



Institut de la Formation en Cours de Carrière

**Rapport d'évaluation des formations initiales des
directions (volet commun à l'ensemble des
réseaux) organisées en 2015**

Février 2016

Ce rapport d'évaluation est le fruit d'un travail d'équipe.

Traitement des données descriptives : Valérie Baffrey, Serge Massin, David Mathurin

Traitement des questions fermées des évaluations: Valérie Baffrey

Encodage des commentaires: Serge Massin

Analyse des données, des commentaires et rédaction: Valérie Baffrey, Anne Hicter, Serge Massin

Mise en page du rapport: Sophie Filée

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	5
2. PARTIE DESCRIPTIVE	7
A. Demande de participation et inscriptions	8
B. Taux de participation	10
C. Taux de réussite.....	12
D. Réussite des trois axes.....	14
E. Coût des formations – plaintes et recours	16
3. PARTIE ANALYSE DES EVALUATIONS	19
A. Axe relationnel : satisfaction globale, compétences, dispositif et profil du formateur	20
B. Axe pédagogique : satisfaction globale, compétences, dispositif et profil du formateur.....	28
A. Axe administratif : satisfaction globale, compétences, dispositif et profil du formateur	41
5. CONCLUSION	49
6. ANNEXES.....	52
A. Questionnaires d'évaluation participants	53
B. Questionnaire d'évaluation formateur.....	64

1. INTRODUCTION

Le rapport de cette année 2015 sera concis dès lors que les constats observés dans les rapports des formations de 2014 et de 2013 restent tout à fait d'actualité. Nous ne reprendrons pas cette année les questions « en quoi la formation a préparé les participants à leur future fonction, ou leur a apporté une aide pour leur travail au quotidien » comme elles ont déjà été développées ces deux dernières années. Nous encourageons le lecteur à relire les conclusions énoncées à ce sujet dans ces 2 rapports précédents.

Les **données descriptives** habituelles seront communiquées dans une première partie : demandes de participation et inscriptions, taux de participation, taux de réussite, réussite des 3 axes, coûts des formations – plaintes et recours.

Pour l'analyse des évaluations, nous travaillerons par axe. Nous donnerons tout d'abord une vision globale quantitative relative à la **satisfaction des participants**. Une analyse par session est réalisée afin de nous permettre d'identifier les sessions qui resteraient problématiques et de pointer l'un ou l'autre élément explicatif de ce fait.

Nous nous centrerons ensuite sur les **compétences** développée dans chaque axe. Les graphiques montrent les pourcentages valides (sans les non-réponses) de personnes qui considèrent que la compétence en question a été travaillée de manière suffisante. Cette année, en complément de ces résultats quantitatifs, il nous semblait intéressant de creuser par une lecture transversale des commentaires, ce que disent les participants de ces compétences et notamment de pointer les éléments qui ont été travaillés.

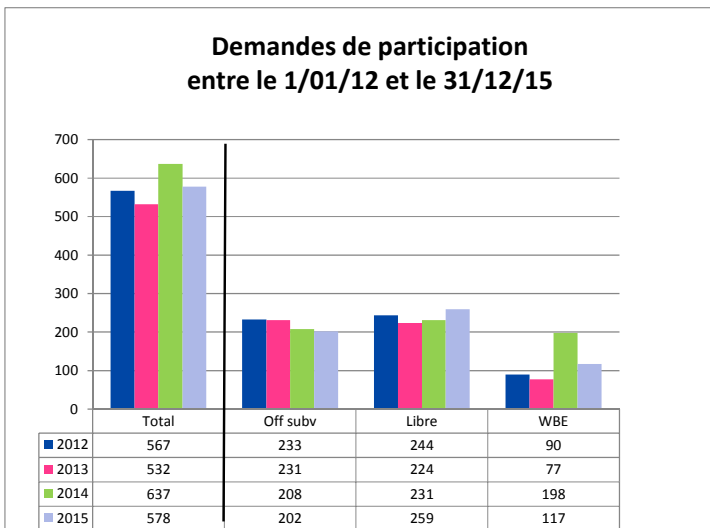
La lecture des commentaires nous a permis aussi de dégager des **facilitateurs**, les points de force soulignés par les participants ou, au contraire, des **freins**, des points à améliorer des dispositifs proposés. Cette analyse est intéressante dans la perspective du prochain marché public de formation puisque nous serons amenés à définir des éléments d'analyse des contenus et méthodologies proposées.

Parmi les facilitateurs, les **caractéristiques du formateur** sont souvent soulignées. Nous en avons fait un point spécifique. Quelles caractéristiques des formateurs sont appréciées par les participants? Le relevé de celles-ci pourrait nourrir notre réflexion pour l'élaboration d'un profil du formateur de la formation initiale des directeurs.

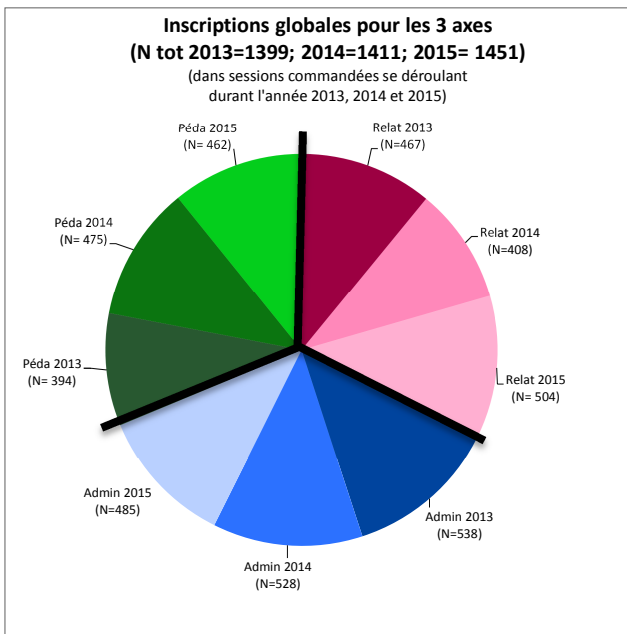
2. PARTIE DESCRIPTIVE

A. Demande de participation et inscriptions

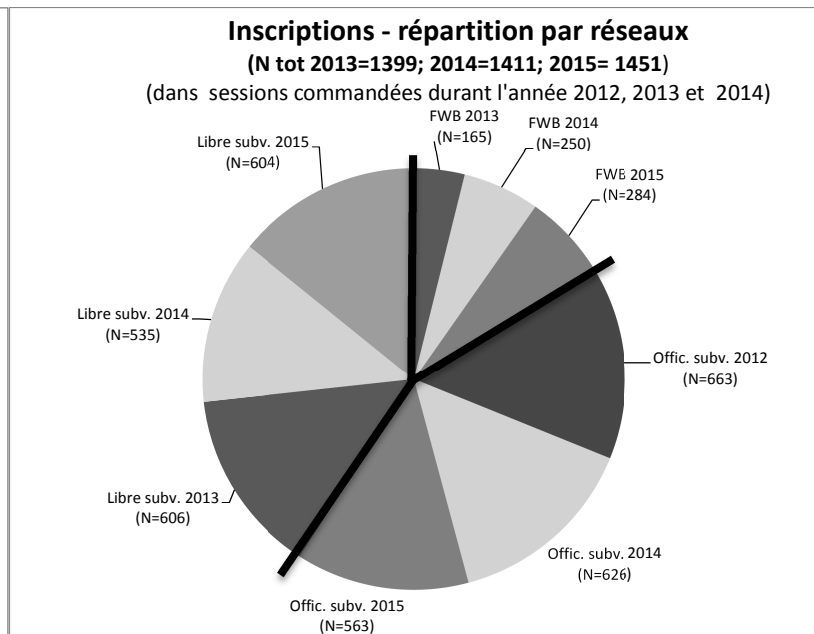
Graphe 1 : demandes de participation



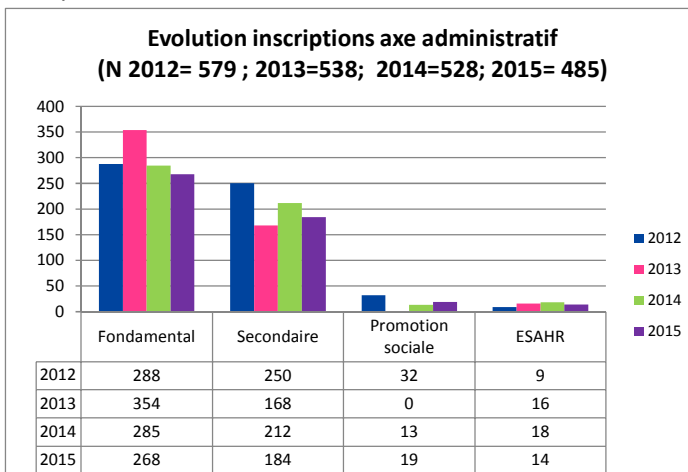
Graphe 2



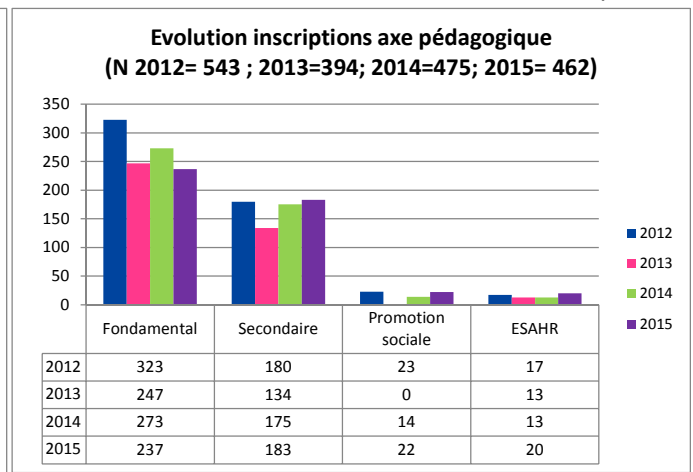
Graphe 3



Graphe 4



Graphe 5



Demandes de participation

Nous observons une baisse (60 demandes en moins) des demandes de participation de 2014 à 2015. Cependant, si nous regardons l'ensemble des 4 années, il y a finalement peu de variations par rapport aux demandes de participations (toujours supérieurs à 530).

Si nous regardons les données par réseau, il y a une légère hausse des demandes du libre comparativement aux années antérieures. Le nombre de demandes pour l'officiel subventionné reste très proche entre 2014 et 2015. Pour WBE, nous avons peu de demandes de participation les deux premières années et beaucoup plus ces deux dernières années.

Inscriptions

Le nombre d'inscriptions total pour 2015 est quasi identique à celui de 2014. On reste à un nombre important d'inscriptions même si cela fait déjà 8 années que la formation est mise en place. Par contre, on constate une baisse des inscriptions à l'axe administratif. On peut faire l'hypothèse que c'est dû au fait que les personnes ont commencé antérieurement par celui-ci. On voit en effet que la tendance s'inverse avec l'axe relationnel. Plus de 500 personnes l'ont suivi cette année. Au niveau de l'axe pédagogique, à peu de choses près, nous sommes dans des nombres constants par rapport à l'année dernière.

Inscriptions par réseau

Par rapport à 2014, on observe une légère hausse des inscriptions pour WBE, davantage encore que par rapport à l'année précédente. 19,6% des inscriptions viennent de ce réseau, 39% de l'officiel subventionné et 41,5% du libre. Pour le libre, par rapport à 2014 et comparativement au nombre total d'inscrits du réseau, ce sont 4% d'inscrits en plus en 2015 alors que pour l'officiel subventionné, c'est 5% d'inscrits en moins.

Axe administratif par niveau

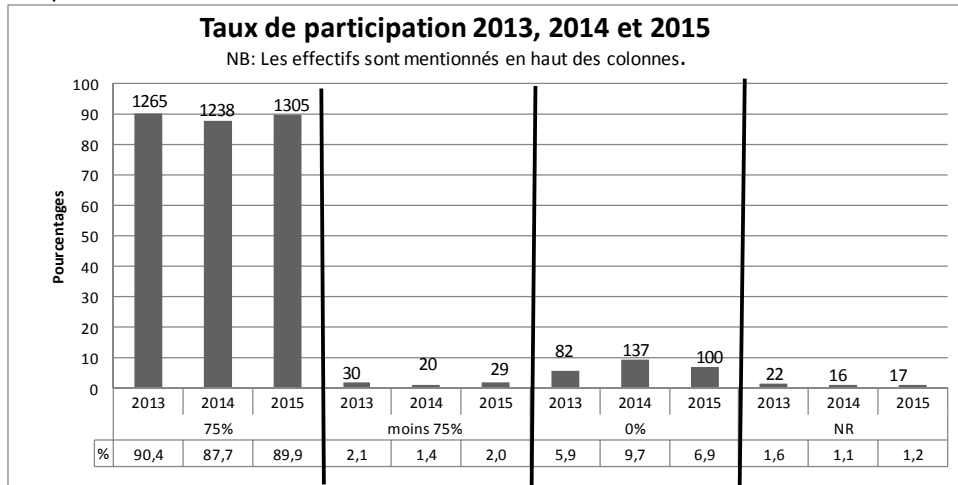
Des formations ont été organisées pour tous les niveaux. Comme il y a moins d'inscriptions dans cet axe que l'année dernière, la baisse se marque à la fois au niveau fondamental et au niveau secondaire.

Axe pédagogique par niveau

Alors que les années antérieures, l'écart était très marqué entre les inscriptions pour l'axe pédagogique fondamental et celui pour le secondaire, nous constatons qu'il est plus restreint en 2015. Nous avons un peu plus d'inscriptions en secondaire que l'année passée et a contrario, un peu moins dans l'axe pédagogique fondamental. Une vingtaine de personnes se sont inscrites également dans l'axe pédagogique pour la promotion sociale et pour l'Eshar. En 2015, tous les axes ont donc été couverts pour tous les niveaux, ce qui est important puisque les formations doivent être organisées tous les deux ans au moins.

B. Taux de participation

Graphe 6



Graphe 7

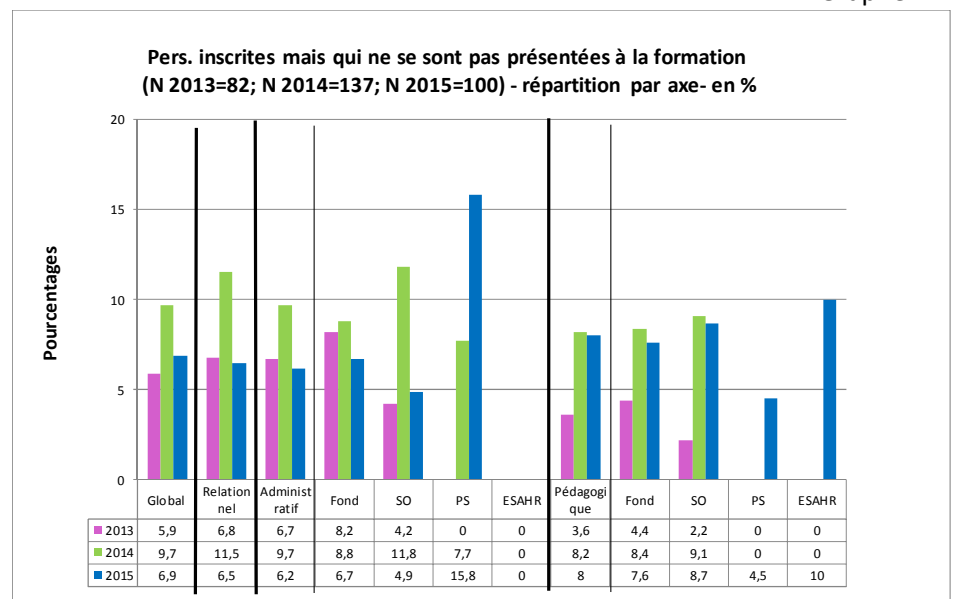
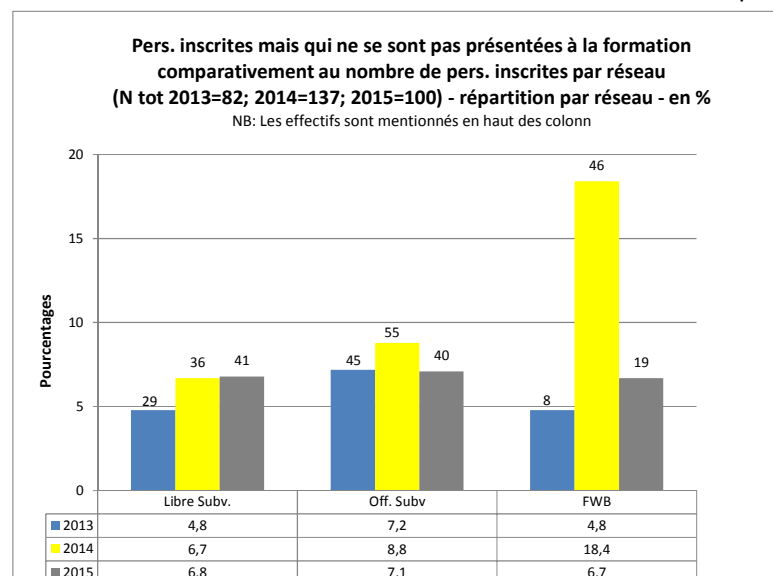


Tableau 1 : personnes inscrites mais qui ne se sont pas présentées à la formation (en effectifs)

	Global	Relationnel	Admin	Fond	SO	PS	ESAHR	Péda	Fond	SO	PS	ESAHR
2013	82	32	36	29	7	0	0	14	11	3	0	0
2014	137	47	51	25	25	1	0	39	23	16	0	0
2015	100	33	30	18	9	3	0	37	18	16	1	2

Graphe 8



Taux de participation

1305 personnes sur 1451, soit 89,9% des inscrits ont participé à 75% au moins de la formation. Nous observons une légère progression et revenons à un taux quasi-identique à l'année 2013.

17 personnes ont abandonné pour un cas de force majeure¹ (ce qui est mis sous l'étiquette NR-catégorie « à part » car une double inscription n'est pas possible pour un même axe dans la base de données).

Pourcentage de personnes qui ne se sont pas présentées

100 personnes ne se sont pas présentées à la formation, une trentaine environ dans chaque axe. C'est un taux plus faible que l'année passée mais qui reste plus élevé qu'il y a 2 ans.

Deux explications :

- en 2014, ce taux était élevé car la formation WBE a été organisée et comme elle l'est plus occasionnellement à l'IFC que dans le réseau, beaucoup de personnes se sont désinscrites à l'IFC. En 2015, par contre, un échange d'informations a permis que les formations WBE soient postposées en octobre afin que les personnes puissent dans la mesure du possible, ce qui ne fut pas toujours le cas, anticiper d'éventuels chevauchements.
- Un taux plus élevé qu'en 2013, probablement parce que les personnes ont moins l'impératif de la formation qu'au début où la plupart d'entre elles étaient déjà en fonction. Nous le lisons dans plusieurs commentaires, certaines personnes suivent cette formation par intérêt, sans nécessairement avoir le projet de devenir direction.

4 personnes (2 en relationnel et 2 en administratif secondaire) ont été dispensées.

Si nous regardons **par axe**, c'est le pédagogique qui a le taux le plus élevé (8%). Au niveau de l'axe administratif, l'absentéisme se marque très fort en termes de pourcentage pour la promotion sociale. Il

représente 3 personnes. Le pourcentage au niveau secondaire est plus faible (5%) que celui du fondamental. Nous observons la tendance inverse l'année passée. Au niveau de l'axe pédagogique, les différences sont un peu moindres mais proportionnellement, il y a plus de personnes absentes en secondaire qu'en fondamental. Une personne est absente au niveau promotion sociale et 2 au niveau ESAHR, ce que nous n'avions pas les autres années.

Les pourcentages d'absentéisme varient nettement moins cette année **entre les réseaux** que l'année passée. La diminution la plus forte est à avoir dans le réseau WBE où très clairement pour les raisons expliquées ci-dessus, l'absentéisme était conséquent l'année passée. Le pourcentage est constant pour le libre et a un peu diminué pour l'officiel subventionné. 40 personnes sont absentes pour chacun de ces réseaux comparativement à 20 pour le réseau WBE mais le nombre de personnes inscrites est également du simple au double entre WBE et les autres réseaux.

