



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 2016-2017**

Novembre 2017

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, Serge Massin

Mise en page du rapport: Sophie Filée

Table des matières

1. INTRODUCTION	4
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	16
E. Coût des formations – plaintes et recours	18
3. PARTIE ANALYSE DES EVALUATIONS	20
A. Axe relationnel	21
B. Axe pédagogique.....	32
C. Axe Administratif.....	48
4. CONCLUSION	54
5. ANNEXES	59
Annexe 1 : compétences formation initiale des directeurs et liens avec Pacte : 1ère réflexion.....	60
Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux – Axe relationnel.....	71
Annexe 3 : Questionnaire d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux – Axe administratif.....	76
Annexe 4 : Questionnaire d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux - Axe pédagogique fondamental et secondaire	79
Annexe 5 : Questionnaire d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux - Axe pédagogique promotion sociale	84
Annexe 6 : Questionnaire formateurs d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux.....	89

1. INTRODUCTION

Le rapport de cette année porte sur une année scolaire, à savoir les formations qui ont eu lieu entre **le 1/09/2016 et le 31/08/2017**. Les précédentes années, nous étions dans une logique de recueil de données par année civile. Pour la période visée par le présent rapport, 80 sessions ont été organisées (25 pour l'axe relationnel, 26 pour l'axe administratif et 29 pour l'axe pédagogique). Seules 5 sessions (auxquelles s'ajoutent 2 sessions retirées par l'opérateur suite à la maladie de la formatrice) n'ont pas été activées, ce qui donne un taux d'activation des formations très élevé pour ce marché.

Le dernier marché de 2011 s'est terminé le 31/12/2015. Un **nouveau marché** a été lancé en avril 2016 pour une période d'une année, renouvelable une fois. Au vu de l'actualité du Pacte pour un Enseignement d'excellence, il paraissait plus pertinent de ne pas repartir sur 4 années. L'attribution de ce nouveau marché par le Gouvernement a eu lieu fin août 2016. Entre les 2 marchés, il y a eu une période durant laquelle aucune formation n'a été organisée (9 mois) mais ceci n'a pas posé problème étant donné que le décret du 2/02/2007 précise à l'article 24 que « Les épreuves de certification des modules de formation sont organisées au moins une fois tous les deux ans ».

Pour ce nouveau marché, conformément à la réglementation, des critères d'analyse des offres (éléments requis et valorisés) ont été précisés. Il nous semble important de le souligner car cela a permis, même si c'était plus coûteux en temps, de faire, a priori, une analyse beaucoup plus fine des offres de formation. C'est aussi un gage de qualité. La définition des critères s'est faite notamment sur la base des analyses réalisées dans le cadre de l'évaluation qui ont permis de dégager les facilitateurs et les freins quant à l'atteinte des objectifs. Dans ce contexte, nous avons aussi tenu à valoriser des formations en partie en présentiel et en partie à distance ou dont les conditions d'enseignement-apprentissage relevaient de la classe inversée. C'est un des changements à pointer par rapport au marché précédent. Plusieurs opérateurs ont proposé ce type de dispositif et ont innové. 39 sessions ont eu recours à des dates à distance sur 80 sessions au total, soit une session sur deux. Précisons encore que pour ce nouveau marché, de nouveaux opérateurs donnent des formations et des changements d'équipe ont eu lieu chez certains « anciens » opérateurs.

Dans le cadre de ce nouveau marché, les compétences de formation ont été revues à la fois pour l'axe relationnel et pour l'axe pédagogique. Elles ont été reformulées pour l'axe administratif. Différentes réflexions ont été menées à cet effet. Tout d'abord, suite à la présentation en 2015 du rapport d'évaluation, les opérateurs ont formulé des suggestions sur la réarticulation des compétences, d'une part, de l'axe relationnel pour viser un management relationnel et, d'autre part, de l'axe pédagogique avec comme fil rouge le pilotage pédagogique d'un établissement scolaire sous l'angle de l'interréseaux. En parallèle, une réflexion a été menée en interne à l'IFC. Elle s'est appuyée notamment sur les évaluations antérieures, une consultation de la littérature dans le domaine mais surtout sur les constats des travaux de la 1^{ère} phase du Pacte pour un Enseignement d'excellence de juillet 2015 et sur les orientations de la deuxième phase. A l'annexe 1, le lecteur pourra avoir accès à la comparaison qui a été réalisée à l'époque. Ce point a été abordé au Bureau en octobre 2015. A la demande de la Ministre, les objectifs ont ensuite été complétés suite à l'introduction de l'article 67 du décret mission (plan pilotage) en février 2016.

Au niveau de l'**axe administratif**, le fond de la formation est resté inchangé par rapport à l'ancien marché mais l'appropriation d'une démarche de recherche comme fil conducteur de la formation et les stratégies pour identifier les bases légales pertinentes ont été mises en évidence. La vision d'ensemble du système éducatif et des textes légaux a aussi été rendue plus explicite.

Au niveau de l'**axe relationnel**, un objectif en lien avec la compréhension des organisations scolaires comme systèmes de relations a été introduit. Les compétences relationnelles ont été centrées sur le management relationnel et participatif d'une équipe éducative et notamment sur le leadership, sur l'initiation à des outils de gestion de projets ou favorisant le travail collaboratif et les conditions nécessaires à sa mise en place. Les aspects

communication et gestion de conflits étaient déjà présents dans le marché précédent. La dimension de partenaires a été ajoutée pour la partie communication.

Au niveau de l'**axe pédagogique**, les compétences ont été réarticulées sur 4 aspects complémentaires : identification et compréhension des enjeux pédagogiques du système éducatif, orientations pédagogiques contenues dans les bases légales, analyse et développement des stratégies pour piloter un établissement d'un point de vue pédagogique et appropriation de concepts et connaissances de base. L'aptitude à piloter un établissement scolaire est envisagée par rapport à différents objets prioritaires du système éducatif : équité, citoyenneté, continuum, lutte contre l'échec et le décrochage, transition numérique, développement professionnel/coordination et travail collaboratif.

Face à ces nouveautés, une formation des formateurs a été organisée le 15/10/2016 afin de fournir des informations précises, actuelles et « à la source » à tous en vue de veiller à une cohérence entre toutes les formations. 4 présentations suivies d'une discussion ont eu lieu lors de cette journée d'échanges :

- 1/ la présentation du rapport de la Fondation Roi Baudouin sur le renforcement du leadership des directions d'école par Anne-Françoise Genel et Philippe Ribonnet ;
- 2/ la présentation des travaux du groupe de travail « : Revaloriser, professionnaliser et mieux accompagner la fonction de direction » par Isabelle Petit ;
- 3/ une vision d'ensemble des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence et des enjeux actuels de l'enseignement par Laurence Weerts ;
- 4/ Tabor, un outil pour piloter par Claude Delsaut et Béatrice Ghaye.

Cette initiative a été appréciée par les opérateurs.

Comme il s'agit d'un nouveau marché, les modalités d'évaluation ont également été revues lors d'une réunion d'harmonisation qui a réuni l'ensemble des opérateurs en juillet 2016. Des modifications ont à nouveau été proposées pour l'axe relationnel et pédagogique. Nous expliciterons ces modifications dans la partie descriptive liée aux réussites et aux échecs. A titre d'exemple, l'analyse d'une situation tout au long de la formation a été introduite pour l'axe pédagogique.

Il nous semble important de repréciser ces différents éléments afin non seulement de montrer l'évolution de la formation initiale des directeurs et la volonté de la réfléchir en lien avec les lignes de conduite du Pacte pour un Enseignement d'excellence mais aussi afin de contextualiser les orientations prises dans le cadre de ce rapport d'évaluation. Ce rapport doit être aussi une occasion de réfléchir à l'avenir de la formation initiale des directeurs puisque le marché se terminera en août 2018.

Dans ce contexte, le **rapport de cette année** 2016-2017 se focalisera avant tout sur les **axes pédagogique et relationnel** au vu de la redéfinition des compétences. Nous ne mobiliserons pas dans ce rapport les commentaires des participants pour l'axe administratif étant donné que les constats faits dans les rapports antérieurs de 2014-2015 restent toujours d'actualité. Nous encourageons le lecteur à relire les conclusions énoncées à ce sujet dans ces 2 rapports précédents.

Dans le cadre du rapport de 2015, nous avons dégagé les facilitateurs (dont les caractéristiques des formateurs), les points de force soulignés par les participants ou, au contraire, des freins, des points à améliorer des dispositifs proposés. Cette analyse a été utilisée pour définir des éléments d'analyse a priori des contenus et méthodologies proposées et le profil des formateurs. Comme elle avait été faite en profondeur, il ne nous semblait pas pertinent de la réitérer cette année. Par contre, nous avons pris en compte le point de vue des formateurs en la matière.

Dans le cadre de ce rapport, les formations destinées à l'ESAHR ne sont pas évaluées. En effet, nous avons dû relancer un marché en mars 2017 car nous n'avions pas reçu d'offres en 2016. Ce marché a été attribué en juin 2017.

L'analyse de l'ensemble des formations relevant de l'ESADR (administratif et pédagogique) sera réalisée dans le prochain rapport.

La structure de ce rapport 2016-17 est donc la suivante :

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. Les comparaisons avec les données des années précédentes seront réalisées tout en rappelant qu'antérieurement, l'année concernée était une année civile.

Pour **l'analyse des évaluations**, nous travaillerons par axe, à partir des questionnaires participants et des questionnaires formateurs repris à l'annexe 2. Toutes les évaluations sont rentrées excepté les évaluations formateurs de l'axe pédagogique d'un opérateur.

Un premier point se concentre sur les **compétences** travaillées dans cet axe, sur les données quantitatives issues des questionnaires et sur les commentaires apportés par les participants en lien avec celles-ci (sauf pour l'axe administratif). 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 voire excessive.

Un 2^e point donnera une vision globale quantitative relative à la **satisfaction des participants**. Ce point peut être travaillé en continuité avec les données des rapports antérieurs.

Un 3^e point se concentrera sur les **apports de la formation** : en quoi la formation a préparé les participants à leur future fonction ou leur a apporté une aide pour leur travail au quotidien s'ils étaient déjà en fonction. Nous y croiserons les données quantitatives et qualitatives (sauf pour l'axe administratif). Nous réaliserons ensuite pour l'axe relationnel et pédagogique une synthèse sous forme d'une carte mentale des réponses des participants à la question « je repars avec... ». Nous mobiliserons l'ensemble des avis sur ce sujet.

Un dernier point prendra **l'avis des formateurs** sur les difficultés rencontrées, les facilitateurs mais aussi les suggestions d'amélioration qu'ils proposeraient par rapport à l'axe concerné.

Dans les données quantitatives, nous mobiliserons de temps à autres les analyses réalisées par session afin d'identifier l'une ou l'autre session plus problématique et de pointer l'un ou l'autre élément explicatif.

Dans l'analyse qualitative, nous choisissons de mobiliser de nombreux commentaires car ils fournissent des illustrations intéressantes et concrétisent très explicitement les propos des participants.

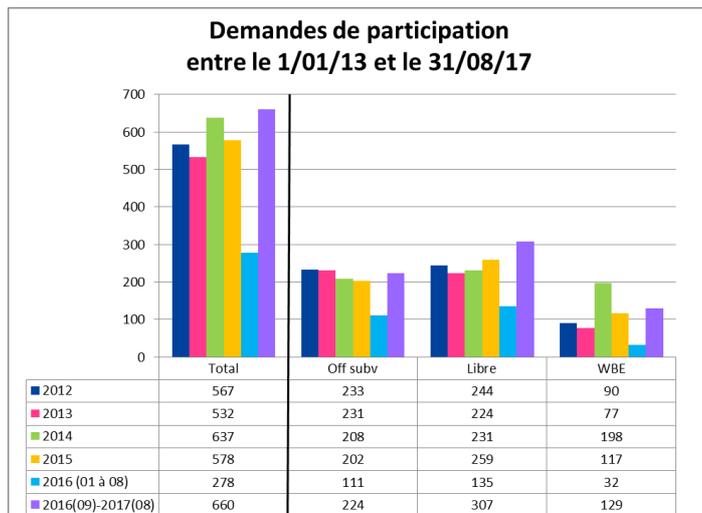
En **conclusion**, nous dégagerons différents éléments de réflexion par rapport à la formation initiale des directeurs-volet interréseaux et par rapport à l'évolution éventuelle de celle-ci.

Outre ce rapport, sont mis à disposition des opérateurs de formation via le site opérateur de l'IFC les résultats par session pour chacun des axes qui les concernent. Les pourcentages plus faibles ont été grisés afin d'attirer leur attention et les encourager à approfondir les commentaires de ces sessions afin de mettre en place des régulations pour cette année nouvelle.

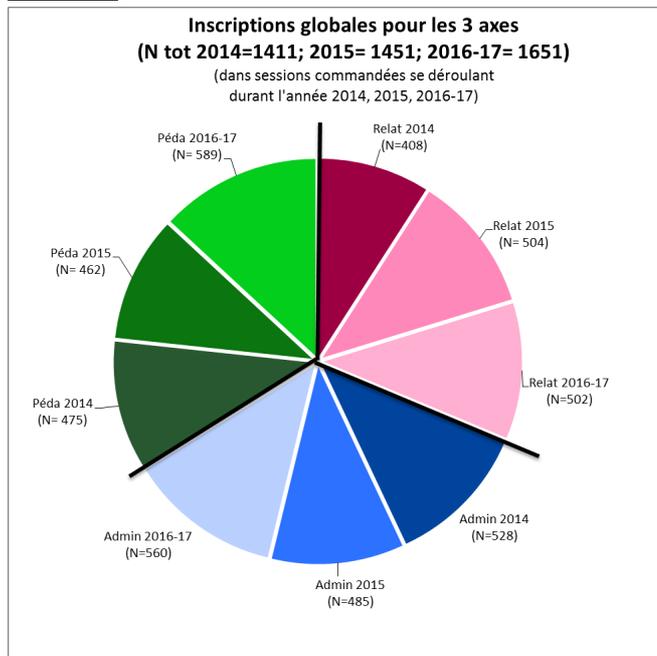
2. PARTIE DESCRIPTIVE

A. Demande de participation et inscriptions

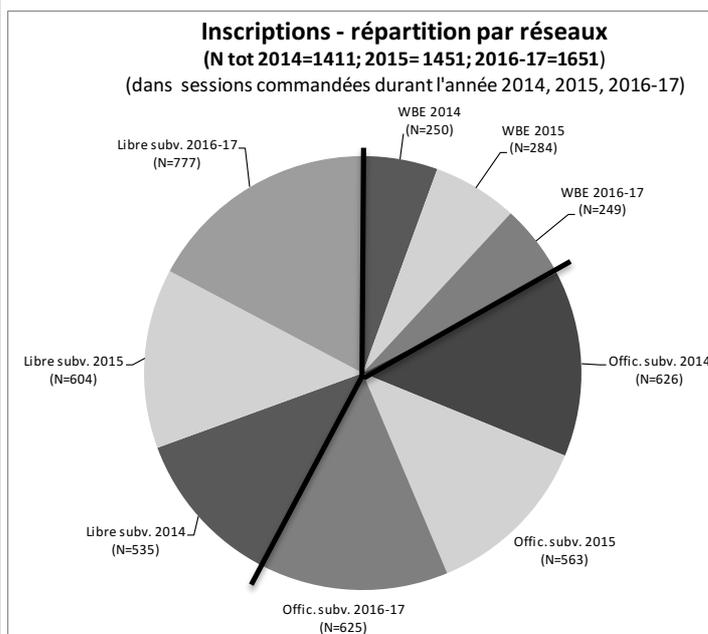
Graphe 1



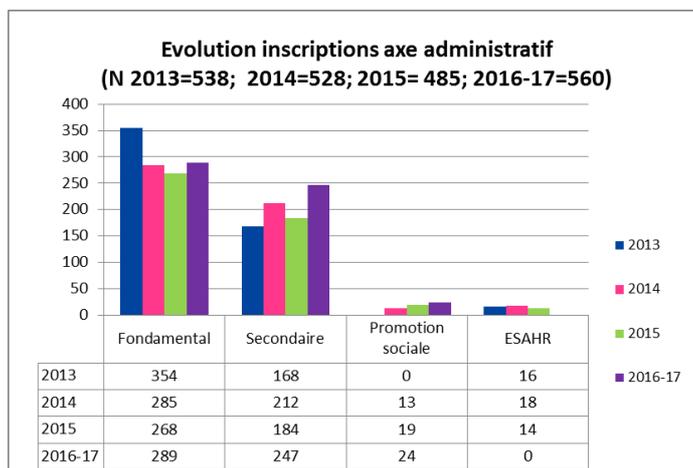
Graphe 2



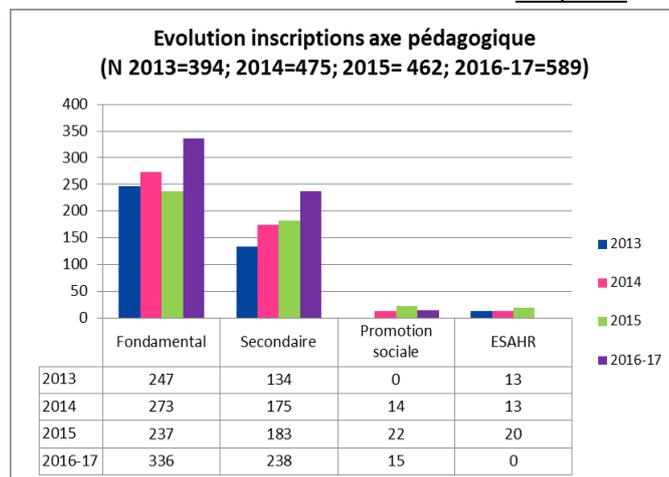
Graphe 3



Graphe 4



Graphe 5



Demandes de participation

Avant le nouveau marché, nous travaillions par année civile. Le nouveau marché revient vers une logique par année scolaire (du 1/09/2016 au 31/08/2017). Mais la base de comparaison est identique : 12 mois. Nous avons cependant identifié dans le graphique les demandes de participation qui ont eu lieu entre la fin du marché de 2011 et le nouveau marché de 2016.

