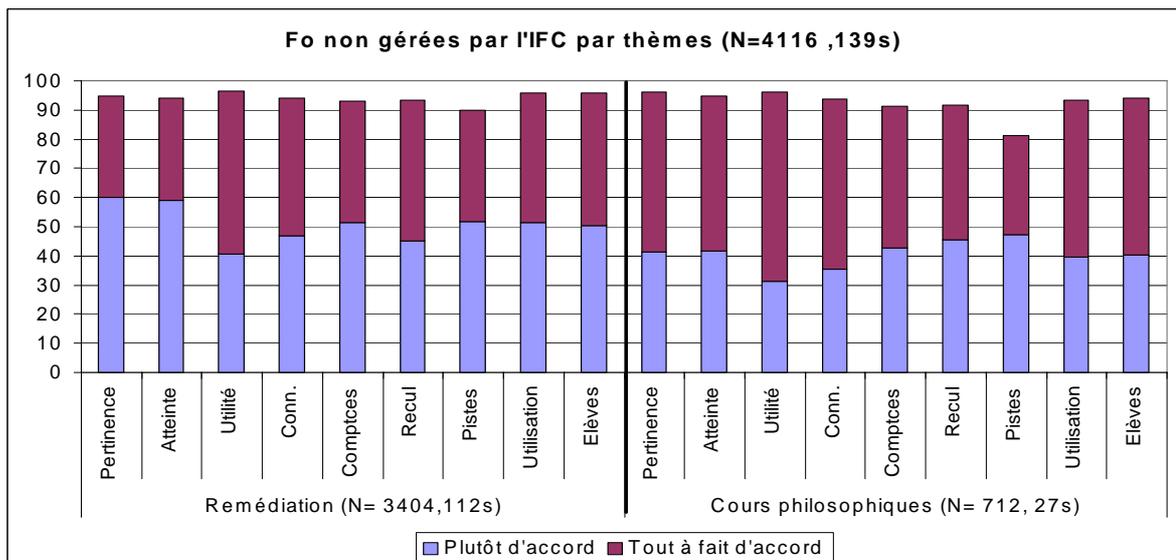
Graphique n° 8



Les formations gérées par l'IFC s'avèrent à la fois *utiles* et *transférables*. On constate cependant, des résultats plus faibles en ce qui concerne la *prise de recul* et les *pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles*. Cette tendance est donnée par les formations en éducation physique qui, de courte durée, ne peuvent atteindre ces acquis. Quelques formations sur la philosophie pour enfants ou l'enjeu des médias ont également des objectifs qui ne s'articulent pas avec ces dimensions.

Des formations très positives donc mais pour lesquelles il reste malheureusement une difficulté quant à la circulation des informations. Nous l'avons notamment constaté lors de la tenue de notre stand au salon de l'Education où beaucoup d'enseignants du fondamental ne connaissaient pas l'existence des formations organisées par l'I.F.C.

Graphique n° 9



Pour ce qui concerne les formations macro obligatoires, les résultats positifs cumulés atteignent 90% pour la plupart des items des formations sur la remédiation et les cours philosophiques. Les participants sont « tout à fait d'accord » pour dire que cette formation est *utile* et 40% d'entre eux sont « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils pourront *utiliser les acquis de la formation avec leurs élèves*. Les *pistes par rapport à des difficultés professionnelles* rencontrées ont cependant un niveau plus faible dans les formations des cours philosophiques que dans celles sur la remédiation.

c Evolution depuis l'année dernière

Les tendances positives évoquées ci-dessus nous réconfortent.

A celles-ci, peuvent s'ajouter le constat de l'évolution positive de la plupart des intitulés dont les scores globaux¹¹ de l'année passée étaient faibles (< à 3/4). Ceci est le résultat d'un énorme travail où chacun des partenaires de l'IFC s'investit.

Des facteurs révélés notamment par l'analyse de la progression des intitulés dont le score global en 2005-2006 était inférieur à 3/4 peuvent expliquer ces résultats positifs :

- une meilleure cohérence intitulé, objectifs, sous-titre et durée travaillée non seulement dans le groupe de travail mais aussi lors de la négociation des offres de formation;

¹¹ A ce propos, nous rappelons que ces scores sont des indicateurs synthétiques qui résument un ensemble de résultats. Ils sont calculés sur une somme de 4 au vu de l'échelle à 4 niveaux utilisée dans le questionnaire.

- le bénéfice que les formateurs ont retiré des expériences de leurs premières années ;
- une meilleure définition du public cible ;
- une prise en compte du lien avec la pratique professionnelle ;
- des contacts entre les opérateurs voire certains formateurs et l'I.F.C. par rapport à des plaintes ou des faiblesses constatées et les régulations mises en place.

d Ce qu'il convient encore d'améliorer

Ces résultats encourageants ne peuvent cependant occulter le fait que certaines sessions de formations, peu nombreuses heureusement (35 sessions sur 1.568 soit 2%), se passent moins bien (score global très faible <2,4 sur 4).

Nous avons constaté que pour la majorité d'entre elles, il s'agissait d'un cas particulier (soit une des sessions de la même formation). L'analyse met en évidence que les difficultés rencontrées dans ces sessions ne sont pas dues au non-respect du public cible. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse pour 40% de ces cas, que l'hétérogénéité du public, quelle que soit son origine (type enseignement, connaissances, attentes, motivation,...) peut être un facteur explicatif des difficultés rencontrées par les participants. Cette hétérogénéité a également été évoquée comme difficulté par certains formateurs.

Si nous combinons cette analyse des sessions problématiques avec celle des 6 intitulés¹² dont les scores globaux restent inférieurs à 3/4 comme en 2005-2006, nous pouvons lister quelques difficultés (non cumulatives) encore évoquées à l'heure actuelle pour ces sessions problématiques:

- le manque de cohérence entre l'intitulé, le sous-titre, le contenu et les objectifs de la formation (même si c'est nettement moins que lors des premières années) ;
- l'ambition trop grande des objectifs par rapport à la durée de la formation ;
- une mauvaise définition du public cible ;
- l'hétérogénéité du public quant à la maîtrise des prérequis notamment ;
- le fait de trouver peu de formateurs à la fois experts et praticiens¹³ ;
- le lien avec l'enseignement, voire avec la pratique professionnelle ;
- le manque de pistes et d'outils pédagogiques concrets ou le manque de « manipulations » ;
- le matériel non fonctionnel.

Plusieurs de ces éléments évoqués par les participants ont été renvoyés à l'opérateur dans le cadre des négociations afin de lui demander quelles améliorations il pouvait apporter suite à ces critiques.

3. Respect du public cible

Nous donnons les informations sur le respect du public cible d'un point de vue quantitatif pour 2006-2007 et 2007-2008 dans la section 2 de ce chapitre.

La question du respect du public cible est explorée, dans un premier temps, sur la base des inscriptions. Nous partions du présupposé que ce non-respect du public cible avait un impact sur la formation.

¹² (4 sur 16 pour le secondaire – ex. : éducation aux médias-, 2 sur 12 pour le spécialisé – ex. . la mémoire et son fonctionnement-)

¹³ comme le souligne très bien cet extrait relevé d'une formation positive : « quelqu'un de terrain capable de « faciliter » cette théorie (expérimentée) »

Par rapport aux inscriptions, le choix des membres du personnel a été examiné en lien avec les offres destinées prioritairement à leur niveau (Sp, SO, FO, C.PMS). A l'exception du spécialisé, le choix de plus de 60% des membres du personnel se situe dans leur propre offre de formation. Si 94% du public du programme du secondaire ordinaire provient de ce niveau d'enseignement, les formations des autres niveaux sont largement fréquentées par d'autres publics que celui pour qui l'offre est rédigée a priori.

Dans le cas du fondamental ordinaire et des C.PMS, certaines offres ont été proposées dans le cadre des formations collectives, ce qui explique ce brassage des publics. En effet, puisque les établissements du fondamental ordinaire et les Centres PMS ne participent généralement pas à ces organisations, le public invité est dès lors un public différent.

L'analyse des inscriptions montre donc que les participants ne se contentent pas des formations de leur niveau mais vont chercher d'autres formations qui les agréent dans les autres niveaux. Ceci montre l'intérêt de disposer de formations communes aux membres de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, à ceux de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé ou encore aux membres du personnel d'un établissement scolaire et aux membres des C.PMS. Ceci constitue certainement une spécificité et un atout de l'offre de formation en interréseaux.

Signalons que lors des formations collectives, le brassage entre l'enseignement ordinaire et spécialisé est grandement facilité.

En 2006-2007, le journal des formations destiné à chacun des niveaux a été réorganisé en deux parties : une reprenant les formations du niveau concerné et une reprenant les formations pour lesquelles le public cible du journal était invité. Ceci a donc permis aux membres du personnel d'un niveau donné (ex. spécialisé) de voir toutes les formations qui le concernaient dans un même journal. Ceci a certainement stimulé cette ouverture des publics ciblés.

De même, depuis cette année 2007-2008, le site internet permet de faire une recherche sur base de la fonction et du niveau d'enseignement. Il offre dès lors au membre du personnel la possibilité de voir les formations qui le concernent plus spécifiquement à partir d'une recherche liée à sa fonction. Nous avons donc deux outils qui permettent au membre du personnel de choisir des formations qui lui correspondent.

Deux questions complémentaires se sont posées par rapport au public cible : le public cible de départ a-t-il été respecté ?

Dans le cas où ce public cible n'a pas été respecté, n'est-ce pas au détriment du public cible de départ ?

Globalement, 96% des membres du personnel s'inscrivent dans des formations où ils sont renseignés comme public cible, avec un petit bémol (93%) pour les membres de l'enseignement spécialisé. C'est un résultat positif même s'il doit encore être amélioré¹⁴ et même si une des limites de cette analyse est qu'elle porte uniquement sur le niveau et le type d'enseignement.

3% des sessions de 2006-2007 organisées par l'IFC comportaient au moins 20% des personnes qui ne respectaient pas le public cible attendu. Il s'agit principalement de formations du spécialisé.

Dans les sessions du spécialisé (40) où il y a eu non-respect du public cible, nous constatons que dans environ un cas sur quatre, cela a posé problème¹⁵ mais majoritairement pour le public qui n'était pas invité à savoir le secondaire ordinaire. Ce constat est également valable pour les quelques sessions du fondamental.

¹⁴ Le non-respect du public cible est parfois évoqué en termes de plaintes par des formateurs ou par certains participants

¹⁵ Score global < à 3

Le non-respect du public cible peut s'expliquer par le fait que les personnes ne disposent pas de formations équivalentes dans le programme qui les concerne.

La définition du public cible, n'incluant pas l'ordinaire dans le cas du spécialisé, ou le secondaire dans le cas du fondamental, s'avère donc malgré tout pertinente pour certaines formations. Donnons l'exemple de la gestion du stress dans l'enseignement spécialisé. Mais, dans l'ensemble donc, l'hétérogénéité du type d'enseignement (ordinaire et spécialisé) n'a été très problématique que pour l'une ou l'autre session tant du point de vue des participants que des formateurs. Ceci rappelle néanmoins toute l'importance qu'il y a de réfléchir avec les groupes de travail et ensuite avec les opérateurs sur l'ouverture ou non d'une formation à un public autre.

Enfin, nous constatons que la majorité des sessions pour lesquelles nous avons eu des soucis avec le public cible sont des sessions de formations collectives. Il nous faudra travailler encore davantage la communication argumentée en faveur du respect du public cible invité à une formation dans ces organisations de grande échelle.

L'I.F.C. n'est pas à même de contrôler l'adéquation entre le profil des participants et la définition du public cible. Si cela n'a pas semblé causer trop de problèmes pour les niveaux, un affinement de l'examen de ce public cible (fonctions, filières, degrés, etc.) révélera certainement d'autres éléments d'analyse.

4. Transfert

Troisième axe d'analyse : le transfert.

Les analyses réalisées à propos du transfert ont nécessité la construction d'un outil défini en 5 grandes catégories : le contenu, la méthodologie, le transfert des acquis, le formateur et le groupe de participants. Chacune de ces catégories a un versant positif (ce sont des facilitateurs) et un versant négatif (ce sont des obstacles) quant à l'utilisation possible des acquis. Pour chacun de ces versants, nous disposons d'indicateurs positifs et négatifs. Cet outil est intéressant à plusieurs titres. Il permet d'approfondir certaines sessions mais aussi de faire apparaître les grandes tendances évoquées par les participants en matière de possibilité de transfert. Les résultats issus du remplissage de cette grille nous ont donné l'occasion d'insister sur certains points lors des négociations, que ce soit pour promouvoir les éléments facilitateurs ou au contraire, pour traquer les obstacles au transfert.

Nous ne reprendrons ici que ce qui est ressorti de manière prépondérante.

Dans les sessions problématiques¹⁶ (secondaire hors informatique et spécialisé), la plupart des commentaires sont négatifs sauf pour les formateurs. Les commentaires soulignent avant tout que le contenu ne permet pas d'abord de nouveaux apprentissages, qu'il est trop théorique, trop dense dans certains cas et n'a pas toujours de liens avec l'enseignement. Au niveau méthodologique, c'est le manque de liens entre ce qui est proposé et la pratique professionnelle des participants qui est visé, ce lien étant une condition pour que le transfert soit possible. Le manque de pratique, de mises en situation, d'implication des participants est cité également à plusieurs reprises. Or, les expériences réalisées au cours de la formation semblent influencer fortement le transfert des acquis (Deprez, 2007).

Pour les formations problématiques en informatique, ce qui pose le plus problème c'est le matériel défectueux ou obsolète.

¹⁶ Sessions dont le score est inférieur à 2,4, soit 35 sessions sur 1.568 soit 2%

Voici donc quelques éléments, liés à la formation elle-même, qui font obstacles au transfert.

Pour dégager les facilitateurs, nous nous sommes penchés sur les sessions très positives¹⁷, dont le score global est supérieur à 3,65.

Des formations de chacun des niveaux font partie des sessions très positives avec une plus grande importance de celles-ci dans le niveau fondamental volontaire (40%) et dans les formations destinées au spécialisé (10%). Pour les deux autres niveaux, ces sessions représentent 4% des sessions évaluées.

Les commentaires positifs portent avant tout sur le formateur (et surtout sur sa capacité d'animation mais aussi sur ses compétences non seulement en termes de connaissances mais aussi en termes d'expériences). De manière quasi équivalente, c'est la catégorie « transfert » qui ressort. Dans le niveau fondamental, cette catégorie est prioritaire. Nous pouvons donc dire que les sessions très positives laissent entrevoir la possibilité d'un réel transfert. Toutes ces sessions ont un score de transfert au moins supérieur ou égal à 3,5 sauf pour 4 sessions (3,27, 3,44 et 3,45 2x). Deux pistes se dégagent : une demande très claire de poursuite de la formation d'une part et l'importance de pistes concrètes, d'outils reçus. En cohérence avec ce résultat, le contenu de ces formations permet aux participants de nouveaux apprentissages. On avait vu que pour les sessions problématiques, c'était une des dimensions faibles. La méthodologie est peu commentée et c'est normal puisque les participants parlent avant tout spontanément des résultats de leur formation. Notons cependant que le fait que le formateur soit lui-même un exemple pour la formation (ce que nous avons repris sous la catégorie « isomorphisme ») n'apparaît pas dans les commentaires des participants. Or, c'est un élément que nous savons important en matière de transfert. Les caractéristiques du groupe des participants, dans tous les niveaux, n'est pas une catégorie prépondérante même si à plusieurs reprises, les formateurs, eux, évoqueront la qualité du groupe dans leurs commentaires.

Nous ne trouvons pas de commentaires négatifs dans ces formations positives si ce n'est pour dire que la durée de la formation est trop courte.

Au vu de ces résultats, il nous semble essentiel de poursuivre nos exigences quant à la compétences du formateur aux 3 niveaux conjoints suivants : connaissances, expériences par rapport à la thématique mais aussi en termes d'animation.

Poursuivre une réflexion a priori sur le transfert est essentiel notamment en creusant les outils, les activités, les pistes concrètes qui pourraient être réinvestis par les participants sur le terrain. La question du suivi (permettant par exemple un feed-back après l'expérimentation de la formation sur le terrain) est un autre adjuvant.

Une expérimentation de cet aller/retour entre formation et terrain par un « suivi à distance » a été expérimentée au cours de l'année 2007-2008. Ce dispositif méthodologique hybride, alliant la formation en présentiel et la formation à distance permet explicitement de faire des allers et retours sur le terrain et de laisser aux participants l'occasion de poser des questions supplémentaires.

L'analyse du transfert à l'aide d'une grille comme celle-ci nous a permis de déceler les facilitateurs pointés avant tout par les participants. Bien évidemment, cette grille a été construite au fur et à mesure et est encore à l'état d'expérimentation. Elle demanderait idéalement de pouvoir être encore améliorée mais elle a l'avantage de nous avoir permis d'approcher le transfert de manière globalisée. En analysant d'une part les sessions problématiques et d'autre part, les sessions très positives, nous avons pu dégager et hiérarchiser selon leur importance les facilitateurs et les obstacles dont parlent les participants à ces formations.

¹⁷ Soit 114 sessions sur 1568 soit 7,3%

Outre ceux-ci, d'autres facteurs, liés au contexte de travail du participant, jouent inévitablement. C'est le cas notamment du rôle de la direction et de l'équipe, comme l'a souligné M. Deprez dans le cadre de la présentation qu'elle a faite lors de la journée de rencontre de l'I.F.C. avec les opérateurs. Le formateur, lui, peut encourager les participants à partager leurs acquis après la formation. Au niveau de l'I.F.C., cette question a été traitée lors de l'évaluation de chacune des formations collectives avec les directions.

Enfin, soulignons que la question de l'articulation de la formation en interréseaux avec la formation en réseau prend aussi tout son sens dans le cadre du transfert. Cette question de la complémentarité des niveaux de formation a largement été abordée – mais non vidée – dans les groupes de travail qui constituent les programmes.

Dans le cadre de l'estimation du transfert, les dispositions du nouveau décret sur l'Inspection du 8 mars 2007, notamment via le service et les cellules de conseil et de soutien pédagogiques permettra sans doute de travailler cette dimension sur le terrain en lien avec le contenu des formations. Il semble en tout cas important d'y réfléchir si nous voulons que le système de la formation en cours de carrière puisse participer à l'amélioration du système éducatif.

5. Pour conclure...

Tous ces résultats nous confortent dans l'attention constante que nous devons continuer à avoir par rapport :

- au lien avec la pratique professionnelle des participants,
- à l'expérience que le formateur a vis-à-vis du terrain,
- à l'analyse a priori des formations en lien avec les objectifs,
- à la réflexion en groupe de travail et en négociation sur le public cible,
- à l'implication des directions au sein des formations collectives...

Une des difficultés qu'il reste est de pouvoir trouver les formateurs adéquats par rapport à l'ensemble des objectifs d'une formation. Certains intitulés ne sont dès lors pas organisés.

Par rapport à ce constat, le travail de définition des programmes de 2008-2009 a renforcé les exigences en ciblant les formations prioritaires. L'I.F.C. s'est engagé à proposer une offre suffisante pour ces formations même si, dans beaucoup de cas, cela relève d'un véritable défi.

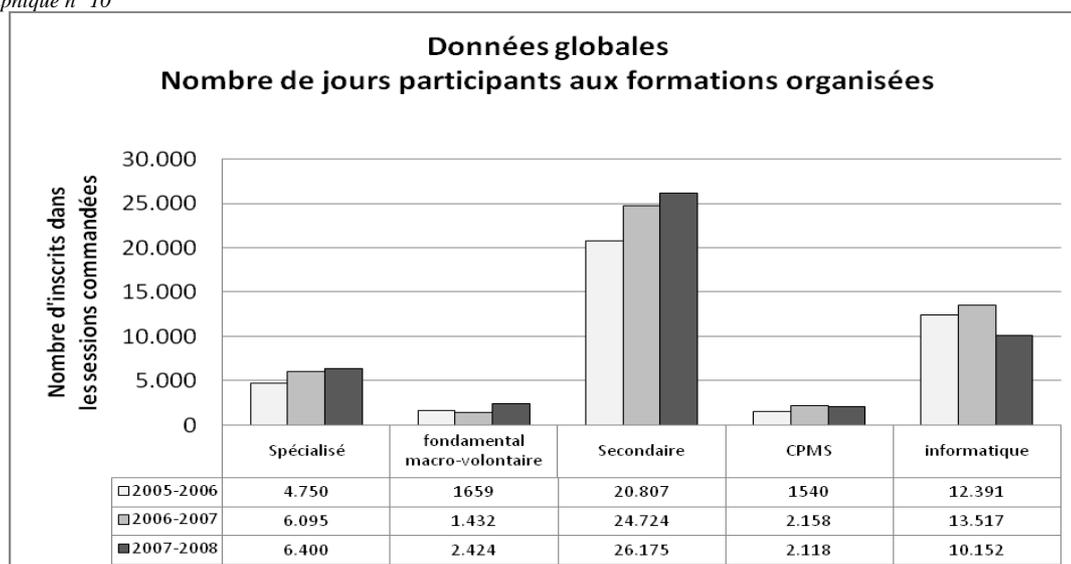
Section 2. Evolution des inscriptions aux formations au cours des trois dernières années

2.1. Comparaison des données par niveau, par thème, voire par discipline

Les données à partir desquelles les différents graphiques proposés dans cette section ont été établis sont présentés en annexes 6 et 7.

a Evolution du nombre de jours participants aux formations

Graphique n° 10



Il convient de remarquer que le nombre de « jours participants » augmente dans les enseignements spécialisé, fondamental et secondaire tandis qu’il diminue mais de manière non significative pour les CPMS. Par contre, il nous faut noter le fort recul dans les formations en informatique.

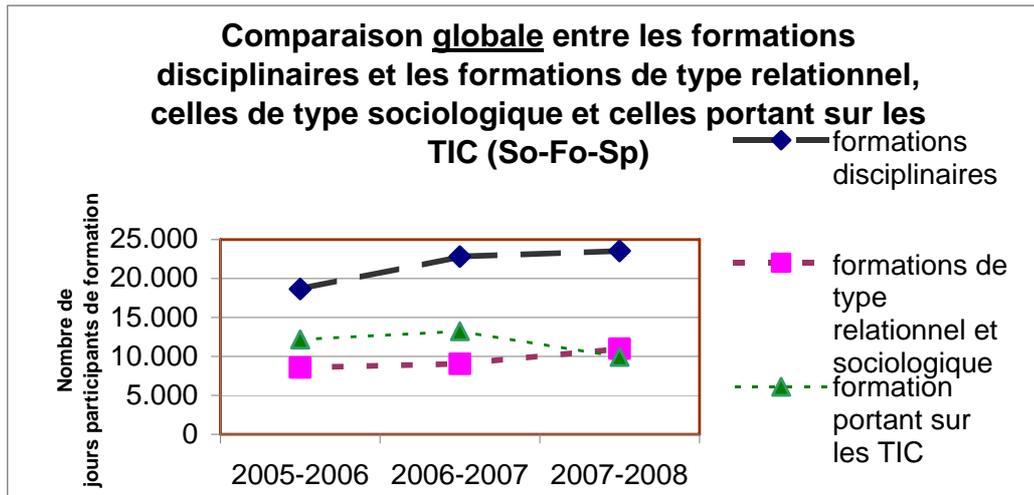
Nous avons déjà constaté cette diminution en cours d’année, ce qui nous a amené à reconsidérer le programme des formations en informatique et à lier l’offre TIC non plus uniquement avec les outils et les logiciels informatiques mais avec le métier des participants.

C’est ainsi que pour l’année scolaire 2008-2009 nous avons, par exemple, créé une formation en lien plus direct avec les disciplines enseignées et lui avons assigné les objectifs suivants :

- (1) Analyser l’intérêt et l’impact de différents outils informatique (logiciels, logiciels utilitaires, Internet,...) sur l’apprentissage et au service de l’apprentissage des élèves en ... (nom de la discipline ou des disciplines apparentées;
- (2) Montrer en quoi ces outils permettent de développer des compétences définies dans les référentiels de la Communauté française (socles, compétences terminales, profils de formation)

Dans la mesure où, globalement, le nombre de jours participants reste identique, il nous a paru intéressant de regarder vers quels types de formation se dirigent plus volontiers les participants. Nous avons alors groupé les formations de type disciplinaire et les formations de type relationnel ou sociologique. Les constats corroborent notre intuition : les formations de type disciplinaires retiennent désormais plus l’attention des participants.

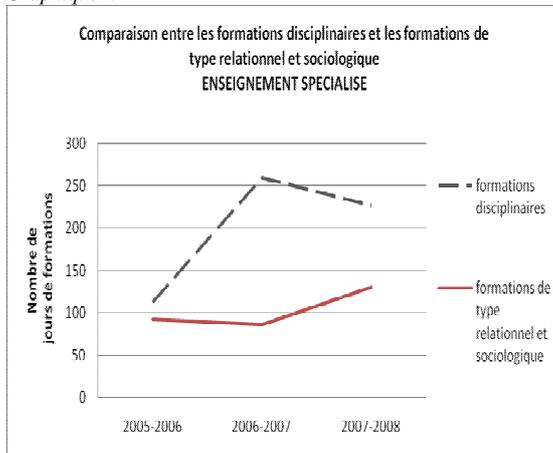
Graphique n° 11



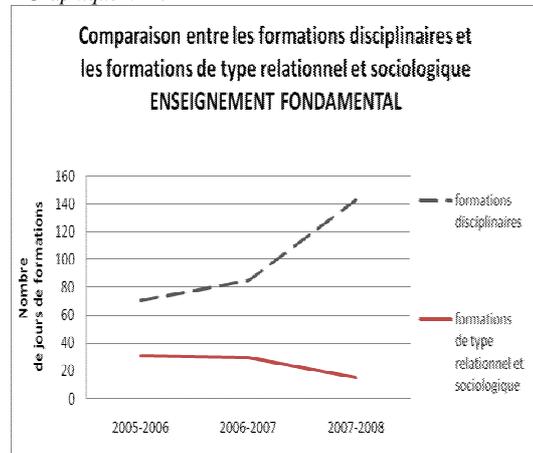
Nous remarquons en effet globalement une forte augmentation du nombre de jours participants dans les formations de type disciplinaire (4.891 unités supplémentaires entre 2005 et 2007) et une augmentation importante également mais moins forte dans les formations de type relationnel ou sociologique (2.619 unités supplémentaires entre 2005 et 2007). Cette forte augmentation s'est surtout produite en 2006.

Nous avons ensuite fait une analyse plus détaillée visant à confronter le nombre de jours de formations disciplinaires et le nombre de jours de formations de type relationnel et sociologique suivis au cours des trois dernières années dans les différents types d'enseignement.

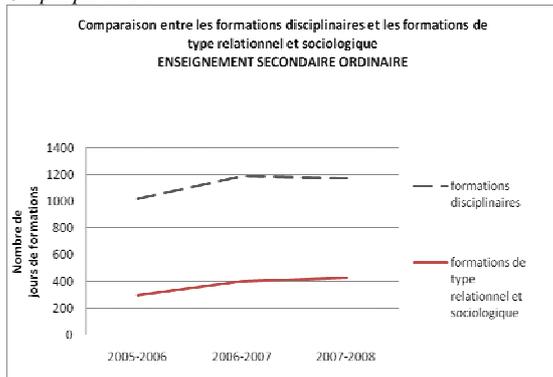
Graphique n° 12



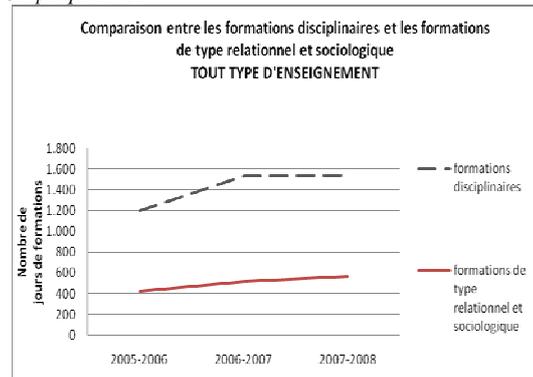
Graphique n° 13



Graphique n° 14



Graphique n° 15



Nous constatons, dans tous les cas, une forte prédominance des formations disciplinaires par rapport aux formations de type relationnel et sociologique.