L'année passée, nous avons mené un sondage auprès des personnes de 2012 et 2014 qui n'avaient pas suivi 75% de la formation pour connaître les **raisons de leur abandon**. Celles-ci étaient avant tout d'ordre privé (maladies), professionnel (changement de fonction ou d'affectation). La surcharge de travail au niveau professionnel n'a pas permis à plusieurs de dégager le temps nécessaire pour la formation. Le chevauchement des dates interréseaux-réseaux était aussi une explication, avant tout pour le réseau WBE.

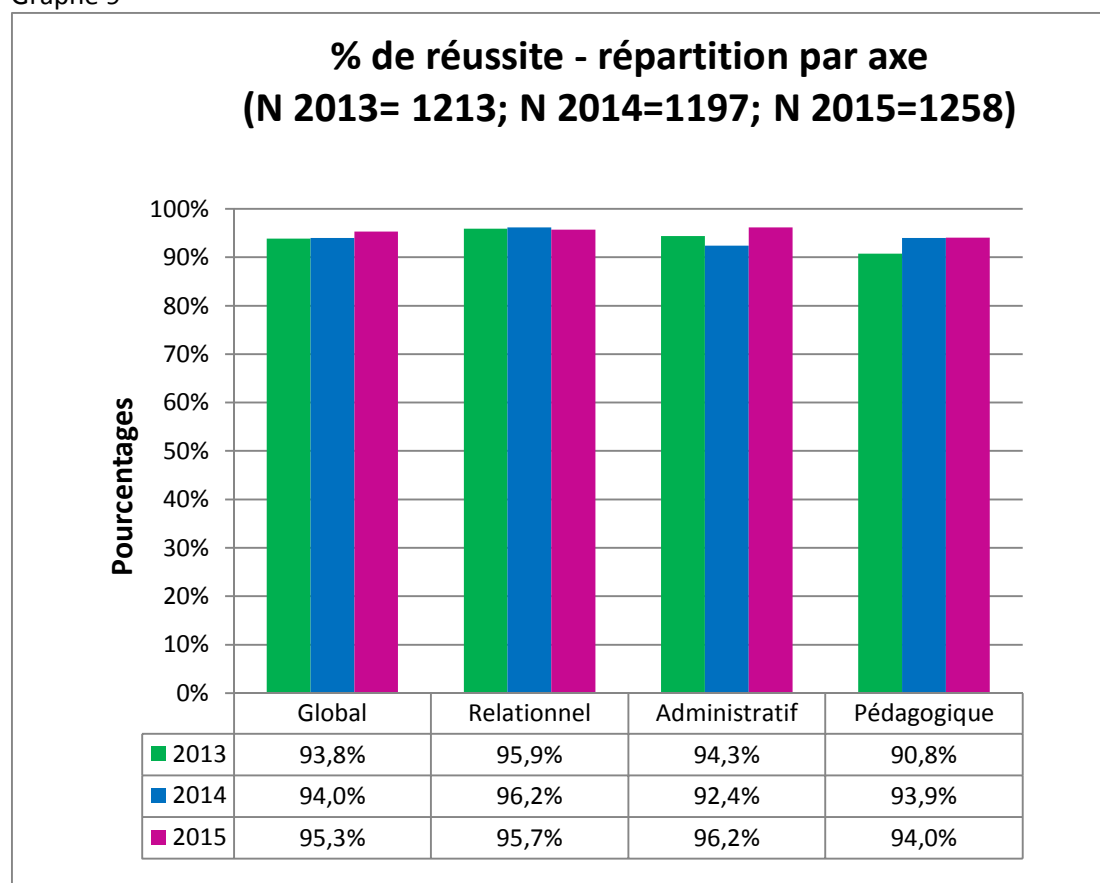
¹ Pour interpréter cette notion, nous recourons à ce qu'en dit la Cour de cassation : « La force majeure ne peut résulter que d'un événement indépendant de la volonté humaine que l'homme n'a pu prévoir ou prévenir. La force majeure doit résulter d'un fait irrésistible, c'est-à-dire invincible et insurmontable. »

C. Taux de réussite

Tableau 2

	Echec 2013	Echec 2014	Echec 2015	Réussite 2013	Réussite 2014	Réussite 2015	Total 2013	Total 2014	Total 2015
Global	75	72	59	1138	1125	1199	1213	1197	1258
Relationnel	16	13	19	375	325	423	391	338	442
Admin global	27	34	16	449	412	400	476	446	416
Admin fond	19	19	10	290	227	223	309	246	233
Admin SO	7	15	5	145	156	150	152	171	155
Admin PS	0	0	0	0	12	15	0	12	15
Admin ESAHR	1	0	1	14	17	12	15	17	13
Pédagogique global	32	25	24	314	388	376	346	413	400
Pédagogique fond	22	12	12	189	223	195	211	235	207
Pédagogique SO	10	13	12	112	140	146	122	153	158
Pédagogique PS	0	0	0	0	13	18	0	13	18
Pédagogique ESAHR	0	0	0	13	12	17	13	12	17

Graphe 9



Type d'épreuve

Pour contextualiser la lecture de ces résultats, rappelons le type d'épreuve pour chacun des axes :

Pour l'axe relationnel, deux épreuves écrites sont demandées au candidat :

- un bilan de compétences (reprenant les forces et les faiblesses du candidat par rapport à ses aptitudes et compétences relationnelles) et un projet de formation en cours de carrière ;
- une étude de cas choisie par le participant à construire et à étudier. Ces deux travaux sont réalisés à domicile. Une présentation et une défense orale est prévue en une durée maximale de 15 minutes.

Dans l'axe pédagogique, une analyse de 2 cas (résolution de problèmes) donnés est demandée. La résolution des cas nécessite la prise en compte des différentes dimensions travaillées dans cet axe (Mixité sociale/démocratie ; développement des compétences professionnelles/métier ; évaluation ; continuité).

Pour l'axe administratif, il s'agit d'un questionnaire à choix multiple de 10 questions portant sur les principes généraux du droit et du système juridique, l'organisation générale de l'enseignement et d'un établissement. 8 questions construites notamment au départ d'analyses de cas, nécessitent, d'une part, de trouver la réponse pertinente au problème posé et, d'autre part, de justifier la réponse choisie en faisant référence aux prescrits légaux. Cette justification correcte est nécessaire pour la réussite de la question.

Taux de réussite

Le taux de réussite global est un peu plus élevé que pour 2014. La différence se marque surtout au niveau de l'axe administratif (2 fois moins d'échecs que l'année passée). Il est cependant difficile d'expliquer ce changement. L'axe relationnel reste celui où les résultats varient le moins entre les années. On observe aucun échec en promotion sociale et très peu en ESAHR.

Raisons des échecs

Ces raisons sont relatées par les formateurs dans leurs questionnaires d'évaluation. Elles sont constantes au fil des années.

Pour l'axe **relationnel**, selon les formateurs, le manque d'analyse et de prise de recul (notamment par rapport à son propre point de vue) pour proposer des pistes d'action, leur faculté à changer de posture professionnelle expliquent la plupart des échecs de cet axe. La non-appropriation des outils, la difficulté dans

le maniement des concepts ou encore les difficultés d'expression orale et écrite sont des éléments complémentaires à ces raisons.

Pour l'axe **pédagogique**, les échecs sont dus, pour certains, à un manque d'habileté rédactionnelle (notamment au niveau de la structuration) ou à une incompréhension de la consigne. Mais à nouveau, dans plusieurs cas, ces échecs témoignent d'un manque de capacité d'analyse en profondeur des situations, un traitement de celles-ci en rencontrant les différentes dimensions du pilotage pédagogique (organisation pédagogique, évaluation, continuité, etc.). A titre d'exemple, un formateur explique que les actions proposées ne sont ni structurées, ni munies d'indicateurs de réalisation. Certaines personnes ne justifient pas leurs propos en lien avec ce qui a été développé en formation.

Pour l'axe **administratif**, les raisons évoquées par les formateurs sont les suivantes :

- manque de rigueur dans la lecture des énoncés et des textes de référence ; non-respect des consignes ;
- manque de précisions : références article ou paragraphe manquant dans la justification, citations incomplètes, motivation des réponses laconiques ;
- difficultés à se repérer dans les bases légales ;
- manque de maîtrise du vocabulaire technique minimal, non-maîtrise de certaines réglementations, assimilation insuffisante de certains aspects de la matière.

La plupart du temps les formateurs avancent le manque de préparation, de travail au niveau du contenu comme facteur explicatif de ces constats. Un des formateurs précise d'ailleurs que l'évaluation était dans la période de la rentrée scolaire.

Enfin, pour ESAHR, les raisons sont plus spécifiques comme l'indique les formateurs : « *la candidate malheureuse a oublié chez elle une partie de sa documentation. Outre les difficultés consécutives à cet oubli, elle a paniqué et a perdu sa lucidité.* »

Soulignons par ailleurs le point de vue d'un formateur qui, même s'il n'a pas d'échecs, estime que « *les mauvais résultats proviennent d'une utilisation des moteurs de recherche sur les textes. Cette utilisation se fait parfois sans esprit critique* ». Un formateur mentionne que pour éviter ces échecs, il faut que les participants puissent s'exercer, mais que cela ne peut se faire qu'en dehors de la formation. Il précise que pour une formation de 10h, il consacre environ 12h à la correction des exercices qu'il leur propose via un blog.

D. Réussite des trois axes

Tableau 3 : nombre de personnes ayant réussi les 3 axes de formation depuis le début des formations

Réussite des 3 axes au 21/01/2016	Libre	Off.Subv	FWB	Total
Enseignement maternel, primaire, fondamental	554	993	234	1781
Enseignement secondaire	420	173	278	871
Enseignement de promotion sociale	32	59	26	117
Enseignement secondaire artistique à horaire réduit	6	88	0	94
	1012	1313	538	2863

Tableau 4 : nombre de personnes ayant réussi les 3 axes de formation et qui exerçaient une fonction de direction lors de la demande de participation

	Font fonction de direction à la demande de participation	Total de pers. ayant réussi les 3 axes	% de f.f. par rapport au nombre de réussites
Enseignement maternel, primaire, fondamental	329	1781	18,47%
Enseignement secondaire	225	871	25,83%
Enseignement de promotion sociale	49	117	41,88%
Enseignement secondaire artistique à horaire réduit	18	94	19,15%
	621	2863	21,69%

Tableau 5 : réussite par âge

	Age pers. ayant réussi 3 axes	% par rapport pers. réussi 3 axes
Né dans les années 40	4	0,1%
Né dans les années 50	414	14,5%
Né dans les années 60	1075	37,5%
Né dans les années 70	1174	41,0%
Né dans les années 80	196	6,8%
	2863	100,0%

Tableau 6 : réussite par genre

	Genre pers. ayant réussi 3 axes	% par rapport pers. réussi 3 axes
Hommes	1092	38,1%
Femmes	1771	61,9%
	2863	100,0%

Réussite des 3 axes

2863 personnes ont réussi la certification des 3 axes au niveau de l'interréseaux. Idéalement, en termes de pilotage, ces données devraient être recoupées avec celles des réseaux. Par rapport à 2014, ce sont 336 personnes de plus. Cette augmentation est quasiment la même qu'entre 2013 et 2014.

Similairement et logiquement par rapport à l'année passée, par rapport aux **niveaux**, 63% des personnes se trouvent dans le fondamental, 30% dans le niveau secondaire, 4% en promotion sociale et 3% dans l'ESAHR. Au niveau des **réseaux**, mêmes tendances également que l'année passée en 2014 : 46% des personnes proviennent de l'officiel subventionné, 35% du libre et 19% de la FWB.

Nous avons tenté de savoir sur base de l'inscription au moment de la demande de participation si la personne était en fonction de direction. Nous avons pris en compte également les sous-directions, proviseur, etc. Cette donnée n'est cependant pas complètement fiable, notamment du fait du délai et du changement possible de fonction entre l'introduction de la demande de participation sur notre site et l'inscription à un module de formation proprement dit. Dès lors, depuis deux ans, nous demandons à la personne (coche spécifique) si elle est en fonction au moment d'une inscription à un module proprement dit mais pour pouvoir traiter les données depuis le début des formations où cette coche n'était pas encore proposée, nous devons prendre la fonction telle qu'inscrite par la personne dans le formulaire de demande de participation préalable aux inscriptions proprement dites. Pourquoi précisons-nous que ces données ne sont pas totalement fiables ? Parce que quand nous

croisons cette nouvelle donnée (coche en fonction) avec la fonction inscrite par la personne, nous constatons que 18 personnes précisent dans la dénomination de leur fonction qu'elles sont en fonction alors qu'elles ne cochent pas la case à cet effet. Quand on regarde de plus près, il s'agit pour la plupart de sous-directions ou de directions ad interim, ce qui expliquerait qu'elles n'aient pas coché. Il nous faudra réfléchir pour le prochain marché à comment optimiser cette prise de données si nous la jugeons pertinente.

Avec la nuance apportée ci-dessus, nous constatons en termes de tendances que parmi ceux qui ont réussi les 3 axes, 21,7% des personnes sont **en fonction**, avec une diminution assez logique constatée entre les années (24,5% en 2013 et 23,2% en 2014). A titre d'information, sur les personnes qui ont plus de 75% de présence aux formations de 2015, environ 16% d'entre elles ont coché la case précisant qu'elles étaient en fonction.

Le taux supérieur en promotion sociale (42%) reste constant au fil des années. Pour le secondaire, de 28% de direction ayant réussi les 3 axes, on passe à 26% tout en restant supérieur au fondamental (18,5%).

La proportion **hommes-femmes** reste constante au fil des années (4 hommes pour 6 femmes). Le nombre d'hommes reste conséquent eu égard à la féminisation du métier d'enseignant.

En termes d'**âge**, un peu moins de 80% des personnes ayant réussi les 3 axes ont entre 55 et 45 ans.

E. Coût des formations – plaintes et recours

Tableau 7

Coût des formations organisées et certifiées en 2012										
Axe de la formation	Nombre de sessions	Nombre d'heures	Nombre d'inscrits	Nbre total de personnes certification	Nombre de réussites	Coûts globaux	Coût moyen global par inscrit	Coût moyen par heure de formation par inscrit	Estimation du coût moyen global par réussite	Coût moyen par heure de formation par réussite
relationnel	18	20	382	318	309	€ 84.009,2	€ 219,9	€ 11,0	€ 271,9	€ 13,6
administratif	23	10	502	424	391	€ 69.012,6	€ 137,5	€ 13,7	€ 176,5	€ 17,7
pédagogique et éducatif	21	30	441	386	353	€ 127.227,9	€ 288,5	€ 9,6	€ 360,4	€ 12,0
Totaux	65	60	1325	1128	1053	€ 280.249,7	€ 211,5			

Tableau 8

Coût des formations organisées et certifiées en 2013										
Axe de la formation	Nombre de sessions	Nombre d'heures	Nombre d'inscrits	Nbre total de personnes certification	Nombre de réussites	Coûts globaux	Coût moyen global par inscrit	Coût moyen par heure de formation par inscrit	Estimation du coût moyen global par réussite	Coût moyen par heure de formation par réussite
relationnel	22	20	467	391	375	€ 100.471,2	€ 215,1	€ 10,8	€ 267,9	€ 13,4
administratif	23	10	538	476	449	€ 71.436,1	€ 132,8	€ 13,3	€ 159,1	€ 15,9
pédagogique et éducatif	20	30	394	346	314	€ 113.982,7	€ 289,3	€ 9,6	€ 363,0	€ 12,1
Totaux	65	60	1399	1213	1138	€ 285.889,9	€ 204,4			

Tableau 9

Coût des formations organisées et certifiées en 2014										
Axe de la formation	Nombre de sessions	Nombre d'heures	Nombre d'inscrits	Nbre total de personnes certification	Nombre de réussites	Coûts globaux	Coût moyen global par inscrit	Coût moyen par heure de formation par inscrit	Estimation du coût moyen global par réussite	Coût moyen par heure de formation par réussite
relationnel	18	20	406	338	325	€ 84.096,9	€ 207,1	€ 10,4	€ 258,8	€ 12,9
administratif	22	10	523	446	412	€ 66.058,3	€ 126,3	€ 12,6	€ 160,3	€ 16,0
pédagogique	21	30	474	413	388	€ 124.623,9	€ 262,9	€ 8,8	€ 321,2	€ 10,7
Totaux	61	60	1403	1197	1125	€ 274.779,1	€ 195,9			

Tableau 10

Coût des formations organisées et certifiées en 2015										
Axe de la formation	Nombre de sessions	Nombre d'heures	Nombre d'inscrits	Nbre total de personnes certification	Nombre de réussites	Coûts globaux	Coût moyen global par inscrit	Coût moyen par heure de formation par inscrit	Estimation du coût moyen global par réussite	Coût moyen par heure de formation par réussite
relationnel	23	20	495	442	423	€ 102.852,0	€ 207,8	€ 10,4	€ 243,1	€ 12,2
administratif	22	10	476	416	400	€ 64.830,3	€ 136,2	€ 13,6	€ 162,1	€ 16,2
pédagogique	22	30	453	400	376	€ 127.613,2	€ 281,7	€ 9,4	€ 339,4	€ 11,3
Totaux	67	60	1424	1258	1199	€ 295.295,5	€ 207,4			

Plaintes

En 2015, nous n'avons reçu aucune plainte relative à ce dossier. Il nous semble que la régulation, régulière, soit au sein de chaque organisme, soit entre l'IFC et les organismes et les formateurs, porte ses fruits.

Recours

En ce qui concerne les recours, nous avons demandé aux opérateurs de formation de nous faire le relevé de ceux-ci. 9 opérateurs sur 10 nous ont répondu. De ces réponses, nous constatons que seuls 2 recours ont été introduits au cours de cette année.

Un a été considéré comme recevable et fondé, l'autre comme recevable et sur lequel la

Commission de recours de l'organisme doit encore se prononcer.

Coûts

L'examen de l'évolution des coûts au cours des trois dernières années montre évidemment peu de changement. Il ne pourrait en être autrement puisque nous sommes dans l'application d'un même marché public.

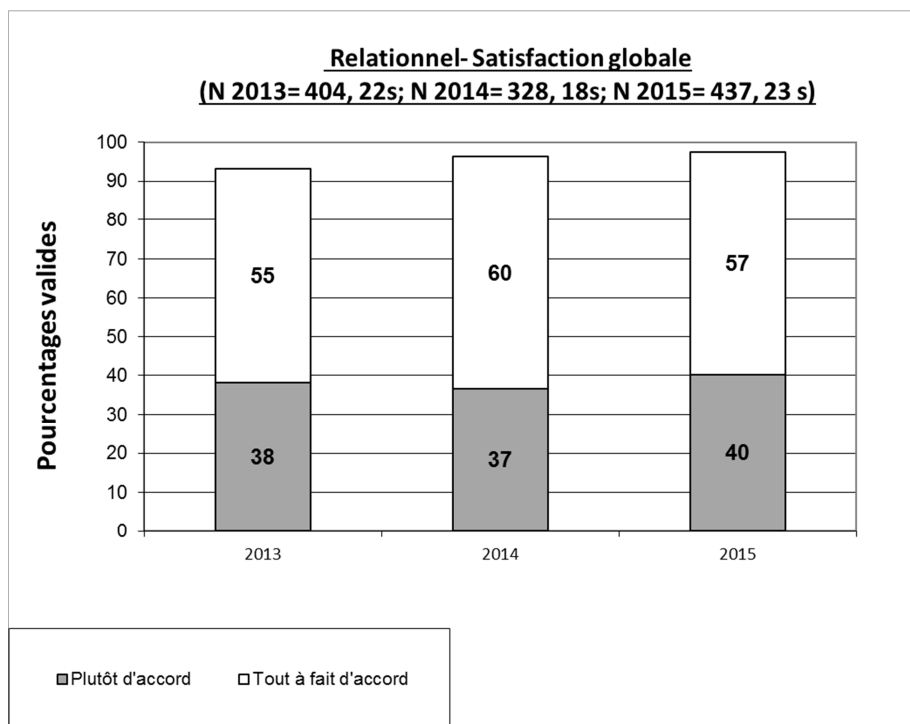
Globalement, cependant, nous observons une légère augmentation des coûts. Le lien doit être fait avec le nombre légèrement plus élevé de sessions commandées.