Si on isole une année (sept. 2016 à août 2017), le nombre total de demandes de participation est quasi équivalent à l'année 2014. Il est en hausse par rapport à celui de 2015 : 82 personnes en plus. Plus de la moitié de celles-ci proviennent de l'enseignement libre.

Inscriptions

Par rapport aux années précédentes, le nombre d'inscriptions est globalement en augmentation : 200 personnes en plus. L'hypothèse la plus plausible au vu des échanges que nous avons avec les participants est à voir dans le fait qu'il n'y a pas eu de formations entre janvier et fin août 2016. Cette augmentation se marque au niveau de l'axe administratif (alors que nous avons constaté une baisse des inscriptions à cet axe l'année passée) mais surtout au niveau de l'axe pédagogique (125 pers. en plus qu'en 2015).

En outre, il est important de préciser que 196 personnes se sont désinscrites soit parce que leur agenda ou leur situation personnelle ne leur permet plus d'être présente aux dates initialement choisies, soit pour changer de formation et en prendre une à une date ou un lieu différent. Ceci est important à souligner car cela engendre une charge administrative conséquente pour l'IFC.

Inscriptions par réseau

Les inscriptions des personnes du libre augmentent de manière importante par rapport à 2015 (+5.5%). Cette hausse est compensée par une légère baisse au

niveau des inscrits WBE. Sur les 1651 inscrits, 47% proviennent de l'enseignement libre, 38% de l'officiel subventionné et 15% de WBE.

Axe administratif par niveau

Pour le fondamental, on revient au nombre d'inscrits de 2014. Par contre, l'évolution se marque plus nettement pour le secondaire : 6% d'inscrits en plus qu'en 2015. 52% des inscriptions proviennent du fondamental et 44% du secondaire. Les inscriptions pour l'enseignement de promotion sociale restent constantes. Il n'y a pas de formations ESAHR en 2016-2017 étant donné que nous n'avons pas reçu d'offres à l'époque. Un marché a été relancé en mars 2017. Des sessions ESAHR sont organisées ce premier trimestre 2017 et seront donc analysées lors du prochain rapport.

Axe pédagogique par niveau

Au niveau fondamental et secondaire, la croissance est bien visible sur le graphique. 22 sessions étaient organisées en 2015. Nous en avons maintenant 27 alors qu'il n'y a pas de changement pour la PS et qu'il n'y a pas de session organisée non plus pour l'ESAHR.

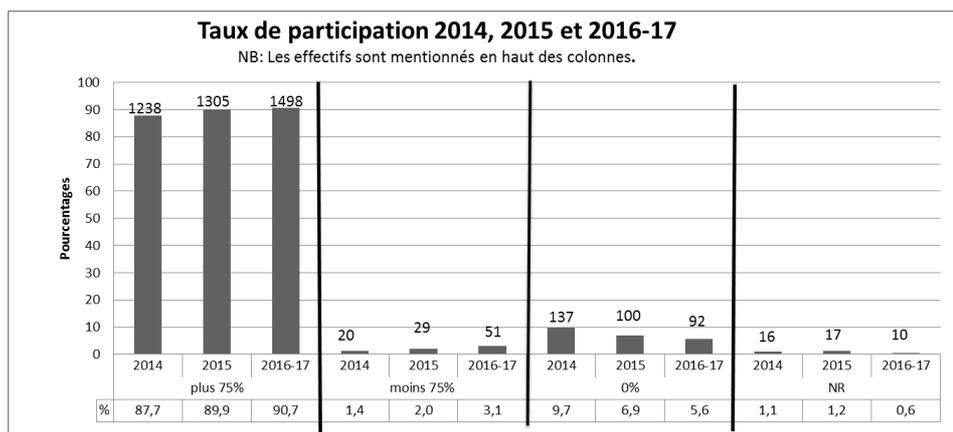
En 2016-17, 57% des inscriptions proviennent du fondamental et 40% du secondaire.

On peut faire l'hypothèse que souvent, les personnes commençant par l'axe administratif (c'est d'ailleurs recommandé), l'axe pédagogique arrive davantage en bout de course. Au vu des changements probables, plusieurs personnes souhaitent peut-être finaliser au plus vite leur formation initiale.

Nous ne disposons pas de graphiques identiques aux graphes 4 et 5 pour l'axe relationnel étant donné que celui-ci réunit l'ensemble des niveaux (Fo, SO, PS et ESAHR).

B. Taux de participation

Graphe 6



Graphe 7

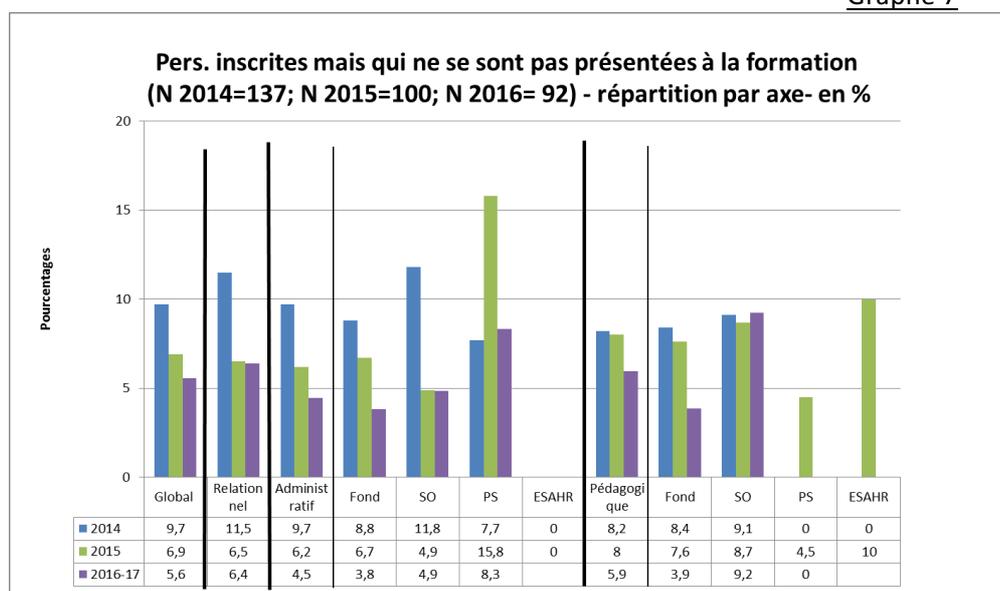
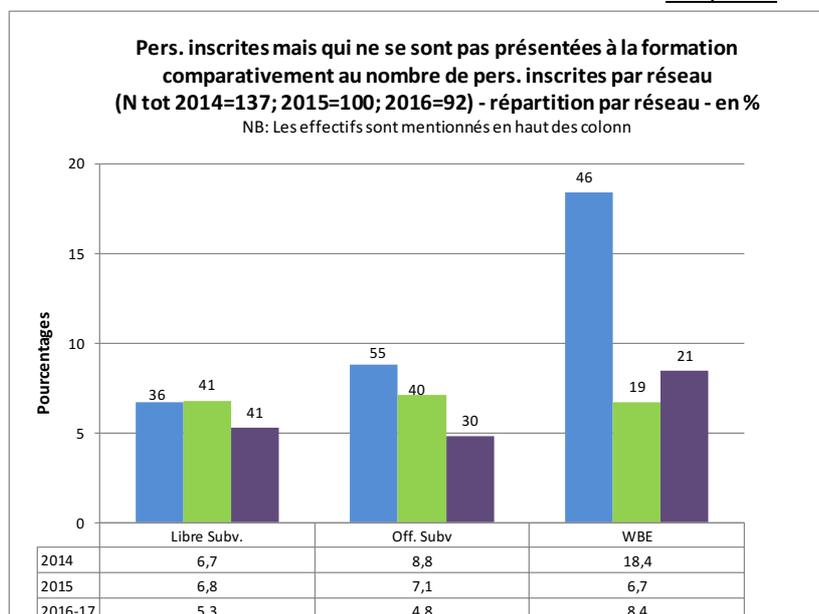


Tableau 1 : personnes inscrites mais qui ne se sont pas présentées à la formation (en effectifs)

	Global	Relationnel	Admin	Fond	SO	PS	ESAHR	Péda	Fond	SO	PS	ESAHR
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
2016-17	92	32	25	11	12	2		35	13	22	0	

Graphe 8



Taux de participation

1498 personnes sur 1651, soit 90,7% des inscrits ont participé à 75% au moins de la formation. C'est une légère progression par rapport à l'année 2015. 23,8% de ces personnes (356) disent être en fonction lors de l'inscription. Parfois, cependant, en examinant les réponses des participants aux questions d'identification des évaluations, nous constatons que certaines sous-directions se considèrent comme en fonction. Ce chiffre est donc probablement un peu plus élevé que la réalité. Ce pourcentage reste néanmoins conséquent alors que la formation a débuté depuis 9 années. 65,15% sont des femmes (976).

10 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). En termes de pourcentages, c'est la moitié de ce qu'on avait observé en 2015.

Par rapport aux autres années, des variations sont constatées entre le nombre de personnes qui abandonnent « directement » (catégorie 0% de présences) et celles qui n'atteignent pas les 75% de présences et ne peuvent donc pas présenter la certification. En 2016-17, 5,6% abandonnent la formation (6,9% en 2015) et 3,1% n'ont pas les 75% (contre 2% en 2015). Un des facteurs explicatifs de ces abandons est peut-être à voir dans la surcharge de travail au niveau professionnel qui n'a pas permis à plusieurs de dégager le temps nécessaire pour la formation. Dans les commentaires, un formateur mentionne que des personnes abandonnent aussi en cours de route car elles se rendent compte qu'elles ne sont pas faites pour la fonction.

Pourcentage de personnes qui ne se sont pas présentées

92 personnes ne se sont pas présentées à la formation, 32 pour l'axe relationnel, 25 pour l'administratif et 35 pour le pédagogique. C'est 1,3% de personnes en moins qu'en 2015. Difficile cependant d'expliquer cette variation.

Durant cette année 2016-17, aucune dispense n'a été accordée.

Si nous regardons **par axe**, il n'y a pas de changement avec l'année 2015 au niveau de l'axe relationnel. La

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. »

baisse se marque surtout dans les formations du fondamental (administratif ou pédagogique). Au niveau du secondaire- pédagogique, on remarque une légère hausse du pourcentage de personnes qui ne se sont pas présentées par rapport à 2015 (9,2%).

Pour l'absentéisme pour la promotion sociale - axe administratif, cela représente 2 personnes.

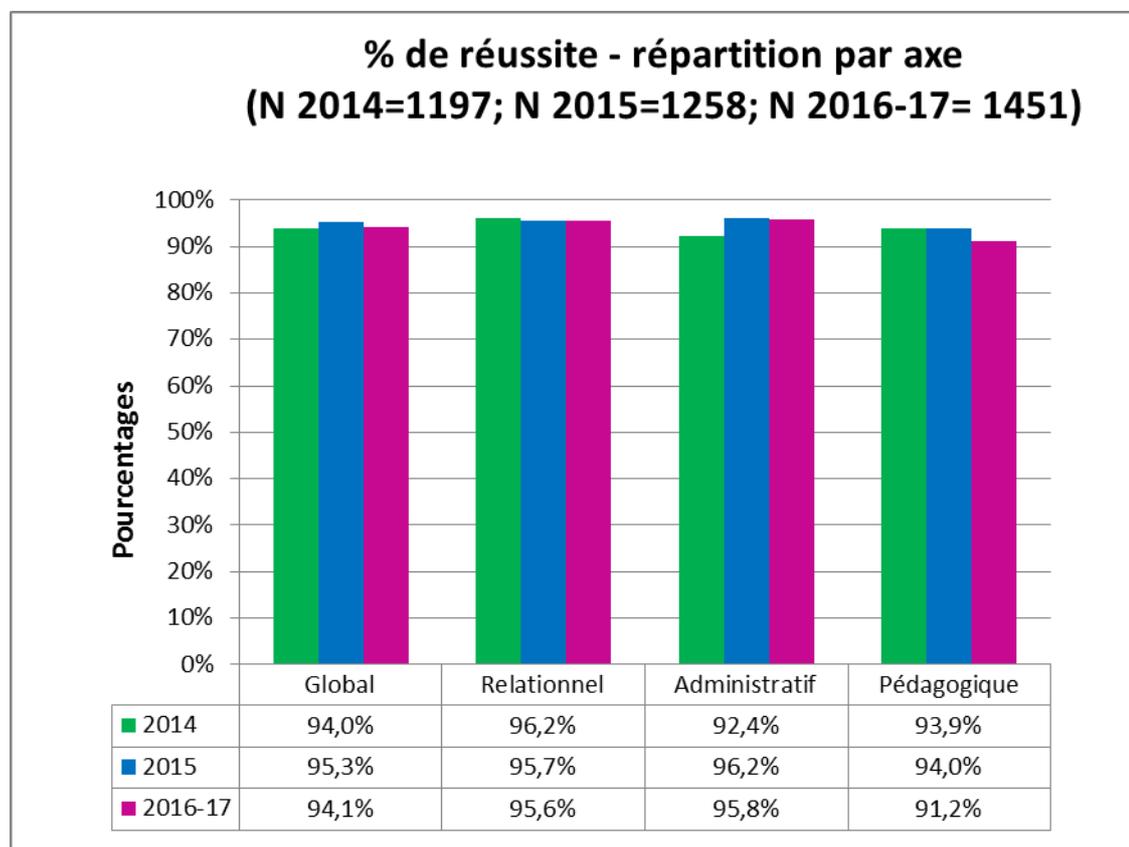
Au niveau des **réseaux**, on observe davantage de variance que l'année passée. Les pourcentages d'absentéisme diminuent nettement (aux alentours des 5%) au niveau de l'officiel subventionné (30 pers.) et du libre subventionné (41 pers.). A contrario, ils augmentent d' 1,7 % pour WBE. Ainsi, 8,4% (20 pers.) des personnes de WBE ne se présentent pas à la formation. Pour rappel, nous avons constaté en 2014, un fort taux d'absentéisme pour ce réseau étant donné l'organisation plus occasionnelle des formations réseaux. Il est probable encore que l'une ou l'autre personne abandonne la formation interréseaux au profit de la formation réseau étant donné le chevauchement des dates.

C. Taux de réussite

Tableau 2

	Echec 2014	Echec 2015	Echec 2016-17	Réussite 2014	Réussite 2015	Réussite 2016-17	Total 2014	Total 2015	Total 2016-17
Global	72	59	85	1125	1199	1366	1197	1258	1451
Relationnel	13	19	19	325	423	415	338	442	434
Admin global	34	16	21	412	400	485	446	416	506
Admin fond	19	10	4	227	223	262	246	233	266
Admin SO	15	5	17	156	150	202	171	155	219
Admin PS	0	0	0	12	15	21	12	15	21
Admin ESAHR	0	1		17	12		17	13	0
Pédagogique global	25	24	45	388	376	466	413	400	511
Pédagogique fond	12	12	27	223	195	277	235	207	304
Pédagogique SO	13	12	18	140	146	174	153	158	192
Pédagogique PS	0	0	0	13	18	15	13	18	15
Pédagogique ESAHR	0	0		12	17		12	17	0

Graph 9



Type d'épreuve

Le 8 juillet 2016, les opérateurs se sont mis d'accord sur les modalités et critères communs d'évaluation que chacun des adjudicataires est tenu de mettre en œuvre en vue de la certification.

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

- Un bilan de compétences et un projet de formation en cours de carrière (issu de cette analyse) ;
- une réflexion à partir d'une situation problème contextualisée, comprenant notamment la définition de pistes d'actions concrètes à mettre en œuvre en tant que directeur. Le participant choisit le cas qu'il devra construire et étudier (nouveau).

Ces deux travaux sont réalisés à domicile. Une présentation et une défense orale est prévue en une durée maximale de 15 minutes. Les 2 épreuves, complémentaires, doivent être réussies (nouveau).

Dans l'axe **pédagogique**, deux situations :

- Une analyse de situation relative à un ou des objet(s) pédagogique(s) de la formation à améliorer, développer, modifier, donnée par l'adjudicataire en début de formation. Le participant élabore son analyse tout au long de la formation (nouveau par rapport aux années antérieures où tout se faisait en situation) sur la base des critères de la certification. Il va pouvoir l'enrichir de son environnement afin d'aboutir à une production concrète.
- Une situation problème plus générique élaborée par l'adjudicataire à partir notamment d'indicateurs anonymisés en lien avec des outils de pilotage pédagogique interréseaux (tabor, évaluations externes certificatives ou non certificatives, par exemple) et en lien avec un ou plusieurs objets pédagogiques travaillés lors de la formation. Cette 2^{ème} situation est réalisée in situ et est d'une durée maximale de 3 heures.

Pour l'axe **administratif**, pas de changements : 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

1451 personnes présentent la certification sur 1498 qui ont participé à plus de 75% de la formation, soit 97% des personnes.

Le taux de réussite global est quasi similaire à celui de 2014. Pas de différence pour l'axe relationnel et quasiment pas pour l'axe administratif. Par contre, un pourcentage nettement plus faible que les autres années pour l'axe pédagogique. 2 fois plus d'échecs (45) que dans les autres axes. On peut faire l'hypothèse que les changements d'objectifs et la modification de la certification peuvent être deux facteurs explicatifs. On n'observe aucun échec en promotion sociale. Parmi les 345 directions qui ont passé la certification, 20 ont échoué (6%). Ce taux est similaire au taux d'échec global.