Si nous analysons en fonction du type d'enseignement, nous constatons qu'alors que les formations disciplinaires diminuent dans l'enseignement spécialisé, les formations de type relationnel et sociologique augmentent significativement.

L'effet inverse se produit dans l'enseignement fondamental.

L'enseignement secondaire ordinaire reste quant à lui pratiquement au statut quo en 2007-2008 après avoir suivi une nette augmentation entre les années scolaires 2005-2006 et 2006-2007.

Nous avons cependant voulu analyser l'évolution des inscriptions de ce niveau d'enseignement quantitativement le plus important, discipline par discipline et secteur par secteur. Les résultats, ci-dessous, dans le tableau n° 1 montrent cette évolution.

Tableau n°1

Programme du secondaire ordinaire																
1. Cours généraux par discipline	2005-2006				2006-2007				2007-2008				TOTAL DES TROIS DERNIERES ANNEES			
	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>
éducation artistique	270	37	76	18	295	16	32	18	49	6	22	2	614	59	130	38
éducation physique	593	0	0	19	431	6	29	16	690	0	0	31	1714	6	29	66
français	1.698	55	158	106	1830	53	171	116	2595	44	108	106	6123	152	437	328
géographie	114	0	0	8	107	2	14	6	145	3	19	8	366	5	33	22
histoire	364	11	20	22	310	4	9	18	244	17	29	13	918	32	58	53
langues anciennes	205	2	15	8	116	3	5	7	145	0	0	12	466	5	20	27
langues modernes	864	37	76	53	985	28	97	61	966	25	59	59	2815	90	232	173
mathématiques	1.103	19	34	39	958	13	98	43	1004	17	51	33	3065	49	183	115
sciences	1.271	14	47	36	1640	36	153	64	1374	38	97	55	4285	88	297	155
sciences éco et sociales et humaines	303	10	14	7	72	0	0	5	175	5	11	10	550	17	31	22
Pluri - disciplinaires	351	23	78	23	279	13	10	19	568	38	41	36	1198	74	129	78
non catégorisé	622	0	0	5	87	13	22	7	63	3	0	0	772	16	22	12
TOTAL COURS GENERAUX	7758	208	518	344	7110	187	640	380	8018	196	437	365	22886	591	1595	1089

2. CTPP par secteur	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>	N inscrits	N fo <u>non</u> organisées	N pers. non acceptées	N fo <u>orga-nisées</u>
agronomie	123	21	27	11	157	27	17	14	192	12	10	16	472	60	54	41
arts appliqués	78	1	0	10	268	13	17	33	448	46	46	32	794	60	63	75
construction	450	55	96	44	519	75	71	52	449	54	61	35	1.418	184	228	131
économie	193	21	17	18	139	11	10	12	114	7	4	11	446	39	31	41
habillement	25	0	0	3	57	3	3	5	8	0	0	1	90	3	3	9

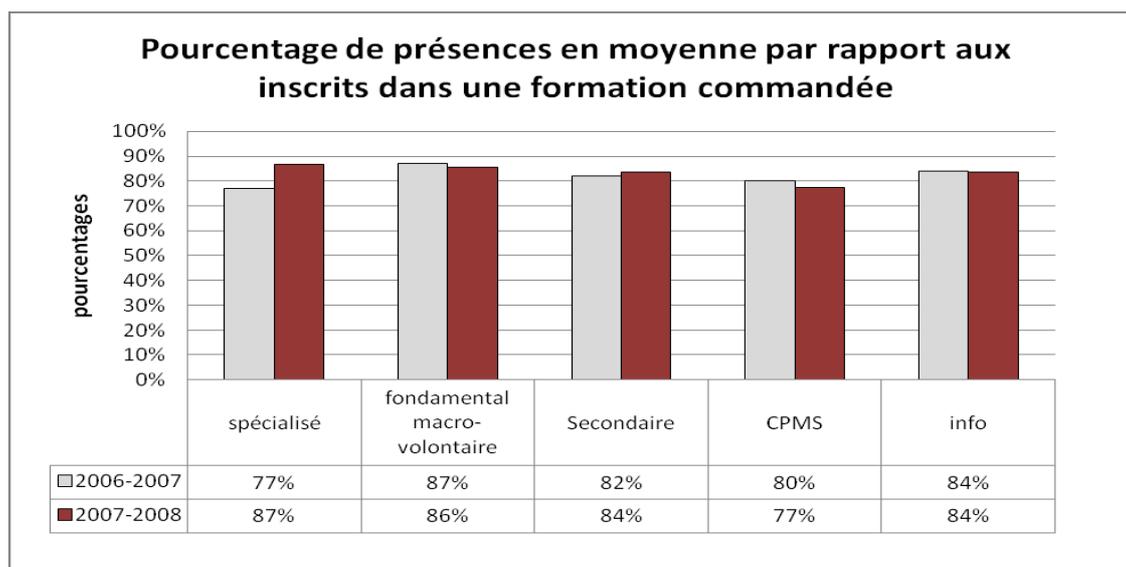
hôtellerie - alimentation	320	13	4	20	383	41	54	25	486	17	9	30	1.189	71	67	75
industrie	621	46	56	57	400	47	44	44	515	58	39	49	1.536	151	139	150
sciences appliquées	62	7	0	5	1	3	1	0	146	18	8	10	209	28	9	15
services aux personnes	462	5	0	31	348	21	13	28	252	12	16	18	1.062	38	29	77
pluri-secteurs	109	2	13	8	195	11	17	13	197	14	31	17	501	27	61	38
TOTAL CTPP	2443	171	213	207	2467	252	247	226	2807	238	224	219	7.717	661	684	652

Nous invitons le lecteur à être attentif au fait qu'en 2005 nous avons 622 inscrits dans des formations « non catégorisées » alors que ce nombre diminue fortement au cours des 2 années suivantes.

Par ailleurs, nous formulons l'hypothèse selon laquelle la diminution très forte que nous constatons pour les inscriptions dans les cours d'éducation artistique s'explique par la forte augmentation des inscrits dans les formations du secteur « arts appliqués ».

b Evolution du pourcentage de présences en moyenne par rapport aux inscrits dans une formation commandée au cours des deux dernières années

Graphique n° 16



Le taux de présence ou, si nous prenons l'inverse, le taux d'absentéisme aux formations est un élément que nous voulons suivre de près.

Nous pouvons constater et nous réjouir d'une très forte évolution des présences effectives par rapport au nombre d'inscrits dans l'enseignement spécialisé et d'une évolution positive non négligeable pour le secondaire ordinaire. C'est l'absentéisme des personnes inscrites dans une formation faisant partie du programme des CPMS qui est le plus important aujourd'hui. Nous n'incriminons évidemment pas une catégorie de personnel en particulier parce que, comme nous le verrons au point suivant, le public d'une formation est relativement hétérogène.

Globalement, nous passons d'un taux de 18 à 16% d'absentéisme.

Ces données sont issues du tableau présenté en annexe 7, qui reprend les valeurs détaillées pour 2007-2008 et établit un lien avec l'année précédente.

2.2. Analyse du public cible

Nous partons des inscriptions dans les sessions qui ont été commandées et regardons, d'abord par thème prioritaire et pour chaque niveau de formation, l'origine professionnelle des membres du personnel inscrits à une formation. Cette origine est identifiée à partir de la clé d'inscription (CIF) attribuée par l'IFC à chaque établissement scolaire ou centre PMS.

Il nous semblait important de montrer l'intérêt que les formations d'un niveau offrent aux autres niveaux d'enseignement et l'évolution de cet intérêt.

L'analyse faite nous offre deux types de données :

- Où s'inscrivent les membres d'un personnel spécifique ?
- De quel public se composent les formations dans un thème prioritaire ou par niveau de formations ?

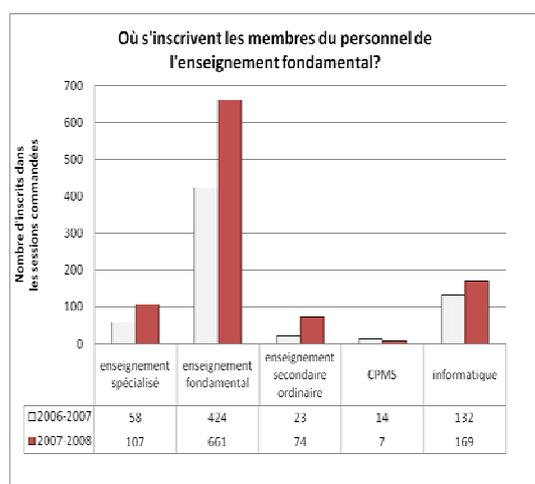
Il convient de souligner à ce propos que plusieurs formations du fondamental et des C.PMS ont été proposées dans le cadre des formations collectives, invitant de facto un public différent puisque les établissements du fondamental ordinaire et les Centres PMS ne participent généralement pas à ces organisations.

L'analyse de ces graphiques démontre tout l'intérêt de la mise en œuvre de la disposition de l'article 10 du **Contrat de gestion** de l'IFC: « *L'Institut suscite ... des synergies et des complémentarités favorisant la cohérence du système éducatif et la continuité des apprentissages en proposant des formations communes aux membres de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, à ceux de l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial ou encore à ceux-ci et aux membres des C.PMS* ». Lorsque l'on observe les flux d'inscriptions, la « transversalité » de l'offre des formations répond manifestement à une demande des participants.

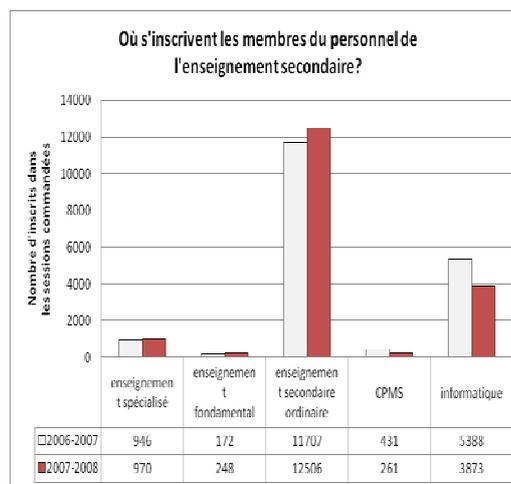
Le lecteur sera bien sûr attentif au fait que l'échelle sur l'axe des ordonnées varie d'un graphique à l'autre suivant le nombre maximal des données qui y est traité.

a Où s'inscrivent les membres d'un personnel spécifique ?

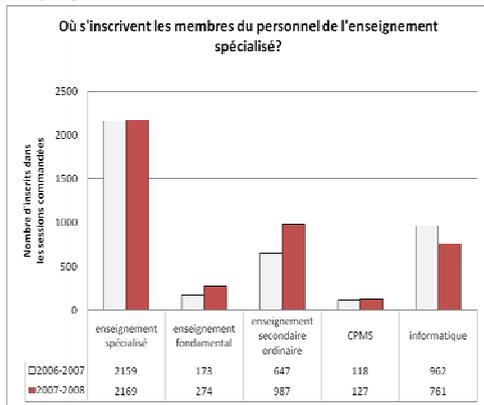
Graphique n° 17



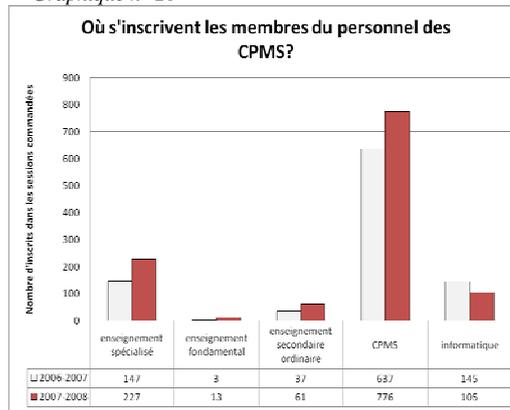
Graphique n° 18



Graphique n° 19

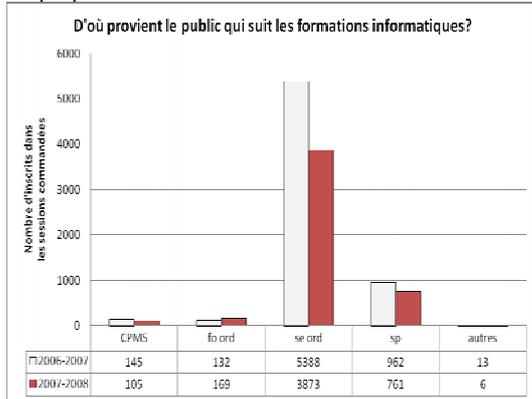


Graphique n° 20

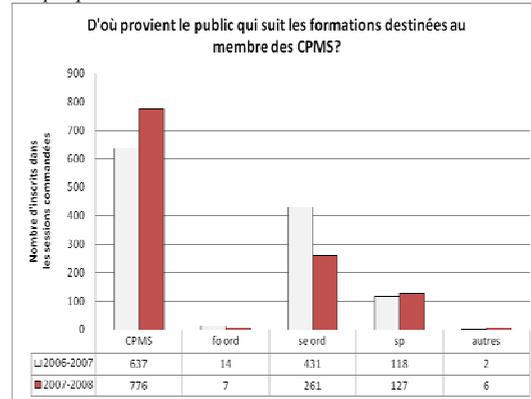


b De quel public se composent les formations?

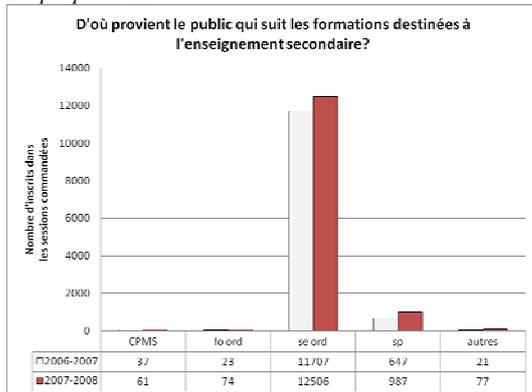
Graphique n° 21



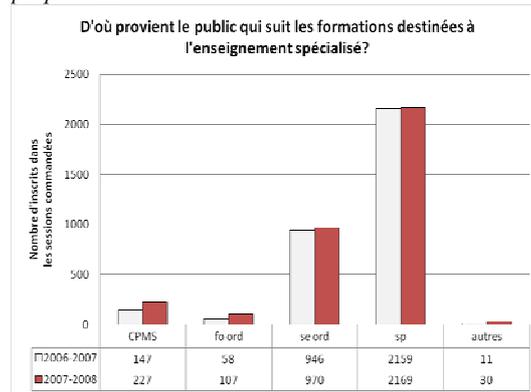
Graphique n° 22



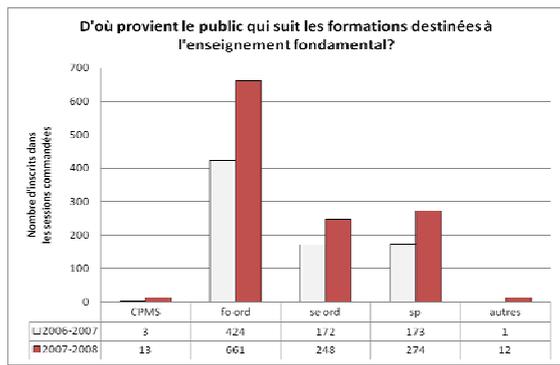
Graphique n° 23



Graphique n° 24



Graphique n° 25



Bien évidemment, comme nous l'avons déjà constaté l'année dernière lors de notre rapport d'évaluation, les membres du personnel d'un niveau d'enseignement vont également profiter de l'offre de formations des autres niveaux. Nous avons relevé l'intérêt pédagogique de ces échanges. Les tableaux 17 à 20 confirment cette tendance pour l'année qui vient de se terminer. L'analyse quantitative offerte par les tableaux 21 à 25 montre cette fois les tendances générales de la composition des formations dans les différentes offres de formations. Bien évidemment, les formations d'un niveau comprennent un maximum de participants de ce niveau mais nous observons qu'entre 2006-07 et 2007-08 la tendance à la mixité des public s'est accentuée, sauf pour ce qui concerne le programme dédié aux C.P.M.S.

Il est par ailleurs assez piquant de remarquer que globalement, les « échanges » s'équilibrent : 987 participants du Spécialisé vont chercher une formation dans le Secondaire ordinaire (graphique 23) tandis que 970 de ce niveau vont chercher une formation dans le Spécialisé (graphique 24).

2.3. Convention entre le réseau des centres de compétence de la Région wallonne et l'Institut – bilan des inscriptions

L'accord de coopération conclu entre la Région wallonne et la Communauté française pour une durée s'étalant du 1^{er} janvier 2007 au 31 décembre 2013 relatif à l'équipement mis à disposition dans le cadre de la revalorisation de l'enseignement qualifiant va permettre de poursuivre l'importante collaboration entre l'IFC et le FOREM.

Ainsi, le Réseau des Centres de compétence de la Région wallonne permet aux membres du personnel de l'enseignement qualifiant, inscrits aux formations de l'IFC, de bénéficier de l'expertise de leurs 24 centres.

Ce sont 531 sessions de formations qui, négociées et préparées en vue de la présentation du programme des formations de l'IFC pour l'année 2007-2008 ont été inscrites dans les offres de formation. La plupart d'entre elles étaient présentées à la fois dans l'offre « classique » et dans celles des « formations collectives ».

Ces formations ont couvert tous les secteurs des cours techniques et de pratique professionnelle mais, bien sûr, en fonction des spécificités des Centres de compétence et de l'infrastructure de ceux-ci, certains secteurs et certaines options ont été mieux couverts que d'autres : c'est le cas de l'Industrie et de la Construction.

Sachant que le nombre de participants potentiels est évidemment limité pour les formations d'actualisation des connaissances à caractère purement technique, et considérant que l'offre ne pouvait pas être toujours définie de manière exacte et précise au regard des zones géographiques et des établissements desquels le public potentiel pourrait s'inscrire, il est inévitable que beaucoup de sessions n'ont pu être organisées. Par ailleurs, il relève aussi de la volonté de certains Centres

d'offrir un nombre important et varié de sessions, quitte à ne pas les organiser si le nombre d'inscriptions est trop réduit. Cependant, avec la collaboration de l'Inspection et depuis cette année des Chargés de mission de la Communauté française, l'IFC tente de faire correspondre au mieux l'offre aux besoins et attentes.

L'évaluation quantitative des inscriptions aux formations des Centres de Compétence pour l'année 2007-2008 est reprise dans le tableau n° 2 ci-dessous.

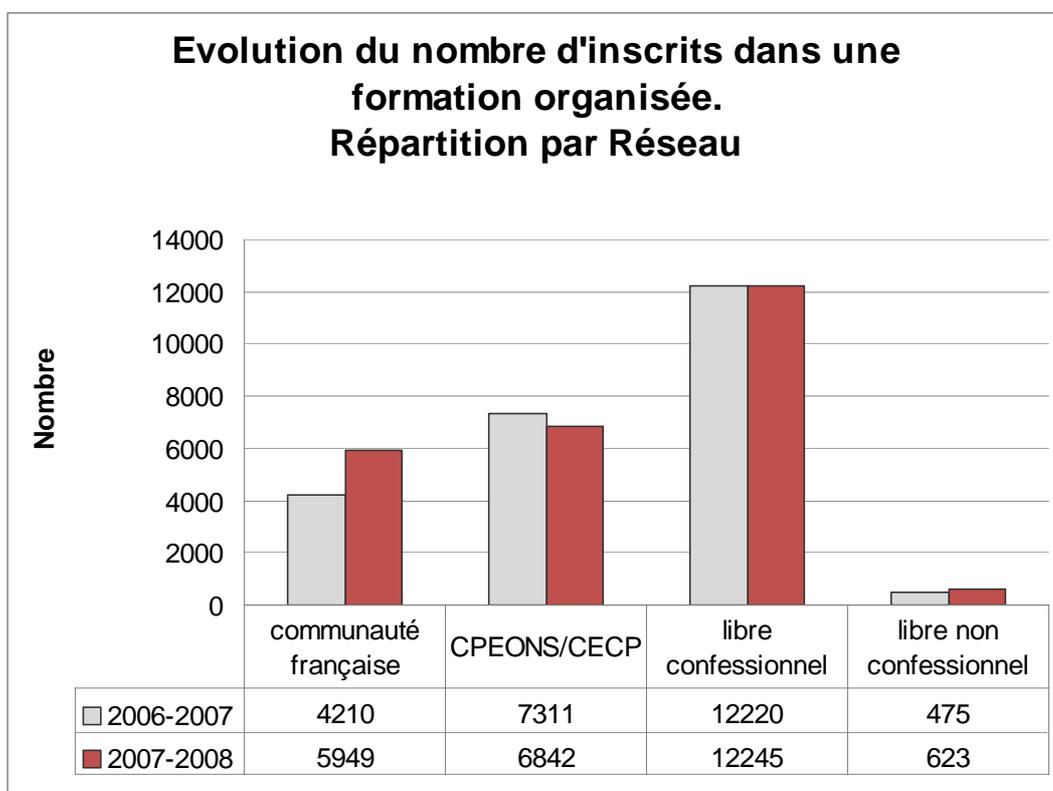
Tableau n°2

THEME de formation	Secteur ou contenu	N sessions proposées	N sessions commandées	N inscrits dans des sessions commandées
CSC 31 (compétences dans l'enseignement secondaire)	Sciences	10	8	95
	Interdisciplinaire	10	5	41
CSC 32 (relationnel dans l'enseignement secondaire)		10	5	64
CSC 34 (CTPP - secondaire ordinaire et spécialisé)	Agronomie	27	16	182
	Industrie	78	37	299
	Construction	85	33	359
	Hôtellerie	45	27	436
	Arts appliqués	68	31	391
	Economie	18	11	110
	Sciences appliquées	11	4	50
Cahier 51 (TIC - Tout niveau)		169	54	628
TOTAL		531 sessions	231 sessions	2655 inscrits

Notons que 115 formations " TIC " ont été annulées. La très grosse majorité d'entre elles concernait le projet "cyberclasse" que les Centres de compétence auraient dû piloter en matière de formation. Toutefois, le projet "cyberclasse" de la Région wallonne ayant connu un important retard, et l'implantation du nouveau matériel promis n'ayant pas encore été organisé durant l'année 2007-2008, nombre de formations pour les chefs d'établissement ou pour les personnes-ressources ont été suspendues.

2.4. Comparaison des inscriptions par réseau d'enseignement.

Graphique n° 26



CHAPITRE IV. SYNTHÈSE DES QUESTIONS, RECLAMATIONS ET PLAINTES ADRESSÉES À L'INSTITUT PAR LES USAGERS

Préliminaires :

Le règlement d'ordre intérieur du service des plaintes des usagers de l'Institut¹⁸, dont le texte est placé sur le site, définit la notion de service des plaintes de l'IFC, de plainte et d'usager de l'IFC. Il énonce les règles de recevabilité des plaintes et fixe les délais de réponse à charge de l'IFC.

La plainte y est définie comme toute réclamation, doléance, contestation justifiées par la constatation du non-respect par l'IFC de ses obligations envers les usagers dans le cadre de l'exécution de ses missions de service public.

La présente synthèse a été réalisée sur la base des sources suivantes :

- 1) les courriers et courriels ;
- 2) les prises de notes par le personnel de l'IFC des questions, demandes et réclamations communiquées oralement par les usagers essentiellement par le biais du téléphone.

Il s'agit bien d'une synthèse et non d'une liste exhaustive.

Dans la mesure où la plupart des questions, demandes, voire réclamations ont été communiquées oralement à l'IFC, il est impossible de quantifier le nombre d'interventions des usagers.

Section 1. Questions des usagers

a) La réglementation relative à la formation en cours de carrière en interréseaux des membres du personnel des établissements scolaires et C.PMS a encore fait l'objet de quelques questions en 2007. Il est, cependant, à constater que ces questions diminuent chaque année et cela découle sans doute de l'accessibilité à l'information mise à disposition sur le site Internet de l'IFC d'une part et d'un effort de communication fourni par les chefs des établissements et les directions des C.PMS d'autre part.

Chaque membre du personnel de l'IFC est apte à répondre clairement à la plupart de ce type de questions et le fait sans délai.

b) La réglementation relative à la formation initiale de directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux a fait l'objet de très nombreuses questions. Afin de pouvoir apporter les réponses précises aux questions des usagers, l'IFC a d'une part formé son personnel à la nouvelle réglementation et a renseigné d'autre part sur son site Internet les informations nécessaires permettant aux usagers de se familiariser avec le décret du 2 février 2007 relatif au statut des directeurs.

c) Des réglementations qui sortent des compétences de l'IFC .

Quelques questions portent encore sur des matières relevant du statut des membres du personnel ou concernent l'organisation des écoles. Ces questions émanent des membres du personnel mais également des directions d'établissement ou de Centres PMS.

L'IFC a toujours tenté d'aiguiller les demandeurs vers les services compétents.

¹⁸ Ce règlement a été adopté par le CA de l'IFC le 7 septembre 2004

d) Les modalités d'inscription et de désistement, les modifications d'inscription ou les réorientations et les suites données par l'IFC aux demandes constituent la majorité des interventions.

Nous comptons pas moins de 2.018 réponses courrielles à partir de l'adresse ifc@cfwb.be à propos de ce point (en 2006, il s'agissait de 1300 réponses). Quantitativement, il s'agit sans conteste, et c'est assez logique, des sollicitations les plus fréquentes que nous ayons à traiter.

Section 2. Desiderata et doléances des usagers

2.1. Desiderata communiqués à l'IFC par les usagers :

Nous renvoyons le lecteur au rapport d'évaluation présenté en décembre 2006. Nous y consacrons une analyse précise faite à partir des évaluations des participants.

Lors de l'élaboration du programme de formations, l'IFC a présenté ces desiderata aux membres des groupes de travail qui en ont tenu compte s'ils étaient pertinents et réalisables et s'ils correspondaient à la notion d'interréseaux.

2.2. Doléances des usagers :

Les plaintes, définies comme toute réclamation, doléance, contestation justifiées par la constatation du non-respect par l'IFC de ses obligations envers les usagers dans le cadre de l'exécution de ses missions de services publics, sont répertoriées ci-dessous selon 7 catégories :

1. Plaintes portant sur un retard ou un défaut de remboursement des frais de déplacement
2. Plainte portant sur l'accessibilité d'inscription aux formations et la médiocre qualité de celles-ci
3. Plainte portant les circonstances liées à un accident survenu en formation
4. Plainte portant sur l'accueil en formation
5. Plainte portant sur la qualité des repas
6. Plaintes portant sur les compétences de formateurs et la qualité de la formation
7. Plainte portant sur le support pédagogique

▪ Plaintes portant sur un retard ou un défaut de remboursement des frais de déplacement

Le service des plaintes de l'IFC reçoit une vingtaine de plaintes concernant un retard ou un défaut de remboursement de frais de déplacement par mois. Ces plaintes sont le plus souvent faites par téléphone ou par courriel.

Chaque plainte fait l'objet d'un minutieux travail de vérification et d'une réponse circonstanciée.

Le grande majorité des plaintes est infondée, soit parce que le remboursement a été effectué mais le plaignant n'a pas vérifié que le versement est bien parvenu sur son compte, soit parce qu'il n'a pas signé la feuille attestant qu'il réclamait le remboursement en question, soit parce que l'IFC n'a pas encore reçu la liste des présences de la part du formateur, soit encore parce que le délai imparti à l'IFC pour effectuer le paiement n'est pas dépassé.