3. PARTIE ANALYSE DES EVALUATIONS

A. Axe relationnel : satisfaction globale, compétences, dispositif et profil du formateur

1. Vision d'ensemble : satisfaction globale

Les participants apprécient les sessions de formation liées à l'axe relationnel. En effet, dans les évaluations, 97% d'entre eux sont satisfaits de cet axe. Ils insistent beaucoup dans leurs commentaires sur son importance dans la vie d'une direction. Cependant, la formation telle que proposée n'est clairement qu'un point de départ à poursuivre. Elle donne des balises. L'extrait suivant nous semble bien illustrer ceci : « *L'aspect relationnel est un aspect vaste et complexe, difficile à travailler en profondeur sur si peu de temps... Mais le fait d'aborder ces différents aspects permet d'ouvrir les yeux sur leur importance, leur complexité et nous incite à nous former/informer davantage.* »

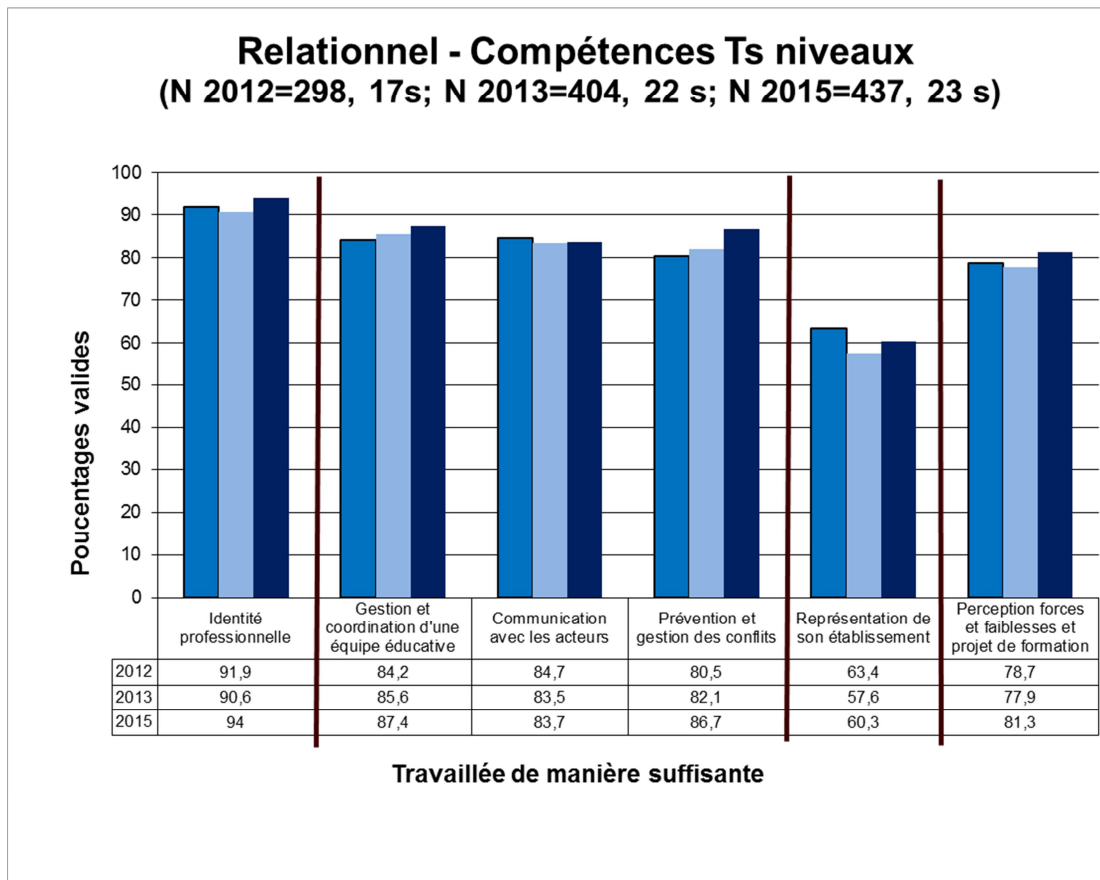


7 opérateurs donnent ces formations. Quand on examine les résultats liés à la satisfaction globale ('plutôt d'accord' et 'tout à fait d'accord cumulés'), toutes les sessions sont supérieures à 90% sauf 2 d'un même opérateur, qui se situent quand même à 84% et 88%. La nécessité de l'axe relationnel pour la fonction de direction contribue certainement à la satisfaction des participants. La proportion de personnes 'tout à fait d'accord' varie, cependant, entre les sessions. 7 sessions ont plus de 75% de personnes qui choisissent cet item. Le manque de temps qui apparaît très fort dans les commentaires reste, à titre d'hypothèse, l'explication majeure pour laquelle les personnes optent pour 'plutôt d'accord'.

Plusieurs candidats directeurs mentionnent l'envie de suivre des formations plus ciblées après cette première formation, de continuer à se former à différentes techniques, de se perfectionner dans certains domaines. Plusieurs soulignent aussi que cet axe mériterait une part plus importante dans le cursus global : « *j'aurais préféré une formation axe relationnel plus longue (un approfondissement de certains outils) et une formation pédagogique plus courte.* »

2. Compétences

Données quantitatives



D'un point de vue quantitatif, la plupart des participants considèrent que les compétences sont travaillées de manière suffisante (toujours en fonction du temps imparti). Cette précision est importante comme l'indique le commentaire synthétique suivant : « *Toutes ces compétences sont travaillées mais la durée de la formation ne permet pas qu'elles soient assez travaillées, c'est dommage car elles sont importantes.* »

Le cœur du travail de cet axe concerne la **prise de conscience des changements amenés par sa nouvelle identité professionnelle**. Globalement, 94% des participants estiment que cela a été travaillé de manière suffisante. Si on examine les résultats par session, plus de 90% des participants considèrent que c'est le cas sauf dans 2 sessions (les mêmes, assez logiquement, que pour satisfaction) où les pourcentages sont plus faibles.

En corollaire à ce 1^{er} fil conducteur, 81% des participants considèrent que la **perception de leurs forces et faiblesses** a été travaillée de manière suffisante. L'un ou l'autre commentaire souligne que c'est davantage lors de l'évaluation que cette compétence sera travaillée.

L'exercice et l'analyse des aptitudes et compétences relationnelles dans des situations de gestion et de coordination d'une équipe éducative, de communication, de prévention et de gestion des conflits tournent aux alentours des 85%, avec un pourcentage un peu plus faible pour la communication. Ce pourcentage est nettement plus faible pour ce qui relève des situations de représentation de son établissement dans le cadre de relations extérieures mais c'est assez logique étant donné qu'en concertation avec les organismes de formation, au vu du temps très court de cet axe, l'option a été prise de ne pas donner la priorité à ces situations, relevant davantage du niveau réseau.

Notons en tout cas, qu'au fil des années (nous disposons des résultats de 2012-2013 et 2015), les résultats restent stables ou en progression, reflétant par là, selon nous, l'expertise développée sur cet axe par les organismes de formation.

Données qualitatives

Outre ces informations quantitatives, il nous paraît intéressant de voir au travers de l'ensemble des questions proposées aux participants ce qu'ils nous disent des compétences. Quelles compétences travaillées transparaissent au travers de leurs commentaires ? Et quels contenus précisément ?

- La **communication** revient très souvent. Différents aspects sont abordés : rendre conscient le(s) processus de communication, les caractéristiques d'une bonne communication, les risques d'une mauvaise communication : erreurs courantes (aspect prévention), dimension orale, écrite, des outils et stratégies pour améliorer une communication, adapter sa communication face à une situation donnée, prise de parole, assertivité, écoute de l'autre, prise de conscience de l'empathie qu'il faut avoir vis-à-vis des collaborateurs.
- La **clarification et la prise de conscience des rôles et des missions d'un chef d'établissement**. Une vision beaucoup plus réaliste de la fonction de direction : sa complexité, ses défis. La découverte des qualités relationnelles que peut avoir un directeur (« *Je me suis surtout rendu compte que dans ma fonction future, les relations humaines sont bien plus compliquées que l'aspect administratif et la pédagogie. Nous travaillons avec des êtres humains, parents, élèves et collègues et chaque personne est une personne différente...* »). Une analyse réflexive quant à la posture de direction : « *Une prise de conscience d'un changement de casquette/lunettes* ». Une prise de recul par rapport à ses représentations de la fonction.
- **Coordination et gestion d'une équipe d'adultes, dynamique d'équipe** : prise de conscience des différents enjeux dans une relation, relations de pouvoir, mise en place d'un climat de confiance, différence entre manager et leader, importance du rôle de leadership, différentes formes de leadership et manières de motiver les enseignants, des techniques diverses de gestion d'une équipe, quelles attitudes avoir, comment faciliter les contacts entre les différents membres de l'équipe, la façon de mettre en place des projets dans une école, conduite des réunions, gestion et animation de groupe, prise de décision (« *Anticipation et surtout prévision des conséquences suite à la prise d'une décision* », « *questionnement sur les enjeux de chaque décision prise* »). Comment se positionner, comment prendre sa place au sein d'une équipe, gérer son nouveau statut face à ses collègues.

Suivant les opérateurs, ces compétences liées à la gestion d'équipe sont plus ou moins approfondies.

- **Prévention et gestion des conflits** : différents types de conflits, outil DESC (décrire, exprimer, spécifier, conséquences), communication non violente, analyse d'une situation conflictuelle, meilleure connaissance des leviers, prise de recul par rapport à des réactions de manière spontanée/trop rapide, avec trop d'émotions, adopter l'attitude adéquate face à une situation donnée, mise en place d'une médiation.
- Une **prise de recul**, une position méta par rapport à soi, sa (future) fonction, une **auto-évaluation personnelle**. Les extraits suivants sont des témoignages à ce sujet.

« *Une prise de conscience (ou un début de) de mes forces et faiblesses* » ; « *un peu plus de conscientisation dans ma manière de fonctionner* », « *m'interroger sur ma motivation à changer de fonction et mes valeurs* », « *cela m'a permis d'avoir moins le nez dans le guidon et de me remettre*

en question par rapport à certains de mes comportements. » (une direction déjà en fonction), « mieux analyser (...) les points sur lesquels je dois évoluer, développer mes compétences pour mon bien-être mais aussi pour le bien-être et l'épanouissement de tous les acteurs. », « M'a permis une réflexion plus approfondie sur la réalité de mon école, m'a apporté des outils d'analyse pour m'aider à analyser les + et les - de mon équipe » (une direction déjà en fonction), « la théorie et les différents aspects vu lors de la formation en ce compris le portefeuille de lecture, nous a servi à la prise de recul et à mettre des mots sur des situations pouvant se produire dans le cadre de nos fonctions actuelles. » ; « mise en œuvre de techniques me permettant de dédramatiser certaines situations ».

- Des compétences **d'analyse** avec des outils (« une grille de lecture et d'observation des interactions en école », « approche systémique », « outils d'observation », « outils qui permettent de clarifier les tenants et aboutissants ») qui ont été proposés à ce sujet. Un participant dira qu'il repart avec « apprendre à avoir du recul face à des situations problématiques ». Un autre que la formation permet de « comprendre comment fonctionnent les gens qui l'entourent au travail. »

Ces compétences sont plus souvent soulignées chez deux opérateurs que chez les autres.

Plusieurs mentionnent que la compétence « représentation de son établissement » est moins travaillée par manque de temps. Ceci rejoint les données quantitatives. Quelqu'un dira d'ailleurs qu'elle doit se travailler en étant en fonction.

De temps à autre, sans qu'une question spécifique ait été posée, des participants identifient des points qui mériteraient d'être développés davantage : la gestion des conflits avec parents et enfants, comment motiver une équipe, une analyse de notre façon de communiquer (non verbale entre autres), communication de crise, les partenaires pouvant venir en aide aux écoles. Quelqu'un propose « un coaching individuel » en lien avec l'exercice de ces compétences relationnelles. Un formateur suggère quant à lui d'intégrer « la dimension de communication écrite (un directeur écrit beaucoup) : comment écrire à tous les parents, comment écrire pour un site ».

Une dernière remarque si on s'oriente à l'avenir vers davantage de management, il conviendra de bien contextualiser celui-ci avec la spécificité de l'enseignement. La nécessité de prendre en compte celle-ci se lit en effet dans certains commentaires.

3. Dispositif

Au travers de l'analyse des commentaires, il paraît opportun de faire une synthèse de ce qui selon les participants est un plus pour la formation ou au contraire est l'objet d'une difficulté. C'est l'objet de ce point lié au dispositif. Nous l'agrémenterons des commentaires des formateurs et notamment de ce qu'ils relatent des participants (question 7 : Relayez-nous les commentaires ou réflexions des candidats-directeurs entendus lors de la formation et que vous trouvez pertinents à faire remonter pour améliorer la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux).

3.1. Facilitateurs

Nous ne mentionnons pas ici le formateur mais il est clair qu'il fait partie de ces facilitateurs. Le point suivant lui sera consacré spécifiquement.

Public

La **diversité des personnes** est soulignée par plusieurs dans ces 3 aspects :

- le mélange des réseaux : « *Cela permet une ouverture d'esprit sur les différentes fonctions de direction et en même temps on se rend compte que les craintes et les attentes sont pratiquement identiques.* »
- des niveaux (primaire, spécialisé, Cefa,...). « *Ce qui était enrichissant, c'étaient les échanges entre les différentes personnes qui venaient d'horizons différents.* » ; « *le contact avec le secondaire qui reste très très rare* » (quelqu'un du fondamental)
- des directeurs en fonction et des candidats.

De même le fait que ces formations rassemblent des « *collègues qui sont dans le même projet* » permet de pouvoir se reconnaître dans d'autres : « *Sentir autour de moi des enseignants qui éprouvent les mêmes besoins, les mêmes sensations, qui se confient au groupe en toute franchise* ».

De cette diversité, ressort la **richesse de nombreux échanges et partages d'expériences**. Les formateurs voient pour la plupart ces hétérogénéités aussi comme un facilitateur même si elles restent difficiles à gérer pour certains. Ils y rajoutent la variété des parcours.

Dynamique de groupe

Beaucoup de personnes pointent la **convivialité**, l'ambiance détendue et le **respect de tous** comme un élément qu'ils ont apprécié. Quelqu'un qualifie le climat de « *climat d'apprentissage agréable* » et un autre souligne « *le souci du respect de la déontologie et la culture de la créativité.* » C'est ce climat qui a permis « *des discussions constructives entre collègues* ».

L'un ou l'autre formateur souligne comme facilitateur l'implication du groupe.

Contenu

Par rapport au contenu, le lien avec la pratique (« *Un contenu très concret et applicable sur le terrain* ») revient très souvent et sous différents aspects:

- des cadres **théoriques** abordables et utilisables,
- la proposition de **divers outils** utiles, concrets et de qualité pour affronter des situations concrètes (gestion des conflits, communication, gestion d'une équipe). L'expérimentation de ces outils est appréciée. Derrière outils, il peut s'agir aussi de **grilles d'analyse** proposées,
- l'apport de **pistes concrètes**.

La **structure et la clarté** de ce qui est présenté est aussi souligné : « *des notions très claires* », « *des documents qui structurent la matière donnée* ».

Méthodologie

Assez logiquement, les **misés en situations pratiques ou jeux de rôles** sont plébiscitées. On lit différents éléments en lien avec leur mention : leur diversité (« *situations par rapport au monde extra-scolaire, à l'équipe éducative, par rapport à mes propres faiblesses et compétences.*»), l'analyse qu'elles permettent (« *apportant matière à analyser en groupe* »), l'illustration des propos théoriques.

Dans le même sens, d'autres parlent des **exemples concrets**, réalistes, **des exemples de situations vécues**, des **exercices**. Ce qui semble important, ce sont les liens établis entre les mises en situation, la pratique et la théorie que d'autres qualifieront **d'équilibre théorie-pratique**. Ces liens impliquent aussi **l'analyse réflexive** sur ses pratiques ou sur la base de documents, d'exemples. Un commentaire souligne ces complémentarités : « *pratique sans théorie = peu d'analyse* ».

La **participation active et la variété** de ce qui est proposé est donc un facilitateur : travail de groupe, individuel, collectif,... Un formateur mentionne dans son questionnaire explicitement ceci comme facilitateur : « *la possibilité de configurer différents moyens pédagogiques (jeux de rôles, partage d'expériences, exposés théoriques, travaux de groupes,...).* »

La possibilité de **poser toutes les questions** et d'avoir des réponses est relevé à plusieurs reprises.

Chez un opérateur, la **plateforme e-learning** est un plus.

3.2. Freins

3 freins sont clairement mentionnés pour cet axe et ce, dans plusieurs sessions :

- la **difficulté du timing** reste bien présente partout et est soulignée de nombreuses fois : « *Vu le nombre d'heures de formation, il est clair que nous n'avons fait qu'aborder les thématiques. Chaque sujet aurait besoin de 3 jours à lui seul. Mais c'est un bon début.* », « *manque de temps* », « *mériterait d'être développée de manière plus approfondie* », « *vitesse, rythme un peu trop soutenu* », « *on passe d'une méthode d'analyse à une autre sans approfondir* », « *survol des concepts : analyse systémique en 15 min* », « *pas assez de temps pour aller en profondeur dans certains aspects* », « *le côté touche à tout sans avoir le temps d'approfondir* », « *la formation devrait être plus longue pour prendre le temps d'exercer plus les outils* », « *les outils d'analyse ont été développés trop vite* ».

Ceci est très fort souligné par les formateurs à la fois dans les suggestions qu'ils proposent par rapport à cet axe (plusieurs suggèrent de passer à 30 h) et dans les commentaires des candidats qu'ils relayent : « *difficulté : l'ampleur des contenus à aborder dans un espace temps réduit, surtout si l'on souhaite adopter une méthodologie participative.* » ; « *Alléger le programme ou augmenter le nombre d'heures pour favoriser la mise en pratique et les débats.* », « *la gestion de conflits mériterait à elle seule d'être traitée dans un seul module.* » ; « *les candidats semblent être en demande de formations pratiques liées à l'axe relationnel (ex: gestion de conflit).* »

- une difficulté de compréhension sur ce qu'on demande pour l'**évaluation** ou encore le manque de préparation par rapport à la certification : « *Nous ne sommes pas assez préparés à l'analyse de cas* » ; « *Le bilan des compétences a été passé aux oubliettes, peu précis et peu d'interpellation pendant la formation => à travailler par soi-même en devant lire les documents distribués à la chaîne.* »
- le **manque de cohérence entre les formateurs** (quand ils sont plusieurs) sur les informations données au sujet de l'évaluation se retrouve par exemple chez différents opérateurs même si la complémentarité entre ces formateurs est souvent vue comme un facilitateur.

A côté de ces difficultés qui reviennent plusieurs fois, on trouve quelques freins mentionnés par l'un ou l'autre mais clairement non récurrents. Ils sont parfois spécifiques à l'une ou l'autre session en particulier :

- les **longs moments théoriques** ou l'approche très théorique restent parfois un point faible ou encore la « *lecture de diaporamas à l'écran* ». Une suggestion d'un participant dans une formation nous semble intéressante à relayer à ce sujet d'un point de vue méthodologique : « *Il faudrait pratiquer la classe inversée => nous faire lire les articles ou voir les vidéos avant d'en parler.* »
- Parfois, le fait que la **spécificité de tous les niveaux** (ex. dans les situations proposées) n'a pas été prise en compte (ex. situations proposées centrées sur le secondaire) même si dans d'autres cas, ceci est vu positivement. Dans le même ordre d'idées, quelques-uns précisent que les études de cas sont parfois

très éloignées de l'enseignement de promotion sociale. L'un ou l'autre souligne aussi que certaines études de cas auraient dû plus être centrées sur l'enseignement.