Age des personnes ayant réussi en 2016-17

Derrière les 1366 réussites, on a 803 personnes qui ont au moins réussi un axe. 277 (34,5%) d'entre elles ont entre 30 et 39 ans, 355 (44,2%) entre 40 et 49 ans, 158 (19,7%) personnes entre 50 et 59 ans. On a 7 personnes qui ont moins de 30 ans et 6 plus de 60 ans.

Raisons des échecs

Dans leurs questionnaires d'évaluation, il est demandé aux formateurs d'analyser les raisons des échecs.

Les raisons liées aux échecs de **l'axe relationnel** peuvent être diverses mais les éléments qui ressortent davantage à la lecture des explications fournies par les formateurs évoquent surtout :

- Une incapacité à se décentrer de sa fonction d'enseignant, à s'inscrire dans une posture de direction ;
- Une manque de prise de recul qui conduit à une absence de réelle analyse ; d'autres évoquent une focalisation sur les aspects concrets de la situation et une incapacité à penser cette situation en lien avec une approche plus globale, systémique, de la vie de l'établissement ;
- Une incapacité à percevoir le système scolaire comme un système de relations ;
- Un manque de vision globale de la fonction et des compétences requises ;
- Une non mobilisation des outils mis à disposition ;
- Un manque de propositions précises pour résoudre la situation (*« les idées émises sont très vagues et le candidat n'a pas proposé d'action pour résoudre le cœur du problème » ; « absence d'actions détaillées et de moyens précis permettant de mesurer la posture de direction »*).

Des éléments plus spécifiques sont évoqués : manque de prise en compte d'une partie des consignes ; manque d'investissement dans la dynamique de la formation « *qui nécessite de prendre du temps pour se questionner sur son plan de formation, l'analyse de son organisation et la prise en charge d'une problématique relationnelle* » ; capacités de conceptualisation faibles ; charge émotionnelle trop forte liée au cas traité.

Par ailleurs, l'un ou l'autre formateur souligne que, même s'il n'y a pas d'échecs, les productions sont très différentes entre elles.

Au niveau de l'axe **administratif**, assez logiquement, l'échec se base sur des non-réponses, un article choisi qui ne correspond pas à la situation donnée, une non-justification, un manque de précisions dans les réponses données, des justifications floues sans références légales claires.

C'est avant tout le manque de préparation qui est évoqué, le manque d'expérience dans la manipulation des textes. A ce propos, un des nouveaux opérateurs évoque qu'il a « *réajusté son approche pédagogique afin de rendre l'analyse des textes plus concrète à travers des exemples ou des cas vécus* » et que cela a porté ces fruits en termes de réussite.

D'autres font état d'une incompréhension des concepts de base ou des dispositions légales ou encore d'une non-mise en application des stratégies permettant de trouver, dans des bases légales différentes, la réponse aux questions.

Au niveau de l'axe **pédagogique**, on retrouve certains éléments similaires à l'axe relationnel :

- Un manque de vision globale, systémique « *Un seul élément pris en compte ne peut constituer un levier suffisant pour améliorer la situation. Plusieurs paramètres doivent être mis en tension, en relation* ».
- Une incapacité à se décentrer de sa fonction d'enseignant, à s'inscrire dans une posture de direction.
- Un manque de visée en termes de pilotage « *Ils n'ont pas eu à l'esprit qu'être directeur c'est piloter un établissement, c'est à dire avoir une vision structurée et se positionner comme le leader d'une équipe* » ; « *pas de*

définition d'indicateurs permettant d'apprécier l'écart entre le réalisé et l'attendu ; registre de bonnes intentions ».

- Un manque d'analyse de la situation et la formulation d'hypothèses pouvant expliquer la problématique posée avant d'élaborer un plan d'action (« *un manque de repérage et de sélection des éléments susceptibles de faire l'objet d'actions ciblées et organisées de façon à améliorer le pilotage de l'école* »).
- Une incapacité à proposer un plan d'action. Plusieurs évoquent les difficultés à envisager un plan d'action concret et diversifié, inscrit dans le temps. « *Certains candidats qui ont échoué ont transcrit une liste de vœux pieux (ex : mieux motiver les élèves) sans faire mention de comment les mettre en œuvre* » .
- Un manque de fondements scientifiques des actions proposées, de mise en lien entre les concepts acquis et les données factuelles de l'énoncé. « *Des considérations de bon sens, fruit de l'expérience acquise* ». Parfois même des avis erronés sur certaines problématiques comme le redoublement sont relevés.
- Un manque d'exploitation des ressources, des textes légaux, de réinvestissement des contenus de la formation ou le manque de liens entre ceux-ci et la situation proposée (« *Manque partiel de maîtrise des référents légaux qui sont intégrés de façon incorrecte et non pertinente dans l'analyse* ».)

En outre, plusieurs formateurs relèvent un manque d'implication et d'engagement dans le processus de formation : « *Aucun travail intermédiaire de construction du portfolio posté sur la plateforme. Portfolio anémique* » ; « *Manque d'appropriation des conseils donnés (et écrits) lors de l'évaluation formative. Les constats posés avant et après l'évaluation restent identiques* ».

D. Réussite des trois axes

Tableau 3 : nombre de personnes ayant réussi les 3 axes de formation depuis le début des formations en 2008

Réussite des 3 axes au 24/10/2017	Libre	Off.Subv	WBE	Total
Enseignement maternel, primaire, fondamental	646	1077	246	1969
Enseignement secondaire	453	180	302	935
Enseignement de promotion sociale	35	63	29	127
Enseignement secondaire artistique à horaire réduit	7	91	0	98
	1141	1411	577	3129

Tableau 5 : réussite par genre

	Genre pers. ayant réussi 3 axes	% par rapport pers. réussi 3 axes
Hommes	1167	37,3%
Femmes	1962	62,7%
	3129	100,0%

Réussite des 3 axes

3129 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 2015, ce sont 266 personnes de plus. C'est, cependant, 70 personnes en moins comparativement à l'évolution entre 2014 et 2015.

Similairement et logiquement par rapport à 2014 et 2015, 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**, 45% des personnes proviennent de l'officiel subventionné (moins qu'en 2015), 36,5% (plus qu'en 2015) du libre et 18,5% de WBE.

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.

E. Coût des formations – plaintes et recours

Tableau 6

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 et éducatif	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 7

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 et éducatif	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			

Tableau 8

Coût des formations organisées et certifiées entre le 1/09/2016 et le 31/08/2017										
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	25	20	504	434	415	€ 110.973,8	€ 220,2	€ 11,0	€ 267,4	€ 13,4
administratif	26	10	568	506	485	€ 66.622,0	€ 117,3	€ 11,7	€ 137,4	€ 13,7
pédagogique	29	30	591	511	466	€ 163.125,4	€ 276,0	€ 9,2	€ 350,1	€ 11,7
Totaux	80	60	1663	1451	1366	€ 340.721,2	€ 204,8			

Coûts

Avec l'application d'un nouveau marché, les coûts varient par rapport à 2015.

En comparaison au coût de 2015, le coût moyen global par inscrit en 2016-2017 est légèrement plus faible. Par axe de formation, le prix est plus élevé pour l'axe relationnel, plus faible pour l'axe administratif et relativement identique à 2015 pour l'axe pédagogique.

Globalement, cependant, nous observons une augmentation du coût de 45000 euros par rapport à l'année antérieure. La raison est clairement que 13 sessions supplémentaires ont été commandées.

Plaintes

En 2016-2017, l'IFC a reçu deux plaintes relatives à deux opérateurs concernés par le dossier. Une au niveau de l'axe relationnel et une au niveau de l'axe pédagogique secondaire.

Recours

7 recours ont été introduits en 2016-2017. Aucun de ces recours n'a été jugé fondé. Un candidat directeur est identique à la fois pour le dépôt d'une des deux plaintes et d'un des sept recours.

2 de ces recours ont été considérés irrecevables car introduits hors délais, les 5 autres ont été jugés recevables mais non fondés.

3. PARTIE ANALYSE DES EVALUATIONS

A. Axe relationnel

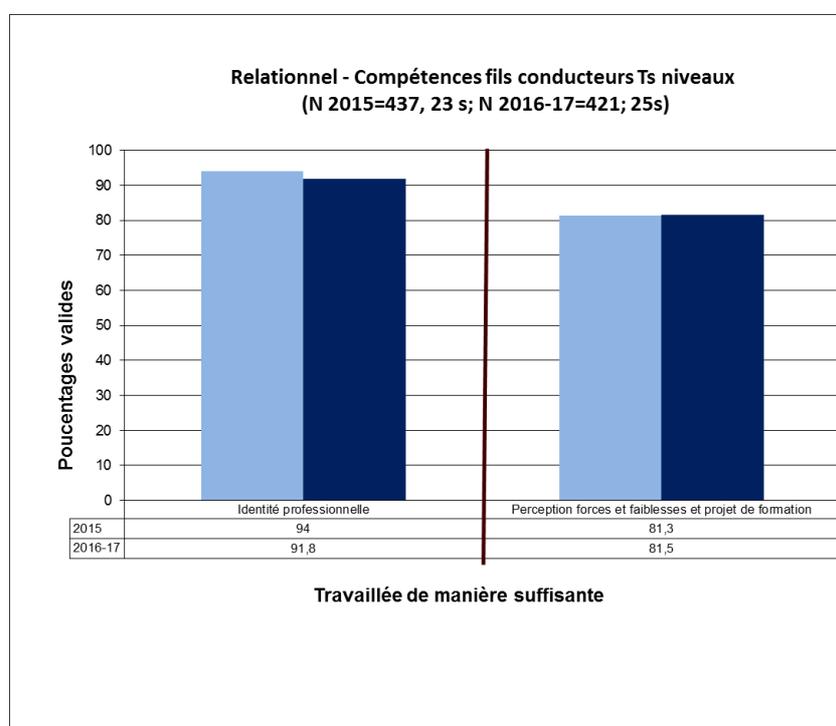
25 sessions ont été organisées dans le cadre de cet axe. 9 opérateurs différents y interviennent. 421 questionnaires d'évaluation ont été traités. 207 participants proviennent du fondamental (dont 12 du maternel). 158 viennent de l'enseignement secondaire, 13 participants viennent de la promotion sociale, 7 de l'enseignement artistique à horaire réduit. Nous ne disposons pas de l'information pour 36 participants. 38 personnes travaillent dans l'enseignement spécialisé. 101 personnes soit 24% des participants disent être en fonction. 43 personnes se déclarent comme sous-directions. Au minimum 49% de ces participants ont déjà suivi un autre axe de formation en interréseaux (49% pédagogique et 67% administratif). C'est aussi le cas pour 40% des personnes par rapport aux axes réseaux.

1. Compétences travaillées lors de la formation

1.1. 2 fils conducteurs

En guise d'introduction de ce point, il paraît important de rappeler ce que le cahier spécial des charges prévoit en la matière. L'axe relationnel est sous-tendu **par 2 fils conducteurs** :

1. Prendre conscience et analyser le changement de posture lié à l'identité professionnelle de la fonction de direction
2. Percevoir ses forces et ses faiblesses, notamment via l'auto-évaluation, en matière de management relationnel et participatif et en déduire son projet de formation en cours de carrière



Les 2 fils conducteurs sont bien abordés et cela se traduit d'ailleurs dans l'item « je repars de cette formation avec... » comme nous le verrons ultérieurement. Chacune des sessions a au moins 72% des participants qui sont d'accord avec le fait que « Prendre conscience et analyser le changement de posture lié à l'identité professionnelle de la fonction de direction » a été suffisamment travaillé dans la formation. Globalement, 92% des participants disent que cette compétence a été travaillée. Une remarque intéressante relevée dans les commentaires est de veiller à mieux prendre en compte le cas particulier des directions avec classe dans le cadre de cet objectif.

Par rapport à « Percevoir ses forces et ses faiblesses, notamment via l'auto-évaluation, en matière de management relationnel et participatif et en déduire son projet de formation en cours de carrière », le taux est aux alentours de 80% mais le manque de temps confronté à la complexité de cette compétence peut expliquer ces résultats plus faibles. 3 sessions de 2 opérateurs différents ont des pourcentages plus faibles (<55% des participants).

1.2. Compétences diverses

Au niveau des **compétences**, la formation développera la capacité à :

- 1) Comprendre les organisations scolaires comme systèmes de relations ;
- 2) Développer des compétences relationnelles indispensables au management d'une équipe éducative, en vue, notamment, d'élaborer et de mettre en œuvre le Plan de pilotage défini à l'article 67 du décret missions:

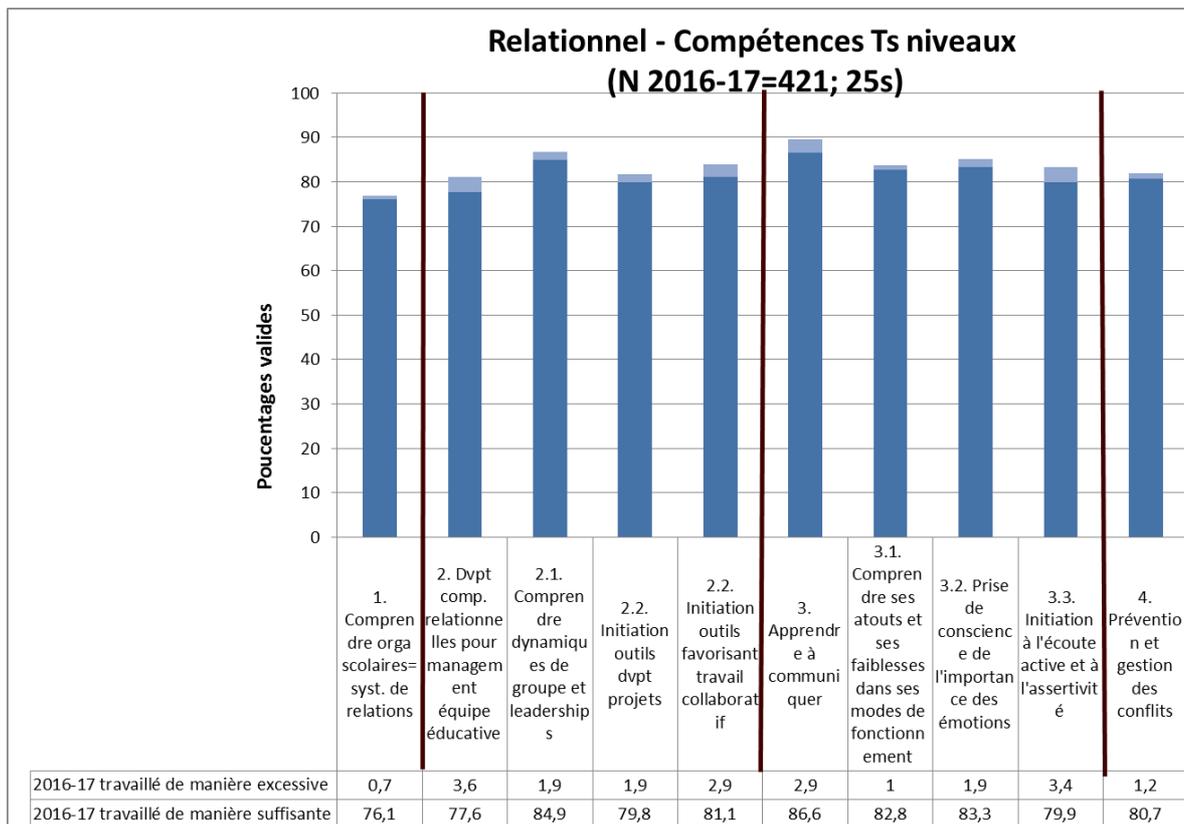
2.1. Comprendre des dynamiques de groupe et les styles de leadership.

2.2. S'initier à des outils favorisant :

- l'émergence, la gestion, la coordination de projets dont leur évaluation ;
- le travail collaboratif et les conditions nécessaires à sa mise en place.

Le processus de prise de décisions, les processus d'évaluation et de régulation ainsi que la délégation de gestion tout en assurant le suivi et en gardant la responsabilité devront notamment être envisagés. Ceci peut être travaillé par rapport à différents objets visés par les axes du Plan de pilotage tels que l'accueil des jeunes enseignants, le développement professionnel des membres du personnel de l'équipe éducative, l'implémentation d'un projet ou la gestion d'une situation conflictuelle précise.

- 3) Apprendre à communiquer efficacement, notamment avec les partenaires (avant tout les familles et les C.PMS mais aussi les institutions culturelles, sportives, ..., les services de l'Aide à la jeunesse, de la médiation scolaire, ...):
 - comprendre ses atouts et ses faiblesses dans ses modes de fonctionnement dans ses relations professionnelles ;
 - prendre conscience de l'importance des émotions en contexte professionnel ;
 - s'initier à la pratique de l'écoute active et de l'assertivité pour une communication respectueuse.
- 4) S'initier à la prévention et à la gestion des conflits.



Au niveau des compétences, au moins 76% des participants considèrent qu'elles ont été travaillées. Quand on examine les différentes compétences au travers des résultats par opérateur et par session, on constate que certaines ont des résultats faibles (<60%). Les commentaires évoquent le fait que certains formateurs ont parfois été amenés à faire des choix.

Cela se marque surtout sur :

- la compréhension des organisations scolaires ;
- le développement des compétences relationnelles indispensables au management d'une équipe éducative (l'un ou l'autre commentaire précise qu'il n'y a pas eu d'allusion au plan de pilotage par rapport à la compétence 2, ce qui explique peut-être cette évaluation plus faible) ;
- la prévention et gestion des conflits dans certains cas.

A l'inverse, le travail sur la communication semble avoir bien été travaillé partout. C'est aussi plus constant pour le travail collaboratif, dynamique de groupes et leadership et la prise en compte des émotions. Ceci rejoint d'ailleurs l'analyse du graphique.