Dans tous les cas cependant, l'IFC effectue les démarches nécessaires au paiement le plus rapide possible de ces frais, s'il s'avère qu'il faut les payer.

Par contre, il s'avère que certaines de ces plaintes sont fondées et s'expliquent par une surcharge momentanée des dossiers de formation renvoyés sur une même période. Dans ce cas, l'IFC présente des excuses au plaignant et exécute le paiement dans les meilleurs délais.

Par ailleurs, il convient encore de signaler que les Commissaires aux Comptes indiquent en 2^e remarque particulière de leur note relative aux comptes annuels 2007 que « la vérification du remboursement des frais de déplacement aux participants à diverses formations a été effectuée en comparant les données des paiements avec le listing des présences et, pour ce qui concerne les numéros de compte, avec la base de données des enseignants tenue à l'ETNIC. Aucun problème n'a été décelé. »

▪ **Plainte portant sur l'accessibilité d'inscription aux formations et la médiocre qualité de celles-ci**

Objet de la plainte : Difficulté d'accessibilité d'inscription aux formations et qualité de celles-ci :

- soit les formations sont annulées par manque de candidats, par manque de formateurs ou suite à la modification de dates ;
- soit la qualité des formations est dite médiocre parce que ne présentant aucune base scientifique et théorique

L'IFC est informé de cette plainte par un courrier de la plaignante transmis par la Ministre-Présidente.

Auteur de la plainte : Professeur dans le fondamental

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (le courrier n'a pas été directement adressé par la plaignante à l'IFC)

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC analyse le dossier et prend contact par courriel avec la plaignante afin de pouvoir obtenir des éléments de clarification permettant de cibler au mieux les formations incriminées ;
- 2) L'IFC déduit des informations données par la plaignante que la plainte ne concerne pas les formations qui sont de son ressort mais que les formations incriminées se rapportent au niveau « réseau » de formation ;
- 3) L'IFC remercie la plaignante pour les clarifications apportées et l'informe de ses propres déductions;
- 4) L'IFC rédige un courrier à Madame la Ministre-Présidente précisant que l'interpellation de la plaignante ne vise pas une médiocre qualité des formations organisées par l'IFC d'une part et souligne d'autre part les adjectifs positifs utilisés par la plaignante pour qualifier les formations en interréseaux.

Suivi de la plaignante : Réponse par courriel de la plaignante soulignant la rapidité de l'IFC à donner une suite à l'interpellation adressée à Madame la Ministre-Présidente et précisant que les formations de l'IFC ne sont pas mises en cause

Etat du dossier : Dossier clôturé

▪ **Plainte portant sur les circonstances liées à un accident survenu en formation**

Objet de la plainte : formation en éducation physique – Organisation générale d'une formation
Le plaignant a adressé une copie de sa plainte à Madame la Ministre-Présidente.

Le plaignant souligne :

- que dans le courant de l'activité un autre participant a déboulé sur lui et que cela a eu comme conséquence d'avoir une ou deux côtes cassées, des contusions internes, dix jours d'interruption de travail (que le plaignant déclare ne pas vouloir prendre pour pouvoir assurer la fin de l'année scolaire dans des conditions moins « lourdes »).

Le plaignant ajoute dans son courrier les éléments secondaires suivants :

- que le formateur ne met aucune conviction dans l'activité qu'il propose aux participants ;
- que la collation reçue est insuffisante après des exercices physiques ;
- qu'il est difficile d'identifier un responsable sur les lieux de la formation ;
- qu'il n'y a pas de présence de poste de secours sur le lieu de la formation ;
- que la signalisation pour se rendre à la formation est défaillante ;
- que les questionnaires d'évaluation de la formation ne sont pas distribués à tout le monde.

Le plaignant demande à l'IFC de mener une enquête sur ces différents points.

Auteur de la plainte : Maître spécial d'éducation physique dans le fondamental

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

1) L'IFC accuse réception du courrier au plaignant et donne déjà quelques éléments de réponses aux questions secondaires soulevées par lui à savoir le respect et l'obligation qu'a l'opérateur de mener l'activité conformément à la méthodologie renseignée à l'IFC, la définition du terme « collation » entendue par l'IFC venant s'ajouter au repas de midi offert, la présence permanente d'un responsable sur le terrain certes pas toujours facilement identifiable en grand groupe, la réelle présence d'un poste de secours, la signalisation effective mise au point, la collecte et l'analyse des questionnaires des évaluations ;

2) L'IFC demande à l'opérateur de lui fournir quelques explications. Quatre courriers sont échangés à cet effet ;

2) L'IFC écrit au plaignant afin de lui fournir une réponse circonstanciée sur la base des éléments recueillis auprès de l'opérateur. Ces éléments confirment les réponses données par l'IFC au plaignant ;

3) L'IFC adresse une copie de la réponse à Madame la Ministre-Présidente.

Suivi du plaignant : Pas de réaction à la suite des différentes réponses

Etat du dossier : Dossier clôturé

▪ **Plainte portant sur l'accueil en formation**

Objet de la plainte : Accueil lors d'une formation collective

1) la plaignante écrit à l'IFC pour lui signaler qu'elle ne se rendra pas le 2^e jour en formation pour circonstances familiales et y joint un certificat médical ;

2) dans son courrier, la plaignante fait part de son mécontentement concernant :

- l'accueil au lieu de formation (elle dit n'être pas accueillie par un membre de la direction ou par un membre de l'établissement mais par le concierge) ;
- l'absence de chauffage dans les locaux lors du 1^{er} jour de la formation ;
- la qualité sommaire des boissons, collations et repas.

Auteur de la plainte : Professeur dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

1) L'IFC s'informe auprès de la direction de l'établissement scolaire qui a accueilli la formation ;
2) Lors de la réunion d'évaluation des formations collectives avec les directions, l'IFC aborde ce problème et envisage les solutions comme l'organisation d'un accueil nécessaire pour les membres du personnel extérieurs à l'établissement, l'importance d'organiser un fléchage dans l'établissement conduisant aux lieux des formations mais aussi au réfectoire, sanitaires, ..., la présence permanente d'un membre du personnel de la direction pendant les formations, les formules possibles de repas et collations qui agrémentent la journée de formation.

Suivi du plaignant : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

▪ **Plainte portant sur la qualité des repas**

Objet de la plainte : Manque d'hygiène et de soins apportés aux repas

Deux directions d'établissement se plaignent via leur inspectrice cantonale de la qualité des sandwiches fournis par le traiteur au cours d'une formation. Pour preuve, elles joignent à leur courrier les sandwiches mis en cause.

Auteur de la plainte : Directions dans l'enseignement fondamental

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

1) L'IFC contacte les directions, présente ses excuses et les informe qu'il diligente une enquête ;
2) L'IFC interroge immédiatement le traiteur sur la présence de cendres de cigarettes sur les sandwiches et lui fournit les éléments lui permettant de prendre connaissance des griefs ;
3) Le traiteur apporte les éléments de réponse et rappelle les règles observées par son service en matière d'hygiène. Il rappelle notamment que les denrées sont mises sous cellophane et dès lors protégées à la sortie de son atelier. Le traiteur s'engage à la plus grande vigilance ;
4) L'IFC écrit aux directions afin de leur faire part des échanges de courrier qui se sont tenus.
5) L'IFC remercie le traiteur et signale qu'il continue sa collaboration avec lui sauf si un autre incident venait à se reproduire.

Suivi des plaignants : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

▪ **Plaintes portant sur les compétences de formateurs et la qualité de la formation**

Au cours de l'année 2007, le service des plaintes de l'IFC a reçu 12 plaintes écrites émanant d'usagers. Ces plaintes portent sur 11 formations différentes.

Quatre de ces plaintes concernent le même opérateur : il s'agit des plaintes n°1, 2, 3 et 4. L'ensemble de ces 4 plaintes conduira le CA de l'IFC à dénoncer tous les contrats le liant avec cet opérateur.

Plainte n°1 :

Objet de la plainte : formation en informatique avec un logiciel utilitaire - Comportements du formateur et manque de préparation de la formation

La plaignante écrit à l'IFC pour dénoncer des comportements verbaux et non-verbaux étonnants, des moqueries, des jugements de valeur du formateur et d'un manque de préparation de la formation. Cependant, la plaignante souligne que l'initiative de rassembler plusieurs professeurs d'établissement différents est à poursuivre et que la qualité des repas est très bonne.

Auteur de la plainte : Professeur dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

1) L'IFC accuse réception du courriel et remercie la plaignante de lui avoir transmis des arguments qui sont utiles pour mener à bien les évaluations des formations dispensées par l'opérateur concerné ;

2) L'IFC contacte l'opérateur pour lui relater les faits et lui demande des explications. Par ailleurs, l'IFC informe l'opérateur que ses formations feront l'objet de la plus grande vigilance.

Suivi de la plaignante : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°2 :

Objet de la plainte : formation d'initiation en informatique - Compétences du formateur le 1^{er} jour et absence du formateur le 2^e jour

En début de journée, la direction de l'établissement téléphone à l'IFC pour signaler l'absence du formateur le 2^e jour.

Plusieurs enseignants d'un même établissement rédigent une lettre via leur direction à l'attention de l'IFC.

Ils formulent les critiques suivantes :

1) manque de structure dans le chef du formateur ;

2) manque de support pédagogique ;

3) matériel pédagogique insuffisant ;

4) non respect des horaires et sorties du formateur au cours de la formation.

Auteur de la plainte : Professeurs dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

1) L'IFC écrit à l'opérateur pour lui demander des explications tant sur l'incompétence du formateur du 1^{er} jour que sur l'absence du formateur le 2^e jour.

2) L'opérateur de formation ne donne pas de suite écrite à la demande qui lui est faite.

Remarque : Le formateur ne s'étant pas présenté le 2^e jour de la formation, l'IFC prend contact avec la direction de l'établissement accueillant la formation afin d'orienter les participants vers d'autres formations au sein desquelles des places restent disponibles.

Suivi des plaignants : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°3 :

Objet de la plainte : formation en informatique avec logiciel de présentation - Compétences du formateur et qualité de la formation

Trois participants d'un même établissement refusent de participer à la 2^e journée en invoquant les piètres compétences du formateur :

- 1) Le manque de structure ;
- 2) L'attitude désinvolte du formateur ;
- 3) Le manque de vérification des prérequis et des attentes des participants ;

Auteur de la plainte : Professeurs dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (le courrier n'est pas signé)

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC accuse réception auprès des plaignants et de leur direction ;
- 2) L'IFC interpelle l'opérateur et lui intime l'ordre de fournir des explications sérieuses quant à la fiabilité de sa formation ;
- 3) L'opérateur de formation ne donne pas de suite écrite à la demande qui lui est faite ;
- 4) L'IFC convoque l'opérateur pour une réunion de mise au point . Les plaintes n°1, 2 et 3 font l'objet de cette mise au point.

Suivi des plaignants : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°4 :

Objet de la plainte : formations en informatique - Absence de quatre formateurs au cours d'une même organisation de formations collectives

Lors des organisations des formations collectives dans la zone de Brabant wallon-Namur 1 en novembre 2007, quatre formations commandées au même opérateur n'ont pu être organisées à défaut de formateurs le jour même.

Auteur de la plainte : Les chefs d'établissement concernés par chacune des quatre formations

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (pas de courrier écrit). La plainte est formulée par téléphone le 1^{er} matin de la formation.

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC a immédiatement assuré le suivi nécessaire afin de réorienter les participants, de tenter de trouver d'autres formateurs au pied levé ou d'avertir les participants de l'impossibilité de pouvoir suivre les formations choisies.
- 2) L'opérateur, contacté le jour même, invoque des raisons de maladie subite mais garantit à l'IFC la présence de quatre formateurs pour la 2^e journée.
Cependant, lors de la 2^e journée, l'IFC constate que seuls deux formateurs sur les quatre sont présents. Il constate encore que les deux formateurs n'ont aucune idée du contenu de la formation qu'ils doivent dispenser.
- 3) L'IFC adresse, dans les délais légaux, par recommandé à l'opérateur un procès verbal détaillé du déroulement des faits. L'IFC lui demande de répondre aux questions qui y sont soulevées et tente d'obtenir des informations précises et des garanties quant aux sessions de formations à assurer dans les semaines suivantes.
- 4) L'opérateur de formation ne donne pas de suite à ce recommandé.

5) Le dossier est introduit auprès du Bureau et du Conseil d'administration de l'IFC pour décision suite au constat de manquements graves lors de l'exécution du marché.

Le Conseil d'administration de l'IFC décide de ne pas poursuivre la relation contractuelle avec l'opérateur et résilie tous les contrats relatifs aux sessions de formations le concernant. Les amendes et pénalités contractuelles sont imposées à l'opérateur.

Suivi des plaignants : Aucun. Toutefois, dans le cadre de la réunion d'évaluation des formations collectives avec les chefs d'établissement ce dossier a été abordé de même que les procédures mises en places par l'IFC ont été explicitées.

Etat du dossier : Dossier toujours en cours : l'opérateur a repris contact avec l'IFC au début du mois de juillet 2008.

Plainte n°5 :

Objet de la plainte : *formation en dyscalculie* - Compétences pédagogiques de la formatrice

La direction écrit à l'IFC pour lui signaler que ses agents mettent en cause le manque de compétences pédagogiques de la formatrice. Ils ne lui reprochent pas ses compétences de chercheuse.

Auteur de la plainte : Directeur d'un C.PMS

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (elle n'est pas signée, l'objet de la plainte n'est pas énoncée de manière claire et précise)

Réponse de l'IFC :

1) L'IFC accuse réception du courriel et demande au directeur de préciser le contexte de ce jugement négatif ;

2) Le directeur précise les éléments en soulignant le manque de fil conducteur tout au long de la formation, la manque de structure de l'exposé et le manque de rapport à la pratique.

3) L'IFC informe l'opérateur de ces éléments. Par ailleurs, il analyse les évaluations de cette formation (une seule session). L'analyse des commentaires révèle que l'ambition des objectifs pour un jour de formation et l'hétérogénéité du public cible (agents PMS et enseignants) ont eu un impact négatif sur la formation. Les agents PMS ont des attentes davantage théoriques, des attentes d'outils diagnostiques, ce qui est l'inverse pour les enseignants qui souhaitent des choses concrètes pour leur pratique et des outils de remédiation. Les formatrices ont voulu répondre à chacun des publics et ont donc survolé beaucoup de choses sans les développer, même au niveau théorique. Par ailleurs, un soucis de lieu a réduit encore la durée de formation (beaucoup de personnes sont arrivées avec une heure de retard). Les objectifs de la formation n'ont donc pas vraiment été atteints.

Remarque : L'IFC a bien évidemment tenu compte de cette plainte mais également de cette évaluation lors des négociations des offres de formation avec l'opérateur.

Suivi du plaignant : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°6 :

Objet de la plainte : *formation en éducation artistique* - Comportements du formateur et qualité de la formation

La plaignante écrit à l'IFC pour se plaindre des attitudes déplacées du formateur ainsi que du manque des contenus développés en formation par ce dernier.

Auteur de la plainte : Professeur dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC prend acte du courrier, lui présente ses excuses, regrette les écarts de conduite et le manque de professionnalisme du formateur (une première dans le cadre de la collaboration de l'IFC avec l'opérateur et le formateur concerné). L'IFC précise à la plaignante qu'il prend contact avec l'opérateur ;
- 2) L'IFC adresse copie de la plainte à l'opérateur afin de lui demander d'une part des explications et lui demande de prendre les mesures nécessaires afin que de tels événements ne se reproduisent plus d'autre part ;
- 3) L'opérateur répond qu'il retire son formateur de ses offres de formation pour l'IFC.

Suivi de la plaignante : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°7 :

Objet de la plainte : formation dans le secteur de l'économie - Compétences du formateur
Le plaignant met en doute les compétences de la formatrice au regard des objectifs définis pour la formation.

Auteur de la plainte : Professeur dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC prend contact avec l'opérateur afin d'obtenir des explications détaillées sur les raisons du non respect des objectifs ;
- 2) L'IFC reçoit confirmation de l'opérateur du fait que la formatrice est éloignée des préoccupations (en étant beaucoup trop théorique) des personnes du secteur de l'économie. L'opérateur présente ses excuses.
- 3) L'opérateur retire son offre de formation. Il ne présente plus la formatrice à l'IFC.

Suivi du plaignant : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°8 :

Objet de la plainte : formation en informatique avec tableur - Compétences du formateur
Le plaignant souligne l'incompétence d'un formateur qui a remplacé en dernière minute le formateur initial (absent pour raison de maladie)

Auteur de la plainte : Professeur dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (elle n'est pas signée, l'objet de la plainte n'est pas énoncée de manière claire et précise)

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC présente ses excuses au plaignant pour le sentiment de perte de temps que la formation a provoqué pour lui. L'IFC fait également part au plaignant que c'est le premier incident du genre qu'il a à connaître avec l'opérateur concerné mais qu'il prend les mesures nécessaires pour que l'incident ne se reproduise plus.
- 2) L'IFC examine les questionnaires d'évaluation et constate que les évaluations sont généralement positives. L'IFC estime que la formation a donc connu un problème ponctuel et non récurrent. Il estime donc pouvoir continuer à accorder sa confiance à l'opérateur.
- 3) L'IFC transmet la plainte à l'opérateur et le questionne au sujet de la compétence du formateur délégué en dernière minute pour remplacer le formateur malade.
- 4) L'opérateur n'a plus présenté le formateur dans les offres déposées auprès de l'IFC.

Suivi du plaignant : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°9 :

Objet de la plainte : concerne différentes formations

Plusieurs participants d'un même établissement regrettent l'incompétence de formateurs proposés par l'IFC, l'improvisation de certaines formations et le faible niveau des modules des formations proposées

Auteur de la plainte : Professeurs dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (le courrier n'a pas été directement adressé par les plaignants à l'IFC, les noms des plaignants ne sont pas identifiables et aucune référence à des formations précises n'est possible). Le cabinet de Madame la Ministre-Présidente adresse à l'IFC la copie de courrier qu'il a reçu.

Réponse de l'IFC :

- 1) Dans l'impossibilité de donner une suite précise à cette plainte, l'IFC a néanmoins analysé l'ensemble des formations dans lesquelles un membre de l'établissement d'où émane la plainte aurait pu participer. Pas une des formations concernées ne fait l'objet d'une évaluation que l'on peut considérer comme négative.
- 2) L'IFC répond au cabinet de Madame la Ministre-Présidente en lui indiquant les démarches effectuées.

Suivi des plaignants : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°10 :

Objet de la plainte : formation au genre et à la diversité sexuelle - Qualité de la formation

Trois participants d'un même établissement refusent de participer à la 2^e journée en invoquant et remettant en cause le niveau d'expertise du formateur.

Auteur de la plainte : Professeurs dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (elle n'est pas signé)

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC analyse longuement avec le formateur et l'opérateur les modalités précises suivant lesquelles ils mettent en œuvre la formation annoncée dans leur offre. Ils constatent ensemble que ces modalités ne respectent pas totalement les objectifs assignés à la formation. L'IFC impose dès lors à l'opérateur de revenir aux termes du contrat. L'opérateur demande à l'IFC un délai de réflexion ;
- 2) A l'issue du délai, l'opérateur communique à l'IFC son impossibilité de répondre à la demande.
- 3) L'IFC et l'opérateur décident de mettre fin de commun accord au contrat qui les lie (une session de formation était encore prévue, elle sera annulée)

Suivi des plaignants : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

Plainte n°11 :

Objet de la plainte : formation en ethnopsychiatrie - Qualité de la formation et compétences du formateur

La plaignante souligne que la formation ne correspond pas à l'intitulé ni aux objectifs poursuivis. Elle met en cause le manque de structure de la formation et la mauvaise gestion de la dynamique de groupe. Le syllabus permet d'en apprendre plus que la formation elle-même.

Auteur de la plainte : Sous-directrice dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC accuse réception auprès de la plaignante ;
- 2) L'IFC analyse les évaluations de cette session mais également de l'ensemble des sessions du formateur mis en cause et contextualise les propos de la plaignante en fonction des résultats de l'ensemble des questionnaires ;
- 3) L'IFC interpelle l'opérateur de formation et le convoque pour un rendez-vous ;
- 4) L'IFC demande à l'opérateur de veiller à mieux rencontrer explicitement le second objectif de formation. Il lui demande des explications sur ses lacunes méthodologiques ;
- 5) L'opérateur explicite les raisons pour lesquelles il s'est senti en difficulté lors de cette formation. Il s'engage à prévoir explicitement un moment pour travailler le deuxième objectif. La structure et le cadrage de cette formation est retravaillée avec l'opérateur.
- 6) L'IFC reste attentif aux évaluations de cette formation au cours de l'année 2006-2007 et 2007-2008.

Suivi de la plaignante : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé.

Plainte n°12 :

Objet de la plainte : formation en ethnopsychiatrie - Qualité de la formation et compétences du formateur

Le plaignant met en cause le contenu de la formation et l'attitude du formateur (qui a fait part, selon lui, de ses propres croyances) notamment la manière dont il a réagi face à ses interpellations.

Auteur de la plainte : Un collectif.

Recevabilité : La plainte est recevable

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC accuse réception auprès du plaignant, de Madame la Ministre-Présidente et de la Directrice générale en charge de l'enseignement obligatoire ;
- 2) L'IFC analyse les évaluations de cette session mais également de l'ensemble des sessions du formateur mis en cause afin de voir si les éléments évoqués dans la plainte se retrouvent dans d'autres sessions ;
- 3) L'IFC contacte les participants ayant laissé leurs coordonnées afin d'avoir un échange à propos de cette formation et notamment à propos de l'attitude du formateur ;
- 4) L'IFC interpelle le formateur et le convoque pour un rendez-vous ;
- 5) L'opérateur de formation répond par écrit à chacun des éléments de la plainte. Il fournit à l'IFC un article qu'il a écrit et qui permet de mieux percevoir ce qu'il a développé lors de cette formation ;
- 6) L'IFC a pris contact par ailleurs avec un philosophe et lui a demandé de réagir au contenu présentant cette formation rédigé par le formateur ;
- 7) Lors de la rencontre, l'opérateur a pris conscience qu'il devait améliorer la manière dont il transmettait l'information, qu'il devait être plus précis dans ses propos afin d'éviter une mauvaise interprétation de l'information. L'IFC demande au formateur de revoir la présentation de la formation et notamment de prévoir une remarque afin de mieux avertir les participants du cheminement dans lequel il les mène. L'IFC a par ailleurs clairement demandé au formateur que ses convictions religieuses ne soient pas abordées au cours de la formation et ce, en lien avec les décrets « neutralité ». L'article 5 du décret du 17 décembre 2003 (publié le 21/01/2004) a été rappelé. Le formateur s'y est engagé en 2007-2008 notamment en signant le code de déontologie (article 8).
L'IFC demande à l'opérateur de retravailler la formation au regard des remarques formulées ;
- 8) L'IFC écrit un courrier suite à cette rencontre et aux renseignements récoltés à Madame la Ministre-Présidente, à la Directrice générale en charge de l'enseignement obligatoire, au plaignant et adresse copie de la réponse à l'opérateur de formation ;
- 9) Le contenu, la méthodologie et les informations transmises sur le site ont été revus par le formateur. Le syllabus a été retravaillé. Un nouveau rendez-vous a été fixé pour discuter de ces modifications ;
- 10) L'une ou l'autre formations ont été observées afin de percevoir si le formateur prenait bien en compte les remarques qui lui ont été formulées. L'IFC a maintenu sa vigilance via les évaluations tout au long de l'année 2007-2008 ;
- 11) Une rencontre a eu lieu avec l'opérateur de formation fin de l'année scolaire 2008 afin de faire le point sur les évaluations de cette année et d'ajuster encore la formation en fonction des remarques évoquées par les évaluations.

Suivi des plaignants : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé.

▪ **Plainte portant sur le support pédagogique**

Objet de la plainte : Non distribution du support pédagogique de la formation

La plaignante se plaint de ne pas avoir reçu de support pédagogique et manifeste son souhait de le recevoir.

Auteur de la plainte : Professeur dans l'enseignement secondaire

Recevabilité : Irrecevable dans la forme (le courriel n'est pas signé)

Réponse de l'IFC :

- 1) L'IFC accuse réception auprès de la plaignante ;
- 2) L'IFC interpelle l'opérateur de formation et lui rappelle les règles à observer en matière de distribution des supports pédagogiques ;
- 3) L'opérateur s'engage à transmettre par courrier le support pédagogique à chaque participant et effectue ses envois ;
- 4) L'IFC écrit à la plaignante pour lui faire part de la démarche qui sera entreprise par l'opérateur.

Suivi du plaignant : Aucun

Etat du dossier : Dossier clôturé

CHAPITRE V. INDICATIONS RELATIVES AUX PERSPECTIVES D'AVENIR DE L'IFC

5.1. En matière de fonctionnement interne:

1. Poursuite des développements informatiques actuels et migration des bases de données

Le développement des actions de l'IFC pour 2008-2009 veut renforcer et amplifier toutes les actions menées précédemment.

Ainsi, le site de l'IFC, l'accès à toutes les informations y présentées, le moteur de recherche des formations, les accès privilégiés pour l'inspection, pour les directions d'établissements et des centres PMS, pour les opérateurs de formation, et le site d'Administration de l'IFC, pour le personnel interne de l'IFC, sont chaque jour améliorés.

L'IFC veut également concevoir de nouveaux formulaires d'inscription, afin de pouvoir répondre au mieux aux demandes des formateurs, qui souhaitent posséder des informations plus complètes sur les participants de leurs formations.

Dans le cadre du projet « IFCN » (voir le chapitre III de ce rapport), le travail de 2008 consistera en la réflexion, l'analyse de la faisabilité, et toute une série de tests et de vérifications pour une migration effective des bases de données ACCESS vers SQL.

Cette migration devrait être réalisée dans le courant du deuxième semestre de l'année 2008 en collaboration étroite avec l'ETNIC, sous la direction du Comité d'accompagnement créé à cet effet depuis le lancement du projet en 2006. Cette étape devrait représenter un tournant important dans la "vie informatique" de l'IFC.

Lorsque les migrations de bases de données auront été effectuées, il conviendra, d'une part, de renforcer les procédures de gestion interne pour le personnel de l'IFC, et d'autre part, de poursuivre les différents développements proposés en ligne aux utilisateurs présents et à venir de l'IFC. Ainsi, le site de l'IFC devrait encore s'étoffer de plusieurs espaces présentant des développements nouveaux.

2. Nouvelles missions de l'IFC

L'année 2008 verra également apparaître pour l'IFC la réalisation effective de nouvelles missions, issues des décrets "Directions" et "Inspection".

Les premières formations initiales en Interréseaux des directions d'établissements ont débuté en mars 2008.

Les trois premières journées de formations en cours de carrière obligatoires pour les services de l'inspection ont été organisées par l'IFC en janvier et en mars 2008.

Les premières formations initiales en Interréseaux pour les inspecteurs devraient être prêtes pour la fin de l'année civile 2008.

Ces trois nouvelles missions ont nécessité et nécessitent encore un énorme investissement d'analyse, de programmation et de développement et de réorganisation constant du travail interne.

La fin de l'année 2008 nécessitera que l'IFC prépare d'autres missions encore.

Afin de compléter le développement de l'IFC dans ses missions actuelles, de même que pour réaliser les missions nouvelles apparues à l'IFC en 2008, mais également pour préparer l'élargissement des missions pour 2009 ou les années suivantes, l'IFC doit étoffer et renforcer son équipe.

5.2. Réflexion sur une modalité spécifique de formation : l'e-learning peut-il être comme moyen de formation pertinent pour l'IFC ?

a - Introduction

Depuis quelques années, les organisations de formation s'intéressent à l'e-learning, c'est-à-dire aux possibilités offertes par les nouvelles technologies. En France, aux Etats-Unis, plusieurs organismes de formation continue d'enseignants ont déjà franchi le pas et testé des expériences de formations totalement à distance ou hybride (mixant présentiel et distance).