- Dans l'une ou l'autre session d'un opérateur en particulier (dont les résultats quantitatifs sont d'ailleurs plus faibles), le **manque de fil conducteur** traduit par quelqu'un d'autre comme « *la difficulté à percevoir la finalité des choses* », le manque de structure ont été dénoncées, notamment à cause de l'intervention de plusieurs formateurs peu coordonnés aux dires de certains.
- le **manque de feedback** après certains exercices. Au niveau de l'opérateur qui recourt à l'e-learning, c'est le laps de temps trop court pour les travaux à domicile entre les journées de formation en présentiel qui est relevé par l'un ou l'autre.

Au niveau du groupe, un formateur pointe comme difficulté « *la disparité d'expériences susceptibles d'éclairer le travail sur l'identité professionnelle de direction, en particulier pour les candidats fort éloignés de ces enjeux dans leur vie professionnelle.* » Un autre, le fait que « *8 personnes sur 23 déclarent participer à cette formation comme enrichissement personnel avec des perspectives de direction potentielles à long terme.* »

Outre le temps trop court déjà relevé, certains formateurs formulent des suggestions au départ de leur perception du cahier des charges :

- a. « *Disposer d'une latitude quant aux prescriptions du cahier spécial des charges afin de s'ajuster aux réalités des candidats.* »
- b. « *L'égalité de traitement postule-t-elle un même programme détaillé que celui qui a été développé et les mêmes exigences de travail de certification ou peut-on évoluer vers un système de formation qui tient davantage compte de la différenciation de chaque apprenant avec des attentes très différentes dans ce cas en matière d'objectif à atteindre ?* »

Il nous semble important de mettre en débat ces suggestions.

4. Profil formateur

Pour ce point, nous nous centrons vraiment sur ce que nous lisons dans les commentaires des participants par rapport aux formateurs. Il s'agit donc bien de ce sur quoi eux mettent l'accent.

Il est important de souligner que finalement, beaucoup des caractéristiques mentionnées relèvent de caractéristiques relationnelles des formateurs, une forme d'isomorphisme pour cette formation. Voici les termes relevés par rapport à ce que nous pourrions qualifier **d'attitudes relationnelles** à la fois en termes d'écoute du groupe mais aussi de soutien de celui-ci. Le côté positif revient aussi dans plusieurs termes :

- Son écoute
- Sa capacité d'adaptation au groupe « *formateur qui rebondit* »
- Sa disponibilité que d'autres appelleront son accessibilité
- Son ouverture
- Sa motivation pour qu'on apprenne
- Leur capacité à mettre en route, à motiver, à valoriser.
- Leur côté « non jugeant » (ce critère a été mentionné négativement dans une session par des participants où ils ont eu le sentiment d'être jugés)
- Leur bienveillance
- Son dynamisme
- Son enthousiasme

- Le positivisme des formateurs
- Sa sympathie
- Son humour

En termes d'**interactions**, les participants relèvent le fait que les formateurs répondent aux questions et ont à cœur de savoir si la matière a été comprise.

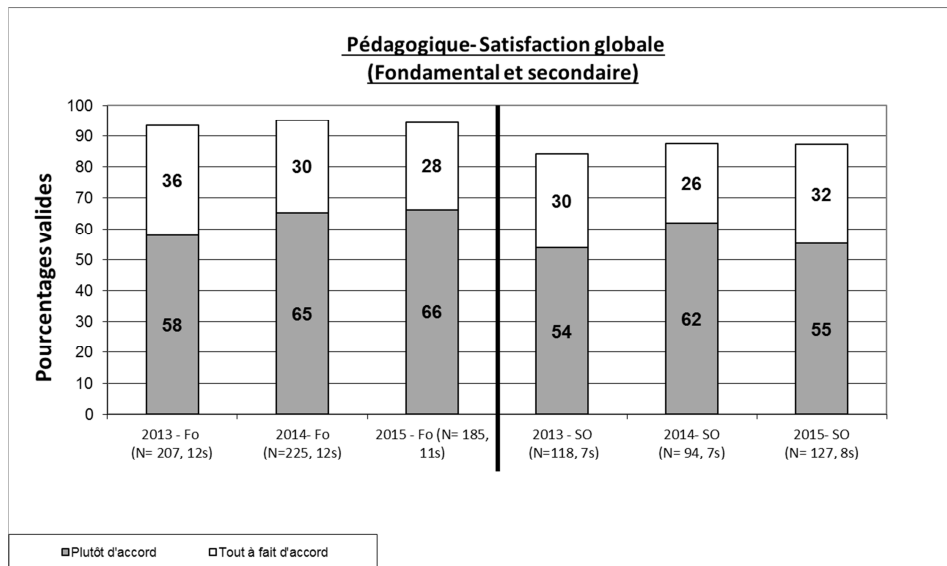
En termes **plus didactiques**, on lit la clarté (« *Approche claire, structurée* », « *Clarté et précision des explications* ») mais aussi l'argumentation apportée. Le fait de rendre sa formation vivante, la capacité du formateur à faire vivre les situations théoriques abordées sont d'autres caractéristiques.

Evidemment, le **parcours et le vécu** du formateur reviennent régulièrement. Quant aux équipes de formateurs, c'est leur **complémentarité** qui est mise en avant : « *Personnalités différentes mais allant dans le même sens* », « *différents regards apportés par chacun des formateurs* ».

B. Axe pédagogique : satisfaction globale, compétences, dispositif et profil du formateur

1. Vision globale en termes de satisfaction

Fondamental et secondaire

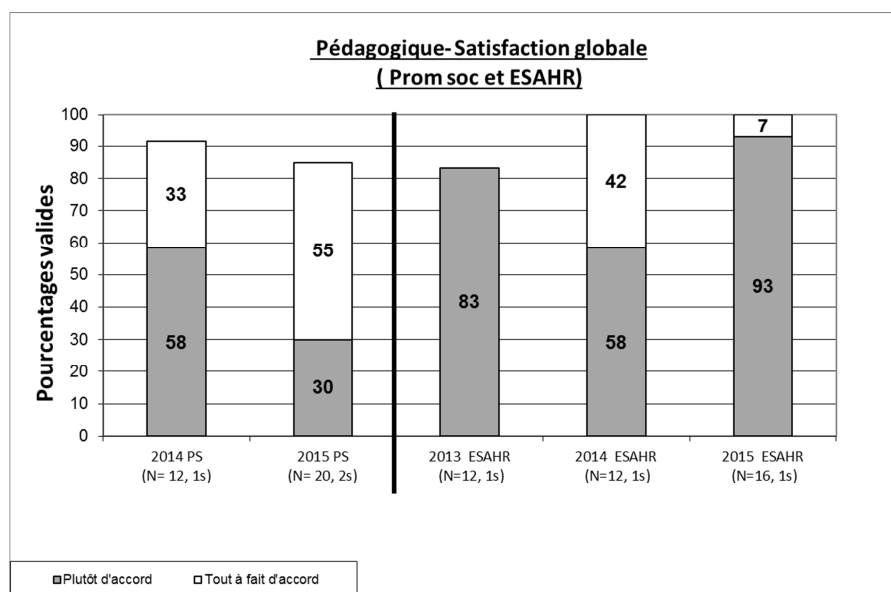


De manière récurrente entre les années, l'avis des participants du fondamental est souvent plus satisfaisant que celui du secondaire (95% pour le fondamental et 87% pour le secondaire en 2015).

A part pour une session (chez un opérateur chez lequel nous avons déjà remarqué des difficultés l'année passée), plus de 85% des participants sont satisfaits des sessions de formation de l'axe pédagogique fondamental. Notons malgré tout que dans la session plus faible, les commentaires relèvent des points positifs pour certains aspects mais des améliorations restent à encourager pour d'autres.

Au niveau du secondaire, 3 sessions sur 8 ont moins de 85% de participants satisfaits dont 2 aux alentours de 65%. On y retrouve le même opérateur dont les résultats étaient plus faibles au niveau du fondamental et un opérateur qui n'intervient qu'au secondaire. Les commentaires mettent en cause surtout le manque de liens avec la pratique de par le profil des formateurs. Pour une des 2 sessions, la formation ne semble pas être contextualisée avec la fonction de direction. Dans l'autre cas, c'est la structuration des informations qui fait clairement défaut.

Promotion sociale et enseignement artistique à horaire réduit



Dans ces 2 niveaux, peu de sessions sont concernées mais globalement, les personnes sont satisfaites et pour l'ESAHR, la proportion de personnes 'tout à fait d'accord' est vraiment importante. 3 personnes en promotion sociale ont un avis négatif. Il n'y a pas beaucoup de variance quant au pourcentage de personnes satisfaites entre les 2 sessions.

2. Compétences

Pour cet axe, nous proposons d'articuler les données quantitatives avec le qualitatif afin d'illustrer les compétences par ce que nous lisons dans les commentaires.

Fondamental et secondaire

Notons que pour l'analyse des commentaires, il ne nous a pas semblé nécessaire de différencier les niveaux (juste si une spécificité apparaissait) étant donné que les commentaires se rejoignent fortement.

Contrairement à ce qui a été constaté dans l'axe relationnel, il est plus difficile de faire ici l'exercice de **concrétiser** ce qui a été travaillé lors de la formation à travers les commentaires. Nous formulons l'hypothèse qu'une des raisons est peut-être l'opérationnalisation des compétences déjà présente au sein des questions fermées. Par ailleurs, les thématiques sont très vastes et les commentaires des questions fermées sur les compétences vont plus souvent vers l'explication de pourquoi une compétence n'est pas travaillée que vers l'explicitation de ce qui a été fait.

Ce qu'on perçoit cependant, c'est qu'entre opérateurs, des **accents différents** sont donnés aux formations tout en restant dans le cadre, soit sur la base de la spécialisation des formateurs (ex. ens spécialisé), soit en mettant l'accent sur des compétences d'analyse à développer, soit en prenant le cadre légal comme porte d'entrée, soit en visant l'élaboration d'un plan d'action, soit encore en développant davantage la dimension d'évaluation,... Chez un opérateur, on envisagera l'intégration du numérique au sein de l'école. Nous supposons que ceci a été imaginé comme un objet du pilotage pédagogique même si les participants n'y font pas référence comme tel. Certaines compétences dans certaines sessions prennent plus de place au détriment d'autres.

Même si plusieurs estiment que les compétences ont été **travaillées** au cours de la formation, le commentaire suivant permet de relativiser ce qu'il convient de mettre derrière travailler : « *Toutes les compétences ont été en effet travaillées. J'aurais apprécié qu'elles soient plus qu'abordées mais je me rends compte que la contrainte temps ne permet pas d'analyser en profondeur toutes ces matières.* » Il s'agit d'une entrée en matière : « *Il est certain que sur 5 jours il est impossible de parcourir l'intégralité des contenus. Ceci étant dit, les différents*

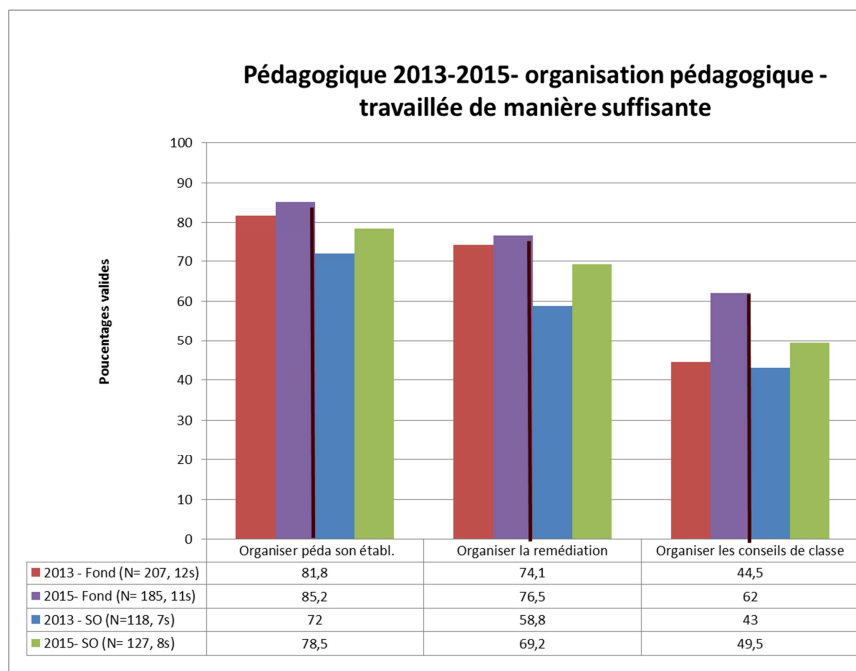
thèmes exploités nous ont mis la puce à l'oreille!» Dans d'autres cas, des personnes optent pour « **pas suffisamment travaillée** ». Les commentaires suivants permettent de mieux comprendre ce choix : « *il s'agit d'un manque de temps mais les informations ont été données*», « *La formation s'est trop souvent résumée aux références législatives sans pousser à des réflexions sur la philosophie, les valeurs transmises via les différentes pratiques pédagogiques.* » ; « *Toutes les compétences ont été travaillées point de vue théorique parfois un peu moins ou pas du tout en pratique.* » ; « *La plupart des compétences pour lesquelles j'ai choisi "travaillée de manière insuffisante" : ce n'est pas pour une question de temps consacré au sujet mais plutôt une question de méthodologie. Trop souvent nous sommes restés dans la vague, il manquait de concret, comment l'appliquer à son établissement.* » ; « *Certaines matières sont vues de manière trop floue ou superflue* ». Le manque d'exemples concrets fait parfois opter les personnes pour considérer que la compétence n'est pas travaillée de manière suffisante.

Dans plusieurs sessions, on constate que certaines **thématiques** ont été développées alors que d'autres n'ont été qu'effleurées.

Un **formateur** développe une argumentation assez longue sur la nécessité de réduire au niveau du contenu le nombre de compétences à travailler, il nous semble pertinent de la relayer dans ce rapport « *pour assurer des clarifications utiles à certains, faire évoluer les représentations d'autres, favoriser l'échange de bonnes pratiques, informer sur des aspects méconnus (par ex l'enseignement spécialisé) de beaucoup et parvenir in fine à une réflexion et des pistes d'action concrètes de pilotage pédagogique pour tous les thèmes des compétences à travailler. Plus de temps serait nécessaire si la méthodologie d'animation se veut active*».

Nous relaterons les éléments qui permettent d'illustrer les **5 grands blocs de compétences**. Quelqu'un dira qu'il s'agit « *d'un beau panel des différentes facettes de notre rôle de pilote* ».

a. **L'organisation pédagogique d'un établissement (fil conducteur)**



Avec toutes les nuances évoquées ci-dessus et dans le temps imparti, le fil conducteur est travaillé suffisamment pour 85% au fondamental et 78% au secondaire. On est entre 76% et 69% pour la remédiation avec une progression par rapport à 2013 pour le secondaire. Les conseils de classe restent peu travaillés même si on observe une évolution par rapport à 2013 au niveau du fondamental. Ce sont plutôt des commentaires de ce style qu'on lit : « *j'aurais aimé avoir davantage d'informations concernant la gestion des conseils de classe et*

l'utilité des conseils de guidance » ; « Je regrette le manque d'apprentissage et de mise en situation du conseil de classe. ».

Pour être tout à fait précis, il convient de mentionner que nous avons des taux de non-réponses importants pour les 2 derniers items pour le secondaire donc non seulement ceux qui ont répondu ont un avis mitigé mais le fait que 8 à 16% des personnes ne répondent pas est à prendre en compte.

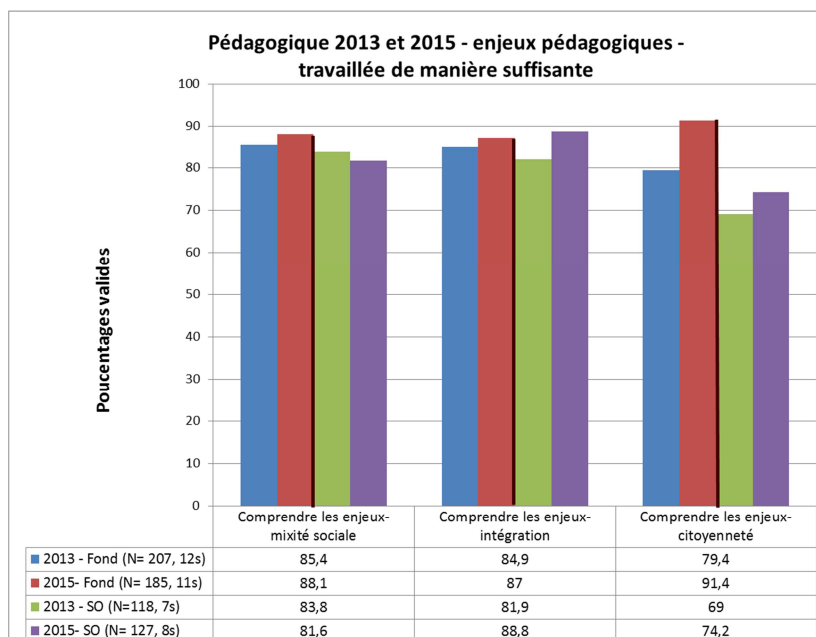
Au niveau des résultats par session pour le fondamental, sur les 11 sessions, 80% des participants au moins estiment que le fil conducteur a été travaillé au moins de manière suffisante dans 9 sessions. 2 autres sessions sont davantage aux alentours des 70%.

Au niveau du secondaire, 4 sessions ont plus de 80% des participants qui considèrent que cela a été travaillé au moins de manière suffisante. Pour 2 sessions, on est aux alentours de 75%, pour une à 66% et une autre seulement à 53% (travaillé de manière suffisante et excessive cumulées).

Que peut-on entrevoir sur la base des commentaires de ce qui a été travaillé par rapport à ce fil conducteur ?

- Cette formation a permis d'apprendre à construire un plan d'actions, à connaître une méthodologie pour piloter pédagogiquement une équipe et de découvrir des outils pour piloter une école.
- Gérer la mise en place d'un projet d'actions face à un problème/enjeu à améliorer => pouvoir évaluer ces actions et effectuer des ajustements dans le but d'atteindre un objectif pédagogique dans son établissement scolaire.
- Balises importantes en matière de pilotage pédagogique d'un établissement, les enjeux d'un pilotage correct, des exemples de stratégies de pilotage. Revoir les thèmes principaux autour desquels doit s'articuler le pilotage pédagogique. Outils pratiques de mise en œuvre de plans d'actions SWOT+SMART.
- Le système éducatif, rappel des objectifs généraux (décret mission)
- Les référents légaux pour appuyer ce point de vue pédagogique, les différentes obligations
- L'approche systémique d'une école
- La réflexion sur le pilotage pédagogique de l'école au point de vue de l'approche par compétences
- S'appuyer sur des données objectives pour orienter le pilotage pédagogique de son école.
- La gestion d'une équipe au niveau pédagogique. Prise de conscience de l'importance des concertations, de la manière dont elles doivent être menées pour être constructives, des concertations bien dirigées, avec un objectif précis ; comment obtenir une concertation maximale en tenant compte du prescrit légal et des susceptibilités individuelles ? La formation m'a préparé à justifier plus facilement différentes pratiques aux enseignants et m'a ouvert les yeux sur le fait qu'il n'y a pas de pédagogie sans l'adhésion de toute l'équipe.
- L'acquisition d'outils de pilotage comme Tabor (« *outil chiffrant les différents paramètres de l'école, son profil* »), inconnu aux dires des participants est un élément plus explicite de ce 1^{er} bloc.
- Des idées de projets, la recherche de projets communs au sein d'une équipe, amener un projet à mes enseignants sans pour autant le leur imposer, évaluer un projet.
- La manière d'aménager les changements dans l'école. Les étapes, les points importants à prendre en compte. Les possibilités, les ressources accessibles, disponibles. Comment montrer aux enseignants l'importance des nouvelles pédagogies ?
- Des difficultés auxquelles on pourrait être confrontés et la façon de réagir face à celles-ci.

b. La **compréhension d'enjeux pédagogiques** (mixité sociale, intégration, citoyenneté)

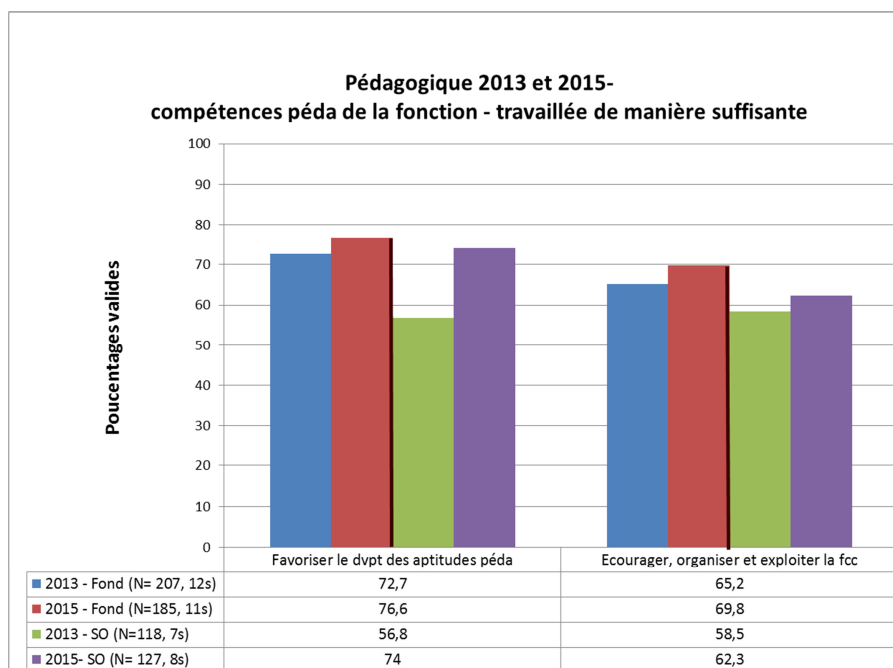


Le travail sur les enjeux est relativement satisfaisant au fondamental, comme il l'est au niveau de l'intégration pour le secondaire. Il reste faible quant au développement de pratiques démocratiques pour le secondaire.