Les commentaires liés aux compétences relationnelles mentionnent que de manière générale, vu le temps alloué à cette formation, le timing a souvent été bien géré : « Toutes les compétences ont été abordées malgré le nombre d'heures limité de cette formation. » ; « Il est difficile de travailler sur autant de compétences en si peu de temps. Par contre, tout est mis en œuvre pour y répondre à l'aide d'outils, de références ». L'essentiel a été présenté : « La formation était un peu courte pour pouvoir aborder les choses de manière détaillée mais les points essentiels ont été présentés et les mises en situations ont permis d'aller vers du concret. » Ces impressions d'une formation équilibrée se traduisent d'ailleurs dans les chiffres du tableau.

Néanmoins, beaucoup de participants soulignent que cette formation devrait être plus conséquente (prévoir plus d'heures, certains parlent d'un ou 2 jours supplémentaires) : « le module est trop court et que les compétences à voir sont un projet bien trop ambitieux par rapport au temps. ».

Ceci permettrait qu'il y ait davantage d'exercices, du temps pour approfondir, pour répondre aux questions. L'impression d'un survol se lit à plusieurs reprises. On l'a vu au niveau des résultats quantitatifs, dans certains cas et davantage chez certains opérateurs (3 en l'occurrence), certaines compétences, ont été survolées.

« La formation est particulièrement riche mais trop rapide/courte pour appréhender, exemplifier, concrétiser tous les points abordés. » ;

« Il manque de moments de réflexion sur ses compétences relationnelles et des moments de compréhension et de réelles explications sur le changement de posture » ;

« Développer compétences relationnelles par rapport au management. J'aurais apprécié plus de jeux de rôles pour voir les différentes possibilités d'action ». On le lit aussi pour les dynamiques de groupe, la gestion de projets ;

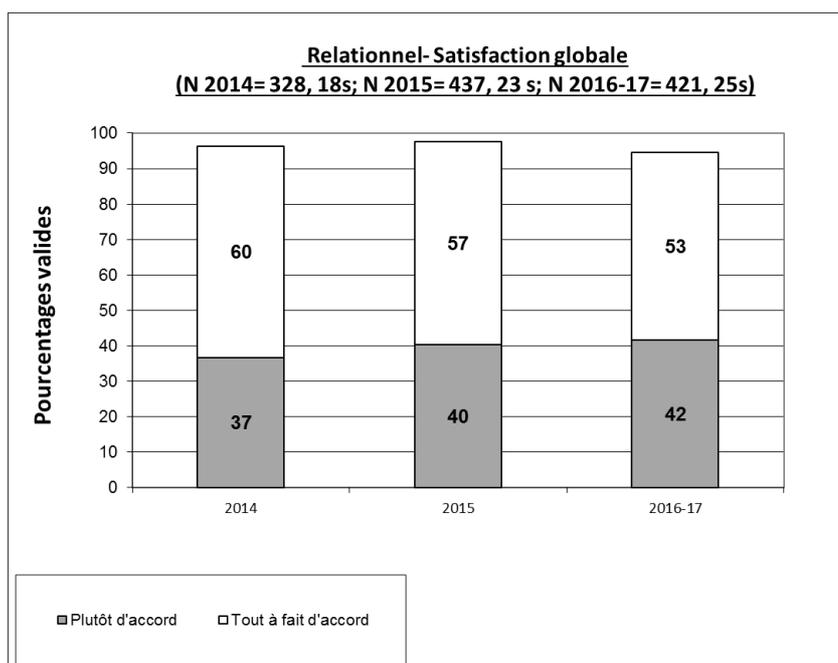
« J'aurais aimé travailler davantage le relationnel avec les parents » ;

« J'aurais aimé découvrir plus d'outils (les analyser, les pratiquer) sur le travail collaboratif et les conditions nécessaires à sa mise en place » ;

« Je trouve qu'on n'a pas assez exploité nos productions réalisées à distance (mail adressé aux parents/3 projets de nature pédagogique.) ».

Il est vrai que la formation n'est qu'un point de départ (« C'est une ouverture vers d'autres formations ») mais, on va le voir, elle s'avère clairement utile.

2. Satisfaction



95% des personnes sont satisfaites de cette formation. On lit dans les commentaires que la formation répond à des besoins. Le taux de satisfaction reste relativement constant au fil des années même si la proportion de personnes tout à fait d'accord baisse quelque peu par rapport à 2015. Peut-être l'ampleur des objectifs est-elle responsable de ce constat. Le point suivant permettra de mieux comprendre pourquoi les personnes sont satisfaites de cette formation. Si on examine les résultats par session, une seule a des pourcentages plus faibles (autour des 60% de participants satisfaits).

3. Utilité de la formation et ses apports

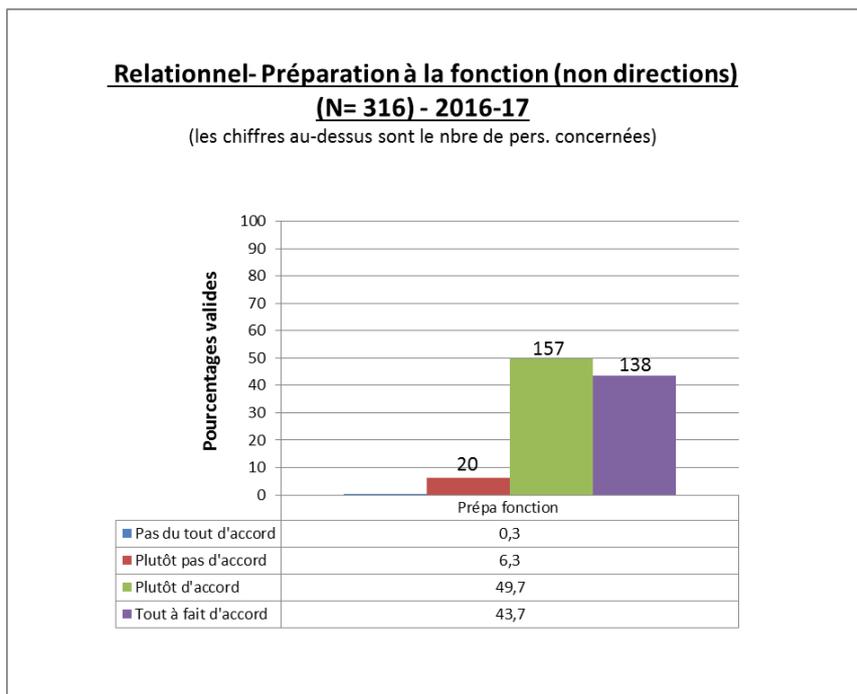
Nous examinons pour ce point les réponses des participants aux questions suivantes :

« Si vous n'êtes pas directeur en fonction, la formation m'a préparé à mon futur travail de directeur-trice » versus
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?

3.1. Préparation des participants non en fonction



93,4% des participants qui ne sont pas en fonction disent avoir été préparés à la fonction de direction, ce qui souligne l'utilité de cet axe, même si le temps de formation est très court. 3 idées se dégagent massivement des commentaires :

- a) **La formation permet de clarifier le rôle de la direction d'un point de vue relationnel et l'importance de cette dimension** : « *Durant la formation, j'ai pris conscience du réel travail d'un directeur* », « *Prendre conscience de la difficulté de ce poste* » ; « *Mieux me rendre compte des différentes tâches, compétences, inhérentes au chef d'établissement* ».

Plusieurs commentaires évoquent le fait que la formation permet de conscientiser le changement de posture : « *Meilleure vision de la différence de comportement à adopter lorsqu'on est directeur* ».

Quelques participants évoquent le fait que la formation leur a permis de comprendre le fonctionnement d'une organisation et de réaliser l'importance et la complexité de la gestion du relationnel au sein d'un établissement scolaire.

On lit diverses prises de conscience qui vont dans ce sens: « *Prise de conscience des difficultés à communiquer clairement, sans ambiguïtés et sans heurter des sensibilités parfois très différentes* » ; « *Prise de conscience qu'on essaie parfois de faire passer un message et qu'il n'est pas lu comme je le voyais* » ; « *importance de l'assertivité* ».

b) La formation permet de prendre du recul par rapport à son fonctionnement et celui des autres :

La formation permet de mieux se connaître, outille la personne pour le faire (ex. SWOT) et dans certains cas, propose des pistes concrètes de réajustement comme l'illustre les commentaires suivants :

« Mieux connaître nos façons d'agir » ; « Cela m'a permis de mettre en évidence mon style de leadership, de faire le point sur ma personnalité » ; « La formation a attiré mon attention sur différents points auxquels je n'avais jamais réfléchi » ; « Je me sentais naïvement prêt à endosser le costume de directeur au niveau relationnel. Je me suis rendu compte de ma méprise. J'ai un gros travail à faire sur moi-même dont cette formation m'a aidé à prendre conscience, tout en me fournissant les pistes nécessaires ».

En parallèle, la formation est aussi l'occasion de *« mieux comprendre le fonctionnement des différentes personnalités qui m'entourent et ainsi de mieux appréhender les diverses difficultés relationnelles que peut rencontrer un directeur ».*

c) La formation offre des outils d'analyse et de gestion :

Ce sont les outils de gestion qui ressortent le plus mais les outils d'analyse sont bien présents également *« Pour comprendre le fonctionnement de l'être humain » ; « Pour analyser des situations conflictuelles » ; « Apprentissage d'outils d'analyse organisationnelle » ; « Style de leader ».*

Les outils de gestion relevés portent sur la gestion des conflits (*«procédés pour résoudre »*), la gestion d'une équipe (*« ex. importance de la reconnaissance »*, techniques d'animation de réunions d'équipe), la gestion d'un entretien individuel. Il peut s'agir de techniques de communication, de moyens pour motiver et responsabiliser les collaborateurs.

Le côté concret, la perception d'efficacité de ces outils et le fait qu'ils puissent être transférables dans le cadre professionnel sont mis en évidence.

Derrière le mot « outils », on lit aussi des points d'attention comme *« les pièges à éviter » ; « les réflexes à acquérir/à développer » ; « les bons conseils à respecter et à mettre en pratique », « les attitudes à privilégier ».*

Dans de nombreux cas, **la méthodologie** utilisée semble avoir permis de préparer les participants.

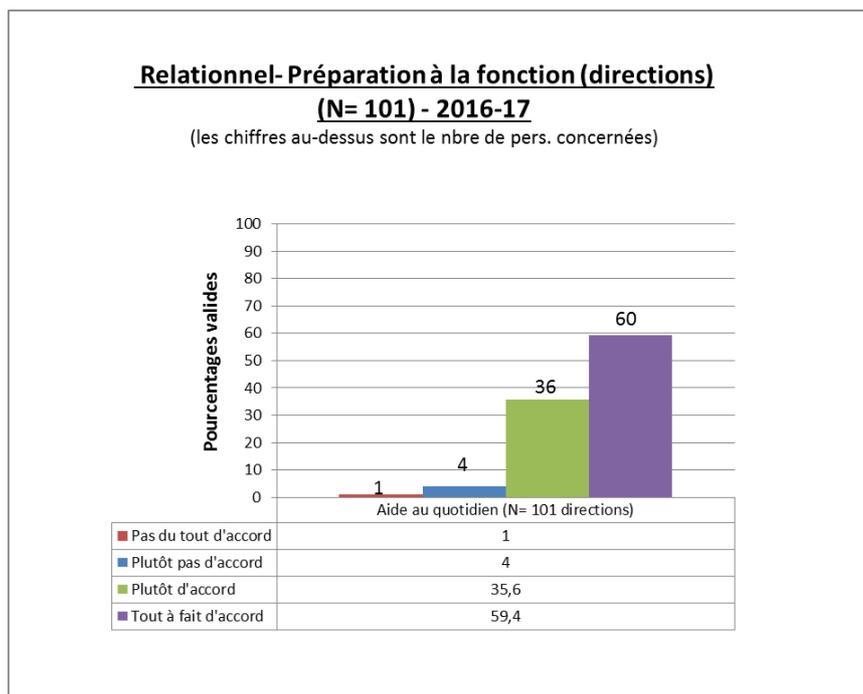
Ce qui ressort avant tout, ce sont les misés en situations réelles, cas concrets, situations concrètes exemplifiées qui permettent d'être en prise avec la réalité de directeur, comme l'illustre les extraits suivants : *« Les exercices pratiques que nous avons faits lors de cette formation m'ont permis de réfléchir sur la personne, sur mes émotions, sur la manière de comprendre l'autre » ; « Des situations avec des jeux de rôles ont permis d'établir des observations intéressantes ».*

Dans un 2^{ème} temps, quelques commentaires mettent en évidence les apports théoriques (pour autant qu'ils soient *«en rapport direct avec les réalités de terrain »* et qu'ils soient une aide pour une prise de recul) et les échanges *« qui permettent de s'enrichir de plusieurs expériences », « la richesse d'une rencontre inter-réseaux ».*

Quand on regarde les commentaires des **personnes qui ne sont « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord »**, on retrouve deux éléments qu'on vient de mentionner à l'inverse : Dans le cas d'un opérateur, plusieurs évoquent le fait de ne pas avoir eu ou pas suffisamment de cas concrets. Chez un autre opérateur, plusieurs participants considèrent que *« les réponses n'étaient pas toujours claires par rapport à des questions pratiques »* et qu'il y avait beaucoup de théorie.

Outre ces 2 cas, notons que ceux qui considèrent que la formation ne les a pas préparés à la fonction de direction sont souvent isolés au sein d'une même session.

3.2. Aide pour les participants en fonction de direction



95% des directions considèrent que la formation est une aide pour leur quotidien et ce qu'il est important de noter, c'est que 60% disent qu'ils sont « tout à fait d'accord » avec cette affirmation. Ceci peut être un indicateur de l'importance de travailler cette dimension, également dans le cadre de la formation en cours de carrière avec les directions.

On retrouve très clairement un écho de ce que nous avons lu pour les participants qui n'étaient pas en fonction de directions excepté, et c'est assez logique, la clarification du rôle de la direction.

a) La formation permet de prendre un temps de recul et de réfléchir sur son métier :

Plusieurs directions soulignent l'intérêt de ce « *temps d'arrêt réflexif sur ma façon de fonctionner ainsi que sur les moyens que je mets en œuvre pour communiquer et interagir correctement avec les différents groupes qui gravitent autour de moi* » ; « *La mise en suspens qui nous pousse à voir plus loin que le bout de notre nez. Une remobilisation de nos compétences* ».

Cette prise de recul peut se matérialiser notamment par la mise en mots sur des pratiques, par une clarification de ses besoins, de ses limites, ses faiblesses, de ses choix, une réflexion sur ce qui a déjà été mis en place comme l'illustre les extraits suivants :

« *Cette formation formalise les relations que j'ai avec mon personnel : elle met des mots, de la rigueur, de la méthode sur le travail de directeur, les attitudes à mettre en place et à avoir* » ;

« *Cette formation me permet clairement de voir ma posture en tant que pilote de mon école. Elle me permet de voir vers quel type de management je voudrais me tourner* » ;

« Elle me permet d'utiliser différents types de leadership ou de management selon les situations » ;

« *Cette formation permet de réfléchir sur les stratégies de fonctionnement déjà mises en place (gestion de réunion, d'entretiens,...)* » ;

« *Cette formation m'aide à rechercher ce que je peux améliorer point de vue relationnel avec les enseignants et les parents* ».

La dimension d'ouverture (« *situations auxquelles je ne pensais pas nécessairement* ») est aussi évoquée dans l'un ou l'autre commentaire.

b) L'apport d'outils :

On retrouve tout à fait ce qui a été mentionné dans le point consacré à ce sujet pour les participants n'étant pas en fonction de directions.

Voici, ci-dessous, ce qui apparaît plus spécifiquement dans les commentaires des directions :

- La nécessité de s'outiller pour sortir d'un fonctionnement intuitif ou d'expérience

« Sans formation, je faisais de mon mieux, en fonctionnant surtout de manière intuitive. La formation donne accès à une base théorique et à des outils qui m'aideront au niveau de la communication et de la gestion des problèmes, conflits » ; « Mettre de la théorie (je suis plutôt dans feeling/expérience) sur de la pratique ».

- Le lien entre la dimension d'analyse et de solutions, l'orientation vers un plan d'action

« Apport important d'outils me permettant de faire une analyse précieuse de situations afin de pouvoir trouver des solutions aux différents problèmes que je peux rencontrer dans mon métier de directrice » ; « Elle m'a permis également de découvrir des outils et d'essayer de mettre en place un plan d'action par rapport à une problématique ».

- Le réinvestissement des outils au quotidien par certaines directions

« J'ai déjà eu l'occasion de tester certains outils dans le cadre de mon travail qui ont porté leurs fruits ».