L'IFC a décidé de se pencher sur la question en essayant de voir si cette nouvelle voie pouvait être réellement pertinente et s'est notamment posé l'interrogation : « n'est-il pas assez incongru de vouloir former à distance des professionnels de la formation en présentiel ? »

A partir d'une première expérience de dispositif hybride à l'IFC (dans le cadre de la formation « Echanges sur l'enseignement spécialisé ») mais aussi en consultant la littérature, nous avons réfléchi à la plus-value que l'on peut espérer de l'intégration d'éléments e-learning dans la formation. Pour ce faire, nous sommes partis d'une analyse des spécificités de notre public cible des formations à l'IFC pour ensuite observer en quoi l'e-learning pourrait permettre de rencontrer certains éléments, besoins et spécificités de nos formations. Cette analyse pose les limites et implications que cela suppose.

Nous avons ensuite envisagé les moyens que l'IFC devra mettre en œuvre pour développer avec les formateurs des dispositifs hybrides, tant au niveau de l'accompagnement « humain » qu'au niveau technique.

C'est ainsi que nous proposons les pistes d'avenir à propos des projets e-learning concrets que l'IFC compte mener à court terme ainsi que des défis que l'IFC aimerait relever à plus long terme.

La présentation que nous faisons ici de cette importante analyse est très (trop) synthétique. Nous vous invitons dès lors à compléter votre information par la lecture de l'annexe 8 du présent rapport.

b - Que faut-il entendre par « e-learning » ?

En juin 2000, la Commission européenne a défini l'e-learning comme "l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance".

Les méthodes, les stratégies et les dispositifs mis en place sont très variés mais leurs points communs sont qu'ils permettent de mettre l'apprenant au cœur du dispositif de formation¹⁹:

- en lui permettant de piloter sa formation ;
- en lui offrant la possibilité de diversifier ses apprentissages ;
- en lui donnant accès à une information actualisée ;
- en lui permettant de choisir ses modalités d'accompagnement ;
- en lui permettant de constituer son réseau de ressources.

Ceci nécessite :

- de recourir au tutorat (interaction enseignant-apprenant) ;
- (dans certains cas) de structurer la formation autour de la construction d'une communauté d'apprentissage (interaction entre pairs, inter-apprenants) ;
- de mettre en place les outils de communication et de collaboration adéquats.

L'e-learning, tel que l'envisage la Commission européenne mais aussi l'IFC est donc plus riche que certains pourraient l'imaginer.

¹⁹ Cfr. JAVAUX (H.), *L'e-learning en Haute école, En quoi cela peut-il nous être utile ?*, présentation du Service E-learning Hemes à Malonne, s.d.

Dans le cadre des formations continues organisées à l'IFC, les dispositifs intégrant l'e-learning peuvent aussi varier en fonction de la proportion prise par les moments à distance. Au dispositif e-learning totalement à distance, on pourra privilégier des dispositifs hybrides comptant pour moitié des séances en présentiel et pour moitié des séances à distance ou encore des dispositifs faisant appel à l'e-learning de façon tout à fait ponctuelle, par le biais d'une activité à effectuer par les participants à domicile, afin de faciliter le transfert des apprentissages dans les pratiques professionnelles. Par exemple:

- des dispositifs où la distance répond à une nécessité de départ, particulièrement en fonction de contingences organisationnelles et matérielles (gestion du temps : permettre un allongement du temps de formation, réduction du temps de déplacement : permettre un regroupement de participants d'origine géographique fort diversifiée, ...) ;
- des dispositifs de formation où l'on souhaite utiliser un moment de formation à distance pour viser des objectifs précis ou pour mobiliser une méthodologie spécifique et plus globalement pour favoriser le lien avec les pratiques quotidiennes (transfert). Dans ce cas, il serait plus judicieux de parler de « moment de formation en ligne pour favoriser le lien avec les pratiques » ;
- des dispositifs de formation construits autour de la distance (mixte ou entièrement à distance) où la distance n'est pas là au départ pour répondre aux contingences matérielles mais est favorisée pour développer des compétences spécifiques chez les participants (autonomie, travail collaboratif pour utiliser le conflit socio-cognitif facilité par le « passage à l'écrit », ...).

c - Quel serait l'intérêt d'introduire des activités à distance dans les dispositifs de formation à l'IFC

c.1. augmenter le temps formatif sans augmenter les contraintes pour les écoles

Lorsque nous avons évalué le dispositif test « Echanges à propos de l'enseignement spécialisé » à destination des débutants (année scolaire 2007-2008)²⁰, le formateur a souligné deux intérêts de la formation à distance :

- l'augmentation du temps d'apprentissage ;
- la possibilité de « faire appliquer des choses » par les participants sur le terrain.

Effectivement, proposer des dispositifs e-learning aux enseignants, c'est leur permettre de participer à une formation plus longue, sans que leurs absences ne perturbent trop l'établissement dans lequel ils enseignent. Cela revient donc à augmenter le temps d'apprentissage, en terme d'heures mais aussi de durée d'investissement. Ainsi, la formation n'est plus seulement un moment ponctuel dans l'année scolaire mais un projet à mener, avec des rendez-vous et des échéances régulières.

c.2. faciliter le transfert

La question du transfert est certainement la question la plus fondamentale et la plus difficile que l'on se pose lorsqu'on organise des formations continues. Ainsi, quand les formateurs reçoivent des évaluations positives des formations par les participants, reste toujours la question de ce que vont en faire les participants une fois rentrés dans leur contexte professionnel...

Dans sa thèse sur la formation continue, M. Deprez²¹ a mis en évidence l'importance d'assurer un suivi de la formation pour favoriser le transfert dans les pratiques professionnelles.

²⁰ Un rapport d'évaluation sur ce dispositif a été réalisé par l'IFC en 2008.

Ainsi, elle cite Dennery (1997) qui a montré qu'en envisageant un suivi, la formation n'était plus une fin en soi mais plutôt un commencement mais aussi De Ketele (1989) pour qui un suivi incite à mettre en œuvre concrètement ce qui a été appris et atténue l'anxiété des participants face à la nouveauté.

Ce suivi peut prendre plusieurs formes :

- la supervision par un intervenant interne ;
- l'intervision ou la co-formation ;
- les réseaux d'échange via Internet (forme d'intervision).

La première forme de suivi est certainement très intéressante mais coûteuse en temps et en ressources humaines. Elle nous semble difficilement réalisable à l'IFC mais pourrait être envisagée en complémentarité par les réseaux. L'intervision peut s'envisager dans le cas où plusieurs membres d'une équipe éducative se sont formés ensemble et s'entraident pour transférer les innovations dans leurs pratiques professionnelles. Cette situation est loin d'être la situation la plus courante à l'IFC puisque nous n'organisons pas de formations en école mais favorisons, au contraire la participation et le mélange des acteurs de tous les réseaux d'enseignement.

Pour développer des réseaux d'échange, l'idée que l'IFC envisage un suivi à distance pour toutes les formations de l'IFC qui ont lieu en présentiel afin de laisser la possibilité aux participants de continuer à échanger, pourrait paraître alléchante pour favoriser le transfert mais elle est relativement peu réaliste sans aménagements spécifiques. En effet, ce n'est pas parce qu'on va mettre à disposition des participants des outils de communication, des espaces d'échanges de fichiers sur une plateforme de formation que les participants vont se mettre à dialoguer, à échanger, et à changer seuls leurs pratiques. L'analyse du dispositif test que les échanges entre les participants est peu prolifique sans superviseur ou facilitateur. L'élément motivationnel est important : on ne prend du temps que si on perçoit que l'activité à réaliser va permettre de répondre à un besoin.

Nous pensons donc qu'il serait intéressant d'expérimenter une formule susceptible de favoriser le transfert, qui combinerait l'idée de la supervision par un intervenant externe et l'idée d'intervision au moyen d'un dispositif d'e-learning intégrant une forme de tutorat et de collaboration entre pairs. Ainsi, l'e-learning, en augmentant le temps d'apprentissage pourrait aussi permettre des aller-retour réguliers entre la théorie et la pratique, entre les informations nouvelles et les habitudes professionnelles.

Par ailleurs, l'échange entre professionnels, en obligeant à l'explicitation des points de vue de chacun, développe chez le participant ses capacités d'argumentation. Toutefois, cet échange doit être prévu dans le cadre d'activités spécifiques. Il faut « former » les enseignants à échanger, à travailler de façon collaborative, à analyser leurs pratiques, à argumenter...

En dehors de l'aspect « communautaire », « réseau d'échanges » dont nous faisons l'hypothèse qu'il constituerait un élément facilitateur de transfert, l'évaluation du dispositif test nous a aussi montré que les activités individuelles à distance permettaient aux apprenants de prendre du recul par rapport à la formation mais aussi par rapport à leur pratique et finalement, de relier les deux. Ainsi, dans les entretiens, les participants ont relevé que les activités à distance suivies des échanges en présentiel avaient constitué pour eux les éléments facilitateurs du transfert des acquis de la formation dans leurs pratiques professionnelles.

c.3. favoriser le développement professionnel

E. Charlier et J. Donnay²² ont dégagé différentes caractéristiques du développement professionnel :

- le point de départ et d'arrivée du développement professionnel, ce sont les pratiques professionnelles ;

21 DEPPEZ (Monique), *Formation continue et Processus de changement*, Thèse de doctorat soutenue pour l'obtention du grade académique de Docteur en Sciences de l'Education, Mons, UMH, 2007.

22 DONNAY (J.) et CHARLIER (E.), *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006.

- ❑ le développement professionnel s'ancre et se confond avec le développement personnel ;
- ❑ le développement professionnel se nourrit grâce aux interactions sociales ;
- ❑ le développement professionnel est lié à la construction de l'identité professionnelle.

A partir de ces caractéristiques mises en avant, on peut penser que les méthodologies utilisées dans le cadre de dispositif e-learning (travail collaboratif, projet personnel en lien avec les pratiques, apprentissage par l'action, insertion au sein d'une communauté d'apprentissages) contribueraient au développement professionnel des enseignants. Ainsi, ce type de dispositif, à distance permet d'amorcer une réflexion individuelle de l'apprenant, à partir de ses pratiques quotidiennes (et avec un aller-retour constant puisque la formation n'est pas limitée aux journées en présentiel), mais aussi de favoriser les interactions régulières avec d'autres professionnels de façon à se décentrer, à apprendre des autres mais aussi à permettre la construction d'une identité professionnelle.

L'e-learning nous semble pouvoir jouer un rôle essentiel en favorisant l'analyse auto-réflexive des pratiques enseignantes ainsi que leur formalisation, deux compétences indispensables de l'enseignant, grâce notamment au passage à l'écrit. Cette « obligation » du passage à l'écrit offre en effet de nombreux avantages : la formalisation de son vécu, la structuration, le maintien d'une trace aux différentes étapes du processus, ce qui permet ainsi de mesurer le chemin parcouru mais aussi la possibilité, si les participants le souhaitent, de partager leurs analyses, de façon à faciliter aussi un certain décentrage.

c.4. différencier et personnaliser l'apprentissage

Par ailleurs, et ce n'est pas négligeable au regard de la grande hétérogénéité de notre public, les dispositifs de formation intégrant l'e-learning peuvent plus facilement que d'autres introduire l'idée de parcours d'apprentissage diversifiés.

En effet, l'e-learning permet :

- ❑ de personnaliser la formation, de l'adapter selon les cas
- ❑ à l'apprenant d'avancer à son propre rythme et de pouvoir évaluer sa progression de manière plus individualisée

d - Premières conclusions

En introduisant l'e-learning, il nous faut éviter le piège de la fascination technologique. Tout ce que la technologie permet n'est pas toujours forcément pertinent dans un contexte de formation. Par ailleurs, injecter des éléments de la formation à distance dans un dispositif de formation comporte évidemment des limites et surtout des implications importantes au niveau de l'IFC, des formateurs et des participants aux formations.

Dès lors, si l'on souhaite bénéficier des apports de la formation à distance, il nous semble important de choisir des formations avec des objectifs complexes à mettre en œuvre, et pour lesquels une formation en présentiel pourrait ne pas suffire. Nous pensons donc que pour que cela apporte un « plus », il faut que le dispositif de formation réunisse une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ❑ Qu'il vise à développer des compétences auto-réflexives ;
- ❑ Qu'il permette de transférer directement dans ses pratiques ;
- ❑ Qu'il vise à la construction d'une identité professionnelle ;
- ❑ Qu'il vise à développer des habitudes d'échanges et de travail collaboratif ;
- ❑ Qu'il vise à développer l'autonomie des participants ;
- ❑ Qu'il nécessite un accompagnement des formés sur un plus long terme ;
- ❑ Qui incite à utiliser les ressources du web ainsi que les nouveaux moyens de communication.

Par ailleurs, la littérature sur le sujet²³ montre que si l'on souhaite favoriser un apprentissage efficace dans un dispositif e-learning, notre attention au moment de la conception doit être attirée par les éléments suivants :

- ❑ des objectifs de formation concrets (liés à la pratique professionnelle) ;
- ❑ un dispositif qui stimule la motivation (donner du sens à l'apprentissage), les interactions (entre pairs, avec un tuteur...), les activités de production, l'analyse et la recherche et le traitement d'informations nouvelles ;
- ❑ des évaluations régulières ;
- ❑ une personnalisation du parcours d'apprentissage (en offrant des choix aux apprenants : différenciation) ;
- ❑ un suivi humain (tutorat) proactif et immédiat (feedbacks rapides) qui aide à l'apprentissage, qui aide sur le contenu, sur le processus, au niveau affectif, technique ;
- ❑ une information préalable sur les objectifs d'apprentissage et résultats à atteindre, sur les processus à mettre en place, le temps à consacrer, les outils nécessaires et les aides (humaines ou informationnelles) pour gérer ces différents aspects.

Lors de l'expérience de formation test, nous avons pu constater la difficulté pour un formateur non formé aux spécificités de la formation à distance, de rentrer dans un dispositif intégrant l'e-learning. Les rôles du formateur à distance sont plus variés qu'en présentiel, particulièrement dans un dispositif utilisant l'apprentissage collaboratif.

Par ailleurs, le groupe ne perçoit pas nécessairement tout de suite son propre intérêt dans le dispositif. Pour souder le groupe, pour amener les participants à échanger, à construire ensemble des pistes de solution, pour amener une certaine convivialité dans le groupe, ou pour insuffler un esprit de « communauté », il faut une présence humaine dans le dispositif à distance. Certains formateurs, habitués à utiliser des méthodes actives en formation d'adultes et en particulier des méthodes socio-constructivistes seront déjà familiarisés avec une partie de ces compétences. Toutefois, il y a encore un pas à franchir : c'est celui de la distance. Faire collaborer des participants à distance n'est pas tout à fait identique à ce que l'on pourrait faire en présentiel puisqu'une série d'éléments de communications, notamment la communication non verbale, sont absents.

Nous pensons que dans le cadre de dispositifs faisant appel à l'e-learning avec un formateur non expérimenté dans ces nouvelles pratiques, l'IFC ne peut se contenter d'un accompagnement du formateur mais il convient de former le formateur aux rôles nouveaux qu'ils impliquent mais aussi dans un premier temps de lui associer un tuteur et lorsque dans ce dispositif, l'apprentissage collaboratif est plébiscité, l'association du tuteur, différent du formateur, nous semble indispensable. En effet, il est particulièrement malaisé pour le formateur de passer de celui qui transmet le savoir à celui de facilitateur, tant pour lui que pour les participants. Au sein d'un groupe, la présence du formateur « détenteur » de savoir participe à l'idée d'un savoir qui vient d'en haut et ne facilite donc pas les échanges en vue d'une co-construction des connaissances.

Pour gérer au mieux l'innovation introduite avec des dispositifs d'e-learning, il nous semble primordial que l'IFC suive de près et évalue ces nouveaux dispositifs de formation en mettant en place une évaluation spécifique qui réponde aux questions suivantes :

- ❑ Le dispositif d'e-learning apporte-t-il une valeur ajoutée par rapport aux dispositifs classiques ? Des contraintes ou des limites spécifiques ? Quel est le rapport coûts/bénéfices d'un tel dispositif ?
- ❑ Comment les différents acteurs impliqués vivent-ils cette innovation ? Les apprenants ? Les formateurs ?

²³ Synthétisée dans Projet Equal, *Evaluation des facteurs de réussite des formations à distance mises en œuvre par les Centres de compétence de la Région wallonne et du FOREM*, Louvain-La-Neuve, Institut de pédagogie universitaire et des Multimédias, avril 2005, p. 7.

Il sera important de sensibiliser les différents acteurs concernés, et en particulier les formateurs en les informant sur la démarche d'évaluation afin qu'elle ne soit pas perçue négativement mais au contraire comme un processus favorisant le progrès de tous les acteurs dans la mise en œuvre de l'e-learning à l'IFC.

Dès à présent cependant, l'e-learning nous semble donc pouvoir apporter suffisamment d'éléments de plus-value à nos dispositifs de formation, en tout cas sous la forme d'un complément aux formations en présentiel que nous organisons, pour investir dans ce domaine et développer des projets de formation hybride (intégrant des éléments e-learning). Nous l'envisageons dans différentes directions :

-des projets dans le cadre du FSE :

- l'entrée dans le métier des enseignants du qualifiant (en particulier des cours techniques et de pratiques professionnelles) ;
- l'apprentissage des langues liées aux différentes secteurs qualifiants ;
- le thème de l'orientation pour les agents PMS (en lien avec le qualifiant)

- des projets autour des formations prioritaires :

- des formations disciplinaires en lien avec les référentiels (développement et évaluation des compétences) ;
- des formations sur le thème de la continuité des apprentissages fondamental-secondaire.

Par ailleurs, nous pensons que l'intégration d'éléments e-learning dans les formations pourrait aussi nous permettre d'envisager des formations plus longues (sur plusieurs années) à côté des formations de courte durée.

L'e-learning sera aussi utilisé lorsqu'il s'agira d'organiser une différenciation d'une partie de la formation dans le cas d'un public hétérogène. Ce sera par exemple le cas pour un projet réunissant des enseignants et des logopèdes.

Enfin, il nous sera difficile d'envisager ces innovations sans organiser des formations de formateurs afin qu'ils comprennent les modifications que l'utilisation de ces nouveaux outils peuvent induire sur leurs pratiques professionnelles. Les familiariser à ces nouvelles pratiques pédagogiques induites par l'utilisation des nouvelles technologies pourrait aussi être l'occasion de prendre du temps pour réfléchir à leurs pratiques professionnelles de formateurs en présentiel.

5.3. Perspectives annoncées pour l'avenir ...

Le protocole d'accord du 20 juin 2008, signé pour la période 2009-2010 entre le Gouvernement de la Communauté française et les organisations syndicales représentatives au sein du Secteur enseignement annonce de nouvelles missions pour l'IFC.

Celles-ci, s'inscrivant dans la mise en œuvre des différentes priorités du Contrat pour l'Ecole, sont reprises dans le protocole aux chapitres suivante:

Dans le chapitre consacré à l'enseignement obligatoire:

- Valoriser au barème 501 les AESS fonctionnant dans l'enseignement fondamental ou dans l'enseignement secondaire inférieur qui ont suivi un module de formation spécifique à la pédagogie des ces niveaux d'enseignement;

Dans le chapitre consacré aux centres PMS:

- Au plus tard le 1^{er} septembre 2009, instaurer une formation certifiée pour les directeurs des Centres PMS sur le modèle des formations prévues pour les directions des établissements scolaires;

Dans le chapitre consacré à l'enseignement de Promotion sociale:

- Intégrer les membres du personnel de l'enseignement de promotion sociale dans le dispositif de formation en cours de carrière dispensé par l'IFC en tenant compte des spécificités de ce type d'enseignement, notamment de son public;

Dans le chapitre consacré aux Hautes Ecoles (HE), Ecoles supérieures de sArts (ESA) et Instituts supérieurs d'Architecture (ISA) :

- Accès des enseignants à l'IFC.

Il va sans dire que ces nouvelles missions signifient aussi, pour l'IFC, un important travail de préparation, de création et d'imagination, de gestion, de recherche d'opérateurs et de formateurs, de contacts et de négociations, ...

Si certaines missions peuvent être extrapolées des missions actuelles de l'IFC au niveau organisationnel (les deux premières sans doute), il est évident que l'élargissement du public-cible même de l'IFC, défini dans les articles premiers des deux décrets du 11 juillet 2002 relatifs à la formation en cours de carrière, nécessiteront une réelle nouvelle orientation du travail de l'Institut.

Le protocole d'accord couvre les années 2009-2010, c'est à dire demain. Etre prêts dans ces délais nécessitera un important investissement de la part du personnel de l'IFC et une réelle prise en compte budgétaire des besoins et coût ainsi engendrés.

Nous en reparlerons bien entendu dans le rapport annuel d'activités de l'IFC pour 2008.

CHAPITRE VI - CONCLUSION

Cette année 2007, l'IFC a fêté cinq années de son histoire. D'aucuns diront qu'il s'agit là d'une évidente jeunesse. Mais ces cinq ans ont avant tout permis le développement d'une maturité bien nécessaire aux différents projets qui se sont succédé et que l'Institut a concrétisés avec passion.

Dans le premier rapport d'activités de 2003, on se souviendra que, pour un premier bilan, les évaluations des formations en interréseaux nous encourageaient dans le sens où celles-ci se révélaient être globalement positives. Cette première année-là, il nous a pourtant fallu penser au préalable le système des formations dans sa globalité : partant de la question essentielle suivante « qu'est-ce un Institut de la formation en cours de carrière ? » pour déboucher sur des réponses opérationnelles reposant sur le « comment imaginer la formation proprement dite » et sur le « comment construire les partenariats possibles en qualité et dans la durée ». Dans la foulée, il a encore été nécessaire de créer et de mettre en place quantité de procédures pour permettre la gestion et le traitement des demandes et des attentes des usagers en matière administrative. Une première année d'essais et d'erreurs, mais surtout de rencontres afin d'installer doucement l'Institut dans le paysage communautaire de la formation.

En 2004, pour le deuxième rapport, la satisfaction était double : non seulement nous constatons que les inscriptions aux formations proposées par l'Institut augmentaient sensiblement, mais aussi que les réponses des participants aux questionnaires d'évaluation témoignaient d'une tendance positive des résultats. Au cours de cette année 2004, les deux principales forces motrices furent l'investissement considérable des membres du personnel de l'IFC permettant la réalisation des missions d'une part et, d'autre part, l'engagement d'un travail de proximité avec de nombreux chefs d'établissement afin d'établir une relation de confiance. Cette année 2004, il nous fallait cependant souligner une première fois les difficultés budgétaires récurrentes auxquelles l'IFC allait devoir faire face.

En 2005, le troisième rapport insistait sur le défi constant de l'Institut à savoir de pouvoir faire le pont entre les besoins en matière de formation continue arrêtés dans les thèmes et orientations prioritaires par le Gouvernement et les demandes du terrain. Arbitrer les deux notions (besoins et demandes) fut un travail d'équilibriste. Au cours de cette année-là, une première augmentation de l'effectif du cadre du personnel de l'IFC, de même que la modification radicale de l'application informatique de gestion des formations se sont avérées être des facteurs indispensables au bon fonctionnement du service. Pour satisfaire les demandes des établissements scolaires, c'est cette année-là encore que l'IFC a mis sur pied un cadre de fonctionnement des formations dans les établissements, à savoir les formations collectives.

Dans le quatrième rapport de l'année 2006, l'IFC confirmait sa participation aux objectifs du Contrat pour l'École en consacrant des formations au décrochage et à la remédiation dans les différentes disciplines, à l'orientation scolaire, à l'émergence du projet personnel et professionnel de l'élève, au renforcement des liens entre la formation dans le fondamental et le secondaire, entre l'ordinaire et le spécialisé, entre l'enseignement et les Centres PMS. Par ailleurs, l'accompagnement des professeurs des cours techniques et de

pratique professionnelle se voyait également renforcé. De manière plus générale, la focalisation des formations en interréseaux sur les référentiels communs se poursuivait. Ce quatrième rapport relevait encore l'expérience grandissante des formateurs dans le cadre des formations IFC ainsi que leur possible meilleure appropriation des objectifs de formation définis par l'Institut. L'évaluation des formations resteront cette année-là positives et elles progressent même encore. L'augmentation des inscriptions aux formations d'une part et la collaboration avec des opérateurs de formation de grande notoriété d'autre part témoignent alors de la place incontournable de la formation en cours de carrière.

A la jeunesse de l'IFC, le Parlement vient d'ajouter de nouvelles perspectives qui sont accueillies avec tout autant d'enthousiasme. C'est donc naturellement que *ce cinquième rapport d'activités* souligne que l'année 2007 a complété par deux fois les décrets « formations » du 11 juillet 2002. Une première fois par le décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs et une deuxième fois par le décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service/aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques. Ces deux nouvelles missions ont réellement été d'application dans le courant de l'année 2008. Mais c'est bien durant l'année 2007 qu'une préparation importante a été effectuée afin de pouvoir offrir dès l'année suivante les formations concernées aux « nouveaux » usagers de l'IFC. Ces nouvelles missions décrites au chapitre II du présent rapport et les perspectives pour les années de fonctionnement à venir entraînent aussi l'obligation d'une adéquation entre l'effectif en termes de personnel et l'ampleur de missions assignées à l'IFC avec comme corollaire la garantie du financement public nécessaire à l'exécution de l'ensemble des celles-ci.

Cette année, l'attention a été particulièrement focalisée sur les processus de transfert de la formation vers les situations pédagogiques de terrain et sur la richesse de croiser les publics des différents niveaux d'enseignement. L'analyse des inscriptions montre que les participants ne se contentent pas des formations de leur niveau mais vont chercher d'autres formations qui les agréent dans les autres niveaux. Ceci démontre donc l'intérêt de disposer de formations communes aux membres de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, à ceux de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé ou encore aux membres du personnel d'un établissement scolaire et aux membres des C.PMS. Ceci constitue certainement une spécificité et un atout de l'offre de formation en interréseaux.

Pour l'avenir, l'IFC considère comme essentiel le fait de mener une réflexion autour des nouvelles méthodologies de formation, et notamment la formation en ligne et l'*e-learning*, (cf. le point 5.2 au chapitre V et l'annexe 8). Il conviendra d'évoluer, et le public actuel autant que les futurs usagers de l'IFC - *qui seront les directeurs des Centres PMS invités à suivre le modèle des formations prévues pour les directions des établissements scolaires, ou encore les membres du personnel de l'enseignement de promotion sociale qui seront intégrés dans le dispositif de formation en cours de carrière ainsi que les enseignants des Hautes Ecoles des Ecoles Supérieures des Arts et des Instituts Supérieurs d'Architecture auxquels il conviendra des rendre les formation de l'IFC accessibles* - invitent dès à présent à créer de nouvelles modalités de formation.

L'IFC s'efforce de tout mettre en œuvre pour que son public puisse puiser dans ses formations des ressources d'épanouissement professionnel et des moyens de répondre aux besoins du système éducatif. Les évaluations rendues par les usagers au long de ces cinq premières années de l'existence de l'Institut montrent que malgré son jeune âge ce service au public est de qualité.

Par ailleurs, nous pensons qu'à partir des nouvelles missions qui lui seront confiées lors de la mise en œuvre du protocole d'accord pour la période 2009-2010 entre le Gouvernement et les organisations syndicales au sein du Secteur enseignement l'IFC pourra encore renforcer et surtout élargir son action d'échanges et de connaissance mutuelle entre les acteurs de l'enseignement, contribuant ainsi à la nécessaire cohérence du système éducatif.

Que le Président de l'IFC et ses Administrateurs soient ici remerciés pour le soutien permanent qu'ils apportent à l'IFC depuis sa création. Cet encadrement se traduit, au quotidien, par des missions accomplies avec rigueur et enthousiasme.