Que voit-on concernant les enjeux dans les commentaires ?

- Un excellent rappel des valeurs pédagogiques à travailler dans nos écoles.
- Intégration : comprendre le fonctionnement d'un établissement spécialisé, les difficultés de l'intégration dans l'école ordinaire, outils et démarches pour intégrer des élèves aux besoins spécifiques, le PIA
- Développer une politique de remédiation afin d'assurer à chaque élève les chances égales de réussite (mixité sociale scolaire).
- Comment intégrer au mieux la différenciation ?
- Il n'y a rien d'explicite sur la citoyenneté.

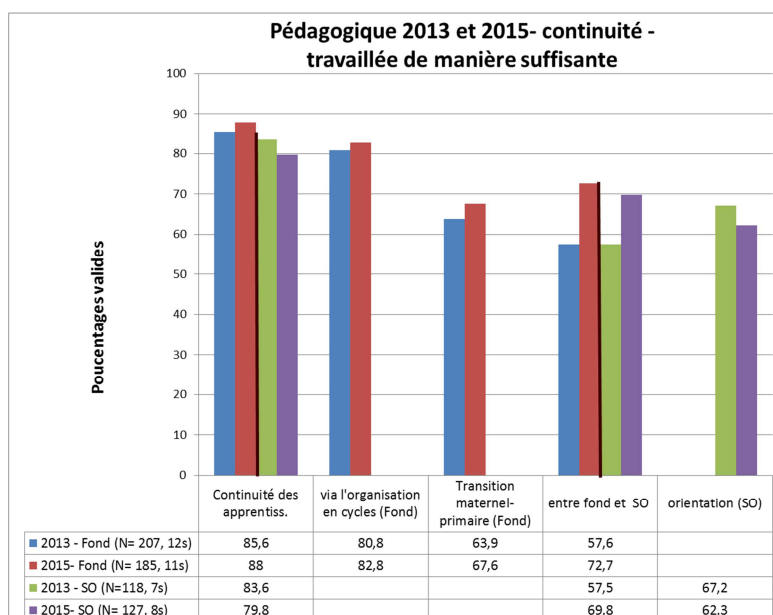
c. Le **développement d'aptitudes pédagogiques** (notamment en lien avec la formation en cours de carrière)



Des tendances très proches pour le fait de favoriser le développement d'aptitudes pédagogiques. Aucun commentaire n'explique ceci, probablement parce que la compétence liée aux aptitudes pédagogiques reste difficile à cerner : « *En ce qui concerne les aptitudes pédagogiques, cela m'a paru trop vague, sans exemples concrets...* ». Il serait bien qu'elle soit reformulée.

L'un ou l'autre commentaire souligne que la compétence liée à la formation en cours de carrière relève davantage de l'axe relationnel : « *comment faire passer la pilule?* ». Ceci explique peut-être le pourcentage faible, un choix étant opéré par les opérateurs en termes de non-priorité à ce niveau ?

d. La continuité

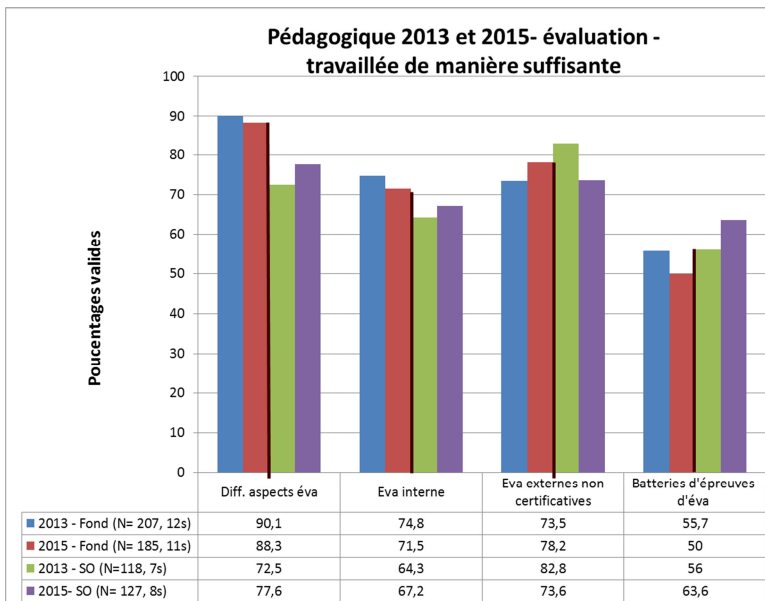


Très peu de commentaires à ce propos : «*Eclaircissement quant aux principes pédagogiques de la continuité des apprentissages.* » ; « *Comment l'assurer ? Créer de réels liens entre les différents niveaux.* » ; « *Travail interdisciplinaire, transversalité* » ; « *Inciter à la coordination entre les professeurs à tous les niveaux, horizontalement et verticalement* ».

Pour le secondaire, il faut signaler que 10% des personnes ne répondent pas à l'item général sur la continuité et 9 à celui sur le passage fond- SO.

Au vu de ces résultats, les transitions restent peu travaillées et particulièrement celle entre le maternel et le primaire. Dans une session d'ailleurs, une participante de maternel relevait cette difficulté quant à la prise en compte dans la formation de ce niveau. Dans le fondamental, la transition avec le secondaire semble avoir été plus travaillée qu'antérieurement. L'orientation, tout comme la formation, reste un parent pauvre. Pourtant, le cadre légal prend en compte celle-ci. Aucune illustration dans les commentaires à ce niveau.

e. L'évaluation



Les questions abordées relatives dans les commentaires sont les suivantes : Comment évaluer, qu'évaluer, comment gérer les évaluations ... comment remédier ?, analyser les rapports d'évaluation externes réalisées dans l'établissement et proposer les mesures adéquates qui en découlent, la manière de les utiliser avec l'équipe, la construction d'une grille d'évaluation (visite de classe).

Pour les 3 premiers items, les différences se marquent entre le fondamental et le secondaire (où à nouveau les taux de non-réponses sont de 9% pour le premier item et de 6% pour le second). Il est positif de voir que dans à peu près 75% des cas, les évaluations externes non certificatives ont été mobilisées selon les participants. Les pourcentages sont plus faibles pour les évaluations internes

Autres données qualitatives

En outre, comme dans l'axe relationnel, nous voyons clairement dans plusieurs sessions (surtout à nouveau chez certains opérateurs), que la formation a travaillé le développement de **capacités d'analyse et de prise de recul** qui restent essentielles quel que soit l'axe : « *Des grilles d'analyse qui me permettront d'analyser des situations problèmes complexes, au niveau de l'institution, de la classe et de l'individu* », « *aide à l'analyse et aux démarches à effectuer lors de problèmes de toutes sortes au sein de mon futur établissement* », « *des pistes pour analyser et traiter des situations* », « *Analyser et évaluer des contextes et des stratégies éducatives* ».

Certains opérateurs ont parfois **reprécisé des « concepts pédagogiques fondamentaux** : *les termes pédagogiques, la pédagogie différenciée, les douze besoins éducatifs, les pédagogies actives, la méthodologie du français des maths et de l'éveil* », « *la différenciation* ». La question qu'on peut se poser en lisant ce genre de commentaires, c'est celle de la spécificité des contenus par rapport à la fonction de direction. Dans une session, un participant s'interroge sur la pertinence, l'utilité d'un module sur les courants pédagogiques. Par contre, dans une autre, c'est bien sous l'angle direction que ces concepts ont été revus : « *des concepts péda revus non pas avec l'aspect didactique du maître mais celui du pilote* ».

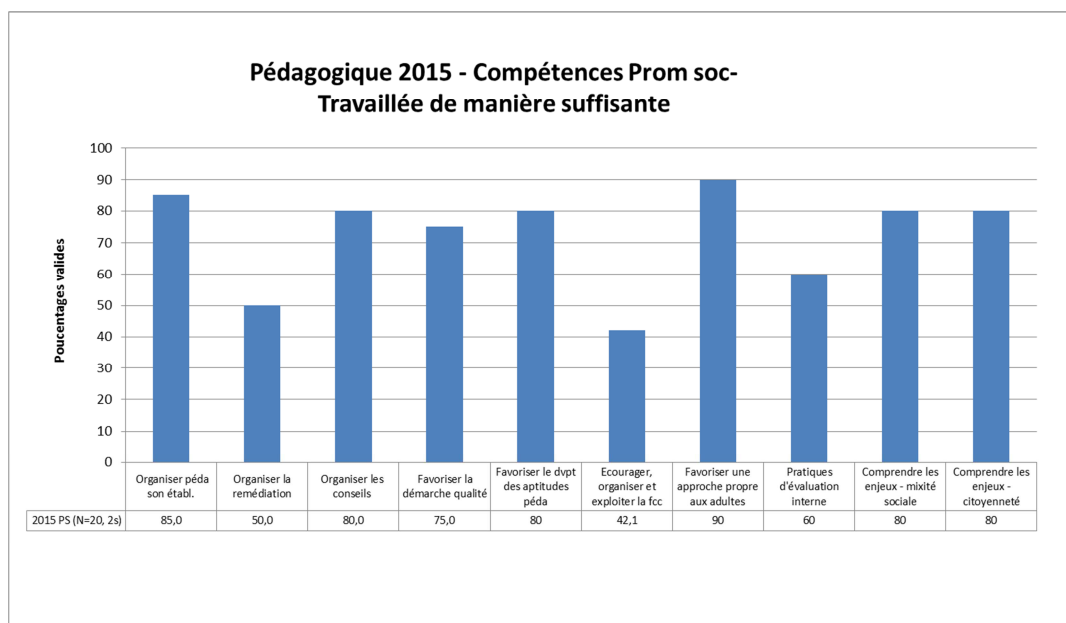
La **clarification du rôle du directeur** même si elle n'est pas ici une compétence à part entière comme dans l'axe relationnel reste sous-jacente à cet axe. Cela se lit dans les commentaires : « *Une vue d'ensemble de ce qui est attendu du rôle de directeur d'un point de vue pédagogique* », « *L'impression de mieux comprendre comment tourne une école, le rôle de directeur...* ». A ce propos, le commentaire suivant relate l'importance d'aborder à la fois les difficultés (qu'on lit beaucoup) mais aussi les défis de cette fonction : « *Cette formation m'a ouvert l'esprit sur le métier de directeur d'école : les difficultés qui résultent de ce métier mais aussi toutes les possibilités de mettre de beaux projets en place.* » A l'inverse, « *on n'a pas assez mis en valeur les aspects*

positifs du rôle de directeur. On a beaucoup insisté sur la surcharge de travail, mais cela manquait d'incitants pour la future profession. »

A la lumière de ce qu'un formateur soulignait dans l'axe relationnel, quelqu'un interpelle aussi sur la **prise en compte des demandes spécifiques du groupe** : « Au vu de l'hétérogénéité du groupe, il serait aussi intéressant au début de formation de travailler avec le groupe sur les thématiques qu'ils souhaiteraient plus rencontrer. Avec un programme figé et linéaire, il y a l'avantage d'être sûr de parcourir la partition mais les points, demandes spécifiques sont ainsi moins développées. » Dans le même ordre d'idées, un formateur souligne que « plusieurs formés, notamment celles et ceux qui ne sont pas en fonction, souhaiteraient pouvoir bénéficier de développements complémentaires, individualisés ou non, mais le temps imparti à la formation ne le permet pas ».

Un formateur suggère de réactualiser le cahier des charges pour y inclure les nouvelles références légales et les nouvelles réalités du métier (pédagogiques, technologiques, numériques,...)

Promotion sociale

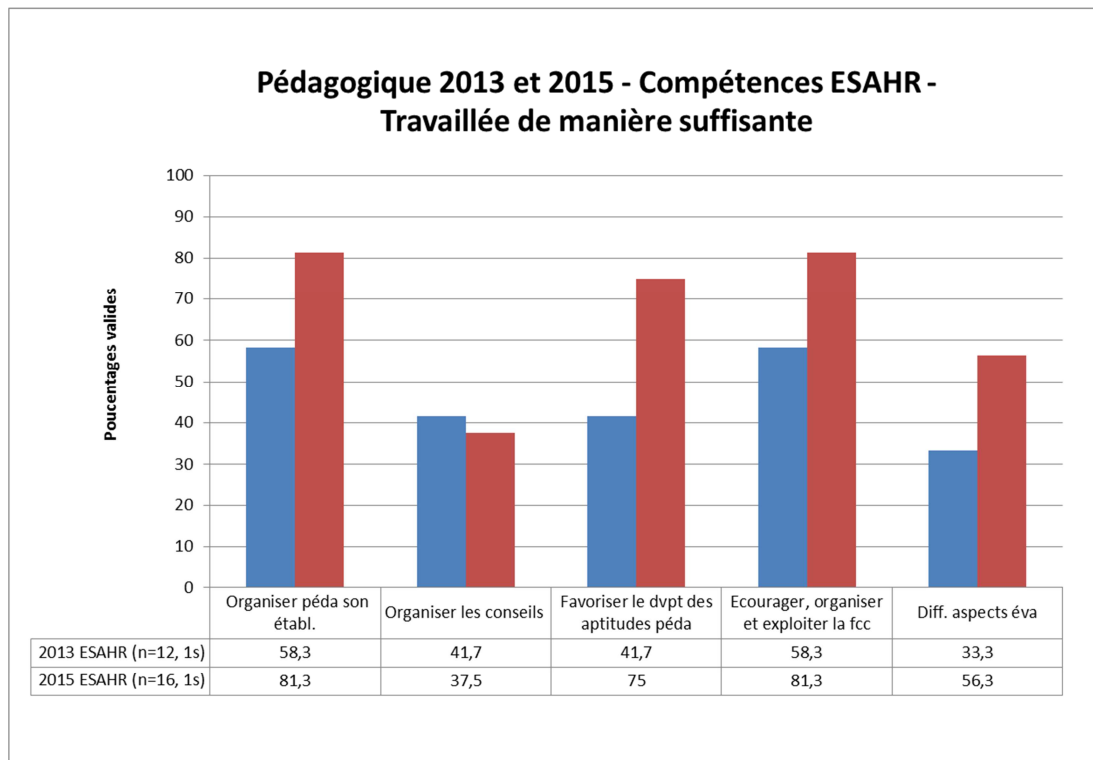


85% des participants estiment que le fil conducteur a été travaillé de manière suffisante : « beaucoup plus de connaissances quant à l'organisation de l'enseignement de promotion sociale » ; « Au cours de la formation, il a été démontré comment apporter à une gestion d'établissement une valeur ajoutée pédagogique. »

C'est le cas aussi (entre 80 et 95% des personnes) des compétences qui relèvent d'une approche pédagogique propre aux adultes, de la compréhension des enjeux en matière de mixité sociale et de citoyenneté et les implications des stratégies mises en place pour promouvoir ces pratiques au sein de l'établissement, de l'organisation des conseils des études, du développement des aptitudes pédagogiques des membres de l'équipe éducative permettant de poursuivre la mise en œuvre des objectifs généraux de l'enseignement de promotion sociale par le biais de la coordination pédagogique. Favoriser la démarche qualité au sein de l'établissement a été travaillé de manière suffisante pour 75% des personnes. 3 compétences ont des résultats faibles et questionnant : remédiation, évaluation interne et le travail sur la formation en cours de carrière (mais ce constat est le même pour les niveaux fondamental et secondaire). Pourtant, par rapport à l'évaluation, dans une des sessions, plusieurs participants relatent un travail sur la confection de grilles d'évaluation.

Un participant qui considère que seule la moitié des compétences a été travaillée de manière suffisante mentionne ceci : « *Le temps dévolu à cette formation ne me semble pas suffisant pour travailler chaque compétence à un niveau suffisant. Il convient donc d'insister sur le fait qu'il s'agit d'une formation initiale qui suppose une formation continuée (sur le terrain?) par la suite* ». Un autre : « *Tout est travaillé mais parfois on n'a que le power point et aucun exercice n'est fait car on a plus le temps.* »

Enseignement artistique à horaire réduit



Au niveau de l'ESAHR, un premier élément à relever est l'évolution des pourcentages entre les années (tout en gardant à l'esprit que le peu de personnes influence cette progression). Les 2 compétences très peu travaillées en 2013 le sont encore en 2015 : organiser les conseils des études, le conseil de classe et le conseil d'admission d'un part, et la mise en oeuvre des pratiques d'évaluation d'autre part.

Les commentaires suivants illustrent pourquoi certains participants ne considèrent pas qu'une compétence était travaillée de manière suffisante : « *Certains points cités ci-dessous sont restés très vagues* » ; « *les idées restent assez globales.* » ; « *Les choses ont été présentées mais trop peu analysées.* » ; « *manque de clarté dans les objectifs visés.* ».

Dans les commentaires, il n'est pas évident de percevoir précisément ce qui a été travaillé mais ce qui est explicité paraît en cohérence avec les données quantitatives :

- *Nous avons reçu un savant mélange entre les finalités de l'Esahr du point de vue pédagogique avec rapport aux textes de lois mais également aux objectifs, compétences, ... dans chaque domaine. Un meilleur savoir des 4 domaines (structures, pédagogies).*
- *Une idée de comment toute cette pédagogie s'organise dans un établissement. Le rôle de chacun.*
- *Découverte du monde de la danse. Découverte des structures et des possibilités d'organisation des différents cours.*

Le travail des textes légaux ressort clairement.

3. Dispositif

Une spécificité de cet axe est peut-être à voir dans les avis divergents pour une même formation mais aussi chez un même participant suivant le formateur concerné. Dans beaucoup de cas, en effet, la formation est donnée par des formateurs différents. Il n'y a pas toujours une vision uniforme.