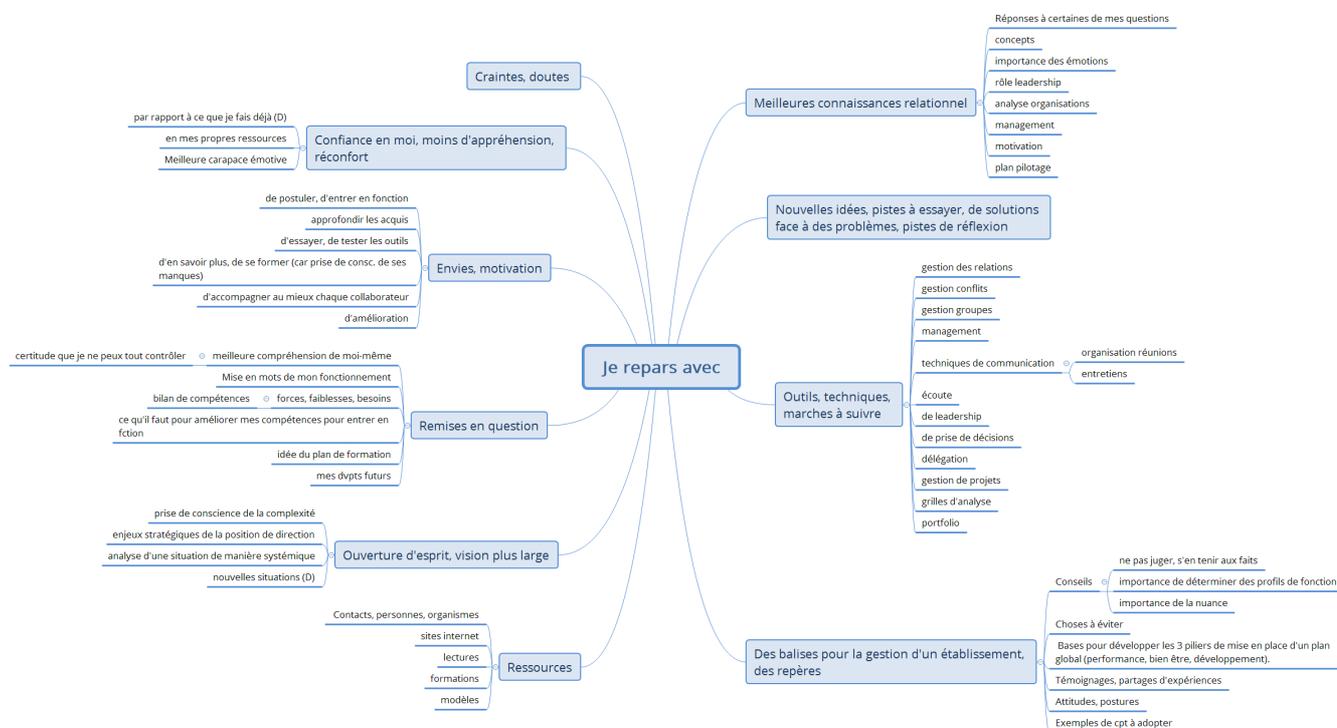
« Grâce à la méthode Lifo découverte lors de la formation, j'ai déjà appris à porter un regard différent face aux interlocuteurs qui se tiennent devant moi. J'ai aussi utilisé les outils proposés relatifs au projet ».

A nouveau, dans les commentaires des directions, on retrouve plusieurs des **facilitateurs** relevés par les personnes qui n'étaient pas en fonction et, notamment, la dimension d'échanges entre participants: *« Les situations partagées avec les autres participants permettent de prendre de la distance quant aux situations complexes du quotidien » ; « L'échange d'expériences avec nos pairs est vraiment enrichissant. » ; « Le fait d'être confronté à des directeurs de différents niveaux était également très intéressant. ».*

De leur côté, les 5 participants en fonction de direction qui ont un **avis négatif** et ont laissé un commentaire évoquent une impression de survol de la formation, son côté trop théorique, le manque de techniques, des contenus trop basiques pour des directions en place. 2 directions mentionnent qu'elles maîtrisaient déjà les contenus : *« les contenus sont basiques (je les maîtrisais déjà) par contre j'ai sur le terrain des besoins énormes auxquels la formation ne répond pas ».* Quelqu'un reproche le fait que la *« formation part du principe que tout le monde est au même niveau et dans des situations similaires ».*

3.3. Avec quoi repartent-ils ?

On l'a vu les participants repartent avec beaucoup d'outils mais avec quoi d'autre ? Il nous a semblé pertinent de synthétiser ces apports sous la forme d'une carte mentale. Pour celle-ci, nous n'avons pas différencié (sauf pour l'un ou l'autre point) le fait que les personnes soient en fonction ou non étant donné que la lecture des commentaires des directions étaient convergents avec ceux des autres participants. Précisons que nous avons détaillé les différents domaines pointés pour les outils mais que ceux-ci sont valables également pour ce qui est derrière « nouvelles idées, pistes ».



4. Du point de vue des formateurs

4.1. Difficultés exprimées

Densité des objectifs /temps

Plusieurs rejoignent les participants en précisant la **densité des objectifs par rapport au temps de formation** comme l'illustrent bien les extraits suivants. Certains parlent d'une « formation TGV » :

« Le hiatus qu'il y a entre les attentes très marquées des participants par rapport au contenu du dossier pédagogique et le manque de temps pour aborder l'ensemble à un degré d'appropriation suffisante, y compris avec des situations concrètes » ;

« Il est difficile de parcourir sereinement l'ensemble des compétences prévues et de prendre le temps de les ancrer. Soit on va vite et c'est frustrant pour les participants, soit on s'arrête plus en profondeur sur les compétences clés et c'est aussi frustrant par rapport aux autres compétences » ;

« Aucune en particulier si ce n'est peut-être un programme trop chargé en informations et compétences et ainsi un rapport : nombre d'heures/nombre de participants + nombre de compétences à acquérir défavorable en termes de facilité à atteindre l'ensemble des objectifs ».

Plus spécifiquement, un formateur exprime comme difficulté la « *gestion des tensions entre les logiques de réussite et les logiques de formation* ». Un autre : « *l'attente de solution "prêt à l'emploi" là où le formateur souhaite développer une compétence.* »

Public

L'**hétérogénéité** du groupe a été pointée par certains formateurs, au niveau de leurs connaissances préalables mais aussi dans le parcours de formation et dans les échanges, ce qui rend « *difficile de satisfaire tout le monde et de bien adapter le cours* ». A l'inverse, dans un groupe, le fait que le public était composé quasiment exclusivement d'instituteurs du fondamental a fait que les autres participants ont pu parfois se sentir moins concernés dans certains échanges.

Dispositif

Chez un opérateur, la mise en place de **l'e-learning** a été une difficulté. On le lit aussi dans les commentaires des participants.

4.2. Facilitateurs

Plusieurs facteurs sont cités par les formateurs. Ils rejoignent, pour la plupart, ce qu'on a lu dans les commentaires des participants :

- l'articulation théorie/pratique ; les jeux de rôles, mises en situation, travail en sous-groupes, l'analyse de situations problèmes proposées (par des candidats de sessions antérieures) ;
- les outils d'auto-évaluation ;
- l'évaluation formative ; le feed-back "étude de cas" fait individuellement oralement (pas uniquement pas écrit) permettant un échange positif ;
- le rythme de travail (plus ou moins 15 jours d'espace entre modules) ;
- le fait de laisser du temps pour intégrer la théorie à leur situation à chaque séance en présentiel ;
- l'hétérogénéité du groupe positive au niveau des échanges.

Un opérateur qui recourt à **l'e-learning** le voit comme un facilitateur : « *l'articulation entre le travail personnel (3h) via une plateforme numérique et la formation en présentiel avec des méthodes actives fonctionne bien. Les participants préparent les séances par ce biais. Le travail préalable est une base réflexive. Par ailleurs, le travail à distance permet une prise d'information préalable sur les attentes du public* ».

Au niveau des **formateurs**, est relevé la co-animation des cours, la complémentarité des apports des formateurs mais aussi la mise en place d'un formateur-coordonnateur (exigé dans ce nouveau marché) qui « *a facilité la cohérence et l'efficacité du dispositif de formation* ». Dans le même ordre d'idées, un opérateur mentionne une réunion de travail entre tous les formateurs afin de préciser le contenu de chacune des interventions pour éviter les redites.

Il convient enfin de souligner aussi comme facilitateurs les **régulations** mises en place par les opérateurs, soit suite à de premières sessions : « *Modification de l'ordre des modules perçue comme positive; le travail à rendre a suscité moins d'inquiétudes et de questions chez les participants* » ou aux ajustements réalisés par rapport aux expériences antérieures : « *L'ajout d'une journée en présentiel permet davantage de mises en situation et de travail avec les outils et les apports de chaque candidat* ».

4.3. Suggestions des formateurs

L'allègement des contenus à aborder en formation ou plus souvent **l'allongement de la durée de la formation** restent des suggestions partagées déjà depuis plusieurs années. Quelqu'un mentionne que pour cet axe, il faudrait avoir une formation de 30h. Un commentaire souligne le côté essentiel de cet axe et le fait que cela devrait se

traduire dans le temps qui lui est consacré: « *Un jour, avoir plus d'heures, pour éviter de donner l'impression que le relationnel est le parent pauvre alors que dans la réalité...* ».

Un opérateur pointe les éléments qui devraient davantage être travaillés si plus d'heures étaient disponibles : « *Plus d'heures de formation pour travailler les aspects liés à la gestion d'équipe autour de projets collaboratifs, à l'entretien de fonctionnement, à l'élaboration d'un plan de formation fondé sur une analyse des besoins de l'équipe.* » Un autre formule deux suggestions quant aux contenus : 1. Le harcèlement : signes, comportements, procédures. 2 : La dynamique motivationnelle dans la communication.

Outre la problématique de la durée de la formation, se pose la question de la **formation en cours de carrière** sur cet axe, d'autant qu' « *ils n'ont pas tous les mêmes acquis* ». Dans le même ordre d'idées, quelqu'un mentionne qu'il « *pourrait être intéressant d'envisager un atelier de retour d'expérience après la prise de fonction.* »

Des suggestions formulées portent aussi sur les supports : « *Pourquoi ne pas élaborer un support de situations filmées pour tous les formateurs?* » ; « *Mise en commun de cas pratiques* » ou sur le dispositif : « *Avoir une réflexion sur l'exploitation pertinente, pédagogiquement parlant, d'un dispositif de formation intégrant davantage l'e-learning* ».

B. Axe pédagogique

299 personnes ont suivi 16 sessions relatives à l'enseignement fondamental. 8% de ces personnes proviennent du maternel. 78 d'entre elles déclarent être en fonction de direction, soit 26,1%. Pour l'enseignement secondaire, il s'agit respectivement de 184 personnes dans un total de 12 sessions. 42 d'entre elles, soit 22,8% mentionnent qu'elles sont en fonction de direction.

64% des participants du fondamental et du secondaire disent avoir déjà suivi l'axe administratif interréseaux qui est considéré comme un prérequis pour l'axe pédagogique étant donné qu'il permet aux participants de percevoir la portée pédagogique des textes de loi. Cela signifie qu'un tiers des personnes n'auront pas les mêmes acquis à ce niveau. La moitié a déjà suivi l'axe relationnel. Pour l'axe pédagogique réseaux, on est aux alentours de 38%, celui-ci est pourtant censé venir après la formation interréseaux. 64 personnes (soit 13,6%) travaillent actuellement dans l'enseignement spécialisé.

Une session a également eu lieu pour la promotion sociale. 4 personnes sur les 14 (28,6%) disent être en fonction de direction.

1. Compétences travaillées lors de la formation

La formation développera les aptitudes liées au pilotage d'un établissement scolaire en travaillant la capacité à :

- 1) Identifier et comprendre les **enjeux** pédagogiques et éducatifs majeurs du système éducatif en FWB dans une perspective évolutive.
- 2) S'approprier les **orientations pédagogiques** contenues dans les bases légales.
- 3) Analyser et développer **différentes stratégies** à mettre en place pour piloter un établissement via le Plan de pilotage. Il s'agit, pour ce faire, de s'appuyer notamment sur les outils de pilotage pédagogique interréseaux (Tabor, évaluations externes, indicateurs de l'enseignement, fiches « mon école, mon métier »,...).
- 4) S'approprier différents **concepts et connaissances de base** (à partir des recherches scientifiques) en lien avec les différents objets précisés.

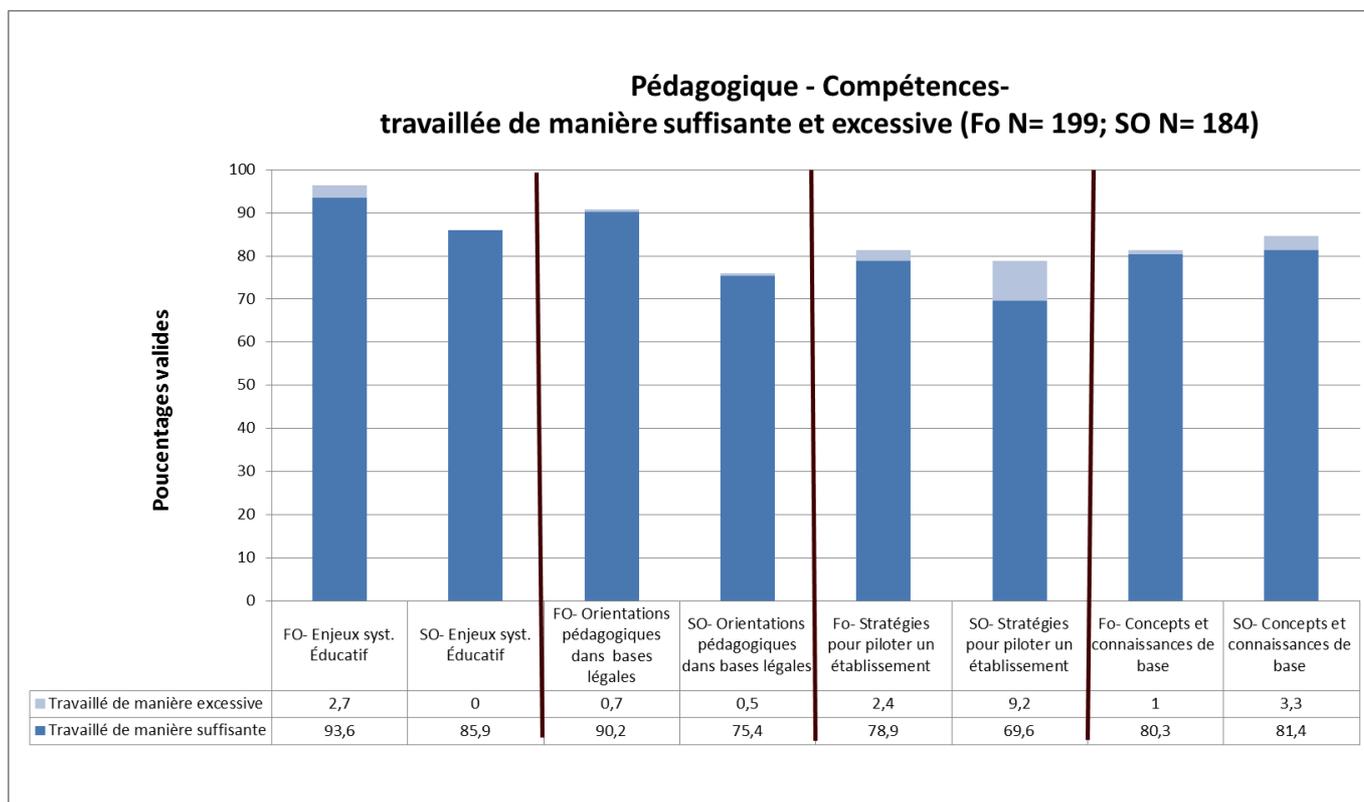
Pour chacune des 4 capacités travaillées, l'aptitude à piloter un établissement scolaire sera envisagée par rapport aux objets suivants :

- 1) L'équité scolaire
 - a. Lutter contre les inégalités scolaires, notamment par la mixité scolaire et l'encadrement différencié.
 - b. Intégration des élèves à besoins spécifiques, aménagements raisonnables.
- 2) L'éducation à une citoyenneté responsable : capacité de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures (Décret missions - art.6, 3°).
- 3) Continuum pédagogique : réussir les transitions et l'orientation.
- 4) Lutte contre l'échec et le décrochage (dont la pédagogie différenciée et inclusive, la remédiation, la nouvelle conception des évaluations).
- 5) Transition/révolution numérique.
- 6) Développement professionnel des membres du personnel de l'équipe pédagogique et éducative, coordination pédagogique et travail collaboratif.

Ces objectifs sont quasiment les mêmes pour la promotion sociale mais ne feront cependant pas intervenir le plan de pilotage et les outils de pilotage pédagogiques interréseaux puisqu'ils concernent uniquement l'enseignement obligatoire.

On verra dans un point suivant que les apports sont en phase avec ces objectifs.

1.1. Données quantitatives



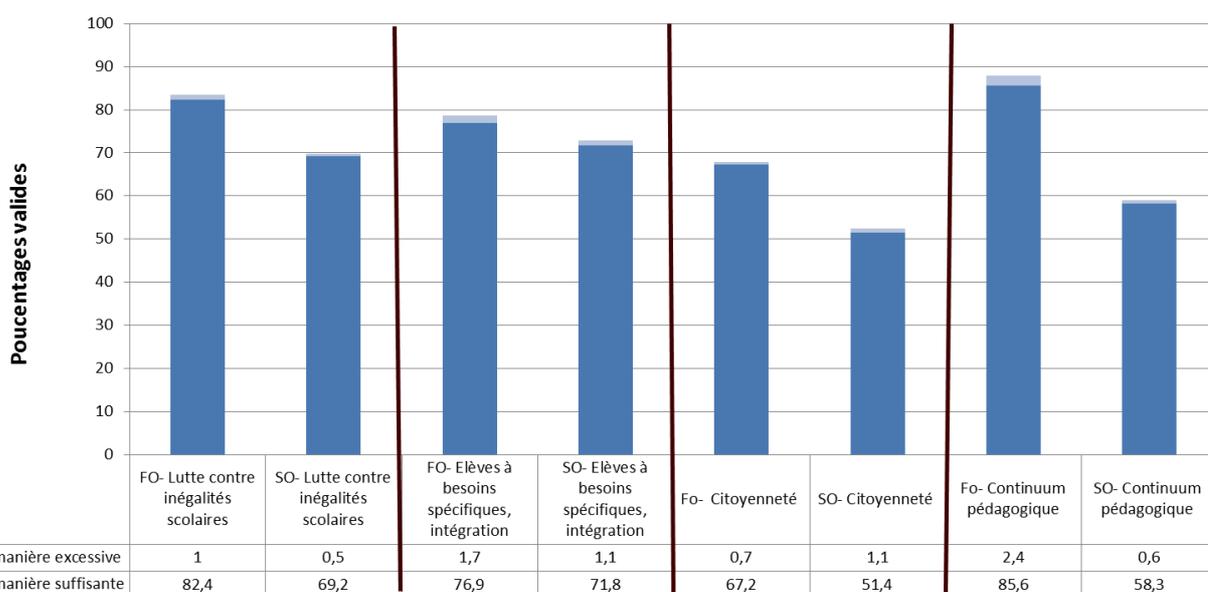
Par rapport aux 4 compétences, elles semblent travaillées de manière suffisante dans tous les cas pour $\frac{3}{4}$ des personnes qui ont suivi la formation. Les résultats sont plus élevés pour l'enseignement fondamental que pour le secondaire excepté pour l'appropriation des concepts et connaissances de base. Relevons (et nous verrons que c'est apparu dans l'un ou l'autre commentaire) que dans certaines formations du secondaire, un peu moins de 10% des participants considèrent que le travail sur les stratégies de pilotage a été excessif.