ANNEXES

Annexe 1 – Liste des membres du Conseil d'administration et du Bureau de l'Institut du 28 avril 2006 au 28 février 2008

Membres de droit		
Président	Bureau + CA	Jean-Pierre HUBIN
Vice-Présidente	Bureau + CA	Martine HERPHELIN
		Lise-Anne HANSE
		Chantal KAUFMAN
Inspecteurs effectifs		
	Bureau + CA	Pol COLLIGNON
		Maurice BUSTIN
	Bureau + CA	Jean-Paul HOGENBOOM
		Danielle CHOUKART
		Marcel WALLENS
Suppléants		
		Arlette VANDERKELEN
		Pierre BRZAKALA
		Victor NIZET
		André CAUSSIN
		Josette SAMRAY
Enseignement non confessionnel effectifs		
		Jean STEENSELS
		Jacques LEFERE
		Raymond VANDEUREN
Vice-Présidente	Bureau + CA	Reine-Marie BRAEKEN
Suppléants		
		Martine DUWEZ
		René DUMORTIER
		Michel BETTENS
		Philippe DELIEGE
Enseignement confessionnel effectifs		
		Godefroid CARTUYVELS
Vice-Président	Bureau + CA	José SOBLET
		Francis BRUYNDONCKX
		Guy DE KEYSER
Suppléants		
		Jean-François DELSARTE
		Maryse HUPEZ
		Monika VERHELST
		Paul MAURISSEN
Organisations syndicales effectifs		
		Michel VRANCKEN
		Willem MILLER
		Yves DELBECQ
Suppléants		
		Christiane CORNET
		Isabelle VANAERSCHOT
		Fabienne DEROME
Experts des universités effectifs		
		Jean DONNAY
		Marc DEMEUSE
Suppléants		
		Christian MAROY
		Bernard REY
Experts des Hautes Ecoles effectifs		
		Jean-Benoît CUVELIER
		Vincent NAMOTTE
Suppléants		
		Luc BARBAY
		Maryse VERHAERT
Commissaires du Gouvernement		
		Alain JEUNEHOMME
		Anouck PAQUAY

Annexe 2 - Liste des membres du Conseil d'administration et du Bureau de l'Institut à la date du 29 février 2008

(AGCF du 29 février 2008 portant désignation des membres de l'Institut de la formation en cours de carrière et des Commissaires du Gouvernement)

Membres de droit		
Président	Bureau + CA	Jean-Pierre HUBIN
Vice-Présidente	Bureau + CA	Martine HERPHELIN
		Lise-Anne HANSE
		Chantal KAUFMAN
Inspecteurs effectifs		
		Gilbert DESAMBLANC
	Bureau + CA	Jean-Paul HOGENBOOM
	Bureau + CA	Nicole MASSART
		Philippe DELFOSSE
		Marcel WALLENS
Suppléants		
		Georges VANLOUBBEECK
		Arlette VANDERKELEN
		Gérard LEGRAND
		André CAUSSIN
		Josette SAMRAY
Enseignement non confessionnel effectifs		
		Jean STEENSELS
		Roberto GALLUCIO
		Raymond VANDEUREN
Vice-Présidente	Bureau + CA	Reine-Marie BRAEKEN
Suppléants		
		Martine DUWEZ
		René DUMORTIER
		Michel BETTENS
		Philippe DELIEGE
Enseignement confessionnel effectifs		
		Godefroid CARTUYVELS
Vice-Président	Bureau + CA	José SOBLET
		Francis BRUYNDONCKX
		Guy DE KEYSER
Suppléants		
		Jean-François DELSARTE
		Maryse HUPEZ
		Monika VERHELST
		Paul MAURISSEN
Organisations syndicales effectifs		
		Michel VRANCKEN
		Isabelle MARECHAL
		Yves DELBECQ
Suppléants		
		Christiane CORNET
		Françoise WIBRIN
		Fabienne DEROME
Experts des universités effectifs		
		Evelyne CHARLIER
		Marc DEMEUSE
Suppléants		
		Christian MAROY
		Bernard REY
Experts des Hautes Ecoles effectifs		
		Jean-Benoît CUVELIER
		Vincent NAMOTTE
Suppléants		
		Luc BARBAY
		Maryse VERHAERT
Commissaires du Gouvernement		
		Alain JEUNEHOMME
		Duciella TABBARA

Annexe 3 – Formations suivies par les Administrateurs au cours de l'année 2007

Une seule formation était programmée par l'IFC en 2007 au bénéfice des Administrateurs. Elle devait porter sur les procédures de marché public. Malheureusement, un problème de santé du formateur a dû entraîner le report de cette formation. Celle-ci s'est déroulée en mars 2008.

Annexe 4 – Rémunération, indemnités et jetons de présence des Administrateurs ; rémunération du fonctionnaire dirigeant

Le montant total des jetons de présence et des indemnités des Administrateurs réunis lors des 8 réunions du Bureau et des 7 réunions du Conseil d'administration s'élève à 34.496,07 €

Le montant brut de la rémunération du fonctionnaire dirigeant s'élève à 96.964,60 €

Le détail de ces informations se trouvent aux pages suivantes.

NOM	25-01-07	01-02-07	08-03-07	22-03-07	03-05-07	10-05-07	07-06-07	14-06-07	22-08-07	30-08-07	11-10-07	08-11-07	13-11-07	06-12-07	20-12-07	Total Jetons + déplacements	Retenue P.P (27,25%)	Retenue Inasti (20%)	Net à payer
BRAEKEN Reine-Marie		171,6		171,6	171,6	171,6		171,6	171,6			171,6			171,6	1372,8	374,1	234,6	764,1
COLLIGNON Pol		171,6	171,6	171,6			171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	2059,2	561,1	371,8	1126,2
HERPHELIN Martine		171,6	171,6	171,6	171,6				171,6	171,6			171,6	171,6	171,6	2059,2	561,1	371,8	1126,2
HOGENBOOM Jean-Paul	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6		2402,4	654,7	440,5	1307,3
HUBIN Jean-Pierre	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	2574,0	701,4	474,8	1397,8
SOBLET José	171,6	171,6	171,6		171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6	171,6		171,6		2059,2	561,1	371,8	1126,2
VANDERKELEN Arlette		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	1201,2	327,3	200,2	673,6
BARBAY Luc		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	1201,2	327,3	200,2	673,6
BETTENS Michel																0,0	0,0	0,0	0,0
BRUYNDONCKX Francis		171,6		171,6		171,6		171,6					171,6		171,6	1029,6	280,6	165,9	583,1
BRZAKALA Pierre						171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	858,0	233,8	131,6	492,6
BUSTIN Maurice		171,6		171,6												343,2	93,5	28,6	221,0
CARTUYVELS Godefroid																0,0	0,0	0,0	0,0
CAUSSIN André		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	1201,2	327,3	200,2	673,6
CHOUKART Danièle																0,0	0,0	0,0	0,0
CORNET Christiane																0,0	0,0	0,0	0,0
CUVELLIER Jean-Benoît																0,0	0,0	0,0	0,0
DE KEYSER Guy				171,6		171,6		171,6							171,6	686,4	187,0	97,3	402,1
DELBECQ Yves																0,0	0,0	0,0	0,0
DELIEGE Philippe																0,0	0,0	0,0	0,0
DELSARTE Jean-François		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	1201,2	327,3	200,2	673,6
DEMEUSE Marc								171,6								211,4	57,6	2,3	151,5
DEROME Fabienne				171,6						171,6						343,2	93,5	28,6	221,0
DESCAMPS Maryse				171,6									171,6			343,2	93,5	28,6	221,0
DONNAY Jean																0,0	0,0	0,0	0,0
DUWEZ Martine				171,6				171,6		171,6			171,6		171,6	858,0	233,8	131,6	492,6
HANSE Lise-Anne		171,6		171,6				171,6		171,6			171,6		171,6	1029,6	280,6	165,9	583,1
LEFERE Jacques		171,6														228,4	62,2	5,7	160,5
MAROY Christian																0,0	0,0	0,0	0,0
MAURISSEN Paul		171,6														171,6	46,8	0,0	124,8
MILLER Willem																0,0	0,0	0,0	0,0
NAMOTTE Vincent				171,6						171,6						453,4	123,6	50,7	279,2
NIZET Victor																0,0	0,0	0,0	0,0
REY Bernard																0,0	0,0	0,0	0,0
SAMRAY Josette																0,0	0,0	0,0	0,0
STEENSELS Jean		171,6				171,6										343,2	93,5	28,6	221,0
VANAERSCHOT Isabelle		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	1201,2	327,3	200,2	673,6
VANDEUREN Raymond		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6			1029,6	280,6	165,9	583,1
VERHAERT Maryse		171,6				171,6									171,6	514,8	140,3	63,0	311,6
VERHELST Monika																0,0	0,0	0,0	0,0
VRANCKEN Michel		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	1201,2	327,3	200,2	673,6
WALLENS Marcel		171,6		171,6		171,6		171,6		171,6			171,6		171,6	1201,2	327,3	200,2	673,6
																29378,8	8005,7	4761,4	16611,7

Anouck PAQUAY 063-4146478-54 4350 € x 1,4002 index au 01-11-2006 = 6.090,87 € mensuellement 507,57 €			
mois	montant	précompte	à payer
janv-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
févr-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
mars-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
avr-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
mai-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
juin-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
juil-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
août-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
sept-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
oct-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
nov-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
déc-07	507,57 €	138,31 €	369,26 €
Total	6.090,84 €	1.659,75 €	4.431,09 €

COÛT FERNAND MAILLARD ANNEE 2007

Facture mensuelle	
janv-06	968,97 €
févr-06	968,97 €
mars-06	968,97 €
avr-06	968,97 €
mai-06	968,97 €
juin-06	968,97 €
juil-06	968,97 €
août-06	968,97 €
sept-06	968,97 €
oct-06	968,97 €
nov-06	968,97 €
déc-06	968,97 €
TOTAL	11.627,64 €

Indemnités pour les Commissaires aux comptes 7000 € liquidé mensuellement à l'index du 01-11-06 7000 x 1,4002 = 9801,40 € (816,78€/mois) 2000 € annuel 2000 x 1,4002 = 2800,40 €				
		Montant	retenue P.P (27,25%)	Net à payer
Didier CLAISSE	janv-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
001-2618905-78	févr-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	mars-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	avr-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	mai-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	juin-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	juil-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	août-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	sept-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	oct-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	nov-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	déc-07	816,78 €	222,57 €	594,21 €
	déc-07	2.800,40 €	763,11 €	2.037,29 €
TOTAL		12.601,76 €	3.433,98 €	9.167,78 €

COÛT Fonctionnaire dirigeant ANNEE 2007

	COÛT TOTAL	NET	ONSS	PP	Div.net	ONSS patr.
janv-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
févr-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
mars-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
avr-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
mai-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
Péc.Vac	1.834,15 €	741,41 €	239,72 €	853,02 €	0,00 €	0,00 €
juin-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
juil-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
août-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
sept-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
oct-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
nov-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
déc-07	7.761,16 €	3.522,16 €	724,61 €	2.773,91 €	51,64 €	688,84 €
Alloc. Fin Année	2.214,26 €	1.028,01 €	0,93 €	1.182,76 €	0,00 €	2,56 €
TOTAL	97.182,33 €	44.035,34 €	8.935,97 €	35.322,70 €	619,68 €	8.268,64 €

Annexe 5 - Ordre du jour des réunions du Conseil d'administration au cours de l'année 2007

1) C.A. 2007/1 - 1 février 2007

Ordre du jour :

1. Approbation du PV du 21 décembre 2006
2. AGCF instaurant un régime de mandats pour les fonctionnaires généraux
3. Projet de décret fixant le statut des directeurs: examen de la nouvelle mission de l'IFC
4. Projet de décret relatif au service général de l'inspection: examen de la nouvelle mission de l'IFC
5. Rapport sur les contacts avec la Communauté germanophone
6. Renouvellement du contrat de gestion - examen de la procédure
7. Programme des formations 2007-2008: proposition des formations à organiser en interne
8. Code de déontologie du formateur en interréseaux
9. Prochaines réunions
10. Divers
11. Marché public de service de formation:
 - 11.1. Etablissement d'une liste de candidats sélectionnés : analyse et sélection des candidatures
 - 11.2. Offres de formation: analyse et approbation des CSC

2) CA 2007/2 - 22 mars 2007

Ordre du jour :

1. Approbation du PV du 1 février 2007
2. Contrat de gestion de l'IFC
3. Contacts avec la Communauté germanophone : projet d'accord de coopération
4. Intégration de certaines organisations dans le programme de l'IFC
5. Prochaines réunions
6. Divers

3) CA 2007/3 - 10 mai 2007

Ordre du jour :

1. Approbation du procès-verbal de la réunion du CA du 22 mars 2007 ;
2. Budget 2006 : clôture des comptes ;
3. Budget 2007 : ajustement ;
4. Décret relatif au statut des directeurs – article 17 § 2 : projet de programme de la formation initiale des directions pour ce qui concerne le volet commun ;
5. Introduction de certaines organisations dans le programme de formations de l'IFC
 - a. Congrès des professeurs de mathématique belges de langue française ;
 - b. Journée d'étude sur l'intégration de l'élève porteur d'un handicap dans l'enseignement ordinaire (Association Socialiste de la Personne Handicapée) ;
 - c. Colloque sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé) ;
6. Prochaines réunions :
7. Divers ;
8. Marchés publics de service – procédure négociée avec publicité – formations pour 2007-2008 :
 - a. Analyse des offres ;
 - b. Proposition d'attribution ou de non attribution des contrats-cadres

4) CA 2007/4 - 14 juin 2007

Ordre du jour :

1. Approbation du procès-verbal de la réunion du CA du 10 mai 2007 ;
2. Organisation des « formations collectives » au cours de l'année 2007-2008 :

- 2.1 Premier état de l'évaluation des formations collectives 2006-2007 élaboré à partir des rencontres de synthèse avec les directions concernées;
- 2.2. Inscriptions par zone, par niveau d'enseignement et par réseau pour l'année 2007-2008 ;
- 3. Offre globale des formations pour 2007-2008 : information;
- 4. Introduction de certaines organisations dans le programme de formations de l'IFC
 - 4.1. La place de l'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire (Fédération laïque de Centres de planning familial – FLCPL) - report du dossier à la demande du Bureau ;
 - 4.2. Journée d'étude sur l'intégration de l'élève porteur d'un handicap dans l'enseignement ordinaire (Association Socialiste de la Personne Handicapée - ASPH) ;
 - 4.3. Musée royal de l'Afrique centrale ;
 - 4.4. La modification structurelle cognitive et l'expérience d'apprentissage médiatisée par la pratique du programme d'enrichissement instrumental (asbl La Maison d'Emeraude) ;
 - 4.5. Journées de formation portant sur les sciences, le scientisme et les fondamentalismes : apprendre aux élèves à discerner (FUNDP)
- 5. Prochaines réunions :
- 6. Divers ;
- 7. Marchés publics de service – procédure négociée avec publicité – formations pour 2007-2008 :
 - 7.1. Analyse des offres pour lesquelles la décision était postposée;
 - 7.2. Proposition d'attribution ou de non attribution des contrats-cadres.

5) CA 2007/5 - 30 août 2007

Ordre du jour :

- 1. PV de la réunion du 14/06/07
- 2. Rapport d'activités - année 2006
- 3. Budget - initial 2008
- 4. Plan de développement
- 5. Plan comptable - projet de modification
- 6. Comptabilité analytique
- 7. Suivi des remarques des commissaires aux comptes
- 8. Contrat de gestion - nouveau
- 9. Marchés publics de service
 - 9.1. Consultation juridique
 - 9.1.1. Adoption et lancement de la procédure
 - 9.1.2. Approbation du CSC
 - 9.2. Application informatique
 - 9.2.1. Adoption et lancement de la procédure
 - 9.2.2. Approbation du CSC
- 10. Formation initiale des directions: information
- 11. FSE - Etat du dossier
- 12. Introduction de certaines organisations dans le programme de formations de l'IFC
 - 12.1. FONDATION ROI BAUDOUIN - « Comment parler de politique à l'école ? Pistes pédagogiques pour sensibiliser les élèves aux mécanismes de décision et de gestion démocratique.»
 - 12.2. OLYMPIC HEALTH FOUNDATION (COIB) – « Les maladies de la peau et les activités physiques à l'Ecole » ;
 - 12.3. FEDERATION LAÏQUE DES CENTRES DE PLANNING FAMILIAL (FLCPF) – « La place de l'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire » ;
- 13. Evaluation des formations
 - 13.1. Questionnaire(s) formateur(s): proposition de modifications (document annexé)
 - 13.2. Questionnaire(s) participant(s): proposition de modifications (document annexé)
- 14. Calendrier des réunions bureau et CA (document annexé)
- 15. Divers
 - 15.1. Rencontre opérateurs
 - 15.2. Vade-mecum à destination des inspecteurs-formateurs du macro obligatoire
 - 15.3. Journal des formations
 - 15.4. Nouvelle présentation du site
 - 15.5. Assurance en responsabilité civile pour les Administrateurs - information

16. MP de services de formation
- 16.1. Suivi des dossiers

6) CA 2007/6 - 13 novembre 2007

Ordre du jour :

1. PV de la réunion du 30/08/07
2. Budget 2007: 2e ajustement
3. Demande d'intégration d'un événement dans le programme des formations
 - 3.1. 2e forum des innovations en Education (SCHOLA-ULB)
4. Convention de coopération entre la Communauté germanophone et l'IFC
5. Information
 - 5.1. Compte-rendu de la réunion annuelle avec les opérateurs de formation
 - 5.2. AGCF du 08/11/07 relatif à l'approbation des orientations et thèmes relatifs à la formation en cours de carrière 2008-2009: programme et composition des Groupes de travail en vue de l'élaboration des programmes de formations 2008-2009
6. Calendrier des prochaines réunions
7. Divers

7) CA 2007/7 - 20 décembre 2007

Ordre du jour :

1. PV de la réunion du 13/11/07
 2. Rapport d'évaluation des formations organisées en 2006-2007
 3. Programmes des formations 2008-2009
 - 3.1. Programme pour les CPMS
 - 3.2. Programme pour l'enseignement spécialisé
 - 3.3. Programme pour l'enseignement secondaire ordinaire
 - 3.4. Programme pour l'enseignement fondamental ordinaire
 - 3.5. Programme de formation en informatique
 4. Proposition des date pour les formations collectives 2008-2009
 5. Demande d'intégration d'un événement dans le programme de l'IFC
 - 5.1. Autonomie et responsabilité du chef d'établissement (ULH)
 6. Information relative à la formation initiale des directeurs
 7. Marché public de services en informatique "IFCN" - suivi
 8. Calendrier
 9. Divers
 10. Marché public de service de formation
 - 10.1. Choix de la procédure
 - 10.2. Adoption des critères de sélection des candidats
-

Annexe 6 – Evolution du nombre d’inscriptions - données quantitatives détaillées

Niveaux par CSC	2005-2006					2006-2007					2007-2008					TOTAL DES 3 DERNIERES ANNEES				
	N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org
																tous (activée ou pas, cmd ou pas)		t_session cmd = vrai		
Spécialisé	3.102	119	2859	204	4.750	3.617	185	3432	346	6.095	3.794	187	3.581	357	6.400	10.513	491	9.872	907	17.245
fondamental macro-volontaire	971	53	840	102	1659	943	63	793	115	1.432	1.445	86	1.251	173	2.424	3.359	202	2.884	390	5.515
Secondaire	13.918	726	12.244	1.318	20.807	13.893	836	12503	1.620	24.724	14.991	817	13.961	1.617	26.175	42.802	2.379	38.708	4.555	71.706
CPMS	1134	55	952	92	1540	1.428	69	1202	125	2.158	1.389	64	1.204	121	2.118	3.951	188	3.358	338	5.816
informatique	6.508	299	6.114	606	12.391	7.083	389	6.725	784	13.517	5.661	325	5.013	655	10.152	19.252	1.013	17.852	2.045	36.060
Autres	autres	10				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0
	informatique	52				71	0	12	0	10	11	0	9	0	0	134	0	21	0	10
Total formations du Journal	25.695	1.252	23.009	2.322	41.147	27.035	1.542	24.667	2.990	47.936	27.291	1.479	25.019	2.923	47.269	80.021	4.273	72.695	8.235	136.352

Niveaux par CSC			2005-2006					2006-2007					2007-2008					TOTAL DES 3 DERNIERES ANNEES											
			N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organisées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org							
Fondamental macro-obligatoire	maîtres spéciaux	éducation physique						2239	111	2224	70						865	6	865	6	865								
		langue															741	57	719	57	719								
		philo															1.514	59	1.514	59	1.514								
	inspection	nb annoncé						33392	987	31615	938						33.095	843	33.095	843	33.095								
		nb réel vérifié															32.072	843	32.072	843	32.072								
	TOTAL							29.435	874			35631	1098	33839	1008						36.215	965	36.193	965	36.193	101.281	2.937		
Total du suivi administratif de l'IFC			55.130	2.126	23.009	2.322	41.147	62.666	2.640	58.506	3.998	47.936	63.506	2.444	61.212	3.888	83.462	181.302	7.210										

Annexe 7 – Données quantitatives détaillées quant aux participations effectives des participants aux formations

			Nb_inscrits	Nb_désinscrits	% de désinscrits par rapport au nombre d'inscrits	Nb_inscrits dans fo annulée	Nb_inscrits dans fo organisée BD	Nb_inscrits 10 jours avt la formation	Nb_présence jour 1	Nb_présence MOY	% de prof présents en moyenne à une formation par rapport à la toute première inscription	% de prof présents le premier jour à une formation par rapport aux fo effectivement commandées	% de prof présents en moyenne à une formation par rapport aux fo effectivement commandées	% de prof présents en moyenne à une formation par rapport aux fo effectivement commandées
Spécialisé		Spécialisé (CSC)	3.794	83	2,2	209	3581	3415	3152	3106	82%	88%	87%	77%
fondamental macro-volontaire		Fondamental macro-volontaire (CSC)	1.445	45	3,1	194	1251	1134	1095	1073	74%	88%	86%	87%
Secondaire		Secondaire (CSC)	14.991	332	2,2	958	13961	13415	11838	11685	78%	85%	84%	82%
CPMS		C.PMS (CSC)	1.389	32	2,3	180	1204	1174	949	931	67%	79%	77%	80%
Info	total des fo informatiques		5.661	139	2,5	515	5.022	5275	4289	4211	74%	85%	84%	84%
Fond amental macro-obligatoire	maitres spéciaux	éducation physique	865	9	1,0	0	865	834	788	788	91%	91%	91%	
		langue	564	18	3,2	20	544	510	460	460	82%	85%	85%	

Annexe 8 - L'E-LEARNING, un moyen de formation pertinent pour l'IFC? Si oui, à quelles conditions ?

Introduction

Depuis quelques années, les organisations de formation, et notamment de formations continues s'intéressent à l'e-learning, c'est-à-dire aux possibilités offertes par les nouvelles technologies dans le cadre de la formation. En France, aux Etats-Unis, plusieurs organismes de formation continuée d'enseignants ont déjà franchi le pas et testé des expériences de formations totalement à distance ou hybride (mixant présentiel et distance).

L'IFC a décidé de se pencher sur la question en essayant de voir si cette nouvelle voie pouvait être réellement pertinente car au premier abord, n'est-il pas somme toute assez incongru de vouloir former à distance des professionnels de la formation en présentiel ?

Dans une première partie, nous essaierons de donner une définition ou plutôt des définitions de l'e-learning en montrant les différentes dimensions que les dispositifs intégrant l'e-learning peuvent prendre.

Ensuite, à partir d'une première expérience de dispositif hybride à l'IFC (dans le cadre de la formation « Echanges sur l'enseignement spécialisé ») mais aussi en consultant la littérature, nous réfléchirons à la plus-value que l'on peut espérer de l'intégration d'éléments e-learning dans la formation. Pour ce faire, nous partirons d'une analyse des spécificités de notre public cible des formations à l'IFC pour ensuite observer en quoi l'e-learning pourrait permettre de rencontrer certains éléments, besoins et spécificités. Cette deuxième partie se terminera par l'évocation des limites et implications que cela suppose.

La troisième partie sera consacrée aux moyens que l'IFC mettra en œuvre pour développer avec les formateurs des dispositifs hybrides, tant au niveau de l'accompagnement « humain » qu'au niveau technique.

Enfin, nous évoquerons les pistes d'avenir, c'est-à-dire les projets e-learning concrets que l'IFC compte mener à court terme ainsi que des défis que l'IFC aimerait relever à plus long terme.

1. Que faut-il entendre par « e-learning » ?

a Définition

En juin 2000, la Commission européenne a défini l'e-learning comme "l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance".

Les méthodes, les stratégies et les dispositifs mis en place sont très variés mais leurs points communs sont qu'ils permettent de mettre l'apprenant au cœur du dispositif de formation²⁴:

- en lui permettant de piloter sa formation ;
- en lui offrant la possibilité de diversifier ses apprentissages ;
- en lui donnant accès à une information actualisée ;
- en lui permettant de choisir ses modalités d'accompagnement ;
- en lui permettant de constituer son réseau de ressources.

Ceci nécessite :

- de recourir au tutorat (interaction enseignant-apprenant) ;
- (dans certains cas) de structurer la formation autour de la construction d'une communauté d'apprentissage (interaction entre pairs, inter-apprenants) ;

²⁴ Cfr. JAVAUX (H.), *L'e-learning en Haute école, En quoi cela peut-il nous être utile ?*, présentation du Service E-learning Hemes à Malonne, s.d.

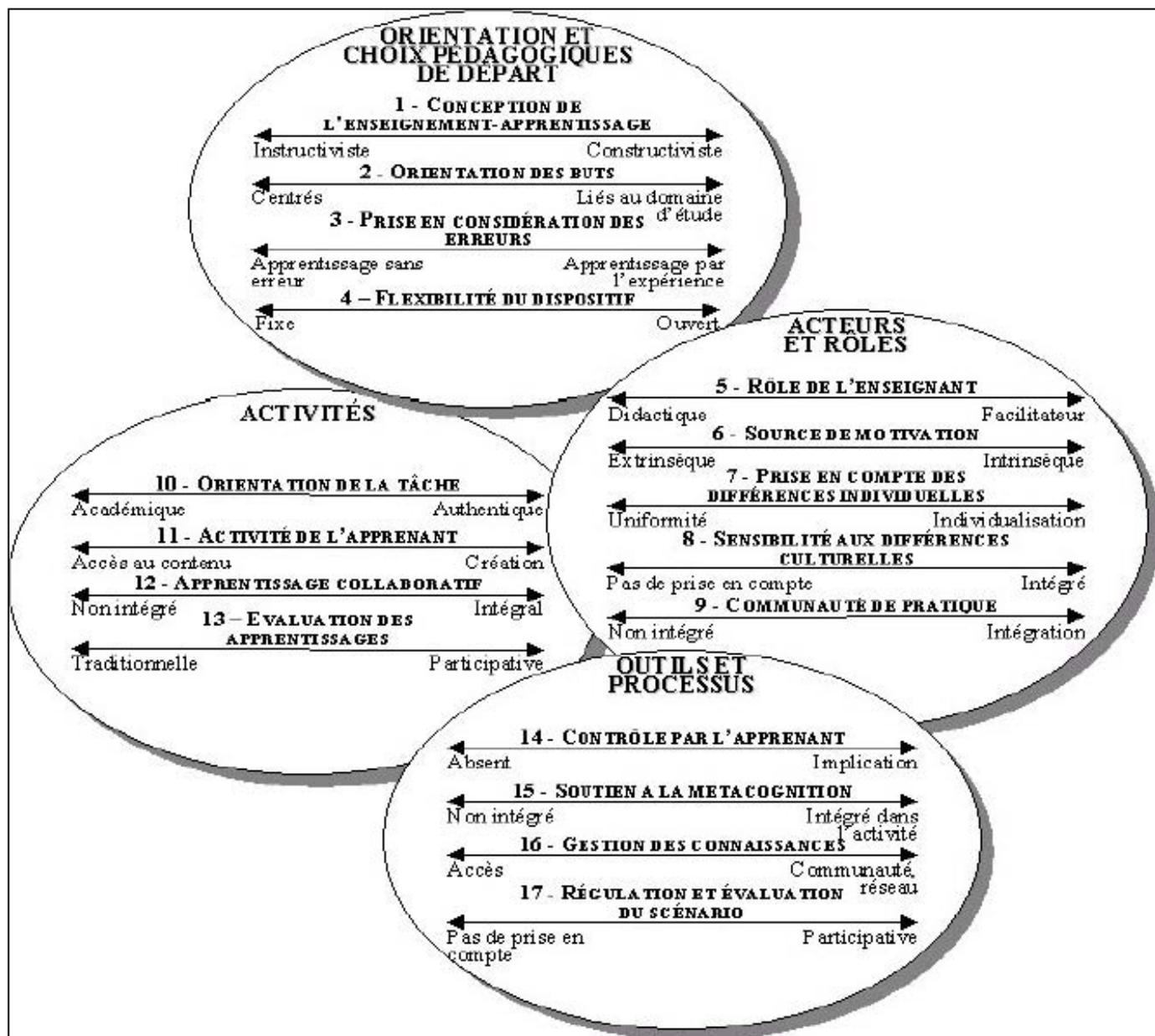
- de mettre en place les outils de communication et de collaboration adéquats.