3.1 Facilitateurs

On retrouve beaucoup **d'éléments mentionnés dans l'axe relationnel** (nous ne les développerons plus ici mais ils reviennent souvent) : convivialité, échanges constructifs avec les formateurs et entre participants de réseaux différents, d'horizons différents (chez un opérateur, les collègues du spécialisé ont expliqué leur expérience, ce qui a apporté beaucoup de concret) qui éprouvent les mêmes difficultés, les mêmes préoccupations. Les méthodes pédagogiques employées ont permis d'échanger abondamment d'idées, les divergences, les mises en situation concrètes/ étude de cas, les travaux de groupe, l'alternance des supports (travaux de groupe, vidéo, théorie,...), la variété (outils, témoignages, apports théoriques,...), l'analyse de cas concrets, de vrais documents, les exercices à faire chez soi, les liens entre théorie et exemples pratiques, la réflexion sur les pratiques ... tout cela a été mis en avant. Selon un participant, il y a « *le souci de placer le candidat directeur dans une démarche d'apprentissage (travail de groupe, analyse individuelle et/ou collective).* »

Vu le côté parfois plus théorique, la **clarté et la structure** (« *plan de formation clair* », « *cela part parfois dans tous les sens et je ne sais pas tjrs ce que je peux ou ne peux pas faire* ») des informations et des documents proposés ressort très fort. Il est demandé à ce sujet que les documents soient distribués avant le module pour pouvoir les annoter : « *cela renforce/facilite/accélère l'apprentissage.* » Un opérateur mentionne que la création d'un syllabus organisé par chapitres a permis l'installation d'une continuité entre les différents formateurs et a rendu explicite le fil rouge de la formation.

Au niveau du contenu, on relèvera les références au **cadre légal et les grilles d'analyse**.

Chez un opérateur du fondamental, un **moment d'intégration** est prévu en fin de parcours. Ce moment permet de clarifier les éléments préalablement abordés, perçus parfois comme fort généraux et ne permettant pas vraiment de percevoir le fil conducteur. Dans une des sessions de promotion sociale : « *la deuxième partie de la formation a complètement immergé les participants dans la réalité quotidienne de la vie d'une institution avec des études de cas collectives qui permettent de croiser les regards réflexifs sur les situations* ».

Même si les avis sont divergents sur le sujet (notamment par la lourdeur engendrée pour les directions déjà en fonction, surchargées), les **retours sur les travaux** que certains qualifient d'évaluations formatives proposées dans le cadre de certaines sessions ou de l'e-learning sont soulignées : « *les devoirs qui nous obligent à aller plus en profondeur, retrouver un professeur en ayant un regard nourri et enrichi de mon expérience personnelle* ». D'autres atouts de cette plateforme ressortent des commentaires : la réflexion plus approfondie sur un thème défini que permettent les travaux à distance en ligne, la richesse des documents proposés, la possibilité de s'approprier chaque partie de la formation à son propre rythme. Le formateur dira d'ailleurs que « *le recours à l'e-learning est un facilitateur pour placer les participants dans une position active et participative* ». Le bémol souligné est que dès lors il n'y a eu que très peu de travaux collectifs en présentiel. Quelqu'un d'autre suggérerait que « *les travaux individuels réalisés auraient pu être plus exploités lors des séances pour que chacun puisse s'enrichir des cas concrets et des commentaires du formateur* ».

Pour certains formateurs, la précision de l'objectif général et des compétences à acquérir, la rigueur du cadre dans lequel se déroule cette formation sont des facilitateurs.

3.2 Freins

Nous prenons la peine d'illustrer plus amplement les freins car ils permettent de donner des moyens de régulation aux formateurs.

Points de vue partagés par plusieurs

Le **manque de temps** reste très présent, mais l'ampleur des compétences à travailler en 30h rend presque inévitable ce type de commentaire. Un des termes qui revient d'ailleurs beaucoup est celui de survol : « *L'impression de survoler comme si tout le monde sait de quoi on parle.* » ; « *dommage que certains jours ont eu des rythmes trop rapides par rapport au contenu très riche.* » ; « *manque de temps pour les débats que peuvent susciter les différentes situations.* » ; « *J'aurais aimé aller plus en profondeur dans le pilotage pédagogique. Notion sur laquelle il aurait fallu s'arrêter au moins 2 demi-journées* ». Pour contrecarrer en partie cette difficulté, la modalité e-learning semble être intéressante. Une autre proposition, faite par un participant, est une appropriation des contenus par des lectures préalables et de venir en formation avec des questions (une classe inversée).

La gestion du temps. Dans certains cas, le temps de démarrage des journées fut trop lent, ce qui a eu comme conséquence un rythme beaucoup trop rapide en fin de journée : « *On passe une demi-journée voire plus sur un exercice et après le reste de la matière prévue est parcouru rapidement.* » Dans une session du SO évaluée plus négativement, on voit des commentaires comme celui-ci : « *Beaucoup de temps passé à parler dans le vide alors que beaucoup de thèmes ne sont pas abordés de manière suffisante* » ; « *perte de temps due à des bavardages inutiles* ».

En lien avec ceci, plusieurs formateurs d'opérateurs différents soulignent la difficulté de l'hétérogénéité des participants par rapport à leurs attentes, leurs acquis voire leurs motivations (PS) : « *L'hétérogénéité pose des problèmes en termes d'attendus des participants qui sont parfois difficilement conciliables avec le rythme proposé : trop rapide pour les enseignants en classe et trop lent pour les directions expérimentées* ».

Comme dans l'axe relationnel, le côté « **beaucoup de théorie sans pratique** », abstrait, la lecture d'un power point qui défile, peu de travaux de groupe réflexifs ... ne sont pas appréciés : « *Formation très théorique présentant un nombre important d'analyses très poussées auxquelles il n'était pas toujours facile d'accrocher et de saisir le but final* » ; « *Trop de théorie pour la démarche qualité. Pas assez de pratique concernant l'utilisation des dossiers pédagogiques* » (PS). Il s'agit ici d'une difficulté beaucoup plus récurrente que dans l'axe relationnel. La densité des compétences à aborder en peu de temps en est vraisemblablement la raison. C'est ce qu'on lit aussi du point de vue des formateurs : « *Le temps dédié à la formation ne permet pas toujours de privilégier des méthodes pédagogiques axées sur la mise en situation (en particulier au vu du cahier des charges)* ». Dans certaines sessions (SO), le peu de liens de la théorie avec la pratique professionnelle d'un directeur est contesté.

Le **peu d'exercices, leur côté trop abstrait, le peu de cas développés et réellement corrigés** est en effet une lacune soulignée dans quasi toutes les sessions même si pour certaines parties d'entre elles, ces exercices sont bien présents. Il peut cependant s'agir du fait qu'ils arrivent trop tardivement. Dans trois sessions, est soulignée « *le pas ou peu de synthèse après les travaux de groupe* » ; « *absence de restructuration* », « *de formalisation* » ; « *Dans une formation aussi réduite en temps, je n'aime pas les positions : "les réponses sont en vous". Pourquoi venir à XXX pendant 5 jours de vacances si, même à production en groupe, on n'a pas de retour????* »

A contrario de ce qui ressort des facilitateurs, le **manque de structure** revient plusieurs fois : « *cela rend difficile l'acquisition des notions* » (et notamment dans une session plus faible du secondaire) et la difficulté de **faire des liens entre les différents modules**, notamment quand il y a des formateurs différents **mais aussi avec l'évaluation**. De même, quand les participants reçoivent une masse de documents quelques jours avant la certification, c'est une difficulté pour eux : « *la masse de documentation dans laquelle il est impossible de se*

retrouver ». Il semble important de disposer de documents très structurés mais centrés sur l'essentiel pour que les personnes ne soient pas perdues.

Le **manque de préparation par rapport à l'évaluation** (et dans certains cas (So), le côté brouillon de ce qui est demandé) semble être une difficulté, notamment parce qu'elle requière une vision intégrée. Or, dans beaucoup de cas, les différents aspects ont été abordés de manière dissociée : « *L'évaluation étant une étude de cas, il est dommage qu'on en ait réalisé aucune complète tous ensemble.* », « *Il manquait, selon moi, des liens concrets avec des mises en situation globales qui prendraient en compte tous les aspects abordés. Je me trouve fort confuse et pas du tout préparée à l'EVA qui nous demande de faire des liens.* » Ce point revient dans plusieurs commentaires de l'ESADR. Certains dans plusieurs sessions du SO soulignent qu'il n'y a « *pas toujours eu de correction fine de nos travaux lors de mise en commun* », « *que les exercices n'ont été que partiellement corrigés* ».

Plus spécifiquement

Par rapport aux travaux à rendre au niveau des formations **e-learning**, l'un ou l'autre (alors que la plupart des avis sont positifs) pointe quelques difficultés : « *peu de travaux de groupe réflexif. Manque de confidentialité, présentation en grands groupes gênante. Sensation d'être jugé, à revoir.* », « *la lourdeur des travaux à réaliser. De plus, nous ne trouvons pas toujours les consignes très claires donc nous avançons à l'aveugle.* », « *Le manque de retour par rapport aux divers travaux effectués* ».

Comme dans l'axe relationnel, une difficulté pour l'un ou l'autre participant est la **longueur de la journée**.

Dans une session du SO, la formation n'a pas été suffisamment centrée sur la fonction de direction : « *Plusieurs interventions relevaient plutôt de l'agrégation que de la fonction de direction* ». Dans une autre, quelques participants trouvaient qu'il y avait beaucoup de redites par rapport à d'autres axes, notamment quant aux outils proposés.

4. Profil du formateur

Au niveau des formateurs, c'est leur **professionnalisme, la maîtrise des contenus** qu'ils ont (« *Ils savent ce qu'ils enseignent sur le bout des doigts, cela se ressent et donne un accès plus rapide à la compréhension.* »), leur **expérience** très enrichissante acquise sur le terrain (parcours, fonction actuelle, spécialisation, passé professionnel de directeur- surtout souligné dans le SO) mais aussi leur **disponibilité, leur dévouement, leur motivation** qui ressort, notamment traduite par leur souci de répondre aux questions des participants, l'attention à leurs besoins, à leurs doutes et chez certains par l'envoi de travaux à l'avance pour aider à préparer l'examen. Leur dynamisme et leur **volonté** à former, à préparer au mieux les participants à la fonction de directeur sont soulignés de nombreuses fois. Les participants les trouvent positifs, enthousiastes, encourageants. On y lira aussi le côté **passionné** : « *leur amour pour transmettre leur savoir* » ; « *La passion communicative des formateurs qui me donne envie de continuer à apprendre, à me remettre en question* ». Ces caractéristiques ressortent surtout des commentaires des participants de l'axe pédagogique fondamental.

L'approche pragmatique (exemples concrets) du formateur est relevée par beaucoup.

Dans plusieurs cas, vu la diversité des contenus, plusieurs formateurs interviennent. Le fait d'avoir **plusieurs formateurs** est à la fois positif pour certains (différentes perceptions, spécialité de chacun) mais une difficulté quand il y a un manque d'articulation, de coordination entre eux ou des divergences d'opinions : « *Le manque de fil conducteur et de cohésion entre les formateurs. L'école est un esprit d'équipe et là, nous avons des électrons libres...* » ; « *Les contradictions exprimées sur la pédagogie dans sa globalité entre certains formateurs* » ; « *certain formateurs semblent être en contradiction au sujet des notions d'objectifs et critères* ». Dans la

formation ESAHR mais aussi dans des formations du SO, quelqu'un mentionne que « *la qualité de la formation était très variable suivant les formateurs* ».

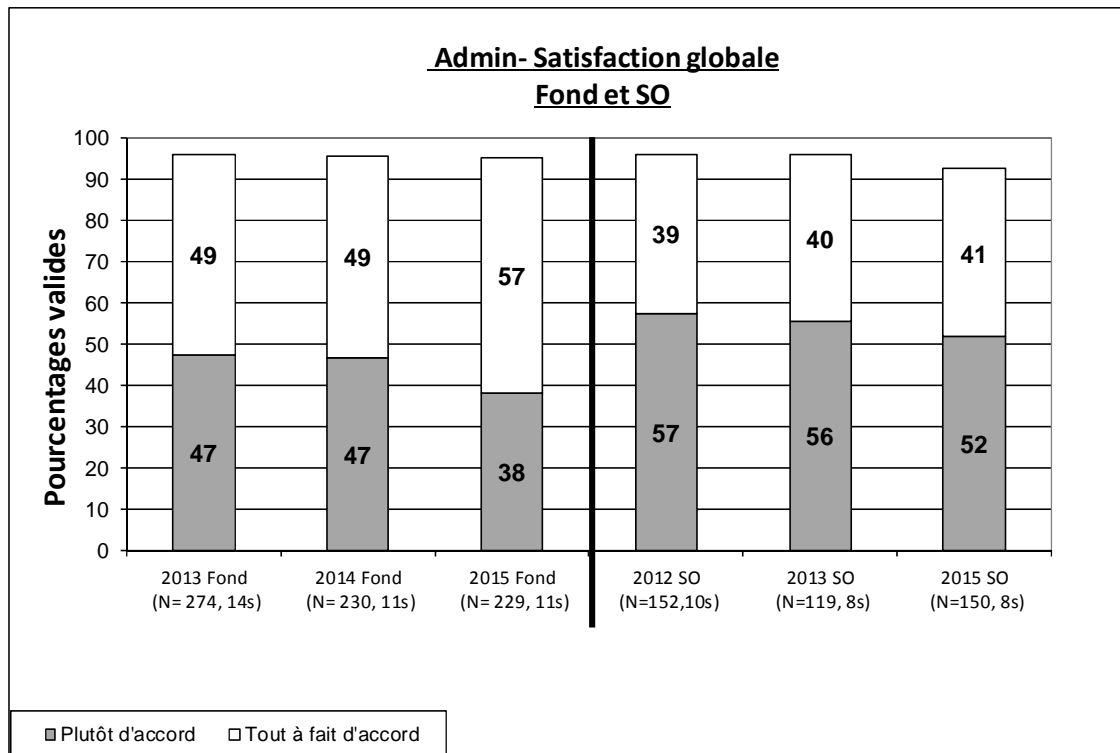
A l'inverse de ce qui vient d'être évoqué, « *le peu de structure de certains formateurs qui laissait leur public dans le flou* » ; « *le formateur qui ne parvient pas à capter l'attention du groupe* » ; « *le côté plus frontal* » ; « *les formateurs qui ne lâchent pas leurs notes, qui sont fortement dans la théorie (prof d'unif, chercheurs, ...)* » ; « *celui qui a ses idées parfois trop arrêtées sur certains points* » ou encore le côté superficiel du formateur qui « *n'a pas assez de répondant par rapport à la réalité de terrain que nous vivons* ».

Dans 2 sessions du secondaire, les participants expriment clairement la difficulté d'avoir des formations avec des personnes qui ont une distance avec la réalité du terrain (chercheurs, universitaires). Il semble essentiel que dans l'équipe des formateurs (bien que dans d'autres cas, cela n'a pas posé problème), des formateurs aient une expérience en lien avec la fonction de direction : « *certain formateurs n'ont jamais été directeurs et par conséquent n'étaient pas capables (compétents) de faire les liens pratiques avec la fonction visée!* »

A. Axe administratif : satisfaction globale, compétences, dispositif et profil du formateur

1. Vision globale en termes de satisfaction

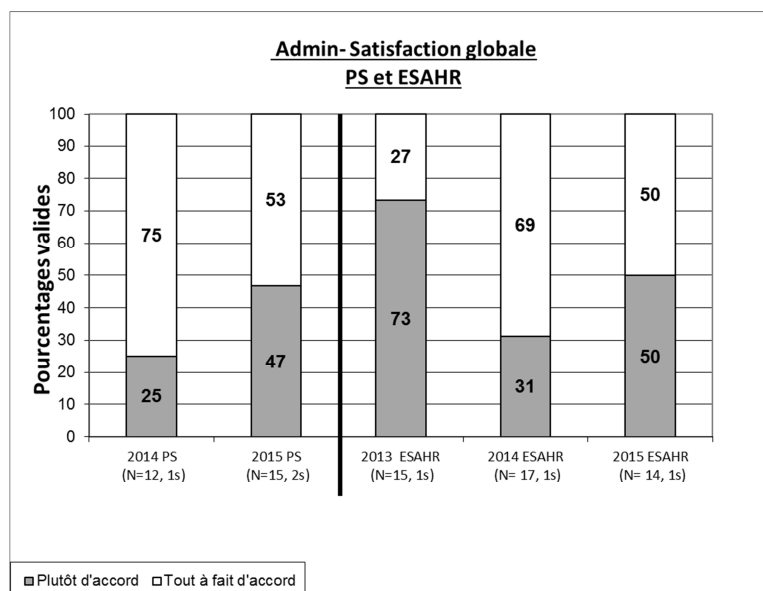
Fondamental et secondaire



La satisfaction des participants pour les formations de l'axe administratif est très favorable. On est à 95% pour le fondamental et à 92% pour le secondaire. Ce dernier pourcentage diminue quelque peu de celui des autres années (aux alentours de 96%). Le commentaire suivant précise la nécessité de cet axe pour les personnes qui ne sont pas familiarisées avec la législation : « *L'approche légale et administrative est intéressante vu qu'elle est inexistante dans la formation de base d'un enseignant.* »

Au niveau fondamental, toutes les sessions ont un pourcentage de satisfaction au-delà de 90% sauf une qui est à 86%. Au niveau secondaire, nous avons des sessions excellentes (au-delà de 95%) chez deux opérateurs. Chez un autre, les sessions sont aux alentours de 85%. Un dernier qui n'a donné qu'une seule session se situe au niveau des 78%, ce qui est relativement plus faible.

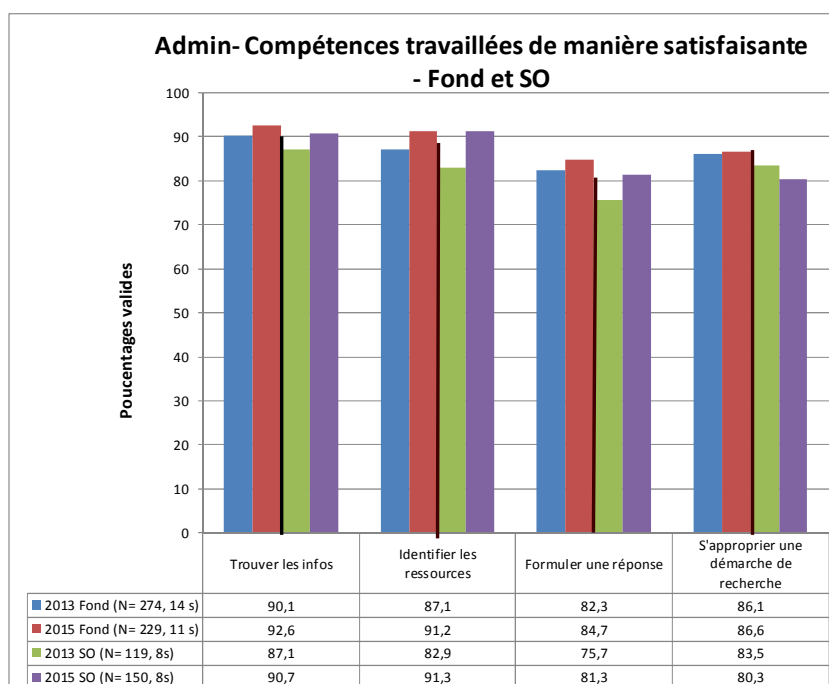
Promotion sociale et enseignement artistique à horaire réduit



Tous les participants que ce soit en promotion sociale ou en enseignement artistique ont un avis positif par rapport à cet axe. Nous observons malgré tout de la variance au fil des années entre les personnes « plutôt d'accord » et celles « tout à fait d'accord », ce dernier item étant plus faible en 2015.