Si l'on examine les **résultats par session**, au niveau fondamental, une formation a été problématique. Nous l'analyserons dans le point lié à la satisfaction. Une autre session semble ne pas avoir travaillé suffisamment le développement de stratégies de pilotage.

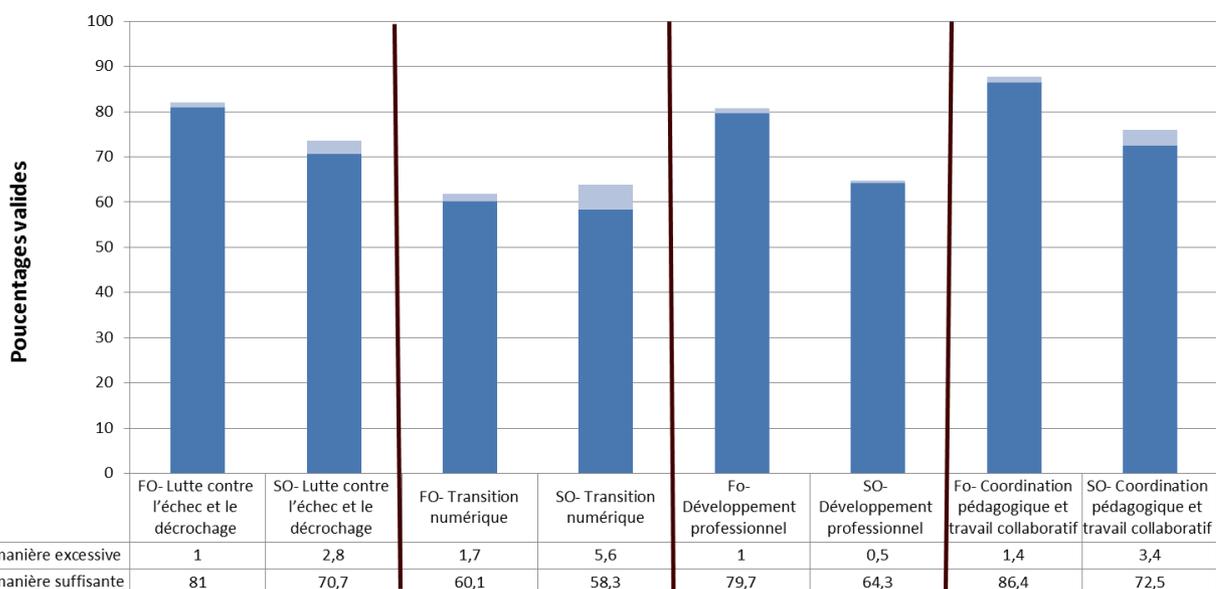
Au niveau du secondaire, la session qui a fait l'objet d'une plainte a des résultats faibles sur les 3 premières compétences et particulièrement sur les stratégies de pilotage. (Il s'agit du même opérateur que celui qui a des résultats faibles sur cette dimension pour le fondamental.) Une autre session a des résultats plus mitigés (aux alentours de 60% de participants considèrent que la compétence a été travaillée sauf pour la dimension stratégies de pilotage où cette compétence est bien travaillée).

Au niveau de la promotion sociale, les avis convergent pour dire que ces 4 compétences sont travaillées de manière suffisante. Au niveau des concepts, quelqu'un mentionne que ce qui a été travaillé c'est l'enseignement pour adultes, la résolution de problèmes. La qualité des formateurs et le caractère « théorie-pratique » de la formation, son côté actif sont identifiés dans les commentaires comme explication pour l'atteinte des compétences.

Pédagogique - Objets en lien avec le pilotage pédagogique- travaillé de manière suffisante et excessive (Fo N= 199; SO N= 184)



Pédagogique - Objets en lien avec le pilotage pédagogique- travaillé de manière suffisante et excessive (Fo N= 199; SO N= 184)



Un des objets nettement moins investi dans les formations concerne la transition numérique, même si dans certains cas, probablement dans les formations où un formateur a une expertise, 6% des personnes considèrent que cela a été travaillé de manière excessive. L'évolution récente en la matière est peut-être un facteur explicatif. Notons qu'un des opérateurs a déjà rebondi à ce sujet en proposant un nouveau formateur pour prendre en compte cet aspect. Au niveau des formations du **secondaire**, la citoyenneté et le continuum pédagogique sont aussi nettement moins travaillés. 64% des personnes du SO considèrent que le développement professionnel a été travaillé. Les autres pourcentages tournent souvent autour des 70% alors qu'au niveau de l'enseignement fondamental, les résultats sont beaucoup plus élevés.

A nouveau, si on examine les **résultats par session**, nous constatons de la variance sur la rencontre des différents objets. Pour les formations du fondamental, 10 sessions sur 16 ont au moins un des objets moins travaillé (moins de 60% des participants considèrent qu'il est travaillé de manière suffisante). La plupart du temps, il s'agit juste du numérique mais dans un cas, ce sera la citoyenneté et dans un autre, la coordination pédagogique et le travail collaboratif. 2 sessions, (une d'un nouvel opérateur et une d'un ancien avec une nouvelle équipe) ont plusieurs objets peu envisagés mais dans les 2 cas, des régulations ont été mises en place pour les sessions suivantes.

En secondaire, 4 sessions de 2 opérateurs différents ont leurs différents objets (excepté un) travaillés de manière suffisante pour plus de 60% des participants. Une session qui a fait l'objet d'une plainte a des résultats très faibles. Dans les 7 autres cas, entre 2 et 4 objets ne sont pas suffisamment travaillés. Des choix ont clairement été faits sur les thématiques à approfondir. Certains objets sont en effet très bien travaillés. Les résultats globaux témoignent des thématiques qui ont davantage été mises de côté.

Au niveau de la promotion sociale, les points de force (au-dessus de 79%) sont : la lutte contre l'échec et le décrochage, le développement professionnel de l'équipe, la coordination pédagogique et le travail collaboratif, la transition numérique. Les points plus faibles sont la lutte contre les inégalités scolaires (71%), l'intégration des élèves à besoins spécifiques (64%) et la citoyenneté (57%). Un participant mentionne dans son commentaire en lien avec les compétences qu'ils ont « *peu parlé du caractère social des étudiants (mais beaucoup de leur statut d'adultes).* »

1.2. Analyse des commentaires en lien avec les compétences

Au niveau du fondamental, dans plusieurs cas, « *les différents thèmes sont bien répartis dans le temps.* ». Néanmoins, relevons le commentaire suivant à titre d'illustration qui montre l'équilibre qui a été trouvé dans la formation suivie par rapport au nombre d'heures disponibles et la nécessité d'une formation plus dense par rapport aux attentes de certains participants : « *Je trouve les objets cités travaillés de manière suffisante en rapport avec le nombre d'heures de la formation mais insuffisantes quant à mes attentes de directrice en formation.* »

Les commentaires des participants apportent des éléments explicatifs par rapport aux résultats plus faibles. Le manque de temps corollairement à la densité du contenu est certainement ce qui ressort le plus, quel que soit le niveau, comme le montrent les commentaires suivants:

« *Beaucoup de points importants à voir en très peu de temps.* » ; « *Tous les points ont été abordés mais peut-être pas assez exploités vu le manque de temps imparti à chaque sujet. Il est évident qu'en 30h de formation, il n'est pas possible d'aller en profondeur.* » ; « *Le temps, trop court, dédié aux différents thèmes ne permettait pas de rentrer dans le vif du sujet. C'est une première approche, nécessaire mais superficielle qui a été présentée.* » ; « *Il faudrait bien le double de temps de formation pour pouvoir développer et travailler idéalement tous ces aspects.* » ; « *Le temps consacré à l'appropriation de l'axe pédagogique pourrait être encore plus important tant la matière est vaste.* » ; « *Cette formation aborde énormément de thèmes sur quelques heures mais souvent de manière trop brève à mon goût. Pourquoi ne pas cibler certains aspects et les développer plus?* »

Par rapport au manque de temps, le recours au numérique a parfois été un adjuvant (ex. communication via la plateforme), parfois pas (par exemple, parce qu'il n'y avait pas de suivi en présentiel par rapport aux préparations e-learning.). Les avis à ce sujet semblent diversifiés surtout entre les sessions.

Corollairement à ce manque de temps, différentes explications convergentes entre les niveaux émergent quant au fait que des compétences sont travaillées de manière insuffisante :

- Le fait que certaines compétences soient abordées trop rapidement, survolées même si des outils sont présents « *beaucoup d'outils expérimentés mais un sentiment de ne pas avoir été au bout des choses* ».
- D'autres commentaires considèrent qu'une compétence est travaillée insuffisamment si elle n'a pas été exercée, s'il n'y a pas eu de mises en situation « *Stratégies de pilotage. Nous en avons parlé, nous sommes informés mais nous n'avons pas pratiqué.* » ; « *Tous les aspects n'ont pas fait l'objet de situations et d'applications pratiques.* »
- Les commentaires soulignent aussi que certains participants considèrent qu'une compétence n'est pas suffisamment travaillée s'ils n'ont pas eu d'outils concrets sur la thématique concernée, de moyens concrets d'actions à mener.
- Certains objets ont été présentés, du point de vue des participants comme trop théoriques, sans liens suffisants avec les pratiques pédagogiques, la réalité professionnelle des directions (davantage au SO et concentré sur l'une ou l'autre session) et ont donc été considérés comme insuffisamment travaillés : « *Le formateur est resté derrière sa thèse et n'a jamais su nous montrer les impacts dans le monde réel de l'enseignement.* »

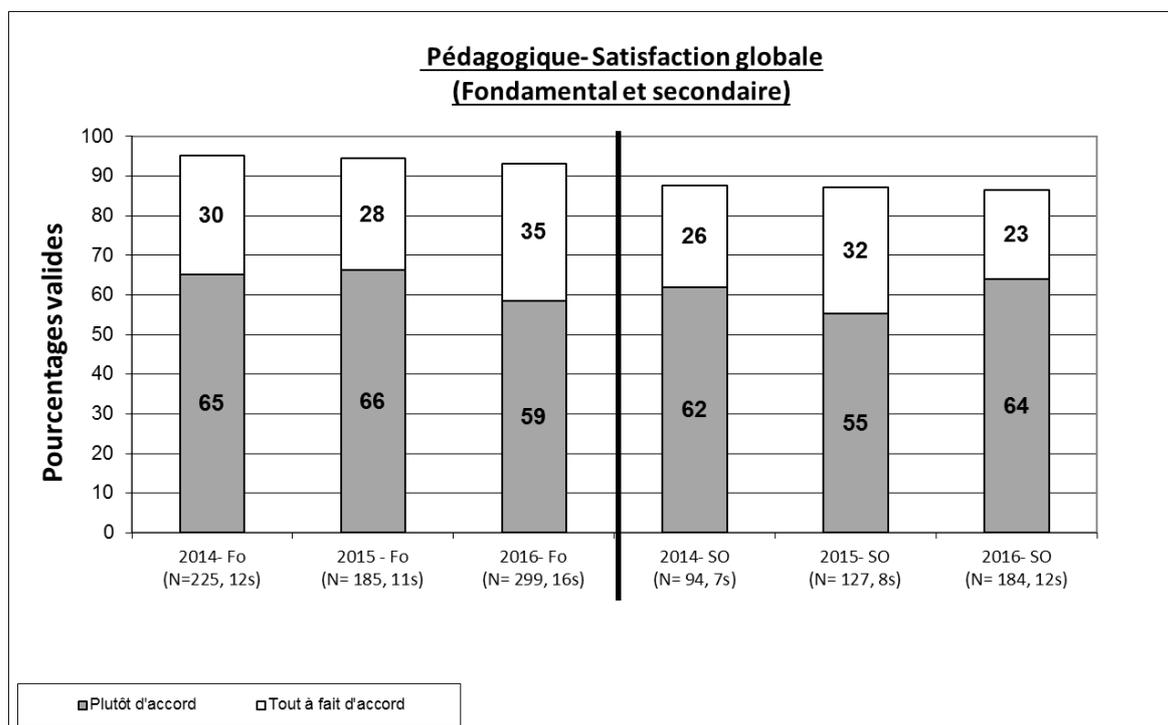
A l'inverse de ceci, d'autres commentaires explicitent les raisons pour lesquelles ces compétences ont été travaillées : grâce à des mises en situations complexes et pertinentes avec retour de vision experte du formateur, découverte de différents outils exploitables, feedback par rapport aux points faibles de mon plan de pilotage (stratégies de pilotage), beaucoup de travail de groupe (travail collaboratif), interactivité, etc. La qualité des formateurs est aussi soulignée de nombreuses fois.

On perçoit dans les commentaires que des choix ont été faits : « *Certains sujets ont été plus travaillés que d'autres.* » ; « *Certains points n'étaient vus qu'en survol à cause du manque de temps. Par contre pour le thème concernant l'enseignement spécialisé, les 1ères vidéos ont permis d'arriver avec un bagage et de pouvoir avancer.* » ; « *Tous les thèmes n'ont pas toujours été travaillés équitablement. L'aspect enseignement spécialisé a été balayé.* » « *Certains thèmes n'ont pas été abordés, par exemple le plan de formation.* » ; « *Les problèmes spécifiques aux écoles classées dans l'encadrement différencié auraient pu également être abordés* » (SO) ; « *Je ne sais pas du tout comment lutter contre les inégalités alors qu'elles sont criantes.* » (SO) ; « *Le continuum et la citoyenneté ont été cités mais pas travaillés* » (SO).

Précisons en outre que chez l'un ou l'autre opérateur des formations du fondamental où toutes les compétences ne semblent pas avoir été travaillées, les participants mentionnent qu'ils disposent de ressources sur chacune des thématiques mentionnées sous format papier. « *Grosse formation pour peu d'heures, à continuer à développer soi-même mais les outils sont présents et nous sommes capables de continuer nos recherches*».

2. Satisfaction

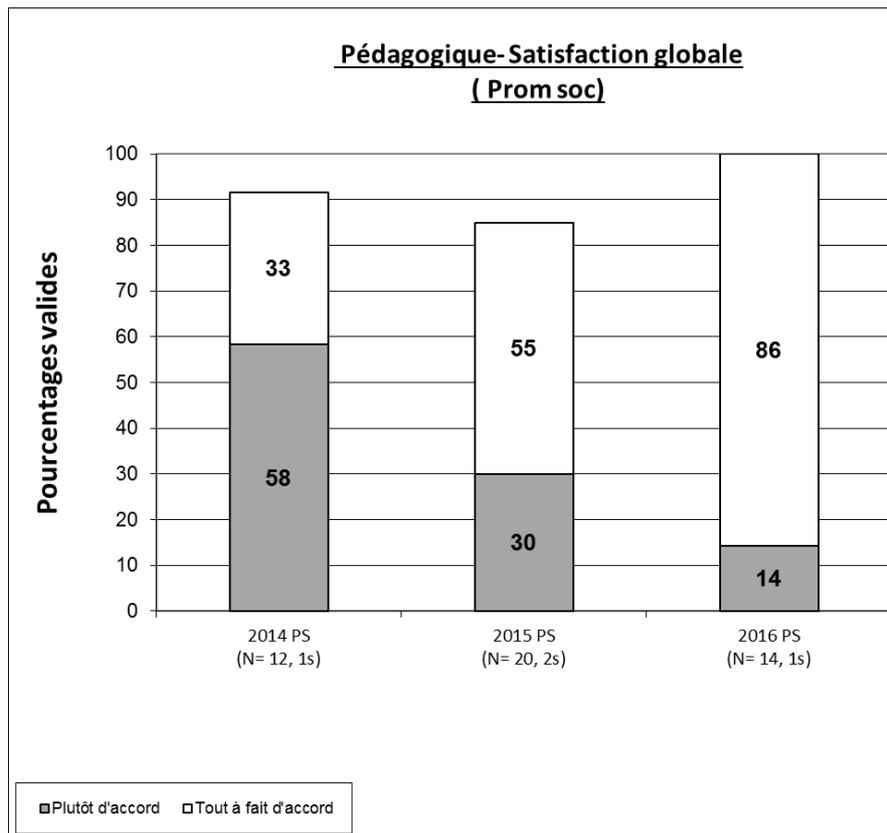
2.1. Fondamental et secondaire



Quel que soit le niveau de formation, on observe globalement une satisfaction par rapport à cette formation. Les pourcentages restent très constants au fil des années (pour 2016 : 93,2% pour le FO et 86,5% pour le SO) et la différence d'appréciation de ceux-ci entre le niveau fondamental et le niveau secondaire également. Ce qu'il est intéressant de constater, c'est la proportion de personnes du fondamental qui sont tout à fait d'accord, proportion plus élevée comparativement aux années antérieures. A l'inverse, cette proportion est plus faible au niveau du secondaire. Une des explications est à voir dans le fait que dans 9 sessions sur 12, la proportion de personnes « tout à fait d'accord » est inférieure à 31%. 3 sessions (dont une a fait l'objet d'une plainte) ont moins de 70% de personnes satisfaites.