L'e-learning, tel que l'envisage la Commission européenne mais aussi l'IFC est donc plus riche que certains (sensibilisés aux premières expériences d'EAO, Enseignement assisté par ordinateur) pourraient l'imaginer. L'e-learning, tel que nous le concevons à l'IFC, ce n'est pas seulement apprendre isolément des cours mis sous forme électronique en testant ses connaissances par des QCM autocorrectifs. Grâce aux outils de communication offerts par Internet, l'e-learning permet désormais à l'apprenant de s'ouvrir vers l'extérieur (ressources extérieures, communication avec les pairs, communication avec le formateur) tout en se centrant sur ses pratiques. Ceci nous semble constituer une des principales richesses de ce type de dispositifs.

b Une variété de dispositifs possibles... : l'e-learning est à mettre au pluriel.

Si on veut résumer la définition élaborée par la Commission européenne, l'e-learning, c'est donc utiliser les TIC en formation afin de faciliter l'accès aux ressources et aux échanges. Cette définition est suffisamment large pour admettre différents types de dispositifs intégrant l'e-learning. Ainsi, les dispositifs d'e-learning peuvent varier en fonction de plusieurs paramètres comme le montre bien cette grille élaborée par C. Brassard et A. Daele (2003)²⁵. "L'e-learning" serait donc une expression à écrire au pluriel.

Avec cette grille d'analyse, on remarque que le "curseur" peut bouger en fonction des



²⁵ ABRASSART (C.) et DAELE (A.), « Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC », dans *Actes du colloque EAIH 2003*. Strasbourg, France.

choix pédagogiques de départ, des rôles joués par les acteurs du dispositif, du type d'activités d'apprentissage et d'évaluation prévus mais encore des outils mis à la disposition des apprenants ainsi que du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et dans la formation proprement dit. Ceci montre bien que construire des dispositifs d'e-learning avec des formateurs, c'est bien plus que proposer des modèles types de formation à distance. Ainsi, cela nécessite une réelle réflexion pédagogique sur différents éléments du dispositif et donc un processus collaboratif (entre l'IFC et le ou les formateurs) de conception du dispositif.

Ainsi, le scénario pédagogique d'e-learning sera construit en fonction des choix de départ comme le montre la grille suivante, légèrement adaptée de l'outil de C. Brassard et A. Daele (2003).

	Dimensions et questions à poser	Impacts sur le scénario
O	1 – Conception de l'enseignement – apprentissage :	
	<i>Quelle est ma vision de l'enseignement - apprentissage ?</i>	
R		
I	Est-ce que je considère qu'apprendre veut dire recevoir des connaissances ? Est-ce que je considère qu'enseigner c'est transmettre des connaissances ?	Le scénario sera très explicite par rapport aux rôles de l'enseignant et l'environnement technologique sera conçu pour un accès aisé à l'information.
E	Est-ce que je considère qu'apprendre veut dire construire des apprentissages ? Est-ce que je considère qu'enseigner c'est guider le processus d'apprentissage ?	Le scénario sera très explicite par rapport aux rôles des apprenants et l'environnement de travail facilitera l'exploration, la recherche d'informations de sources multiples, la synthèse, la manipulation d'objets, etc.
N	2 – Orientation des buts : Comment puis-je situer l'objectif de la formation ?	
E	Les objectifs sont-ils indépendants ou centrés sur un aspect particulier ?	Les activités seront centrées autour d'objectifs très précis.
T	Les connaissances développées dans mon cours doivent-elles être connectées à un domaine d'étude plus large ?	Le scénario situera le cours dans un domaine de connaissances et les activités y feront référence.
C	3 – Prise en considération des erreurs :	
H	<i>Comment est-ce que je considère les erreurs ou les difficultés des apprenants ?</i>	
O		
I	Une erreur témoigne-t-elle d'un apprentissage incomplet ?	Le scénario et l'environnement seront conçus pour repérer les erreurs des apprenants et y apporter des feedbacks appropriés.
X	Les erreurs constituent-elles une base de l'apprentissage ?	Le scénario proposera aux apprenants des opportunités d'expérimenter et de mettre en œuvre dans des contextes authentiques les connaissances qu'ils auront apprises.
P	4 – Flexibilité du dispositif :	
E	<i>Comment vais-je organiser l'espace, le temps et le contrôle du dispositif ?</i>	
D		
A	Est-ce que les apprenants doivent assister, tous ensemble au même endroit et/ou en même temps aux activités ?	Le dispositif prévoira des outils de travail synchrones et/ou un environnement physique commun pour l'apprentissage.
G	Est-il possible de suivre la formation à distance, à différents moments et/ou selon un processus plus personnel ?	Le dispositif prévoira des outils de travail asynchrones, un environnement virtuel et/ou présentera une possibilité d'adaptation.
O		
G		
I		
Q		
U		
E		
D		

A C T E U R S E T	5 – Rôle du formateur : Quelle sera la place du formateur dans la formation ?	
	Son rôle principal sera-t-il de fournir des connaissances sur les matières du cours ?	Le scénario d'apprentissage sera organisé autour de l'acquisition de connaissances précises par les apprenants.
	Son rôle principal sera-t-il d'accompagner les apprenants dans leur processus d'apprentissage ?	Le scénario placera l'enseignant à côté des apprenants et leur laissera un certain contrôle. Le tutorat pourra prendre la forme d'expertise contenu ou d'aide technique.

A C T E U R S E T	6 – Source de motivation : <i>Quelle est la source principale de motivation des apprenants ?</i> <i>(Le formateur peut essayer de mieux connaître la motivation des apprenants au départ).</i>	
	Les apprenants sont-ils motivés par l'environnement d'apprentissage lui-même ?	L'environnement d'apprentissage sera « convivial » et proposera des activités innovantes et originales.
	Les apprenants tirent-ils leur motivation de leur propre situation d'apprentissage ou de leurs objectifs personnels ?	Le scénario sera centré sur les projets des apprenants, leurs connaissances préalables et leurs objectifs professionnels et personnels.
	7 – Prise en compte des différences individuelles.	
	Le dispositif doit-il tenir compte des différences individuelles des apprenants : styles cognitifs, facteurs affectifs, connaissances antérieures, âge, situation de travail, etc. ?	Le scénario peut différencier les activités des apprenants en fonction de leur situation personnelle et proposer des cheminements alternatifs ou variables.
	8 – Sensibilité aux différences culturelles	
	Les apprenants proviennent-ils de pays ou de cultures différentes ? Cette dimension est-elle importante par rapport aux activités proposées aux apprenants ?	Cet aspect peut se traduire par des adaptations des horaires ou de la présentation de l'information, des activités d'apprentissage par problème faisant intervenir des situations vécues, etc.
	9 – Communauté de pratique : <i>La formation doit-elle favoriser l'entrée des apprenants dans une communauté professionnelle ?</i>	
	Est-il important de permettre aux apprenants, d'entrer en contact avec les autres membres de leur communauté professionnelle ?	Le scénario prévoira des moments d'échange et de participation avec un réseau de membres déjà actifs dans leur communauté professionnelle.
A C T I V I T E S	10 – Orientation de la tâche : A quel type de tâche les apprenants sont-ils confrontés ?	
	Les tâches sont-elles académiques, liées à des points précis de la théorie ?	Des exercices de compréhension ou d'application et des recherches bibliographiques peuvent être appropriés.
	Les tâches demandent-elles de maîtriser des compétences liées à plusieurs domaines ou en lien avec une pratique définie ?	Les activités d'apprentissage seront proches de la réalité du terrain et du contexte d'exécution.
	11 – Activité de l'apprenant : Quel type d'activité vais-je proposer aux apprenants ?	
	Les apprenants devront-ils consulter une grande quantité d'informations ?	L'environnement permettra d'accéder aux contenus de cours et d'y naviguer.
	Les apprenants auront-ils à créer, élaborer ou à organiser eux-mêmes certains contenus ?	Le scénario prévoira les modalités d'élaboration des connaissances avec les outils appropriés.
	12 – Apprentissage collaboratif : <i>Est-ce que je veux promouvoir l'interaction entre les apprenants ?</i> <i>Est-ce que les apprenants travailleront à certains moments en collaboration ?</i> <i>Les objectifs peuvent-ils être atteints par l'apprentissage collaboratif ?</i> <i>Le formateur proposera des activités collaboratives avec des outils appropriés et un planning précis.</i> <i>Une formation préalable à la collaboration est souvent nécessaire.</i>	

	Dimensions et questions à poser	Impacts sur le scénario
A C T I V I T E	13 – Evaluation des apprentissages : <i>Quelles stratégies seront mises en œuvre pour évaluer les processus et produits d'apprentissage ?</i>	
	Est-ce que je contrôlerai moi-même l'ensemble des stratégies d'évaluation ?	L'évaluation sera basée sur des examens oraux ou écrits.
O U T I L S	L'apprenant pourrait-il être engagé activement dans l'évaluation de son propre processus d'apprentissage ?	Le scénario prévoira du temps pour des discussions, organisera l'auto- ou l'allo-évaluation, les apprenants pourront aider à choisir les critères ou outils d'évaluations, etc.
	14 – Contrôle par l'apprenant : <i>Quel type de contrôle puis-je lui laisser sur le scénario ?</i>	
L E N T R E	Les apprenants peuvent-ils avoir un certain contrôle sur le scénario et leur processus d'apprentissage ?	Le scénario et l'environnement permettront aux apprenants de prendre part à leur élaboration ou à leur évaluation.
	15 – Soutien à la métacognition : <i>Est-ce que cet aspect est important à développer pour les objectifs de la formation ?</i>	
P R O D U I T	Quels outils (réflexif et métacognitif) apporter aux apprenants ?	Des outils de support à la réflexion peuvent être proposés (carnets de bord, portfolio, etc.), un agent intelligent peut être implémenté dans un logiciel, etc.
	16 – Gestion des connaissances : <i>Comment les connaissances produites et celles apportées par l'enseignant seront-elles gérées ?</i>	
S O U S T I N U E	Est-ce que je préfère contrôler moi-même les contenus que les apprenants devront maîtriser ?	Dans le scénario, le formateur prévoira la façon dont ces contenus seront rassemblés et diffusés auprès des apprenants.
	Est-ce que je considère le groupe d'apprenants comme une « communauté d'apprentissage » qui produit, partage et réutilise des connaissances ?	Le scénario prévoira les modalités de production, d'échange et de réutilisation dans d'autres domaines des connaissances liés au cours ainsi que les outils de soutien.
	17 – Régulation et évaluation du scénario : <i>Est-ce que je m'attends à ce que certains éléments changent en cours d'activité ?</i>	
	Est-ce que la vision des étudiants peut me permettre d'améliorer mon scénario ?	Le formateur anticipera les changements qui peuvent se profiler en cours de scénario (rôles, tâches, etc.). Une évaluation avec les apprenants pourra être envisagée.

Dans le cadre des formations continues organisées à l'IFC, les dispositifs intégrant l'e-learning peuvent aussi varier en fonction de la proportion prise par "l'e-learning", c'est-à-dire "les moments à distance". Au dispositif e-learning totalement à distance, on pourra privilégier des dispositifs hybrides comptant pour moitié des séances en présentiel et pour moitié des séances à distance ou encore des dispositifs faisant appel à l'e-learning de façon tout à fait ponctuelle, par le biais d'une activité à effectuer par les participants à domicile, afin de faciliter le transfert des apprentissages dans les pratiques professionnelles par exemple.

On peut aussi pointer la variété des dispositifs d'e-learning en attirant l'attention sur les raisons du choix de l'e-learning. Ainsi, en fonction de la réponse à la question « Pourquoi donc mettre de la distance ? », on pourra imaginer des dispositifs variés utilisant des méthodologies spécifiques et dans lesquels le rôle du formateur pourra aussi différer.

- ❑ des dispositifs où la distance répond à une nécessité de départ, particulièrement en fonction de contingences organisationnelles et matérielles (gestion du temps : permettre un allongement du temps de formation, réduction du temps de

déplacement : permettre un regroupement de participants d'origine géographique fort diversifiée, ...)

- ❑ des dispositifs de formation où l'on souhaite utiliser un moment de formation à distance pour viser des objectifs précis ou pour mobiliser une méthodologie spécifique et plus globalement pour favoriser le lien avec les pratiques quotidiennes (transfert). Dans ce cas, il serait plus judicieux de parler de « moment de formation en ligne pour favoriser le lien avec les pratiques »
- ❑ des dispositifs de formation construits autour de la distance (mixte ou entièrement à distance) où la distance n'est pas là au départ pour répondre aux contingences matérielles mais est favorisée pour développer des compétences spécifiques chez les participants (autonomie, travail collaboratif pour utiliser le conflit socio-cognitif facilité par le « passage à l'écrit », ...)

2. Pourquoi faut-il utiliser l'e-learning dans les formations de l'IFC ?

En analysant les différentes formes que l'e-learning pouvait prendre, nous sommes rapidement arrivés à la question du pourquoi, qui est intimement imbriquée à la réflexion sur les types de dispositifs de formation envisageables.

A raison, on est en droit de s'interroger sur la possibilité de former, à distance, un professionnel de l'enseignement en présence, et donc, aussi sur l'intérêt d'utiliser l'e-learning dans la formation continue des professionnels de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Nous allons donc examiner à partir de notre expérience-test (Dispositif : « *Echanges sur l'enseignement spécialisé* », mis au point au cours de l'année scolaire 2007-2008) mais aussi de la littérature sur le sujet, les avantages qu'on pourrait attendre de l'introduction de l'e-learning dans certains dispositifs de formation à l'IFC.

a Le public cible des formations à l'IFC

Durant les dernières années, l'e-learning a fait son entrée dans le monde de l'entreprise mais aussi pour la formation des fonctionnaires. Serait-ce donc céder à une mode que de proposer de l'e-learning (même allégé, en version hybride) dans le cadre des formations d'enseignants ? L'analyse de la recherche-action réalisée par B. Charlier et E. Charlier (1998)²⁶ nous permettra, dans un premier temps, de dégager les défis de la formation continue et dans un second temps, de voir si des dispositifs hybrides pourraient être davantage à même que des dispositifs « classiques » d'y répondre. Remarquons que cette recherche de B. Charlier et E. Charlier (1998) est basée spécifiquement sur les enseignants. Toutefois, nous pensons que les considérations dégagées sont valables aussi pour le public cible élargi de l'IFC, à savoir les éducateurs, le personnel paramédical, les agents PMS, les directeurs...

a.1. Les « enseignants » ont une histoire

Fuller et Huberman (1989)²⁷ ont montré que les préoccupations des enseignants variaient en fonction de leur étape de carrière. Si l'on souhaite que la formation en cours de carrière puisse avoir un impact sur les pratiques professionnelles, il est intéressant de pouvoir anticiper ces préoccupations en nous intéressant à ces étapes de carrière en lien avec le public cible.

²⁶ CHARLIER (E.) et CHARLIER (B.), *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continue d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

²⁷ HUBERMAN (M.), *La vie des enseignants*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

Ainsi, Huberman (1989) nous explique que les enseignants débutants seraient avant tout préoccupés de leur survie alors que les enseignants plus âgés, avec plus d'expérience, seraient davantage prêts à expérimenter des nouvelles stratégies en classe. Comment concilier ces préoccupations de survie avec des objectifs plus ambitieux qui visent à faire de l'enseignant un praticien réflexif ? Ceci constitue un des défis à prendre en compte dans la construction d'un dispositif de formation continuée.

Par ailleurs, à l'IFC, certaines formations regroupent des publics cibles assez hétérogènes, que ce soit du point de vue de la fonction, du niveau d'enseignement, de la discipline enseignée, du public socio-culturel avec lequel on travaille... Ceci nous incite à relever un deuxième défi : individualiser la formation pour essayer de répondre aux besoins spécifiques des participants.

a.2. Les enseignants sont plongés dans l'action et ils ont une pratique qu'ils peuvent analyser

Selon Knox (1986)²⁸, la motivation de l'adulte en formation serait proportionnelle au lien que la personne établit d'une part, entre les buts et les conditions de la formation, et d'autre part, les besoins qu'il a à combler. Si l'enseignant ne perçoit pas ce lien, il risque de rejeter la formation. Il est donc important que la formation puisse s'enraciner dans la pratique professionnelle quotidienne des participants en partant par exemple des difficultés des participants et en prévoyant une phase d'appropriation et d'expérimentation de pistes d'action pédagogique.

Par ailleurs, partir de la pratique est un élément méthodologique important car il favorise une certaine distanciation. Comme le dit M. Develay (1997)²⁹, « la professionnalité de l'enseignant tient à cette capacité à se mettre à distance de la pratique ». En partant des pratiques professionnelles des participants et en particulier de leurs difficultés, la formation continuée devrait donc tenter de concilier l'action directe (que l'on peut relier avec les préoccupations de survie des enseignants débutants mises en avant par Huberman) et la prise de recul favorisant la réflexion sur les pratiques.

a.3. Les enseignants sont insérés dans un groupe social

Les enseignants sont insérés dans un groupe social (collègues au sein d'un établissement, relations avec le CPMS, ...) mais ont aussi parfois le sentiment d'être isolés (soit qu'ils entrent dans le métier, soit aussi du fait qu'ils sont les seuls professeurs de leur discipline au sein d'un établissement). Les dispositifs de formation devraient donc pouvoir prendre en compte cette dimension sociale en facilitant les échanges entre participants mais aussi en encourageant l'apprenant à échanger au sein de son milieu professionnel.

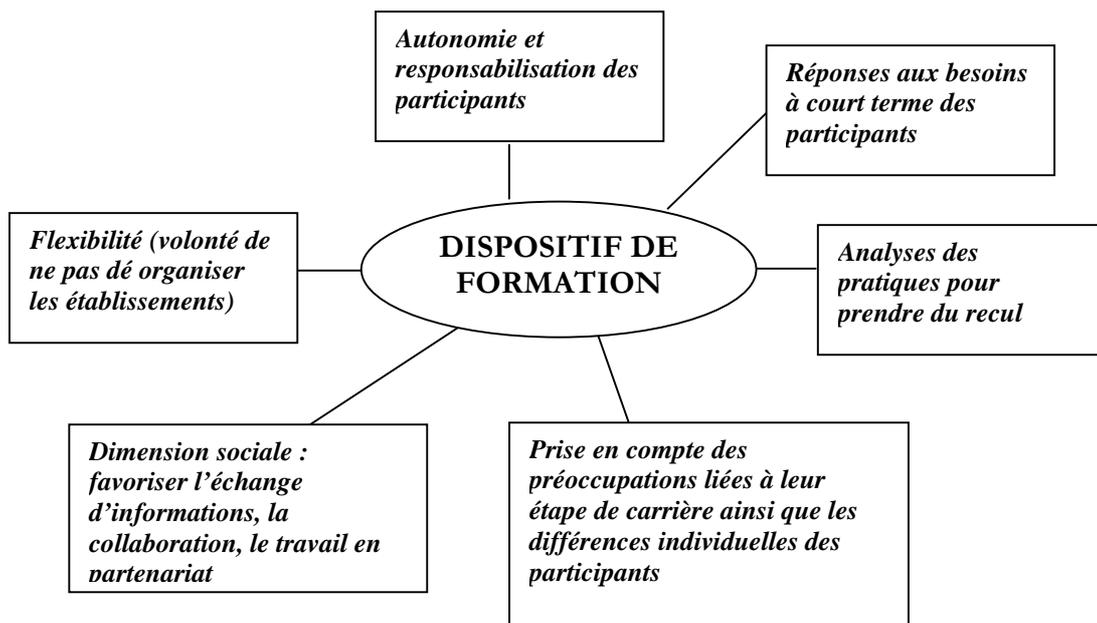
a.4. Les enseignants sont responsables de leurs actions

Lorsque l'on souhaite responsabiliser les participants dans leur apprentissage, il est important de garantir un certain niveau d'autonomie chez l'apprenant.

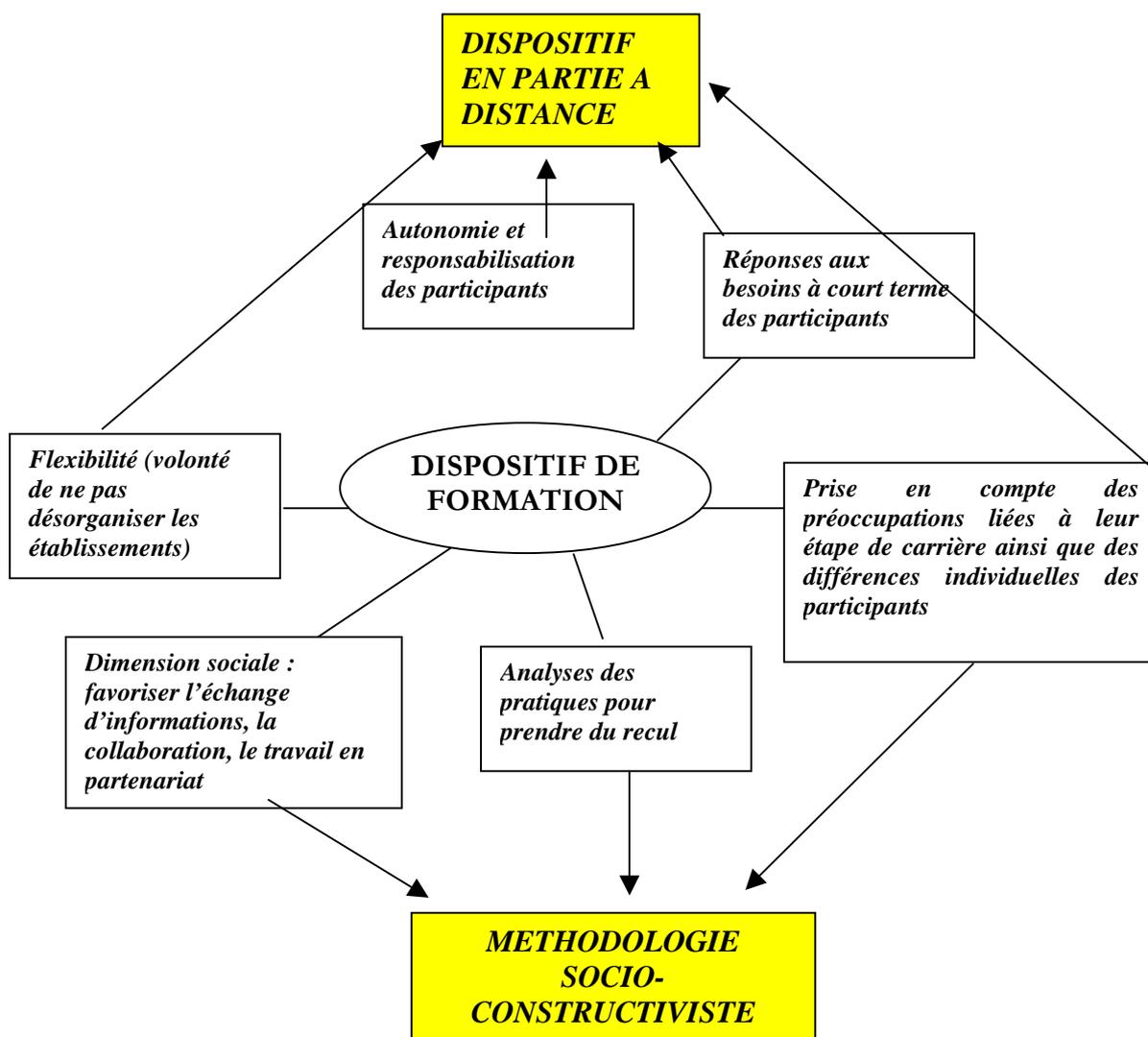
Si l'on se réfère aux principes d'andragogie et aux particularités de la formation des enseignants mis en évidence par B. Charlier et E. Charlier (1999), les dispositifs de formation devraient avoir les caractéristiques suivantes :

²⁸ KNOX (A.B.), *Helping Adult Learn*, San Francisco, Jossey Bass, 1986.

²⁹ DEVELAY (Michel), *La formation des enseignants. Répondre aux nouveaux besoins*, interview de M. Develay recueillie par Lydie Klucik et Jacky Le Gard, dans *Bloc Notes* (Académie de Rennes), n°20, mars 1997.



La conception d'un dispositif de formation en partie à distance pourrait permettre de rencontrer ces choix pédagogiques à la fois par la distance et par une méthodologie de type socio-constructiviste envisageable en e-learning. Nous montrons ici un type de dispositif e-learning comme exemple, en lien avec le dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé » que nous avons expérimenté dans le cadre d'une formation hybride en 2007-2008. Toutefois, il s'agit seulement ici d'une modalité possible de la mise en œuvre de l'e-learning, qui peut envisager bien d'autres modalités pédagogiques.



Dans cet exemple, la partie à distance du dispositif de formation hybride pourrait être conçue pour amener le groupe à construire ensemble ses savoirs et ses compétences grâce à l'apprentissage collaboratif. Si on reprend la définition de B.Charlier et D. Peraya (2003)³⁰, l'apprentissage collaboratif se caractérise par « *la mise en œuvre d'une méthode associant : collaboration, autonomie, réflexivité, engagement actif, pertinence personnelle et pluralisme dans un processus de construction de connaissances* ». Ce type de dispositif permet le développement des connaissances et des compétences des individus au sein d'un groupe mais aussi leur entrée dans une communauté de professionnels.

La définition proposée par F.Henri³¹ complète cette définition en y décrivant les rôles joués par les différents acteurs dans l'apprentissage collaboratif : « *C'est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur d'apprentissage alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche*

³⁰ *Technologie et innovation pédagogique. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, éd. B. Charlier et D. Peraya, Bruxelles, De Boeck, 2003.

³¹ HENRI (France), Les campus virtuels, pourquoi et comment, dans *Technologie et innovation pédagogique. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* éd. B. Charlier et D. Peraya, Bruxelles, De Boeck, 2003.

collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe » (F.Henri et K.Lundgren-Cayrol, 2001).

Un tel choix méthodologique peut être guidé par les avantages cognitifs, émotifs et métacognitifs que l'on peut attendre de l'apprentissage collaboratif au vu des recherches en pédagogie et en psychologie sociale.