2. Compétences

Fondamental et secondaire

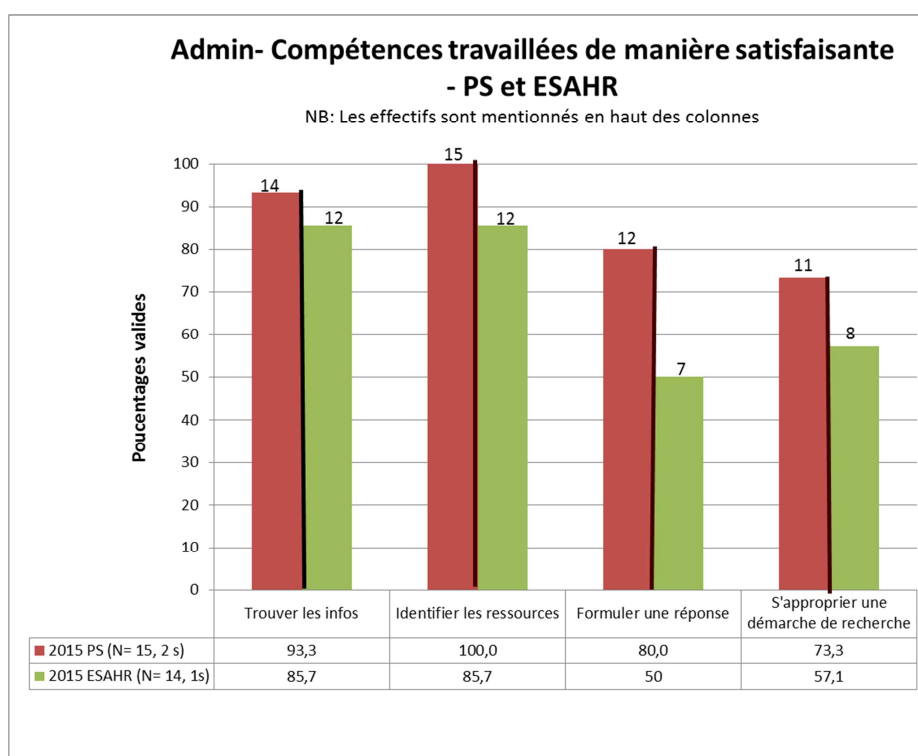


En 2015, que ce soit au niveau fondamental ou au niveau secondaire, les compétences '**trouver les informations**' ou '**identifier les ressources**' sont travaillées de manière satisfaisante pour plus de 90,5% des personnes. Ces résultats sont plus élevés que ceux de 2013, probablement avec l'affinement constant de la méthodologie mise en place par les formateurs. Cette évolution est constatée aussi pour '**formuler une réponse**' même si les pourcentages sont plus faibles (85% -fond et 81% au SO). Comme pour d'autres axes, cette compétence est moins travaillée par manque de temps comme en témoignent des commentaires, les 2 premières compétences citées étant un passage obligé.

Le fil conducteur ‘**s’appropriation une démarche de recherche**’ est aux alentours de 86% pour le fondamental et de 80% pour le secondaire, taux un peu plus bas qu’en 2013. Nous avons fait ce même constat pour les données relatives à la satisfaction.

Au niveau du fondamental, les sessions se répartissent comme suit : 6 ont des pourcentages supérieurs à 90%, 3 ont des pourcentages entre 80 et 87%² et 2 se situent aux alentours des 67%. Ces 2 sessions relèvent d’opérateurs différents. Au niveau du secondaire, les participants estiment que la compétence a été travaillée de manière suffisante pour plus de 90% dans 2 sessions, entre 82% et 88%³ dans 4 sessions et entre 74% et 64% dans 2 sessions. Dans ce dernier cas, le formateur exprime les difficultés suivantes : « 10h... de quoi survoler... Tenter un survol de l'entièreté des textes? Approfondir certains textes de base? Ai tenté de les initier à l'utilisation des textes » et relaye le point de vue des candidats qui selon lui, « regrettent une formation trop théorique et souhaiteraient sans doute une confrontation à des cas concrets, vivre réellement une expérience sur le terrain ».

Promotion sociale et enseignement artistique à horaire réduit



Le tableau suivant est présenté à titre indicatif étant donné qu’il concerne très peu de sessions. La compétence ‘s’appropriation une démarche de recherche’ mériterait d’être encore davantage travaillée à la fois en promotion sociale et en enseignement artistique. C’est le cas également pour celui-ci pour la compétence ‘formuler une réponse’ où seule la moitié des participants considère qu’elle est travaillée de manière suffisante.

Les formateurs de ces 2 niveaux insistent beaucoup pour dire que le nombre d’heures de formation est insuffisant : (PS) « Avec l'expérience de plusieurs formations organisées à ce jour, il me semble indispensable d'augmenter le nombre d'heures. En effet, la prom soc inclut 2 niveaux, secondaire et supérieur. Envisager, même brièvement l'ensemble des textes fondateurs (ex: décret paysage) est impossible en si peu de temps ». ; (ESAHR) « Impossibilité de prévoir quelques exercices pratiques vu le peu d'heures consacrées à cette formation » (commentaires des participants relayés par le formateur).

² Pour une session, 78 % des personnes optent pour ‘travaillé de manière suffisante’ et 9% pour ‘travaillé de manière excessive’, nous avons pris l’option de cumuler les 2 pourcentages dans ce cas.

³ A nouveau, pour la session concernée, nous avons cumulé les pourcentages d’avis liés à ‘travaillé de manière suffisante’ et ‘travaillé de manière excessive’.

Données qualitatives

Comme pour les autres axes, nous nous posons la question de ce que les participants ont fait concrètement en lien avec ces différentes compétences, en examinant leurs commentaires. Ceux-ci sont très convergents entre les sessions. Il ne nous semble donc pas nécessaire de les différencier par niveau. Les compétences sont très imbriquées et quelque peu en chevauchement, les éléments sont mentionnés à titre d'illustrations et pourraient dans plusieurs cas, correspondre à plusieurs compétences. L'exercice ne fut pas facile étant donné que certains éléments de contenus sont plus des préalables au développement des compétences mentionnées.

Trouver les informations relatives à la législation et à la réglementation en matière d'enseignement et identifier les ressources pertinentes pour faire face à une difficulté à laquelle un directeur peut être confronté

Une vue d'ensemble de la législation applicable à mon domaine d'activité.

Apprendre à s'y retrouver dans cette masse législative.

Découvrir les différentes lois, décrets, ...

Un guide (syllabus) des documents nécessaires à la fonction.

Appréhender le sens et la portée des bases légales reprises dans le CSC

Meilleure compréhension du fonctionnement général de l'enseignement. Avoir connaissance des dessous et des pourquoi du système scolaire.

Appréhension des termes juridiques.

Une meilleure compréhension de la multiplicité et de l'imbrication des lois, décrets, règlements qui régissent l'enseignement.

Hiérarchie des normes de lois.

Connaître l'histoire de nos lois en lien avec l'histoire de l'enseignement en Belgique. D'où viennent et comment sont faits les décrets.

Explication des textes légaux, de leur complexité ; mieux définir les points traités dans chacun d'eux, les éléments essentiels.

Avoir une lecture sélective et réflexive de ces textes.

Retrouver dans les textes officiels des informations nécessaires au fonctionnement (calcul de l'encadrement,...) ou à un problème survenant dans notre future fonction (violence,...).

Des réflexes pour aborder les textes législatifs.

Formuler une réponse pertinente à une question portant sur des cas pratiques simples issus de la vie courante d'un directeur en l'argumentant avec les bases légales

Beaucoup d'attention portée aux pièges et aux interprétations des textes légaux.

Développer la rigueur, la précision des décisions à prendre et le sens pour l'organisation et la gestion d'un établissement.

Analyser des cas auxquels nous sommes confrontés au quotidien et pouvoir trouver des solutions.

Une marche à suivre pour traiter une situation en accord avec le législatif.

S'approprier une démarche de recherche (fil conducteur)

Méthodologie de recherche de l'information : où et comment chercher une réponse à un problème concernant l'organisation de l'enseignement ?

Des pistes pour rechercher les bases légales.

Constitution de fiches outils.

Structurer notre lecture par des résumés, des plans, ...

Mots clés du système.

Plusieurs sources intéressantes pour trouver les documents importants pour le futur travail.
Une clairvoyance dans l'utilisation de sites tels que Gallilex.

Outre ce qui relève de ces compétences spécifiques à l'axe, à nouveau, ce qui a été travaillé de manière sous-jacente, c'est la **représentation du métier de directeur** et ce qui lui incombe : « *Une vision éclairée de la face cachée de la fonction. On n'insiste pas assez sur le rôle légal du directeur et de ce que ça implique* », « *prise de conscience que le rôle d'un directeur requiert énormément de connaissance du cadre* », « *d'apprendre toutes les obligations qu'une direction doit accomplir lorsqu'elle est confrontée à une situation* », « *permet de se rendre compte de la difficulté de la tâche d'un directeur d'école!* », « *Une vision plus concrète des connaissances que le poste exige* », « *il ne faut pas connaître toutes les lois, tous les décrets...pour être directeur. Il faut savoir où chercher l'information* », « *prendre conscience que le cadre légal est essentiel quand le directeur pose un acte ou entame une action. Vu qu'il exerce des responsabilités, il lui incombe de se référer aux textes de lois.* », « *Une idée plus globale des actes à faire ou ne pas faire pour ce métier totalement différent* ».

3. **Dispositif**

3.1 **Facilitateurs**

La formule « **beaucoup d'apprentissages en peu de temps** » pourrait être traduite par le rapport qualité-prix de cette formation, malgré le peu d'heures dont elle dispose.

Au vu de la « lourdeur de la matière », plusieurs critères sont importants et reviennent à plusieurs reprises:

- **clarté des informations mais aussi des documents** : « *Le syllabus est clair et très utile. Il donne une vision plus simple et compréhensive de la matière* » ; La mise à disposition du CD-rom, mieux présenté, est un plus ;
- **accessibilité des contenus** : « *avec des termes simples* », « *vulgarisation des textes de lois* » ;
- **structure** de la formation ;
- fait d'**aller à l'essentiel avec les bons outils**.

La **réponse aux questions** des participants est perçue par eux comme un élément facilitateur.

L'articulation théorique-pratique (« *pas de théorie inutile* ») et l'aller-retour entre les 2 permet un travail suffisant des compétences. Dans toutes les formations, le niveau **pratique** est exploité mais à des degrés divers. Parfois, il s'agit juste d'exemples donnés par le formateur, des illustrations de cas : « *les très bons exemples d'illustration pris par le formateur* ». Dans la plupart des sessions, cependant, les participants sont confrontés à de réels cas pratiques. Ils manipulent donc concrètement les textes : « *Mise en situation intéressante et très pratique.* » ; « *situations concrètes utilisables sur le terrain* ». Dans quelques sessions, les exercices seront réalisés entre la fin de la formation et l'évaluation (l'un ou l'autre participant soulignera qu'il aurait souhaité que ce soit durant la formation).

Le dispositif **e-learning** est apprécié pour la plupart parce qu'il permet notamment la réalisation d'exercices : « *Les exercices n'ont été qu'abordés aux cours mais nous repartons avec un identifiant pour des exercices en ligne.* ». (L'un ou l'autre signale cependant qu'il « *aurait aimé faire des exercices en classe plutôt que sur le site* », « *avec le dialogue en direct avec l'ensemble des participants et du formateur* »), « *Le travail en ligne est une bonne chose. Il permet d'avancer à son aise* ». Les interactivités avec les autres participants et le fait que « *le formateur suive les participants à distance avec des remarques constructives* » sont possibles dans cette modalité.

Ce **suivi du formateur** entre la formation et la certification de la correction des exercices est aussi souligné dans une autre formation : « *le formateur qui fournit un feed-back des travaux dans la bonne humeur* ».

Comme dans les autres axes mais de manière moindre cependant, les **échanges** entre participants hétérogènes, directions en fonction et candidats directeurs sont appréciés tout comme de temps à autre, la « *solidarité avec d'autres collègues* ».

Plus spécifiquement

Dans une session de promotion sociale mais aussi dans une du secondaire, plusieurs font mention de la **petite taille du groupe** « *qui permet d'individualiser et de partir de cas concrets* », « *qui permet les échanges et les questions* ». Le formateur de promotion sociale confirmera d'ailleurs cette facilité : « *j'ai pu accorder un peu plus de temps aux questions de chacun* ».

Un formateur souligne la période estivale comme un facilitateur étant donné la disponibilité des participants.

3.2 Freins

On lit finalement peu de freins si ce n'est très clairement comme dans les autres axes, le **manque de temps** qui a inévitablement des répercussions avant tout sur la possibilité de **réaliser des exercices** : « *La 2e journée était trop courte. J'aurais aimé avoir plus de temps pour trouver les réponses par moi-même.* » ; « *pas assez de temps pour réaliser davantage d'exercices* » ; « *Quand on n'est pas dans la fonction je trouve que cela est un peu court pour comprendre toutes les astuces* » ; « *10h ce n'est pas assez. Beaucoup de vocabulaire technique, les formateurs doivent penser à ceux qui n'ont jamais été confrontés à ces notions.* »

Cependant, dans une formation, la lecture des textes semble avoir pris le dessus sur les exercices : « *Durant ces 10h de formation, il y a eu beaucoup de lecture des textes sans assez de mise en pratique au niveau de la recherche* ». Dans une autre, il ne semble pas y avoir eu de réelle manipulation des décrets au cours de celle-ci. Dans une autre encore, le manque de pratique, de cas concret est pointé.

Plusieurs formateurs font encore allusion à ce côté trop court de la formation même si on perçoit que d'autres ont appris à composer avec. Un formateur insiste à ce sujet sur le fait que les participants n'ont pas les prérequis liés à cet axe : « *ils découvrent un univers nouveau, des concepts et un vocabulaire inconnu* ».

Plusieurs proposent **d'allonger la formation**. Ils énoncent souvent 5h supplémentaires à ce propos. Ou encore de réaliser des cas pratiques via une plateforme informatique (comme c'est le cas en fait chez un opérateur).

Dans le même ordre d'idées, dans certaines sessions où un cadrage juridique est donné la première journée, beaucoup de personnes qui ne sont pas en fonction pointent le côté **trop rapide** de cette journée pour elles : « *survol dense et indigeste. J'aurais apprécié des exemples* » ; « *J'ai trouvé que par moment, c'était beaucoup trop rapide et les réponses nous étaient données de manière logique or ce n'était pas forcément le cas de tout le monde.* » ; « *Pour un profane, pas encore dans la fonction, cela va un peu trop vite. Pas le temps d'assimiler toutes les notions différentes* ».

Par rapport à une partie plus théorique ou au côté trop rapide vu les connaissances de base très différentes, quelqu'un suggère de « *demandeur une lecture préalable qui pourrait aider à comprendre plus facilement le cours* ». Quelqu'un d'autre propose d'avoir un exercice pratique puis une période de maturation des textes puis d'autres exercices.

Chez deux opérateurs, plusieurs trouvent que le découpage « un jour cadrage - un jour exercices » mériterait **d'avantage d'alternance** : « *aborder les cas concrets plus tôt* », « *La 1ère journée pourrait être réduite au profit de la seconde, plus axée sur la pratique et plus concrète* », « *La partie pratique de la formation n'a pris place que le second jour. Il aurait été intéressant de commencer les exercices dès l'après-midi du premier jour* » mais tous

ne s'en plaignent pas. Au contraire, ils reconnaissent la nécessité de ce cadrage. Les formateurs d'un de ces 2 opérateurs suggèrent d'ailleurs de modifier la répartition : « *4h théorique, 6h pratique* ».

Plus spécifiquement

Dans une session en e-learning, le fait de travailler beaucoup seul à domicile et que tout le monde ne s'implique pas sur le forum semblent être des difficultés. Quelqu'un dira : « *Il manque pour ma part une journée de cours pratiques; faire comme sur le forum mais où on peut concrètement se parler, échanger nos idées, nos interrogations, ...* ».

Dans une session, la place prise par les directions à propos de leurs cas particuliers est soulignée par des enseignants. L'un d'entre eux suggère d'ailleurs de dissocier le groupe entre les directions et les enseignants. Un autre élément pointé sporadiquement est la non mise à disposition d'ordinateurs au moment de la formation à la lumière de l'examen.

Autres remarques des formateurs

Plusieurs formateurs soulignent la nécessité d'une **actualisation des textes**, le décalage entre le CD-rom et les décrets entrés en vigueur au 1^{er} septembre. Ils donnent comme exemple l'EPA. Les suggestions à reprendre dans le plan de formation évoquées par des formateurs différents sont les suivantes :

- la loi du 4/08/86 sur le bien-être au travail qui permettait d'aborder certaines conditions de travail comme le harcèlement;
- le décret du 11/05/2007 sur l'immersion;
- le décret du 30/09/2009 sur l'encadrement différencié ;
- l'AGCF du 14/06/93 sur le répertoire des options groupées de l'enseignement secondaire ;
- le décret du 21/11/2013 en lien avec l'aide à la jeunesse (accord sectoriel).

4. Profil du formateur

Les formateurs sont fort appréciés. Sur l'ensemble des sessions, 2 formateurs le sont moins, ces 2 formateurs n'interviennent qu'à un moment donné dans une session. Dans les 2 cas, ce sont des remarques du style : « *Le ton monocorde et austère du 1er formateur* » ; « *1er jour de formation : le formateur lit son syllabus....!* », « *peu de clarté de l'exposé, difficile au niveau de la compréhension* ».

Ce qui est apprécié chez les formateurs a déjà été évoqué dans les autres axes :

- La connaissance qu'ils ont du sujet (de haut niveau est souligné dans plusieurs cas), leur maîtrise de celui-ci, spécialité par rapport à cette matière.
- Leurs expériences (ex. fait que le formateur soit un directeur de terrain).
- Leur dynamisme.
- Leur disponibilité, leur écoute bienveillante. Ceci est souligné de nombreuses fois, notamment par rapport au temps pris par les formateurs pour répondre aux questions des participants (« *promptitude à répondre aux questions sur le forum* ») ; « *Formatrice qui n'hésite pas à reprendre (synthèse)* » ou encore à la correction des exercices (à distance ou après la formation).
- Leur motivation, leur passion de transmettre leur savoir : « *Ils sont passionnés et en sont donc passionnants sur des matières pourtant complexes.* »

La clarté avec laquelle le formateur s'exprime, les liens qu'il fait avec des cas concrets permet de rendre cette matière plus digeste.

Plus spécifiquement, le côté « *rassurant* » est souligné mais aussi l'humour du formateur (dans 2 cas).

5. CONCLUSION

A l'issue des 2 marchés de 2008-2011 et de 2011-2015, environ **2800 personnes ont réussi les 3 axes** du volet interréseaux de la formation initiale des directeurs. Parallèlement, les demandes de participation vis-à-vis de ces formations restent constantes au fil du temps.

Le rapport de McKinsey⁴ remis à la Ministre de l'Education en juin 2015 met en évidence le **rôle crucial de la direction**: « la qualité des directions des établissements est un levier clé pour améliorer la performance d'un système scolaire. Dans les meilleurs systèmes, les directions concentrent leurs efforts sur (i) l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants, (ii) l'animation du changement pour améliorer les résultats de tous les élèves de l'établissement et (iii) le maintien d'un environnement propice à l'enseignement » (McKinsey, 2015, p. 128). Parallèlement, l'étude de la Fondation Roi Baudouin⁵ sur le renforcement du leadership des directions d'école insiste sur la **formation** et les pratiques de développement des compétences des directions. Elle mentionne qu'« il s'agit d'un **levier majeur** pour équiper les directeurs par rapport à l'ensemble des défis auxquels ils font face et il est dès lors fortement souhaitable de la renforcer » (Van Hove & Ribonnet, 2015, p. 8)

A l'issue de cette évaluation, nous pouvons dire que les formations initiales des directeurs-volet interréseaux sont vraiment une occasion pour les candidats de **prendre conscience de la réalité** du métier de directeur et de s'y préparer. Ne fût-ce que pour cette raison, elles sont nécessaires mais non suffisantes. En précisant bien que c'est dans le temps imparti et donc dans le contexte actuel de cette formation avec les limites qu'on lui connaît, les participants aux formations initiales des directeurs-volet interréseaux sont globalement **satisfaits** surtout au niveau de l'axe relationnel (97%), de l'axe administratif (ex. 93% SO) et dans une moindre mesure au niveau de l'axe pédagogique (ex. 87% SO). Une des difficultés de l'axe pédagogique reste l'articulation des différentes compétences qui demeurent très nombreuses. Evidemment, comme nous l'avons vu, il existe des variances entre sessions.

La manière dont nous avons conduit l'**analyse qualitative** a été quelque peu **différente** des autres années en ce sens que nous avons envisagé les données de manière transversale indépendamment de la question posée et avons été attentifs à ce que les participants exprimaient dans l'ensemble des commentaires :

- derrière les compétences de chacun des axes,
- en termes de facilitateurs et de freins du dispositif,
- comme caractéristiques des formateurs.