Au niveau fondamental, 15 sessions sur 16 ont plus de 89% des personnes satisfaites. Dans un cas, cependant, il y a eu un souci. Il s'agit d'une session où l'opérateur de formation a travaillé avec une toute nouvelle équipe. Il explicite les difficultés dans son évaluation « *l'équipe amorçait un nouveau dispositif e-learning avec une nouvelle répartition des tâches, ce qui a nécessité des ajustements en cours de route. L'équipe a également dû faire face à des difficultés techniques dans la manipulation de l'outil implémenté dans moodle pour soutenir le travail des participants.* ». Mais l'opérateur, conscient des difficultés, a directement mis une régulation en place au vu du constat des évaluations : notamment, important travail de concertation avec les formateurs afin de réguler le dispositif tant au niveau de l'outil e-learning, de la répartition des tâches que des demandes formulées par les participants, davantage de place au terrain par le biais de témoignages de direction en place, dispositif e-learning amené progressivement, désignation par l'opérateur d'une personne non formateur responsable de la coordination de la formation afin de garantir les liens et la cohérence entre chaque intervenant, accompagnement par un expert du dispositif e-learning et de son implémentation progressive. Le fait de rebondir sur une session problématique est une démarche essentielle face aux difficultés perçues. La 2^e session de cet opérateur a eu 94,4% de satisfaction.

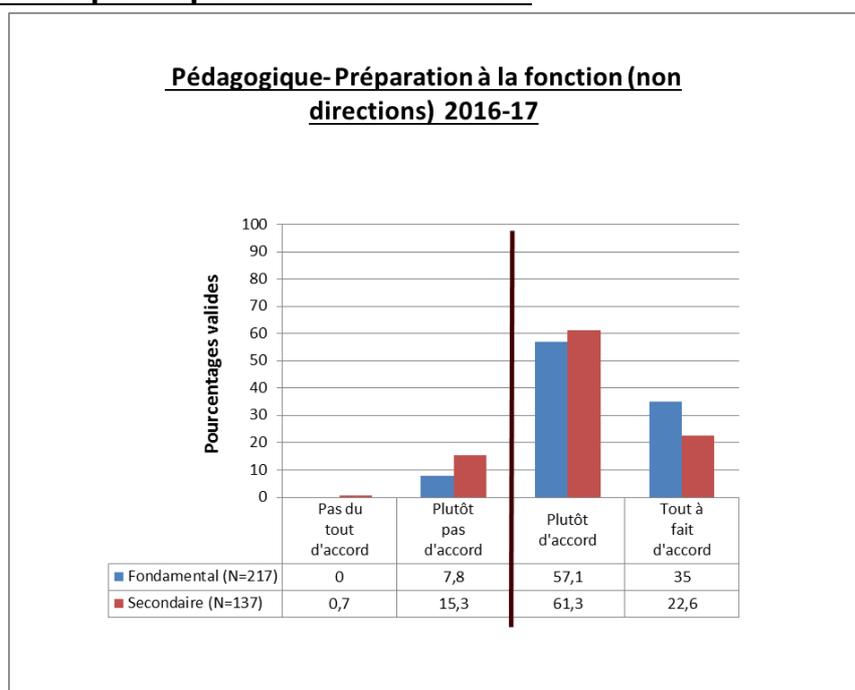
2.2. Promotion sociale



Une seule session a eu lieu pour l'enseignement de promotion sociale. Les personnes étaient très satisfaites (12 pers. sur 14 ++) de cette formation.

3. Utilité de la formation et ses apports

3.1. Préparation des participants non en fonction



92% des participants dans les formations du fondamental et 84% dans les formations du secondaire disent avoir été préparés à la fonction de direction. C'est le cas aussi pour la promotion sociale où 9 participants sur 10 sont « tout à fait d'accord » avec cette affirmation.

3.1.1 Avis positifs- fondamental et secondaire

L'analyse des commentaires est faite par niveau. Les constats sont cependant assez identiques, du moins pour les apports, ce qui explique que l'analyse est synthétisée globalement. Nous veillons cependant à illustrer les idées avec des extraits des 2 niveaux. C'est pourquoi, nous précisons si un commentaire vient du secondaire (SO).

- a) **La formation permet de clarifier le rôle de la direction dans sa dimension pilotage pédagogique, de prendre conscience de son importance d'autant que celle-ci est souvent occultée pour un enseignant.**

Les commentaires soulignent :

- une prise de conscience du rôle pédagogique

« Mise en évidence (prise de conscience) du rôle que le chef d'établissement peut jouer dans la thématique pédagogique. »(SO) ; « Cela m'a permis d'avoir une vue plus pédagogique de ce qui est attendu d'un directeur. Fréquemment, nous voyons nos directions absorbées par l'administratif et donc assez loin du pédagogique. »

- de son importance

« J'ai pris conscience de l'importance du volet pédagogique, alors qu'avant la formation je réfléchissais surtout en terme de relationnel et d'administratif »

- de sa complexité

« Mise en évidence des balises du métier. Sentiment d'un métier bien complexe. Importance de la co-construction et du travail collaboratif. » (SO)

- une concrétisation des actions

« J'ai une vision plus claire de comment mettre en œuvre le leadership pédagogique attendu d'une direction. »
« Cela m'a permis de voir ce qu'un chef d'établissement peut réaliser comme actions concrètes afin d'améliorer le taux de réussite de son établissement et de les rattacher à des prescrits légaux. Cela m'a aussi permis de mieux connaître le rôle d'un directeur. » (SO)

- mais aussi des changements de représentations.

« J'ai une autre conception du chef d'établissement. Le chef d'établissement doit être quelqu'un qui travaille en équipe et qui a une vision. Cette notion de vision est très importante. » (SO)

- b) **La formation donne un cadre, une vision à la fois en précisant les enjeux pédagogiques, les orientations légales ou les concepts pédagogiques.**

Une petite nuance entre les niveaux est à souligner. Les commentaires du fondamental font davantage ressortir les concepts pédagogiques que ceux du secondaire. Par ailleurs, la dimension « plan de pilotage » ressort quant à elle davantage des commentaires du secondaire. Peut-être est-ce dû à la manière dont les formations sont structurées.

Au niveau des enjeux, on lit par exemple : « cette formation m'a donné une bonne idée globale des défis pédagogiques à relever. » (SO) ou encore « elle m'a permis de comprendre le sens des plans de pilotage comme la philosophie du pacte d'excellence » ; « J'ai pu découvrir ce qu'est un plan de pilotage, ses tenants et ses aboutissants. »(SO).

Les orientations légales sont mises en avant. « Cette formation a attiré mon attention sur l'importance et le sens des obligations pédagogiques véhiculées par la Communauté française, ainsi que sur l'importance des objectifs généraux de notre enseignement. Etant confrontée à ce genre de situation, j'ai beaucoup apprécié la partie consacrée à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. » (SO) ; « Rapport entre le cadre légal et exercice de la fonction. Références légales aux choix pédagogiques à poser pour la rédaction d'un plan stratégique. » (SO)

Enfin, plusieurs commentaires soulignent l'apport en termes de cadrage quant aux référents théoriques d'un point de vue pédagogique : « La formation m'a apporté une très bonne base pédagogique. » ; « Beaucoup de sujets inconnus ou mal connus, comme par exemple le TABOR. »

Voici quelques éléments pointés dans les commentaires en lien avec les concepts pédagogiques :

« Les différents fondements scientifiques : les auteurs de référence auxquels nous pouvons faire appel. » ; « L'importance de la continuité et de la différenciation. Evaluation diagnostic (comment la mettre en place etc). Evaluation des enseignants. » ; « Connaissances améliorées point de vue révolution numérique et continuum. » ; « Différenciation et remédiation » (SO) ; « L'analyse de différents éléments dans les fonctionnements scolaires sur base de différents modèles (Stufflebeam, Develay,...). »(SO)

c) La formation offre des outils et surtout, des outils d'analyse et fournit des démarches pour piloter un établissement scolaire.

Les participants :

- comprennent ce qu'est piloter, concrètement :

« J'ai enfin compris comment concrètement je peux piloter pédagogiquement un établissement scolaire. » ; « Avoir une vision analytique et pragmatique d'un plan de développement pédagogique pour mon école. » (SO)

- disent avoir reçu des outils pour le faire :

« En faisant découvrir une série d'outils utiles pour structurer et réfléchir ma démarche constructive et d'action au sein d'un établissement. » (SO) ; « Etre outillé pour les moyens d'analyse des forces et des fragilités d'une école et des moyens pour améliorer, renforcer le travail de l'équipe pédagogique. » ; « En explicitant des outils (ex : outils d'évaluation) propres à la fonction de direction » ; « Savoir comment établir un plan de pilotage, le travail en cycles, la continuité. » ; « Apprentissage de la lecture d'un Tabor. Déceler un objectif spécifique. Mise en place d'actions liées à cet objectif. » (SO) ; « Prendre connaissance des outils statistiques des établissements scolaires tels que TABOR, les pistes didactiques, ... » (SO) ; « Méthode SWOT, SMART » (SO)

- ou avoir travaillé sur des stratégies à mettre en place :

Cette formation nous prépare « en nous projetant, en nous faisant travailler sur les stratégies à mettre en place en tant que directeur » ; « Préparer un plan de pilotage avec des échéances. Mobiliser l'équipe éducative, fédérer celle-ci autour d'un projet. » (SO)

Le travail d'analyse ressort aussi clairement des commentaires : « Mieux me positionner quant aux actions à mettre en place et en tous cas mieux pouvoir les asseoir sur des constats observables et donc les rendre plus légitimes. »

3.1.2 Avis négatifs- fondamental et secondaire

Par ailleurs, même s'ils sont peu nombreux, il est toujours intéressant de se pencher sur les personnes qui n'ont pas considéré que la formation les a préparés à la fonction, notamment afin de dégager éventuellement des points de régulation éventuels.

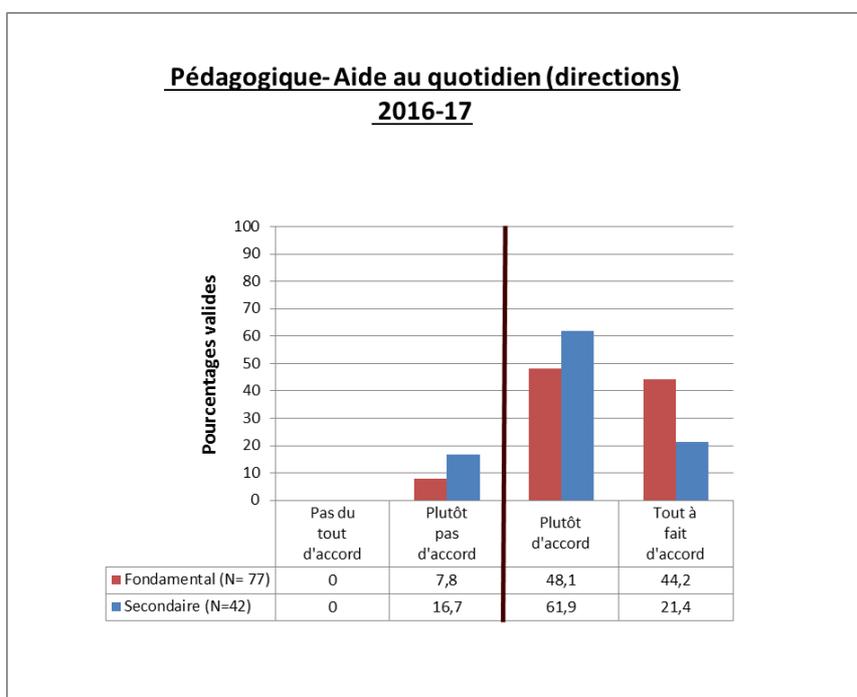
Au niveau des formations du fondamental, les personnes qui considèrent que la formation ne les a pas préparés à la fonction (14 commentaires) proviennent pour 8 d'entre elles de la formation qui a posé problème et qui a été régulée par la suite : « *Il y a eu des grosses difficultés d'organisation du module et ce climat n'a pas aidé à l'apprentissage* » ; « *Trop souvent on a perdu du temps pour régler des problèmes extérieurs au contenu de la formation. (manque de clarté dans les consignes, pas de fil conducteur entre les formateurs, système informatique défaillant).* » ; « *Manque d'échanges : dispositif de diffusion via internet ne fonctionne pas.* »

Au niveau des formations du secondaire, plusieurs commentaires négatifs (8) se concentrent sur la session qui a fait l'objet d'une plainte. Un des reproches convergents est le manque d'ancrage avec la réalité d'une direction de l'enseignement secondaire, la mise en pratique « *Manque de vision en tant que directeur. Formateurs n'ayant eu aucune réalité de terrain de l'enseignement secondaire.* » ; « *Beaucoup d'aspects ou de positions à prendre comme enseignant et non comme directeur. Beaucoup d'aspects théoriques provenant de personnes non issues de l'enseignement=> aucune réalité de terrain et peu applicable dans la réalité.* » Quelqu'un mentionne que les outils ont été dévoilés mais peu travaillés (ex.Tabor). Dans les autres cas (12 commentaires), on lit la foison d'informations peu abordées en profondeur, le manque de structure de ce qui a pu être abordé, des redondances entre formateurs, le manque de contextualisation avec l'enseignement spécialisé.

3.1.3 Avis Promotion sociale

On retrouve dans les commentaires ce qui a été évoqué : la vision pédagogique du rôle de la direction et son importance, les enjeux, les connaissances légales et théoriques, les outils, les pistes de réflexion, la structuration de son analyse,...

3.2. Aide pour les participants en fonction de direction



On observe pour les participants en fonction de direction des tendances très similaires aux personnes qui ne sont pas en fonction. 92% des participants directeurs dans les formations du fondamental et 83% dans les formations du secondaire disent que la formation est une aide pour leur fonction de direction. En promotion sociale, 3 personnes sur 4 sont « tout à fait » d'accord avec cette affirmation et une est « plutôt d'accord ».

3.2.1 Avis positifs- fondamental et secondaire

- a) **La formation est l'occasion pour les directions en fonction d'avoir une vision plus structurée du rôle de pilotage pédagogique mais aussi de prendre du recul, d'avoir une vision plus large par rapport à son quotidien**

C'est très similaire à ce que nous avons vu aussi au niveau relationnel.

« Cela m'a permis de structurer mes idées. A apprendre en quoi le directeur a une place pédagogique. »

*« Une vision un peu moins "nez sur le guidon", permet de prendre un peu de hauteur et de faire des liens entre les outils que j'utilise. Permet également d'élargir notre regard par une diversification de pistes, outils, stratégies, ... » ;
« Cette formation permet de prendre le temps d'analyser. » (SO)*

L'un ou l'autre commentaire pointe les éléments qu'il convient d'améliorer suite à cette prise de recul : *« Revoir les concertations, les améliorer. Préparer un plan pluriannuel. Apporter plus d'aide pédagogique aux enseignants. »*

- b) **On lit également que la formation pour les directions a été une aide parce qu'elle a permis de développer des connaissances, surtout en lien avec le plan de pilotage et les enjeux à venir**

*« Une meilleure connaissance des obligations légales au niveau pédagogique. » ; « La formation permet de bien synthétiser les prescrits légaux essentiels, les incontournables éléments qui interviennent dans chaque axe » (SO) ;
Identification et compréhension des nouvelles exigences. » ; « Sensibilisation à plusieurs axes majeurs de la nouvelle ligne politique à propos de l'enseignement. » (SO) ; « J'ai découvert certaines choses : Tabor (Fo et SO), intégration, plan de pilotage (Fo et SO). Analyse des 13 stratégies. » ; « Ce module pédagogique est essentiellement centré sur l'acte de pilotage au sein d'une école. Cette démarche est au centre de nos pratiques. Je trouve que ce module m'a éclairci cette notion » (SO) ; « Eclaircissements sur l'utilisation, le contenu, la lecture...d'outils didactiques/officiels (Tabor par ex) ».*

- c) **La formation est une aide parce que des éléments peuvent être réinvestis directement dans leur quotidien**

Cela peut être :

- des outils utilisables, des pistes :

*« Beaucoup de pistes/d'outils d'analyse pour comprendre les situations problèmes et amener l'équipe à les dépasser. » ; « Des outils au service du management à mettre en pratique dans le cadre d'un plan de pilotage. » (SO) ;
« Des documents à réutiliser avec mon équipe. » ; « Utilisation de l'outil informatique au service des apprentissages (pistes à exploiter) » ; « Comment organiser une visite de classe (critères, manière de l'amener). »*

- des démarches par rapport à un plan d'action

« Apprendre à mettre des objectifs faisables, à cibler des stratégies par rapport aux objectifs. » ; « L'utilisation des statistiques pour aider à l'élaboration de projets pédagogiques. » (SO) ; « Donne une manière de planifier et de mettre en place les actions pédagogiques. » ; « Préciser comment évaluer le plan d'action et réguler l'action. » ; « Comment mettre en place un projet avec adhésion d'un max de participants. » (SO).

3.2.2 Avis négatifs-fondamental et secondaire

Ils sont peu nombreux (6 niveau fondamental, 7 au niveau secondaire) mais certains participants en fonction de direction ne voient pas la formation comme une aide pour le quotidien estimant, notamment, qu'il y a un hiatus entre la formation et la réalité de terrain : « *J'aimerais pouvoir faire plus de pédagogie mais la réalité n'est pas celle dont on nous parle en formation. On a trop de travail administratif et plus de temps pour le pédagogique.* » ; « *Peu de solutions pour la réalité que je rencontre.* » ; « *Pas assez d'outils pratiques pour certaines thématiques. Certains formateurs étaient beaucoup trop théoriques et ... idéalistes! Entre la théorie et la réalité de terrain...il y a un monde...* » ; « *Les sujets abordés (les tics, Tabor, ...) ont un intérêt mais ce n'est pas le quotidien (du tout) de mon travail* » (SO).

Au niveau secondaire, quelques participants en fonction de direction évoquent le fait qu'ils connaissaient déjà ce qui a été présenté. Plus spécifiquement, une direction faisant fonction reproche la concentration très importante sur le plan de pilotage et la technicité.