- des avantages cognitifs

L'idée selon laquelle l'interaction constitue un processus d'apprentissage est influencée par la théorie du conflit socio-cognitif. Celle-ci s'appuie sur le postulat de Piaget pour qui le conflit cognitif amène l'apprenant à élaborer une structure nouvelle compatible avec « l'information perturbante » afin de parvenir à un équilibre. Ce conflit cognitif est doublé par un conflit social dans le cadre du conflit socio-cognitif. Ainsi, Carugati et Mugny (1991, cités par Bourgeois et Nizet, 1998³²) avancent trois arguments pour expliquer l'efficacité du conflit socio-cognitif :

- il permet à l'apprenant de prendre conscience d'autres réponses possibles et l'amène à se décentrer par rapport à son propre point de vue ;
- l'interaction permet à l'apprenant de bénéficier d'informations nouvelles, utiles pour l'aider à élaborer une nouvelle réponse en vue de parvenir à l'équilibre ;
- les apprenants sont plus activement engagés dans la recherche d'une solution lorsqu'ils sont en groupe car il y a en plus de l'enjeu d'apprentissage un enjeu social.

- des avantages émotifs

Selon C.Houle (cité par B. Charlier et E. Charlier, 1998), il y a trois types de motivation chez l'adulte en formation :

- l'apprentissage ;
- des motivations extrinsèques (diplômes, promotions, reconversions) ;
- le fait d'échanger, d'être avec d'autres collègues, de participer à une activité.

Dans le cadre de la formation en cours de carrière des enseignants, la difficulté est bien sûr d'inciter les enseignants à se former, particulièrement dans le cadre de la formation à distance (puisqu'elle oblige à y consacrer du temps, en plus du temps de travail), sans motivations extrinsèques. En effet, jusqu'à présent, les formations des enseignants ne sont pas certifiées ni valorisées d'une façon ou d'une autre. C'est la raison pour laquelle nous pensons que le groupe pourrait être un élément essentiel pour soutenir la motivation des apprenants en permettant ainsi aux participants de briser l'isolement, de rencontrer de nouvelles personnes qui ont les mêmes difficultés... En général, le groupe peut aussi être porteur d'attentes et donc par là, inciter à la poursuite du travail à distance.

- des avantages métacognitifs

L'apprentissage collaboratif favorise les apprentissages spécifiques mais permet aussi l'apprentissage du travail en équipe, c'est-à-dire la découverte d'autres façons de travailler, l'organisation et la structuration du travail, la gestion du temps, le développement de compétences argumentatives... bref des compétences qui nous semblent importantes si l'on veut favoriser le travail en équipe entre enseignants, personnel paramédical et agents PMS au sein des écoles d'enseignement spécialisé.

Ce type de dispositif favorise aussi l'analyse auto-réflexive des participants. En effet, cela constitue souvent la première étape individuelle dans le cadre d'un travail de type collaboratif. Les échanges renvoient à soi-même et permettent d'analyser ses pratiques tout en les confrontant.

- des avantages « sociaux » : l'insertion au sein d'un réseau

Un autre avantage de l'apprentissage collaboratif est l'idée de constituer un réseau de professionnels de l'enseignement spécialisé afin de faciliter un développement professionnel harmonieux. Huberman (1989) souligne l'intérêt de ces réseaux et conseille, si l'on souhaite un développement professionnel harmonieux pour les enseignants de :

³² BOURGEOIS (E.) et NIZET (J.), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1999.

- créer un réseau de collègues et d'experts auquel l'enseignant a accès ;
- décentraliser les ressources mises à disposition pour soutenir ces réseaux ;
- expérimenter dans les classes les habiletés et stratégies discutées et échangées dans le réseau ;
- agir sur les conditions institutionnelles qui favorisent la collaboration et l'expérimentation dans l'équipe d'enseignants³³.

Toutefois, si à première vue, l'utilisation d'une méthodologie de type socio-constructiviste pourrait bien convenir pour des dispositifs de formation continuée d'enseignants, on peut répliquer à juste titre que ce n'est pas spécifique à l'e-learning. Néanmoins, nous pensons que dans le contexte qui nous préoccupe, cette méthodologie nécessite :

- du temps -en valeur absolue- (or, il n'est pas toujours évident pour un participant de quitter longtemps son lieu de travail pour aller se former), mais aussi du temps -dans le sens de durée- de « maturation » ;
- un retour constant entre les pratiques et la formation proprement dit ;
- une analyse auto-réflexive sur ses pratiques ;
- une autonomie et une responsabilisation accordées à l'apprenant ;
- l'idée d'une pérennisation des savoirs et des ressources co-construites.

Sans être indispensable, l'intégration d'éléments e-learning dans un dispositif permet néanmoins d'augmenter le temps d'apprentissage, la durée de formation, de moins séparer le temps du travail et celui de la formation, de centrer la formation sur l'apprenant lui-même et enfin, grâce au « passage à l'écrit » d'inciter à l'analyse auto-réflexive de ses pratiques et de laisser « une trace ». Ceci amène à insister aussi sur le processus, tout en pérennisant les savoirs co-construits. Nous reviendrons de façon plus approfondie sur ces éléments dans le chapitre suivant.

³³ HIBERMAN (M.), *La vie intérieure des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

b L'intérêt d'introduire des activités à distance dans les dispositifs de formation à l'IFC

b.1. augmenter le temps d'apprentissage sans augmenter les contraintes pour les écoles

Lorsque nous avons évalué le dispositif test « Echanges à propos de l'enseignement spécialisé » à destination des débutants (année scolaire 2007-2008)³⁴, le formateur a souligné deux intérêts de la formation à distance :

- l'augmentation du temps d'apprentissage ;
- la possibilité de « faire appliquer des choses » par les participants sur le terrain.

Effectivement, proposer des dispositifs e-learning aux enseignants, c'est leur permettre de participer à une formation plus longue, sans que leurs absences ne perturbent trop l'établissement dans lequel ils enseignent. Cela revient donc à augmenter le temps d'apprentissage, en terme d'heures mais aussi de durée d'investissement. Ainsi, la formation n'est plus seulement un moment ponctuel dans l'année scolaire mais un projet à mener, avec des rendez-vous et des échéances régulières.

Prosaïquement, l'intégration de journées à distance dans les dispositifs de formation permet aussi de réduire, pour l'IFC, les coûts liés aux déplacements des formés et du formateur et d'investir ainsi les coûts dans le qualitatif.

b.2. faciliter le transfert

La question du transfert est certainement la question la plus fondamentale et la plus difficile que l'on se pose lorsqu'on organise des formations continues. Ainsi, quand les formateurs reçoivent des évaluations positives des formations par les participants, reste toujours la question de ce que vont en faire les participants une fois rentrés dans leur contexte professionnel... Comment suivre les modifications, les aménagements, ... qui vont succéder à la formation ? Comment garder ce « souffle créateur » insufflé par un bon formateur de façon à améliorer ses pratiques ? Comment faire en sorte que le « soufflé » ne retombe pas dès la reprise du travail quotidien ? Comment mettre en pratique ce que l'on a appris en formation dans nos pratiques professionnelles lorsqu'on se retrouve seul et que le groupe de formation n'est plus là ? Nous pensons que l'introduction d'activités à distance dans certains dispositifs de formation peut être un élément facilitateur au transfert dans les pratiques.

Dans sa thèse sur la formation continue, M. Deprez³⁵ a mis en évidence l'importance d'assurer un suivi de la formation pour favoriser le transfert dans les pratiques professionnelles. Ainsi, elle cite Dennery (1997) qui a montré qu'en envisageant un suivi, la formation n'était plus une fin en soi mais plutôt un commencement mais aussi De Ketele (1989) pour qui un suivi incite à mettre en œuvre concrètement ce qui a été appris et atténue l'anxiété des participants face à la nouveauté.

Ce suivi peut prendre plusieurs formes :

- la supervision par un intervenant interne ;
- l'intervision ou la co-formation ;
- les réseaux d'échange via Internet (forme d'intervision).

La première forme de suivi est certainement très intéressante mais coûteuse en temps et en ressources humaines. Elle nous semble difficilement réalisable à l'IFC mais pourrait être envisagée en complémentarité par les réseaux. L'intervision dépend du bon vouloir des participants et de leur situation professionnelle. Ainsi, cela semble réaliste dans le cas où plusieurs membres d'une équipe éducative se sont formés et s'entraident pour transférer les innovations dans leurs pratiques professionnelles. Cette situation est loin d'être la situation la plus courante à

³⁴ Un rapport d'évaluation sur ce dispositif à été réalisé par l'IFC en 2008.

³⁵ DEPREZ (Monique), *Formation continue et Processus de changement*, Thèse de doctorat soutenue pour l'obtention du grade académique de Docteur en Sciences de l'Education, Mons, UMH, 2007.

l'IFC puisque nous n'organisons pas de formations en école mais favorisons, au contraire la participation et le mélange des acteurs de tous les réseaux d'enseignement.

Quant aux réseaux d'échange via Internet entre les participants, après la formation, par le biais d'une liste de diffusion, d'un forum de discussion, on pourrait dans un premier temps penser qu'ils pourraient effectivement permettre aux participants de rester en contact, de partager leurs questions, de se soutenir mutuellement dans leur démarche de changement. M. Deprez (2007) a constaté, lors d'une enquête réalisée auprès des participants d'une session de formation Teacch, que ces moyens d'assurer le suivi étaient assez faiblement plébiscités par les participants (30% des participants seulement) au profit d'autres moyens proposés (grille d'auto-évaluation, journal de bord, ...). Les facteurs « dissuasifs » relevés sont le manque de temps, l'accès à Internet, l'investissement personnel que nécessite l'usage de l'informatique, ...

Lors de l'évaluation du dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé », nous avons pu aussi appréhender concrètement la barrière culturelle liée à l'utilisation des TIC, chez de nombreux enseignants, particulièrement lorsqu'il s'agissait de communiquer, d'échanger... On ne peut donc pas contourner complètement cet obstacle même si, à l'échelon scolaire (avec le plan d'équipement cyberclasses) mais aussi à l'échelon de la société, nous pensons que les pratiques des TIC vont se développer chez les professionnels de l'enseignement. De nombreuses formations ont été et sont encore organisées en ce sens à l'IFC afin de réduire la fracture numérique mais aussi d'exploiter les possibilités pédagogiques nouvelles que l'usage des TIC peut permettre.

Par ailleurs, l'expérience montre que si, en quittant la formation, les participants sont demandeurs de « rester en contact », de « continuer à échanger »..., dans la majorité des cas, cette motivation s'étirole assez rapidement. Ainsi, on relève un certain paradoxe chez les participants qui demandent de pouvoir « échanger entre eux » et qui, pourtant, quand on met une série de moyens de communication à leur disposition (forum, chat, espace documentaire, ...), le font difficilement.

Ainsi, pour développer des réseaux d'échange, l'idée que l'IFC envisage un suivi à distance pour toutes les formations de l'IFC qui ont lieu en présentiel afin de laisser la possibilité aux participants de continuer à échanger, pourrait paraître alléchante si l'on souhaite favoriser le transfert mais relativement peu réaliste sans aménagements spécifiques. En effet, ce n'est pas parce qu'on va mettre à disposition des participants des outils de communication, des espaces d'échanges de fichiers sur une plateforme de formation que les participants vont se mettre à dialoguer, à échanger, et à gérer le changement dans leurs pratiques. L'analyse du dispositif « *Echanges sur l'enseignement spécialisé* » nous a bien montré que même dans le cadre d'activités concrètes du dispositif nécessitant l'échange entre les participants, la communication était loin d'être fort aisée à distance. On peut donc émettre l'hypothèse que si l'échange entre les participants est peu prolifique alors qu'il est institué dans un cadre relativement contraignant et relié avec des tâches bien précises, il est peu probable qu'une communication efficace en vue de faciliter les changements de pratique puisse s'instaurer sans consignes, sans superviseur... par le simple désir de partager ensemble. Là, intervient l'élément motivationnel : on ne prend du temps que si on perçoit que l'activité à réaliser va permettre de répondre à un besoin. La fixation d'échéances pour les activités est aussi un élément qui va jouer sur les échanges du groupe. Ainsi, plusieurs participants de la formation que nous avons suivie (« Echanges sur l'enseignement spécialisé ») nous ont expliqué que c'étaient les dates limites des activités prévues qui les incitaient à les réaliser.

Malgré tout, nous pensons qu'il serait intéressant d'expérimenter une formule susceptible de favoriser le transfert, qui combinerait l'idée de la supervision par un intervenant externe et l'idée d'intervision au moyen d'un dispositif d'e-learning intégrant une forme de tutorat et de collaboration entre pairs. Ainsi, l'e-learning, en augmentant le temps d'apprentissage pourrait aussi permettre des aller-retour réguliers entre la théorie et la pratique, entre les informations nouvelles et les habitudes professionnelles. Par ailleurs, l'échange entre professionnels, en obligeant à l'explicitation des points de vue de chacun, développe par la même occasion une capacité d'argumentation. Toutefois, cet échange doit être prévu dans le cadre d'activités spécifiques. Il faut aussi « former » les enseignants à échanger, à travailler de façon collaborative, à analyser leurs pratiques, à argumenter. Cette formation pourrait être réalisée par le biais d'un

tutorat autour des activités collaboratives, et gérée soit par un tuteur indépendant soit par le formateur lui-même qui pourrait remplir ce rôle de tuteur.

En dehors de l'aspect « communautaire », « réseau d'échanges » dont nous faisons l'hypothèse qu'il constituerait un élément facilitateur de transfert, l'évaluation du dispositif hybride « Echanges sur l'enseignement spécialisé » nous a aussi montré que les activités individuelles à distance permettaient aux apprenants de prendre du recul par rapport à la formation mais aussi par rapport à leur pratique et finalement, de relier les deux. Ainsi, dans les entretiens, les participants ont relevé que les activités à distance suivies des échanges en présentiel avaient constitué pour eux les éléments facilitateurs du transfert des acquis de la formation dans leurs pratiques professionnelles.

Malgré les nombreuses contraintes que l'introduction d'activités à distance suscite dans un dispositif de formation, il nous semble donc qu'il y a un réel intérêt à utiliser, en complément du traditionnel « présentiel », l'e-learning, notamment pour favoriser le transfert.

b.3. favoriser l'analyse auto-réflexive et la formalisation par le « passage à l'écrit »

L'e-learning nous semble pouvoir jouer un rôle essentiel en favorisant l'analyse auto-réflexive des pratiques enseignantes ainsi que leur formalisation, deux compétences nécessaires dans le milieu professionnel de l'enseignement grâce notamment au passage à l'écrit. Cette « obligation » du passage à l'écrit offre de nombreux avantages : formalisation de son vécu, structuration, le maintien d'une trace aux différentes étapes du processus, ce qui permet ainsi de mesurer le chemin parcouru mais aussi la possibilité, si les participants le souhaitent, de partager leurs analyses, de façon à faciliter aussi un certain décentrage.

Toutefois, il faut être aussi conscient des limites du « passage à l'écrit ». En effet, ce processus peut entraîner du stress chez les participants, soit parce qu'ils ont un rapport à l'écrit difficile (peur de faire des fautes d'orthographe, de syntaxe...), soit parce que l'idée de laisser une trace « ineffaçable » renforce la peur de faire des fautes, souvent fort ancrée chez les enseignants qui ont parfois le sentiment de « devoir tout maîtriser », de ne pas avoir le droit à l'erreur.

La distance génère un nouvel « espace-temps » propice à la réflexion et aux échanges. Ainsi, P. Chevalier écrit que : « en faisant disparaître les bornes du temps imposées par le travail en classe et par la présence du formateur, la distance entre la personne formée et le « centre » de formation crée un cadre inédit, lui-même source d'acquisition de compétences : « *par notre présence, nous limitons les étudiants dans ce qu'ils sont susceptibles de faire. En « FAD », sur une semaine de travail, seulement 2 h se déroulent avec le formateur ; le reste du temps permet à la personne de mûrir, de travailler selon ses propres réflexions : une aptitude accrue au questionnement, à l'autonomie se développe* »³⁶;

b.4. favoriser le développement professionnel

E. Charlier et J. Donnay³⁷ ont dégagé différentes caractéristiques du développement professionnel :

- le point de départ et d'arrivée du développement professionnel, ce sont les pratiques professionnelles ;
- le développement professionnel s'ancre et se confond avec le développement personnel ;
- le développement professionnel se nourrit grâce aux interactions sociales ;
- le développement professionnel est lié à la construction de l'identité professionnelle.

A partir de ces caractéristiques mises en avant, on peut penser que les méthodologies utilisées dans le cadre de dispositif e-learning (travail collaboratif, projet personnel en lien avec les pratiques, apprentissage par l'action, insertion au sein d'une communauté d'apprentissages)

³⁶ CHEVALIER (P.), *La formation ouverte et à distance : au cœur des méthodes de formation d'aujourd'hui ?*, dans *Lettre de l'IMF*, mars 2007.

³⁷ DONNAY (J.) et CHARLIER (E.), *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006.

contribueraient au développement professionnel des enseignants. Ainsi, ce type de dispositif, à distance permet d'amorcer une réflexion individuelle de l'apprenant, à partir de ses pratiques quotidiennes (et avec un aller-retour constant car la formation n'est pas limitée aux journées en présentiel), mais aussi de favoriser les interactions régulières avec d'autres professionnels de façon à se décentrer, à apprendre des autres mais aussi à permettre la construction d'une identité professionnelle.

b.5. différencier et personnaliser l'apprentissage

Souvent, nous retrouvons un public hétérogène dans les formations continuées organisées par l'IFC. Cette hétérogénéité peut varier : elle peut être liée à la fonction exercée, au type d'enseignement, au niveau d'enseignement dans lequel on exerce sa profession mais aussi à la discipline qu'on enseigne ou encore à l'expérience acquise (où en est-on dans son étape de carrière ? Quels sont les besoins spécifiques ?). M. Huberman³⁸ a montré ainsi comment les besoins des enseignants en matière de formation pouvaient varier en fonction de cette étape de carrière. Cette hétérogénéité multiple gêne souvent les formateurs qui ont parfois le sentiment de devoir de diviser, se démultiplier pour répondre aux attentes de chacun.

Les dispositifs de formation intégrant l'e-learning peuvent introduire l'idée de parcours d'apprentissage diversifiés. Pour atteindre des objectifs identiques avec un public différent, le formateur peut prévoir des chemins de formation, des activités d'apprentissages différentes et davantage en lien avec les habitudes et besoins de chacun. Dans un sens, on peut dire que l'e-learning permet au formateur, à certains moments, de se « démultiplier » et de se centrer sur l'apprenant.

Ainsi, l'e-learning peut aussi permettre :

- de personnaliser la formation, de l'adapter selon les cas
- à l'apprenant d'avancer à son propre rythme et de pouvoir évaluer sa progression de manière plus individualisée

c Les limites et implications de ce type de dispositif

Tout d'abord, en introduisant l'e-learning, il nous faut éviter le piège de la fascination technologique. Tout ce que la technologie permet n'est pas toujours forcément pertinent dans un contexte de formation. Par ailleurs, introduire des éléments de la formation à distance dans un dispositif de formation comporte des limites et des implications au niveau de l'IFC, des formateurs et des participants aux formations.

c.1. au niveau de l'IFC

Mettre en place des dispositifs intégrant l'e-learning constitue un coût non négligeable pour l'IFC tant pour la conception, que pour l'accompagnement à distance des formés mais aussi des formateurs. On peut espérer toutefois que le dispositif expérimenté, une fois régulé, pourrait être reproduit, et ainsi générer une diminution des coûts. Toutefois, si, à long terme, le coût de conception de la formation est amorti dans le cas de formations répétées, les coûts liés à l'accompagnement pédagogique des apprenants (tutorat) restent toujours présents et sont difficilement compressibles.

c.2. au niveau des formateurs

Il ne suffit pas à l'IFC de décider d'innover en introduisant les nouvelles technologies de communication dans des dispositifs de formation, encore faut-il trouver des formateurs qui

³⁸ HUBERMAN (M.), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.

acceptent de participer à ce type de formation. En effet, ceci implique de la part des formateurs d'accepter :

-l'innovation générée par ce type de dispositif, en particulier une certaine transformation de la relation pédagogique et donc du rôle du formateur ;

-l'apprentissage par l'action et en lien avec les pratiques, ce qui suppose de gérer une certaine perte de contrôle sur la formation et parfois une certaine « impuissance » à faire travailler des participants « malgré eux » ;

-de consacrer du temps pour se former à la formation à distance ;

-d'accepter d'être éventuellement accompagné par un tuteur.

c.3. au niveau des formés

Des dispositifs de formation à distance débordent sur le temps libre des formés et nécessitent une implication plus grande encore que des dispositifs classiques. Cela est parfois déjà le cas lorsque les membres du personnel suivent des formations diplômantes en dehors de leur travail, mais dans ce cas, il y a la motivation extrinsèque du diplôme qui est présente.

En présentiel, on peut assister à la formation sans être vraiment « présent », c'est-à-dire réellement actif. A distance, si l'on n'est pas impliqué, cela se constate tout de suite : il n'y a aucun message, aucune participation ... Ce type de comportement peut rapidement enrayer la motivation des autres participants (voire du formateur), en particulier lorsqu'il s'agit d'une formation de type collaborative.

Dans les entretiens, nous avons relevé chez les participants un certain paradoxe qui nous semble assez bien illustrer la difficulté aujourd'hui pour les enseignants de participer à une formation de type collaborative. Ainsi, chacun était en attente d'un dispositif qui lui permettait d'apprendre par l'action et d'échanger avec les autres. Et pourtant, en même temps, peu agissaient et encore moins collaboraient. Peut-être que cette dimension collaborative, souvent réclamée par les participants n'est pas encore ancrée dans la « culture des enseignants » et doit donc aussi, nous le pensons, faire l'objet d'un apprentissage.

Donc, introduire de la distance dans un dispositif nous semble supposer trop de contraintes pour l'appliquer à toutes les formations. Ainsi, nous ne pensons pas que les formations à distance vont remplacer les formations en présentiel, cela nous semblerait même induire une baisse de qualité. Si l'on souhaite bénéficier des apports de la formation à distance, il nous semble important de choisir des formations avec des objectifs complexes à mettre en œuvre, et pour lesquels une formation en présentiel pourrait ne pas suffire. Nous pensons donc que pour que cela apporte un « plus », il faut que le dispositif de formation réunisse une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ❑ **Qu'il vise à développer des compétences auto-réflexives ;**
- ❑ **Qu'il permette de transférer directement dans ses pratiques ;**
- ❑ **Qu'il vise à la construction d'une identité professionnelle ;**
- ❑ **Qu'il vise à développer des habitudes d'échanges et de travail collaboratif ;**
- ❑ **Qu'il vise à développer l'autonomie des participants ;**
- ❑ **Qu'il nécessite un accompagnement des formés sur un plus long terme ;**
- ❑ **Qui incite à utiliser les ressources du web ainsi que les nouveaux moyens de communication.**

3. Comment intégrer l'e-learning dans des dispositifs de formation ?

a Sur le plan humain...

a.1. accompagner et collaborer avec des formateurs

Réflexion préalable : la distance, est-ce toujours pertinent ?

L'IFC a un rôle important à jouer pour sensibiliser les formateurs aux possibilités de l'e-learning mais aussi pour évaluer la pertinence de l'utilisation de l'e-learning dans des dispositifs de formation. L'e-learning doit rester un moyen, et pas devenir un but ! Ainsi, c'est en évaluant la pertinence en lien avec les objectifs de la formation mais aussi la méthodologie préconisée qu'on pourra développer des dispositifs dans lesquels l'e-learning apporte réellement une plus-value par rapport aux dispositifs classiques en présentiel. En effet, compte tenu des contraintes (déjà évoquées) que cela représente, il nous semble utile, pour chaque proposition, de réfléchir longuement avec le formateur aux bénéfices attendus. Dans cette réflexion sur la pertinence de l'e-learning, l'analyse des besoins de formation sera aussi fort importante.

L'analyse des besoins

Comme dans n'importe quelle formation, l'analyse des besoins est primordiale. Mais avec des dispositifs e-learning, cette analyse nous semble plus indispensable encore car ce type de formation demande davantage de préparation avant de rencontrer les participants en direct et il est donc plus difficile de rectifier le tir si les contenus et la méthodologies proposées ne sont pas en adéquation avec les besoins des apprenants. De plus, les dispositifs e-learning empiètent sur le temps libre des apprenants (alors qu'ils bénéficient souvent d'une ou plusieurs journées pour se rendre à une formation en présentiel). Enfin, avec ces dispositifs e-learning, le formateur peut moins facilement "contraindre" l'apprenant à réaliser des activités d'apprentissage, une fois que l'apprenant est rentré chez lui (et peut faire le choix de ne plus se connecter à la plateforme de formation). Compte tenu de ces deux éléments, l'analyse des besoins doit permettre au formateur de créer des activités d'apprentissage en lien avec les réels besoins des apprenants, de façon à ce que l'apprentissage prenne du sens pour les apprenants.

Conception des dispositifs

Dans le cadre d'une formation hybride, le temps de préparation de la formation par le formateur nous semble plus long. Ainsi, il ne suffit pas de transférer une partie de la formation classique en présentiel à distance. Pour apporter un « plus » et non un « moins », le formateur doit concevoir des activités spécifiques d'apprentissage à distance, c'est-à-dire imaginer des tâches qui vont permettre aux participants d'apprendre, autrement que par le simple discours du formateur.

Dans la conception du dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé », différents acteurs sont intervenus : le formateur et les conseillers pédagogiques de l'IFC. Ce processus coopératif fut à la fois riche et difficile car chacun a des compétences différentes, mais aussi des contraintes différentes, et, finalement, des représentations du but et du processus différentes.

La difficulté est surtout d'élaborer des tâches réalisables à distance, pertinentes par rapport aux objectifs de la formation et surtout motivantes. En effet, dans le cadre des formations en cours de carrière, la motivation extrinsèque du diplôme ou du module capitalisable étant absente, il faut pouvoir compenser autrement en proposant des tâches pour lesquelles l'apprenant va pouvoir établir un lien direct avec ses préoccupations du moment, ou amener d'autres types de motivations extrinsèques comme la valorisation ou la mise en contact avec les pairs.

Pour les formateurs qui ont plus l'habitude d'utiliser une pédagogie de type transmissif, la conception d'activités à distance, à résoudre en autonomie ou avec l'aide du groupe semblera une difficulté. Ainsi, nous pensons que les conditions particulières de formation à distance peuvent amener le formateur à changer ses pratiques de formation en l'incitant à réfléchir davantage encore au processus de formation vu du point de vue de l'apprenant.

Les activités d'apprentissage doivent répondre à plusieurs objectifs :

- ❑ permettre aux apprenants l'application et l'interprétation de concepts théoriques enseignés ;
- ❑ fidéliser l'apprenant en créant un environnement familier, attractif et rassurant ³⁹;
- ❑ permettre aux apprenants de contextualiser l'apprentissage de la formation dans leurs pratiques professionnelles, et ainsi favoriser le transfert.

La littérature sur le sujet⁴⁰ montre que si l'on souhaite favoriser un apprentissage efficace dans un dispositif e-learning, notre attention au moment de la conception doit être attirée par les éléments suivants :

- ❑ **des objectifs de formation concrets (liés à la pratique professionnelle) ;**
- ❑ **un dispositif qui stimule la motivation (donner du sens à l'apprentissage), les interactions (entre pairs, avec un tuteur...), les activités de production, l'analyse et la recherche et le traitement d'informations nouvelles ;**
- ❑ **des évaluations régulières ;**
- ❑ **une personnalisation du parcours d'apprentissage (en offrant des choix aux apprenants : différenciation) ;**
- ❑ **un suivi humain (tutorat) proactif et immédiat (feedbacks rapides) qui aide à l'apprentissage, qui aide sur le contenu, sur le processus, au niveau affectif, technique ;**
- ❑ **une information préalable sur les objectifs d'apprentissage et résultats à atteindre, sur les processus à mettre en place, le temps à consacrer, les outils nécessaires et les aides (humaines ou informationnelles) pour gérer ces différents aspects.**

Dans le cas de la conception d'un dispositif hybride (blended learning) utilisant journées en présentiel et activités à distance, il nous semble aussi fort utile de réfléchir avec le formateur, au moment de la conception, à l'articulation présence-distance dans le dispositif. Ainsi, il ne faut pas que le dispositif e-learning fasse double emploi au risque d'être rapidement désinvesti par les participants, comme l'ont souligné D'Halluin et Vanhille (2000)⁴¹ dans leur étude sur l'utilisation d'environnements informatisés pour l'apprentissage coopératif à distance.