Le premier point a l'intérêt de **concrétiser** davantage ce qui a été mis **derrière les compétences de chacun des axes**.

Les facilitateurs et les freins constituent pour nous une grille d'analyse intéressante à exploiter non seulement en termes de régulation pour les opérateurs de formation mais aussi dans le contexte d'une analyse a priori pour le prochain marché. Des points de convergence forts sont observés entre les axes. En outre, nous retrouvons beaucoup de similitudes avec ce qu'il était ressorti de l'analyse du point de vue des personnes 'tout à fait satisfaites' ou 'pas du tout satisfaites' du rapport des formations de 2014 ou encore des éléments issus des questions 'ce que j'ai apprécié', 'ce que j'ai moins apprécié' du rapport des formations de 2013.

⁴ McKinsey (2015). Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB. Rapport à la Vice-Présidente, Ministre de l'Education, de la Culture et de l'Enfance consultable à l'adresse www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/Rapport-final-FWB.pdf

⁵ Van Hoven, L. & Ribonnet, P. (2015). Pour un renforcement du leadership des directions d'école. Fondation Roi Baudouin consultable à l'adresse www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2016/20160111DD

Même s'ils sont nombreux, nous ne sélectionnons que quelques **facilitateurs** plus prégnants au sein de cette conclusion: l'analyse de mises en situation pratique, la structure de la formation, les échanges dans un cadre convivial entre des personnes diverses (interréseaux, faisant fonction ou non) et avec les formateurs (réponses aux questions) et quelques **freins** : le manque de temps qui est mentionné pour chaque session, l'aspect théorique qui prend parfois le dessus sur le reste et le manque de coordination entre certains formateurs (surtout au niveau de l'axe pédagogique).

Ce **manque de temps** qui transparaît dans tous les axes et particulièrement dans l'axe relationnel corrobore la nécessité d'un renforcement de la formation évoquée dans le rapport de la FRB. L'étude souligne également que les directions se trouvent fortement démunies face aux difficultés relationnelles.

Il peut aussi être important de relayer la difficulté plus grande de certains candidats directeurs, surtout dans l'axe administratif, perçue via quelques commentaires à la fois des participants et des formateurs. Ce fait renvoie également la question de la **prise en compte des besoins spécifiques des participants** dans le cadre de la formation. La **complémentarité entre la formation initiale et la formation en cours de carrière** pourrait être une piste de réflexion en la matière. Une réflexion sur cette complémentarité, mais aussi sur celle avec un « accompagnement lors de la prise de fonction » (Van Hove & Ribonnet, 2015, p. 9) reste un incontournable eu écho au manque de temps évoqué et à la nécessité d'un approfondissement des compétences développées en formation initiale.

Soulignons par ailleurs, l'intérêt mis en évidence par les participants au recours à l'**e-learning** lors de cette formation. En effet, un des enjeux de l'avenir est peut-être de diversifier les modalités de formation. Cette première expérience est en tout cas encourageante.

La plupart des **formateurs** des différents axes sont appréciés. Le bémol le plus marquant se trouve dans certaines sessions où les formateurs n'ont pas un profil leur permettant d'appréhender suffisamment la réalité de terrain des directions. La cohérence entre plusieurs formateurs reste une difficulté dans l'une ou l'autre session. A l'inverse, la complémentarité entre différents formateurs peut vraiment être un plus. Outre les connaissances et l'expertise des formateurs, c'est leur côté humain (disponible, dynamique, motivant, rassurant, enthousiaste,..), et didactique (clarté, accessibilité,...) qui ressort beaucoup des commentaires des participants. Il est cependant très difficile de pouvoir appréhender de manière a priori ce caractère au travers des CV des formateurs.

Même si cela ne ressort pas explicitement des commentaires des participants, nous tenons à souligner qu'outre les formateurs, les **opérateurs** ont aussi leur part de responsabilités dans les résultats positifs évoqués dans ce rapport, notamment via la coordination des formateurs ou les régulations qu'ils mettent en place. Nous tenons à les remercier de la qualité des relations que nous avons pu construire avec eux au fil de ces années.

Pour terminer cette conclusion, il nous semble pertinent de revenir sur le rapport de la FRB. En effet, à sa lecture, apparaissent explicitement deux fils conducteurs à mobiliser dans la formation initiale des directeurs :

- le développement des capacités de **leadership** entendu au sens large : « capacités de gestion des individus, de coaching, d'évaluation, de motivation et d'engagement des enseignants, et capacités de gestion d'équipe, d'animation et de stimulation du travail collectif. » (Van Hove & Ribonnet, 2015, p. 8)
- le **pilotage** de l'établissement et des projets pédagogiques qui « suppose (...) que les directeurs puissent développer une vision stratégique, fixer des objectifs, coordonner les ressources, analyser l'évolution des données et indicateurs et réorienter les actions sur cette base » (Van Hove & Ribonnet, 2015, p. 8)

Il paraît dès lors important de réarticuler à l'avenir les compétences pour donner un poids à ces deux fils conducteurs. Néanmoins, par rapport au leadership, au vu du temps imparti de la formation, c'est davantage sur

la 2^e partie de la définition (équipe) qu'il est proposé de mettre l'accent. Quant au pilotage, on est davantage dans l'appréhension d'une démarche telle que définie à partir de différents objets (ex. développement professionnel des membres de l'équipe éducative). Des outils comme Tabor, les évaluations externes non certificatives peuvent clairement fournir des indicateurs pertinents à analyser.

6. ANNEXES

A. Questionnaires d'évaluation participants

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES DIRECTEURS – VOLET COMMUN A
L'ENSEMBLE DES RESEAUX -

AXE RELATIONNEL

1. Inscrivez le code de la formation, le code de la session précisés dans la confirmation d'inscription que vous avez reçue (ces codes sont très importants, ils nous permettent d'identifier la formation que vous avez suivie), la date de la 1^{ère} journée de formation.

Code formation/ Code session

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Date du 1^{er} jour de la formation

		/			/	2	0		
--	--	---	--	--	---	---	---	--	--

2. Globalement, je suis satisfait-e de cette formation

Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

3. Selon la fonction que vous exercez actuellement, veuillez répondre soit à la question a, soit à la question b

3. a. Si vous n'êtes pas directeur en fonction :

la formation m'a préparé à mon futur travail de directeur-trice

Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

En quoi?

--

3. b. Si vous êtes directeur en fonction :

la formation est une aide pour mon travail au quotidien de directeur-trice

Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

En quoi ?

--

4. Pour le métier de directeur-trice, je repars de cette formation avec ...

--

5. Pour chacune des compétences suivantes, indiquez (à l'aide d'une croix dans la case concernée) dans quelle mesure vous estimez qu'elle a été travaillée (une seule croix par compétence).

	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive
a) Prendre conscience des changements amenés par sa nouvelle identité professionnelle par rapport à ses propres aptitudes et compétences relationnelles (1 ^e fil conducteur)				
	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive
b) Exercer et à analyser les aptitudes et les compétences relationnelles déployées dans :				
b.1. : des situations de gestion et de coordination d'une équipe éducative				
b.2. : des situations d'information, de communication et de dialogue avec l'ensemble des acteurs du monde scolaire ;				
b.3. : des situations de prévention et de gestion de conflit				
b.4. : des situations de représentation de son établissement dans le cadre de relations extérieures.				
c) Percevoir ses forces et ses faiblesses dans chacune de ces situations et à en déduire son projet de formation en cours de carrière (2 ^e fil conducteur)				

6. Vos commentaires par rapport à vos réponses à la question 5:

7. Ce que j'ai apprécié durant la formation

8. Ce que j'ai moins apprécié durant la formation

Données d'identification

9. Actuellement, vous travaillez au niveau d'enseignement suivant (un seul choix possible) :

- Maternel Primaire Fondamental (mat. et prim.) Secondaire
 Promotion sociale ESAHR

10. Travaillez-vous dans l'enseignement spécialisé ? Oui Non

11. Actuellement, vous exercez une fonction de direction ? Oui Non

Si vous avez répondu « oui », pouvez-vous préciser depuis combien de mois ?

a. Si vous avez répondu « non », pensez-vous postuler à une fonction de direction (1 seul choix possible)

- à court terme (endéans l'année)
 à moyen terme (endéans les 2 à 5 années)
 à long terme (endéans les 6 à 10 années) ?

Vos commentaires éventuels

12. Actuellement, vous exercez une fonction de sous-direction ? Oui Non

Si vous avez répondu « oui », pouvez-vous préciser depuis combien de mois ?

13. Quels axes de formation avez –vous déjà suivi avant cette formation

- Administratif interréseaux Administratif réseau Pédagogique interréseaux Pédagogique réseau Aucun

14. Accepteriez-vous que nous vous contactions éventuellement pour approfondir les données issues de votre questionnaire ? Oui Non

Si oui, n° de tel : /

Nous vous remercions pour le temps que vous avez pris pour remplir ce questionnaire.

L'équipe de l'IFC

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES DIRECTEURS – VOLET COMMUN A
L'ENSEMBLE DES RESEAUX -

AXE ADMINISTRATIF

1. Inscrivez le code de la formation, le code de la session précisés dans la confirmation d'inscription que vous avez reçue (ces codes sont très importants, ils nous permettent d'identifier la formation que vous avez suivie), la date de la 1^{ère} journée de formation.

Code formation / Code session

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Date du 1^{er} jour de la formation

		/			/	2	0		
--	--	---	--	--	---	---	---	--	--

2. Globalement, je suis satisfait-e de cette formation

Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

3. Selon la fonction que vous exercez actuellement, veuillez répondre soit à la question a, soit à la question b

3. a. Si vous n'êtes pas directeur en fonction :

la formation m'a préparé à mon futur travail de directeur-trice

Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

En quoi?

--

3. b. Si vous êtes directeur en fonction :

la formation est une aide pour mon travail au quotidien de directeur-trice

Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

En quoi ?

--

4. Pour le métier de directeur-trice, je repars de cette formation avec ...

--

5. Pour chacune des compétences suivantes, indiquez (à l'aide d'une croix dans la case concernée) dans quelle mesure vous estimez qu'elle a été travaillée (une seule croix par compétence).

	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive
a) Trouver les informations relatives à la législation et à la réglementation en matière d'enseignement				
b) Identifier les ressources pertinentes pour faire face à une difficulté à laquelle un directeur peut être confronté				
c) Formuler une réponse pertinente à une question portant sur des cas pratiques simples issus de la vie courante d'un directeur en l'argumentant avec les bases légales				
	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive
S'approprier une démarche de recherche (fil conducteur)				

6. Vos commentaires par rapport à vos réponses à la question 5:

7. Ce que j'ai apprécié durant la formation

8. Ce que j'ai moins apprécié durant la formation

Données d'identification

9. Actuellement, vous travaillez au niveau d'enseignement suivant (un seul choix possible) :

Maternel Primaire Fondamental (mat. et prim.) Secondaire

Promotion sociale ESAHR

10. Travaillez-vous dans l'enseignement spécialisé ? Oui Non

11. Actuellement, vous exercez une fonction de direction ? Oui Non

Si vous avez répondu « oui », pouvez-vous préciser depuis combien de mois ?

a. Si vous avez répondu « non », pensez-vous postuler à une fonction de direction
(1 seul choix possible)

à court terme (endéans l'année)

à moyen terme (endéans les 2 à 5 années)

à long terme (endéans les 6 à 10 années) ?

Vos commentaires éventuels

12. Actuellement, vous exercez une fonction de sous-direction ? Oui Non

Si vous avez répondu « oui », pouvez préciser depuis combien de mois ?

13. Quels axes de formation avez –vous déjà suivi avant cette formation

Administratif réseau Pédagogique interréseaux Pédagogique réseau Relationnel

Aucun

14. Accepteriez-vous que nous vous contactions éventuellement pour approfondir les données issues de votre questionnaire ? Oui Non

Si oui, n° de tel :

/

Nous vous remercions pour le temps que vous avez pris pour remplir ce questionnaire.

L'équipe de l'IFC

Axe pédagogique :

QUESTIONNAIRE D’EVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES DIRECTEURS – VOLET COMMUN A
L’ENSEMBLE DES RESEAUX -

AXE PEDAGOGIQUE fondamental

2. Inscrivez le code de la formation, le code de la session précisés dans la confirmation d’inscription que vous avez reçue (ces codes sont très importants, ils nous permettent d’identifier la formation que vous avez suivie), **la date de la 1^{ère} journée de formation.**

Code formation/Code session

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Date du 1^{er} jour de la formation

						2	0		
--	--	--	--	--	--	---	---	--	--

2. Globalement, je suis satisfait-e de cette formation

Pas du tout d’accord Plutôt pas d’accord Plutôt d’accord Tout à fait d’accord

5. Selon la fonction que vous exercez actuellement, veuillez répondre soit à la question a, soit à la question b

3. a. Si vous n’êtes pas directeur en fonction :

la formation m’a préparé à mon futur travail de directeur-trice

Pas du tout d’accord Plutôt pas d’accord Plutôt d’accord Tout à fait d’accord

En quoi?

--

3. b. Si vous êtes directeur en fonction :

la formation est une aide pour mon travail au quotidien de directeur-trice

Pas du tout d’accord Plutôt pas d’accord Plutôt d’accord Tout à fait d’accord

En quoi ?

--

6. Pour le métier de directeur-trice, je repars de cette formation avec ...

--

--

5. Pour chacune des compétences suivantes, indiquez (à l'aide d'une croix dans la case concernée) **dans quelle mesure vous estimez qu'elle a été travaillée** (une seule croix par compétence).

	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive
a) Organiser pédagogiquement son établissement (fil conducteur) dans la perspective de l'acquisition de compétences en référence aux « socles de compétences » (compétences disciplinaires et transversales)				
Organiser la remédiation sur le plan pédagogique et sur le plan structurel				
Organiser le fonctionnement des conseils de classe.				
	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive
b) Comprendre les enjeux pédagogiques en matière de mixité sociale et les implications des stratégies mises en place pour promouvoir ces pratiques au sein de l'école				
Comprendre les enjeux pédagogiques en matière de d'intégration des élèves à besoin spécifiques (élèves qui pourraient relever ou qui sont issus de l'enseignement spécialisé) et les implications des stratégies mises en place pour promouvoir ces pratiques au sein de l'école				
Comprendre les enjeux pédagogiques en matière de pratiques démocratiques de citoyenneté responsable et les implications des stratégies mises en place pour promouvoir ces pratiques au sein de l'école				
c) Favoriser le développement d'aptitudes pédagogiques des enseignants permettant de poursuivre la mise en œuvre des objectifs généraux de l'enseignement fondamental par le biais des concertations				
Encourager, organiser et exploiter la formation en cours de carrière des membres du personnel enseignant				

d) Définir et mettre en place des conditions favorables à la continuité des apprentissages				
via l'organisation en cycles dans l'enseignement ordinaire et en niveaux de maturité dans l'enseignement spécialisé				
entre l'enseignement fondamental et le 1 ^{er} degré de l'enseignement secondaire et entre l'enseignement fondamental et la première phase de l'enseignement secondaire spécialisé				
Assurer la transition entre le niveau maternel et primaire				
	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive
e) Appréhender et assurer les différents aspects de l' évaluation				
Mettre en œuvre des pratiques d'évaluation interne afin de mesurer le niveau de maîtrise atteint par les élèves et la qualité de l'apprentissage				
Exploiter les apports des évaluations externes non certificatives (collaboration avec les services d'inspection et les conseillers pédagogiques)				
Exploiter les batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées sur la base des socles de compétences, produites par la Commission des outils d'évaluation et diffusées par le Gouvernement à titre indicatif				

6. Vos commentaires par rapport à vos réponses à la question 5:

7. Ce que j'ai apprécié durant la formation

8. Ce que j'ai moins apprécié durant la formation

Données d'identification

9. Actuellement, vous travaillez au niveau d'enseignement suivant (un seul choix possible) :

Maternel Primaire Fondamental (mat. et prim.) Secondaire

Promotion sociale ESAHR

10. Travaillez-vous dans l'enseignement spécialisé ? Oui Non

11. Actuellement, vous exercez une fonction de direction ? Oui Non

Si vous avez répondu « oui », pouvez-vous préciser depuis combien de mois?

b. Si vous avez répondu « non », pensez-vous postuler à une fonction de direction (1 seul choix possible)

à court terme (endéans l'année)

à moyen terme (endéans les 2 à 5 années)

à long terme (endéans les 6 à 10 années) ?

Vos commentaires éventuels

12. Actuellement, vous exercez une fonction de sous-direction ? Oui Non

Si vous avez répondu « oui », pouvez-vous préciser depuis combien de mois ?

13. Quels axes de formation avez –vous déjà suivi avant cette formation ?

- Administratif interréseaux Administratif réseau
 Relationnel interréseaux Pédagogique réseau Aucun

14. Accepteriez-vous que nous vous contactions éventuellement pour approfondir les données issues de votre questionnaire ? Oui Non

Si oui, n° de tel :

					/									
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nous vous remercions pour le temps que vous avez pris pour remplir ce questionnaire.

L'équipe de l'IFC

B. Questionnaire d'évaluation formateur

QUESTIONNAIRE FORMATEURS D' EVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES DIRECTEURS - VOLET COMMUN A L' ENSEMBLE DES RESEAUX

Vous venez de terminer un module de formation relatif à la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux. Comme défini dans le décret du 2 février 07 fixant le statut des directeurs, l'Institut est chargé d'évaluer ces modules de formation.

Dans ce cadre, un questionnaire est destiné aux candidats-directeurs. Un autre questionnaire est destiné à l'équipe des formateurs qui a assuré et évalué la session de formation en question. Le point de vue des uns et des autres est en effet complémentaire.

Nous vous demandons donc de remplir le questionnaire qui vous est destiné **avec l'ensemble des formateurs concernés**, quand vous avez terminé la certification de la session de formation.

Ce questionnaire doit être transmis au responsable de votre organisme qui l'enverra à l'I.F.C.

L'équipe de l'IFC vous remercie pour le temps que vous prendrez pour remplir ce questionnaire.

1) Inscrivez le code de la formation et le code de la session précisés notamment sur la liste de présence (**ces codes sont très importants, ils nous permettent d'identifier la formation évaluée**)

Code formation/ code session :

7	1	0			
---	---	---	--	--	--

 /

--	--	--

Rem. : *Axe relationnel → le code commence toujours par 7101*

Axe administratif → le code commence toujours par 7102 à 7105

Axe pédagogique → le code commence toujours par 7106 à 7109

2) Inscrivez la date de la première journée de formation

--	--

 /

--	--

 /

2	0		
---	---	--	--

3) Inscrivez la date de la première journée de certification

--	--

 /

--	--

 /

2	0		
---	---	--	--

4) Quelles difficultés éventuelles avez-vous rencontrées dans la mise en œuvre de ce module de formation ?

5) Quels sont les éléments facilitateurs à maintenir pour une formation ultérieure?

6) Comment caractériseriez-vous le groupe des participants quant à leurs connaissances préalables par rapport au contenu de la session de la formation que vous avez assurée ? *(un seul choix possible)*

Groupe tout à fait homogène	Groupe plutôt homogène	Groupe plutôt hétérogène	Groupe tout à fait hétérogène	Je ne sais pas répondre à cette question
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) Relayez-nous les commentaires ou réflexions des candidats-directeurs, entendus lors de la formation et que vous trouvez pertinents à faire remonter pour améliorer la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux.

8) Quelles suggestions (contenu, organisation, horaire,...-) souhaitez-vous apporter par rapport aux formations relatives à l'axe traité dans votre formation?

9) A votre estime, pourquoi certains candidats-directeurs ont-ils échoué à la certification de la formation ?

Les lignes de cette grille peuvent être reproduites autant de fois que nécessaire.

Cas	Sur quelle question ou quelle partie de questions porte l'échec ?	Hypothèses explicatives
1		
2		
3		
4		
...		

10) Nom, Prénom et signature des formateurs qui ont rempli cette évaluation

--

11) Commentaires éventuels et signature du responsable de l'organisme de formation

--