Les rapporteurs⁴² du projet Equal-Formation à distance ont mis en avant le rôle de séances en présentiel dans un dispositif hybride (blended learning) :

- ❑ présenter les bases théoriques de la formation ;
- ❑ dynamiser le groupe d'apprenants ;

³⁹ Ces deux premiers objectifs sont repris du Projet Equal – Formation à distance, Evaluation des facteurs de réussite des formations à distance mises en œuvre par les Centres de compétence de la Région wallonne et du Forem, p. 19.

⁴⁰ Synthétisée dans Projet Equal, *Evaluation des facteurs de réussite des formations à distance mises en œuvre par les Centres de compétence de la Région wallonne et du FOREM*, Louvain-La-Neuve, Institut de pédagogie universitaire et des Multimédias, avril 2005, p. 7.

⁴¹ D'HALLUIN (C.) et VANHILLE (B.), *Utilisation d'environnements informatisés pour l'apprentissage coopératif à distance, rapport de recherche du programme « questions d'éducation » du Comité national de coordination de la recherche en éducation*, 2000.

⁴² Il s'agit des chercheurs de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'Université catholique de Louvain.

- réajuster, mettre en pratique et confronter les idées.

Dans le dispositif que nous avons analysé (« Echanges sur l'enseignement spécialisé »), il est en effet apparu assez clairement l'importance de bien articuler présence et distance, à la fois pour que chaque « espace » de formation soit correctement investi mais aussi pour développer un socle de savoirs communs utile pour le travail collaboratif des participants et pour travailler la dynamique de groupe. Nous allons ici donc proposer à titre d'exemples comment présence et distance pourraient être complémentaires pour répondre à différents objectifs d'un dispositif.

	Séances en présentiel	Séances à distance
Contenu théorique de la formation	Présentation du contenu par le formateur	Diaporamas utilisés en présentiel consultables sur la plateforme Autres documents permettant d'approfondir certains points présentés en formation, et de l'appliquer à la situation professionnelle concrète Activités à distance nécessitant l'exploitation des notions théoriques découvertes en présentiel
Dynamique de groupe	Activités qui visent à développer une dynamique de groupe positive, un désir de partager, d'échanger. L'objectif de ces activités de dynamique de groupe serait double : -que chaque participant puisse avoir le sentiment de pouvoir apporter quelque chose au groupe -que chaque participant puisse avoir le sentiment que le groupe peut lui apporter quelque chose	Grâce à cette mise en confiance et à la mise en évidence du groupe comme élément favorisant l'apprentissage, les échanges à distance devraient pouvoir être favorisés.
Mise en pratique et confrontation des idées	En complément à la distance, la séance en présentiel devrait pouvoir permettre de réels échanges, difficiles parfois à réaliser à distance par les participants.	Activités d'apprentissage qui nécessitent une construction en groupe et qui obligent donc à confronter ses idées, à prendre du recul, à restructurer les apprentissages. Activités d'apprentissage en lien avec les pratiques professionnelles (expérimentation de situations nouvelles abordées

		en formation...) mais qui permettent aussi de travailler en collaboration.
--	--	--

La réalisation du dispositif

L'IFC peut aider le formateur à scénariser l'apprentissage mais aussi contribuer à la réalisation concrète du dispositif (choix de la plateforme, mise en ligne des contenus, liens vers des ressources, mise au point de procédures d'aide aux apprenants (aide pédagogique, aide technique, conseils pour entrer dans la formation,...), choix d'outils de communication en lien avec les tâches d'apprentissage, le public cible et les objectifs de formation, élaboration d'un calendrier dans le dispositif.

La formation proprement dite

Lors de l'expérience de formation hybride avec le dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé », nous avons pu constater la difficulté pour un formateur non formé aux spécificités de la formation à distance, de rentrer dans un dispositif intégrant l'e-learning. Les rôles du formateur à distance sont plus variés qu'en présentiel, particulièrement dans un dispositif utilisant l'apprentissage collaboratif et/ou intégrant le groupe comme élément important, tant pour la motivation que pour l'apprentissage.

En effet, le groupe ne perçoit pas nécessairement tout de suite son intérêt dans le dispositif. Pour souder le groupe, pour amener les participants à échanger, à construire ensemble des pistes de solution, pour amener une certaine convivialité dans le groupe, ou pour insuffler un esprit de « communauté », il faut une présence humaine dans le dispositif à distance. Certains formateurs, habitués à utiliser des méthodes actives en formation d'adulte et en particulier des méthodes socio-constructivistes seront déjà familiarisés avec une partie de ces compétences. Toutefois, il y a encore un pas à franchir : c'est celui de la distance. Faire collaborer des participants à distance n'est pas tout à fait identique à ce que l'on pourrait faire en présentiel puisque une série d'éléments de communications, notamment la communication non verbale, sont absents.

Le formateur à distance, tuteur, accompagnateur, est l'une des personnes clés de la FOAD. Il s'agit d'un métier délicat, en construction, habité de doutes, comme le rappellent CHARLIER (B.)⁴³ et al (1999) : « *le fait de ne pas savoir ce que font les étudiants, s'ils sont toujours impliqués à un moment donné, s'ils travaillent effectivement à la tâche, s'ils sont bien au clair avec les consignes et avec ce que l'on attend d'eux.* »

Malgré ces difficultés, il nous semble que le rôle d'accompagnement est primordial dans une formation à distance. Contrairement à certains fantasmes ou craintes au sujet de la formation à distance qui pourrait « supprimer les formateurs », l'évaluation de ce dispositif nous a montré l'importance cruciale de l'humain dans un tel dispositif. Ce rôle d'accompagnement pourrait être joué par le formateur lui-même (s'il est formé spécifiquement) ou par un tuteur différent du formateur en présentiel.

Quelles doivent être les missions assurées par cette fonction « d'accompagnement » ?

Si l'on se réfère à L. Bernasconi et M. Surian (2003), ce rôle multiple vise l'engagement mutuel des participants, la formulation d'une entreprise commune, d'un sentiment d'appartenance au groupe. Ces deux auteurs, en relatant leur première expérience -en tant qu'apprenants- de formation à distance, basée sur l'apprentissage collaboratif, ont assez bien défini ce rôle de tuteur : « *Notre tutrice nous aiguille depuis le début de l'aventure. Ce soir, elle est la modératrice*

⁴³ CHARLIER (B.) et al, « Tuteurs en ligne » : quels rôles, quelle formation ? - CNED - Décembre 99

du débat. Mais son rôle ne s'arrête pas là. Dans la collaboration fragile, encore hésitante, notre réussite repose sur ses épaules. Car c'est elle qui nous encourage à participer, à proposer des idées et à s'investir dans le projet. C'est elle encore qui canalise nos efforts. C'est elle toujours qui nous aide à nous constituer en tant que groupe »⁴⁴.

Concrètement, les actions concrètes de cet « accompagnateur à distance » (que ce soit un tuteur séparé ou un formateur qui cumule les différentes fonctions) pourraient être résumées ainsi :

Il favorise la connaissance et la découverte de l'autre (ceci doit débiter en présentiel) :

- encourage la découverte des membres de la communauté (histoire de vie, formations, compétences, ...)
- sollicite le partage de compétences et met en avant les apports possibles de chacun ;
- tient compte de la disponibilité de chacun ;
- sollicite la participation de tous et s'en inquiète si elle fait défaut.

Il aide à la formulation d'un projet commun :

- émet des propositions (objectifs de projets, activités) ;
- aide à la définition des objectifs ;
- favorise le débat d'idées et stimule la négociation afin d'obtenir des objectifs communs ;
- donne son avis dans la progression de la réflexion commune ;
- demande le point de vue des participants avant que le groupe puisse prendre des décisions ;

Il met à disposition des ressources aidant à l'avancement du projet.

- il suggère que cet apport soit fourni par les apprenants eux-mêmes ;
- il met à disposition des ressources et en suggère la lecture et l'exploitation ;
- il explique l'usage de la plateforme et organise l'environnement de travail (il aide aussi à la maîtrise des outils de communication) ;
- il consulte les ressources apportées par les participants.

Il aide à l'organisation et à l'avancement du travail.

- il aide à planifier le travail (répartition des tâches, rappel des échéances, organisation des moments de rencontre...)
- il propose des méthodes de travail (en groupe) ;
- il signale un travail et une tâche non effectués ;
- il signale un travail et une tâche réalisés.

Il aide à la prise de conscience de la place de chacun au sein de la communauté.

- il invite les apprenants à exprimer leurs sentiments au sujet de leur place dans la communauté ;
- il souligne l'importance de tous les participants pour la réalisation du projet.

Il renforce la cohésion du groupe (en encourageant et relevant les aspects positifs et formateurs du groupe). Il aide aussi à la régulation des conflits et désaccords entre les membres.

- il fait des renforcements positifs, encourage ;
- il contribue à une ambiance conviviale ;
- il rend la communication et la relation plus affectives ;
- il fait preuve d'empathie ;
- il encourage la réflexion et suggère l'autoévaluation ;
- il désapprouve une attitude ou un comportement négatifs pour le groupe.

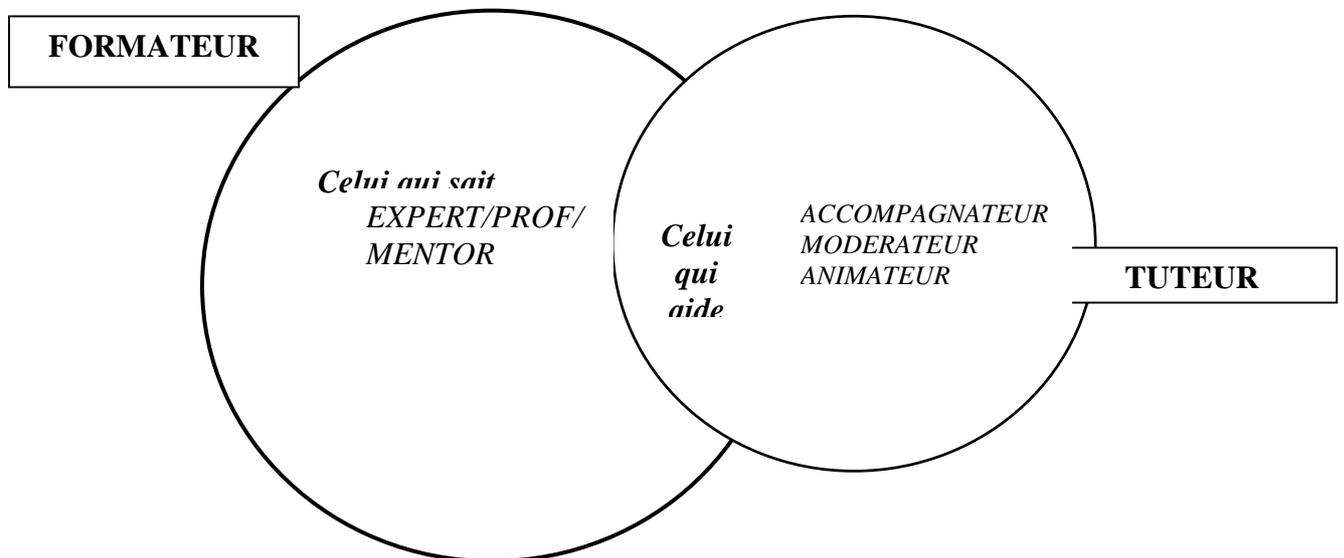
⁴⁴ BERNASCONI (Luca) et SURIAN (Marc), *Apprendre, vivre et collaborer à distance*, Genève, Université de Genève, 2005 (Mémoire de licence en sciences de l'éducation), p. 4

Nous pensons que dans le cadre de dispositifs faisant appel à l'e-learning avec un formateur non expérimenté dans ces nouvelles pratiques, l'IFC ne peut se contenter d'un accompagnement du formateur. L'expérience de la formation « *Echanges sur l'enseignement spécialisé* » (2007-8) nous a montré qu'il convient de former le formateur à ces rôles nouveaux mais aussi, dans un premier temps, d'associer un tuteur au formateur. Comme nous venons de le montrer avec les différentes tâches à remplir par le tuteur, celui-ci doit être proactif en apportant son soutien dans le processus d'apprentissage, au niveau affectif et technique. S'il ne fait qu'attendre les questions des apprenants, il ne sera pas réellement présent dans le vécu des apprenants.

Dans les dispositifs e-learning où l'apprentissage collaboratif est plébiscité, l'association du tuteur, différent du formateur, nous semble même indispensable. En effet, il est particulièrement malaisé pour le formateur de passer de celui qui transmet le savoir à celui de facilitateur, tant pour lui que pour les participants. Au sein d'un groupe, la présence du formateur « détenteur » de savoir participe à l'idée d'un savoir qui vient d'en haut et ne facilite donc pas les échanges en vue d'une co-construction des connaissances.

Toutefois, il est assez malaisé de construire une sorte de cahier des charges valable pour tous les formateurs ou tuteurs qui entreraient dans des dispositifs intégrant des activités à distance. En effet, chaque dispositif est spécifique quant aux objectifs poursuivis et la méthodologie mise en place. Ainsi, les missions d'accompagnement seront différentes s'il s'agit d'un dispositif à distance avec des activités à réaliser de façon individuelle ou d'un dispositif à distance de type socio-constructiviste (dans lequel le groupe est un élément important de l'apprentissage, où les échanges sont encouragés).

Ainsi, dans le cas où la formation sera encadrée par un formateur et un tuteur, la répartition des tâches entre ces deux fonctions se fera aussi au cas par cas car la frontière est loin d'être claire entre « celui qui sait » et « celui qui aide ». On ne peut séparer aussi simplement ces deux fonctions car le formateur ne se limite pas à être un détenteur de connaissances. Il sera donc aussi « celui qui aide ».



Evaluation en vue d'une régulation des dispositifs

Pour gérer au mieux l'innovation introduite avec des dispositifs d'e-learning, il nous semble primordial que l'IFC évalue ces nouveaux dispositifs de formation comme les autres dispositifs mais mette aussi en place une évaluation spécifique qui réponde aux questions suivantes :

- Quelle est l'efficacité (au niveau de l'apprentissage) et l'impact de la formation (sur les pratiques professionnelles) ?
- Le dispositif d'e-learning apporte-t-il une valeur ajoutée par rapport aux dispositifs classiques ? Des contraintes ou des limites spécifiques ? Quel est le rapport coûts/bénéfices d'un tel dispositif ?
- Comment les différents acteurs impliqués vivent-ils cette innovation ? Les apprenants ? Les formateurs ?

Il est important de sensibiliser les différents acteurs concernés, et en particulier les formateurs en les informant sur la démarche d'évaluation afin qu'elle ne soit pas perçue négativement mais au contraire comme un processus favorisant le progrès de tous les acteurs dans la mise en œuvre de l'e-learning à l'IFC.

a.2. former

Une formation de « formateurs à distance » ?

En 2005, l'IFC a déjà voulu organiser une formation de formateurs à la formation à distance. Les FUNDP et l'ULG avaient fait une proposition mais finalement, le dispositif n'a pas pu se mettre en place, faute d'un nombre suffisant d'inscrits. A cette époque, l'IFC avait envoyé un courrier à ses formateurs internes ainsi qu'aux autres formateurs travaillant pour l'IFC (mais trop peu de formateurs y ont répondu positivement). Il nous semble donc peu opportun de renouveler l'expérience. Nous proposerions plutôt une formation de formateurs à distance... plutôt qu'une formation à la formation à distance. En effet, nous pourrions ainsi sensibiliser davantage de formateurs. Par ailleurs, l'analyse de ce dispositif a bien montré qu'il ne suffit pas d'expliquer au formateur ce qu'est la formation à distance, il faut lui « faire vivre ».

Comment susciter l'intérêt des formateurs pour les formations à distance ?

- **« Une formation de formateurs »... à distance plutôt qu'une formation de formateurs à distance » : pourquoi ?**

1. des rôles renforcés à distance, mais pas foncièrement différents ...

A distance, un formateur reste un formateur mais ses compétences sont davantage nécessaires encore, ou du moins, le manque de compétences d'animation apparaît plus clairement. Donc, les compétences spécifiques du formateur en e-learning nous semblent être intéressantes à travailler avec tous les formateurs, puisque finalement utiles pour tout formateur.

2. limiter les craintes par rapport à l'innovation apportée par les dispositifs d'e-learning...

Former à l'e-learning ... peut susciter de la méfiance chez les formateurs. Va-t-on les remplacer par des ordinateurs qui vont diffuser des diapositives d'apprentissage avec des tests à choix multiples autocorrectifs ? En quoi cette formation à l'e-learning sera-t-elle valorisée ? Cela n'inciterait pas plutôt l'IFC à « obliger » les formateurs formés à construire des dispositifs e-learning, alors que ce que ceux-ci apprécient particulièrement dans leur métier, ce sont justement les contacts directs avec les participants ?

3. intégrer l'e-learning dans les dispositifs de formation, ça apporte quoi à part des difficultés ?

Inciter les formateurs à se former à ce type de démarche sans leur faire vivre anticipativement ce que cela peut apporter dans un dispositif de formation nous semble difficile. Beaucoup de personnes ont parfois des idées stéréotypées par rapport à l'e-learning. Ainsi, dans la formation analysée, les représentations du formateur par rapport à la formation à distance ont évolué tout au long du dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé » : de l'échange de courriels entre les participants et le formateur, le formateur est passé à la représentation d'une communauté de praticiens qui échangeraient spontanément. Le mieux nous semble donc de faire vivre aux formateurs un dispositif en partie à distance afin de percevoir à la fois les apports, les limites et les besoins de ce type de dispositif.

On peut espérer, par ce genre de démarche isomorphe, une prise de conscience réelle de la part des formateurs de l'intérêt, des limites mais aussi des compétences spécifiques à développer dans des dispositifs e-learning.

▪ « Une formation de formateurs »... à distance : comment ?

L'objet de la formation ne serait donc pas la formation à distance mais par exemple l'évaluation des compétences, ... La formation à distance serait donc un moyen de formation.

Bien sûr, cela implique une formation :

- ❑ avec une démarche autoréflexive importante sur le dispositif vécu ;
- ❑ avec des exercices pratiques qui incluent différentes méthodologies utilisables dans un dispositif d'e-learning (exercices individuels, échanges, travail collaboratif ...)

Le rapport d'évaluation du projet Equal met bien en avant la nécessité pour un centre de formation qui souhaite développer des formations à distance ou en partie à distance, de former les formateurs ou tuteurs à distance afin de :

- ❑ faire prendre conscience aux formateurs de la variété des rôles qu'ils ont à jouer dans leurs interventions avec les participants ;
- ❑ faire prendre conscience aux formateurs du caractère pro-actif de leur métier.⁴⁵

Des formations plus approfondies pour les formateurs déjà sensibilisés

Afin de développer davantage les compétences des formateurs déjà sensibilisés à l'e-learning, l'IFC pourrait développer des formations dans plusieurs directions :

- des formations à la conception de dispositifs e-learning (et à la méthodologie spécifique centrée sur l'apprenant à mettre en oeuvre) ;
- des formations au tutorat à distance ;
- des formations liées à l'utilisation des outils techniques de l'e-learning (comment mettre en ligne les contenus d'apprentissage sur une plateforme de formation, comment utiliser les outils de communication...).

Il nous semble que pour ces différentes formations, il serait pertinent d'utiliser un dispositif hybride (blended learning) afin de mettre les formateurs dans une situation d'apprenants à distance.

Il serait aussi intéressant, à un moment de la formation, d'utiliser les expériences de chacun, d'échanger afin de développer une communauté d'e-formateurs au sein de l'IFC. Ceci permettrait de pérenniser les expériences de chacun, de co-construire une nouvelle identité professionnelle et de mieux vivre les changements de rôles amorcés par l'e-learning.

⁴⁵ Rapport du projet « Equal », pp.20-21.

a.3. sensibiliser

Une première forme de sensibilisation à l'e-learning, par le biais de formations à distance de formateurs a déjà été abordée. D'autres outils et stratégies pourraient être développés par l'IFC :

- montrer le e-learning comme élément pouvant favoriser le transfert des contenus de la formation dans les pratiques professionnelles, à la journée consacrée par l'IFC aux opérateurs ;
- mettre des exemples concrets de dispositifs développés dans le cadre de la formation, consultables « on line » par les formateurs intéressés ;
- péreniser les expériences de chacun en mettant en réseau (on line) les formateurs de l'IFC qui expérimentent l'e-learning ou qui sont intéressés par ces nouvelles pratiques

b Sur le plan technique ...

b.1. Une plateforme, un outil... rien d'autre

Ce n'est qu'en fin de rapport que nous abordons la technique. Nous pensons effectivement que parler d'abord de plateforme, c'est mettre la charrue avant les bœufs. La plateforme de formation doit être un outil à disposition d'un formateur et des apprenants, pas la dernière innovation en matière de formation à utiliser. Ces dernières années, les différentes universités européennes mais aussi des sociétés commerciales se sont lancées dans la conception de plateformes de formation. On a donc l'embarras du choix ! La concurrence a permis la réalisation d'outils de plus en plus sophistiqués.

Toutefois, comme l'indique C. Duchâteau ⁴⁶, pourtant spécialiste des technologies, « il faut éviter le piège de la fascination technologique ». Il ne faut donc pas faire des choses parce que la technologie le permet, mais parce qu'elles sont utiles. Dans certaines situations, il est plus simple et plus efficace d'utiliser le syllabus, le téléphone, le tableau ! Il faut donc rester vigilant et garder son bon sens. Ce qui reste primordial, c'est le contenu à faire passer et la méthodologie utilisée par le formateur. Comme l'écrit C. Duchâteau, « *si le formateur n'a pas d'idées, ça ne change pas grand chose que cela soit à distance... et en utilisant une plateforme...* ».

b.2. Comment choisir parmi les différentes plateformes ?

Ce qui doit guider nos choix :

- la facilité d'utilisation par les apprenants compte tenu du public cible, fort hétérogène en matière d'utilisation des nouvelles technologies ;
- la possibilité d'utiliser la plateforme dans des utilisations variées en lien avec des méthodologies spécifiques (activités d'apprentissage plutôt individuel ayant recours à de nombreuses ressources, activités d'apprentissage visant à faire dialoguer le groupe, à co-construire des connaissances, ...)
- la facilité d'utilisation par les acteurs de la formation (conseillers pédagogiques, tuteur IFC, formateur) et la possibilité, pour chacun de pouvoir modifier ou ajouter des éléments rapidement afin de rendre le dispositif de formation le plus flexible possible.

Pendant l'année scolaire 2008-9, le dispositif hybride « Echanges sur l'enseignement spécialisé » a été expérimenté avec la plateforme Claroline (développée par l'UCL). Compte tenu de l'aspect parfois peu convivial mis en évidence par les participants mais aussi des limites techniques de l'outil (tant au niveau ergonomique qu'en ce qui concerne les possibilités qu'il propose), nous souhaiterions utiliser des plateformes dont les possibilités sont plus importantes en

⁴⁶ DUCHATEAU (Charles), *E-learning, une rapide incursion, diaporama présenté lors d'une Conférence aux Midis de la FUCID*, 3 février 2005.

lien avec les différents types de dispositifs que nous pourrions mettre en œuvre à l'IFC. Malheureusement, malgré l'étendue de l'offre (du monde privé et du monde libre), aucune ne nous semble vraiment polyvalente pour les différents dispositifs e-learning possibles. Nous souhaitons donc installer sur le serveur de l'IFC deux plateformes très différentes l'une de l'autre, afin de pouvoir être flexibles, de répondre aux besoins de chaque formation et formateur et de ne pas imposer une méthodologie stéréotypée en lien avec une plateforme de base.

Ces deux plateformes choisies (Acolad développée par l'Université Louis Pasteur de Strasbourg et Moodle) ont l'avantage d'appartenir au monde du libre, ce qui implique la gratuité et le développement constant de nouvelles ressources.

Moodle est une plateforme orientée plutôt contenu qui permet une grande créativité et flexibilité par l'ajout de modules (forum, discussion synchrone, liens Internet, ressources...) et types d'activité (QCM, ...) en fonction des différents besoins.

Acolad, par contre, est une plateforme centrée sur l'apprenant. Autour de représentations métaphoriques des espaces d'apprentissage (bureau, auditoire, salles de séminaire, salon de discussion, ...), la plateforme place le contenu comme une ressource parmi d'autres de l'apprenant (ressources personnelles, ressources apportées ou co-construites par le groupe, compte-rendu des chats...). L'apprenant a davantage de liberté sur cette plateforme puisqu'il peut créer des groupes de discussion, structurer ses propres ressources personnelles, son agenda... Cette plateforme sera préférée lorsqu'il s'agira par exemple de mettre en œuvre une méthodologie de type socio-constructiviste.

b.3. La mise en ligne des ressources

La mise en ligne des ressources ne doit être que l'étape ultime d'un raisonnement pédagogique et d'une réflexion approfondie sur les tâches à mettre en œuvre. Pour cette étape, l'IFC pourra aider les formateurs. Il nous faut toutefois bien garder à l'esprit deux grands principes :

« *Le formateur travaille sur carte, l'apprenant chemine sur le terrain !* » écrit C. Duchâteau (2005), c'est-à-dire que ceux qui apprennent ne maîtrisent pas encore ce qu'on veut leur faire apprendre et que les scénarios mis en place par le formateur seront explorés séquentiellement par les apprenants. Il faut donc toujours garder à l'esprit l'apprenant, sinon on risque de s'en éloigner rapidement dans l'élucubration d'un scénario labyrinthique.

La technique reste au service de l'utilisateur, pas l'inverse...

Le dispositif, aussi construit soi-il, ne doit pas être un obstacle à l'apprentissage souhaité. Par ailleurs, l'expérience nous a montré qu'il ne fallait pas surestimer les compétences –tant techniques que « psychologiques » - des apprenants liées à l'usage des TIC

4. Les projets d'avenir à l'IFC?

L'e-learning nous semble donc pouvoir apporter des éléments de plus-value à nos dispositifs de formation, en tout cas sous la forme d'un complément aux formations en présentiel que nous organisons. C'est la raison pour laquelle l'IFC souhaite investir dans ce domaine et développer des projets de formation hybride (intégrant des éléments e-learning) dans différentes directions :

-des projets dans le cadre du FSE :

- l'entrée dans le métier des enseignants du qualifiant (en particulier des cours techniques et de pratiques professionnelles) ;
- l'apprentissage des langues liées aux différentes secteurs qualifiants (pour le public des enseignants du qualifiant) ;
- le thème de l'orientation pour les agents PMS (en lien avec les CTPP)

- des projets autour des formations prioritaires :
 - des formations disciplinaires en lien avec les référentiels (développement et évaluation des compétences) ;
 - des formations sur le thème de la continuité des apprentissages fondamental-secondaire.

Par ailleurs, nous pensons que l'intégration d'éléments e-learning dans les formations pourrait aussi nous permettre d'envisager des formations plus longues (sur plusieurs années) à côté des formations de courte durée.

L'e-learning sera aussi utilisé lorsqu'il s'agira d'organiser une différenciation d'une partie de la formation dans le cas d'un public hétérogène. Ce sera par exemple le cas pour un projet réunissant des enseignants et des logopèdes.

Enfin, il nous sera difficile d'envisager ces innovations sans organiser des formations de formateurs afin qu'ils comprennent les modifications que l'utilisation de ces nouveaux outils peuvent induire sur leurs pratiques professionnelles. Les familiariser à ces nouvelles pratiques pédagogiques induites par l'utilisation des nouvelles technologies pourrait aussi être l'occasion de prendre du temps pour réfléchir à leurs pratiques professionnelles de formateurs en présentiel.