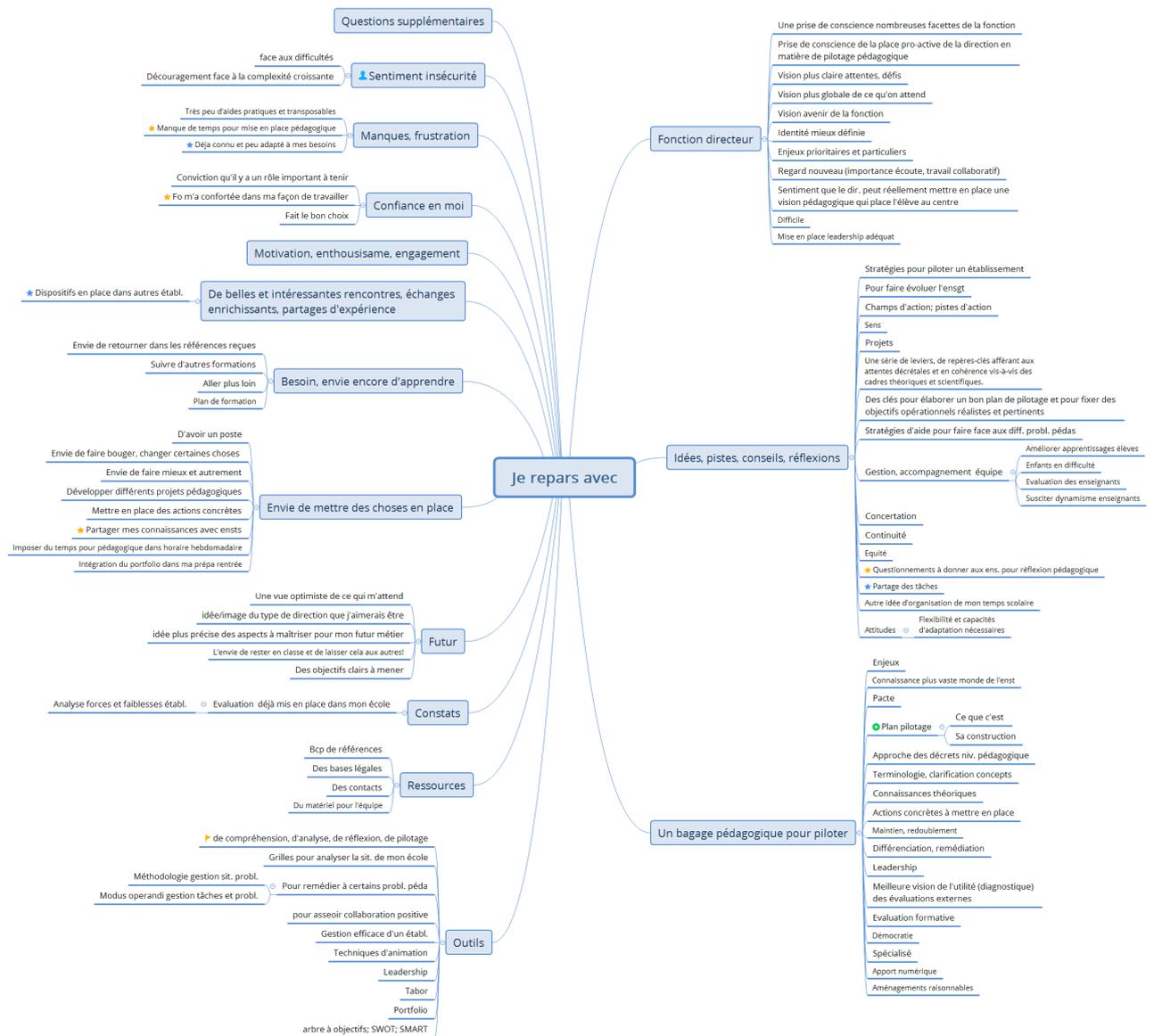
3.2.3 Avis Promotion sociale

A nouveau des convergences avec ce que nous avons lu pour le fondamental et le secondaire (outils, références, aspects législatifs,...) : « *Approfondissement de données connues mais non structurées* » ; « *Ouverture plus large sur les dimensions pédagogiques. Gestion des problèmes. L'ensemble des problématiques sur la pédagogie : des besoins, à la gestion des contraintes des profs, en passant par le développement professionnel* ».

3.3. Avec quoi repartent-ils ?

3.3.1 Fondamental et secondaire

Comme pour l'axe relationnel, nous avons parcouru l'ensemble des commentaires à cette question et avons tenté de les catégoriser et de les illustrer. Les éléments qui ressortent ne sont pas spécifiques à un niveau ni à une fonction. Néanmoins, quand l'idée n'est ressortie que chez les participants en fonction de direction par exemple, nous avons mentionné une étoile jaune pour les directions du fondamental et une étoile bleu pour celles du secondaire. La catégorie « sentiment d'insécurité » n'est apparue que dans le secondaire. Nous avons différencié par l'intermédiaire de la taille des caractères les idées qui reviennent souvent, de celles qui sont beaucoup plus spécifiques (caractères de petite taille).



3.3.2 Promotion sociale

De manière convergente, c'est avec des outils structurés leur permettant de gérer un établissement du point de vue pédagogique que les participants de promotion sociale repartent. D'autres utiliseront le terme « réflexions » plutôt qu'outils (« *Sur e-learning, importance du règlement général des études et des dossiers pédagogiques* »). Un 2^e point relevé est celui de « *compétences en résolution de problèmes* » mais aussi des connaissances (ex. qualité).

4. Du point de vue des formateurs

4.1. Difficultés exprimées

Deux grandes difficultés ressortent des commentaires des formateurs à la fois pour le fondamental et pour le secondaire :

- Le **manque de temps** en lien avec la densité des contenus et cela converge avec les commentaires des participants : « *Manque de temps pour envisager toutes les compétences et les objectifs liés à la formation.* » ; « *Intégration de nouveaux contenus supplémentaires à un programme déjà chargé à la base.* » ; « *Difficulté à couvrir une aussi vaste matière sur le temps imparti.* » ; « *Programme ambitieux sur peu de temps. Trop peu de temps pour aborder les nouvelles pédagogies.* ».

- Le **temps d'adaptation nécessaire lors des premières sessions à la mise en place de nouveaux dispositifs** (puisqu'on est dans un nouveau marché), notamment e-learning chez l'un ou l'autre opérateur :

« *L'équipe des formateurs était nouvelle et amorçait un nouveau dispositif e-learning avec une nouvelle répartition des tâches, ce qui a nécessité des ajustements en cours de route.* » ; « *Adaptation préalable aux modifications engendrées par l'e-learning : modification du dispositif didactique, besoin d'anticipation de certains contenus (évaluation formative), appropriation du fonctionnement de la plateforme* » ; « *Il a fallu du temps pour s'approprier la démarche de l'enseignement à distance, d'une part pour une utilisation technique de l'outil, d'autre part pour l'utilisation pédagogique de l'outil.* » ; « *Le délai pour intégrer les nouvelles données issues du plan de pilotage et du Pacte d'Excellence. A cet égard, la formation commune destinée aux opérateurs de formation fut d'un apport certain.* ».

On lit aussi pour le fondamental des séances trop rapprochées, des difficultés techniques, des compétences en NTIC très hétérogènes des participants.

Les autres difficultés mentionnées au niveau des sessions du secondaire concernent :

- Les participants : « *Place de parole importante prise par les directeurs en place par rapport aux candidats* » ; « *Certains candidats ont éprouvé des difficultés à prendre la posture d'un directeur et restent dans leur vision enseignante sans aborder le côté pédagogique vu d'un point de vue d'une direction* ».

- La frontière interréseaux-réseaux : « *Difficulté à identifier les limites précises de thématiques pédagogiques réseaux et interréseaux surtout dans les questions des candidats.* ».

- Les formateurs : diversité des profils des intervenants (enrichit la formation mais la rend aussi complexe).

Les formateurs de la promotion sociale ne relèvent pas de difficultés.

4.2. Facilitateurs

Les facilitateurs suivants sont évoqués par les formateurs à la fois dans les formations du fondamental et du secondaire:

- **Pédagogie inversée** : « *Demander de travailler ensemble en pédagogie inversée. Entretenir et accompagner les candidats via le net sont autant de leviers pour augmenter l'implication et la participation des candidats* » ; « *La préparation de la journée (vidéos et qcm) permet de mieux organiser la journée en présentiel.* » ; « *Utilisation d'une plateforme dans les séances d'e-learning permet des échanges.* » ; « utilisation de la plateforme en ligne et outils

numériques collaboratifs (mindmapping) : enrichissement mutuel ». L'e-learning est aussi pointé comme facilitateur par les formateurs de la promotion sociale.

- **Temps d'échanges et de discussion, travail en sous-groupes**: « *Le travail en sous-groupes pour les formés qui expérimentent le co-développement professionnel et se professionnalisent par les échanges entre pairs.* » ; « *Le travail collectif et coopératif tout au long de la formation qui a modélisé les pratiques collaboratives à mettre en œuvre en tant que chef d'établissement et qui a permis de fédérer le groupe.* ».
- **La Mise en projet** : « *La mise en projet de chaque participant autour d'un projet de pilotage.* » ; « *Le choix de placer les formés au centre des apprentissages* » ; « *le côté working progress* ».
- Travail avec une **situation fil rouge** : « *Le lien établi entre les contenus grâce à l'offre d'une situation servant de fil rouge tout au long de la formation (si elle est intégrée par chacun des formateurs).* ».
- **Complémentarité des formateurs** qu'on retrouve à plusieurs reprises.

Il convient de relever que dans les critères d'évaluation a priori des offres, nous avons encouragé les dispositifs hybrides (formation en partie en présentiel et en partie à distance) et le fait que la formation offrait des conditions d'enseignement-apprentissage qui relevaient de la classe inversée. Par ailleurs, c'est lors de la réunion avec les opérateurs en juillet 2016 qu'il a été décidé d'introduire une analyse d'une situation élaborée par le candidat tout au long de la formation en guise d'évaluation formative. Ces 2 éléments ont donc aux dires de certains formateurs été porteurs.

Plus spécifiquement, au niveau fondamental, on lit comme facilitateur :

- **Evaluation formative** : « *Proposition d'une évaluation formative permettant, lors d'une dernière séance, d'agir en fonction des difficultés identifiées dans les travaux remis par les participants.* ».
- Outils qui permettent de **garder des traces** : « *Le portfolio qui permet aux participants un travail plus individualisé et qui permet de développer une vision stratégique.* » ; « *Création d'un nuage par un des candidats sur lequel tous les travaux ou docs ressources ont pu être déposés et lus par tous* ».

Au niveau des formations du secondaire, un nouvel opérateur a réalisé une analyse fine des facilitateurs qu'il entrevoit et dont l'un ou l'autre est repris par un autre opérateur. Il nous semble intéressant de relayer ici les éléments autres que ceux évoqués en commun ci-dessus :

- **Formateurs** : « *Les réunions de coordinations entre formateurs; le dynamisme, la disponibilité et l'implication des collègues formateurs; la présence de (sous)-directeurs parmi les formateurs permettant un ajustement constant à la fonction et, pour les participants, le regard expérientiel de pairs experts.* » ; « *Précision claire des rôles de chaque formateur* ».
- **L'accompagnement des formateurs** pour les dimensions e-learning : « *Le service e-learning nous a apporté un soutien spécifique* » ; « *La disponibilité et le soutien d'une coordinatrice pédagogique pour gérer l'usage de l'outil numérique.* ».
- **Participants** : « *l'hétérogénéité des profils des participants (sous-directeurs en fonction ou en devenir, interréseaux) : les échanges entre les groupes sont intéressants* » ; « *Le nombre restreint de participants : une convivialité et une richesse* » ; « *La taille du groupe permet un travail de production par ateliers.* Les formateurs insistent pour qu'on maintienne à l'avenir ces éléments facilitateurs : (maximum 25/groupe).
- **Respect-neutralité des informations au niveau des réseaux.**

4.3. Suggestions des formateurs

Nous nous attardons sur les suggestions qui pourraient être porteuses pour l'avenir. Dans le questionnaire, les formateurs y précisent aussi (et c'est important), les éléments à modifier pour réguler les sessions suivantes : ex.

issus des formations du secondaire : revoir l'articulation entre les contenus théoriques et leur mise en oeuvre pratique, consacrer davantage de temps à la préparation de la certification, feed-backs sur les productions, partir de certaines situations vécues par les participants, aller plus dans l'implémentation d'actions pédagogiques, meilleure répartition des tâches dans la partie à distance, déterminer un formateur référent pour un/deux participant(s) selon le principe de mentorat, etc. Pour le fondamental, nous avons mobilisé préalablement ces éléments pointés pour expliciter une formation non satisfaisante.

2 idées à conserver : **prioriser les contenus ou supprimer des contenus versus augmenter le temps de formation**

« Certains contenus nous semblent moins prioritaires mais comme ils figurent dans le plan de formation, ils sont abordés de manière épidermique alors que d'autres nécessiteraient une plus grande part de considération. La numérique, la collaboration et le partenariat, le harcèlement sont des sujets amplement documentés sur internet. La continuité, la différenciation, la formation continuée nous semblent plus pertinents à creuser. » ; « Gestion du temps et contenu de la formation : le nombre d'heures pour exploiter l'ensemble des éléments à aborder en formation est trop court. Se limiter à 5 ou 6 thématiques maximum au lieu de 8. » ; « Réduire les 13 points du plan de pilotage (focus sur certains points uniquement)? » ; « Suppression de contenus qui pourraient être considérés comme secondaires pour l'appropriation du rôle de la direction comme pilote de l'établissement ou ajout d'une journée supplémentaire permettant d'offrir une formation de qualité et non une course contre la montre. ».

Plusieurs formateurs du secondaire demandent qu'on **réactualise le cahier des charges** pour y inclure les nouvelles références légales.

Plus spécifiquement, 2 opérateurs suggèrent un étalement du temps entre les séances de formation : *« Laisser plus de temps entre les jours de cours pour permettre aux candidats de lire, de s'informer, de prendre du recul, de réfléchir aux pistes et contenus du cours et de préparer son portfolio et ses documents ».*

Certains formateurs du secondaire font aussi quelques propositions en lien avec l'**évaluation** :

- Une épreuve certificative orale devrait permettre aux candidats d'explicitier leur réflexion pour *« éviter le problème d'interprétation malheureux qui survient sans doute lors de la correction de l'épreuve écrite ».*
- Allonger d'une heure la séance de certification. Permettre éventuellement l'usage d'un PC et d'une imprimante (local informatique?) lors de la certification.

C. Axe Administratif

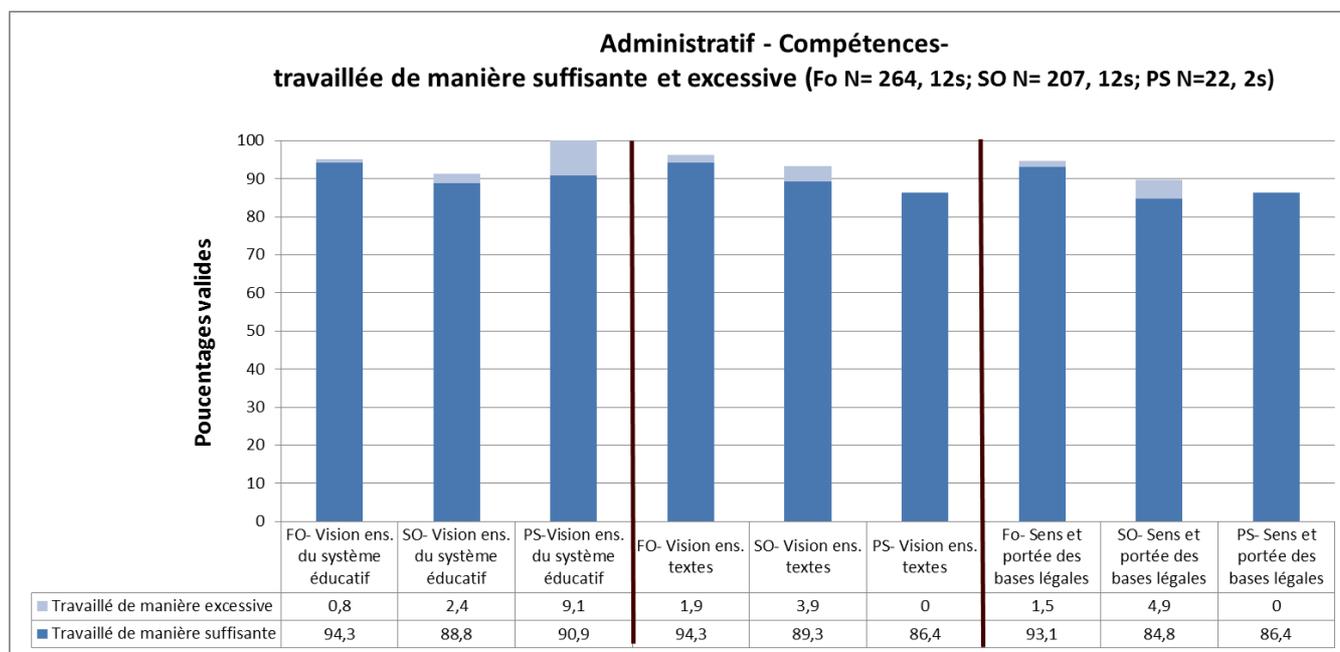
26 sessions ont été organisées pour l'axe administratif. 12 au niveau fondamental et secondaire et 2 au niveau de la promotion sociale. 107 personnes sur les 493 questionnaires de cet axe se déclarent en fonction de direction, soit une personne sur 5. 56 personnes sont issues de l'enseignement spécialisé (12%) et 32 personnes proviennent de l'enseignement maternel (7%).

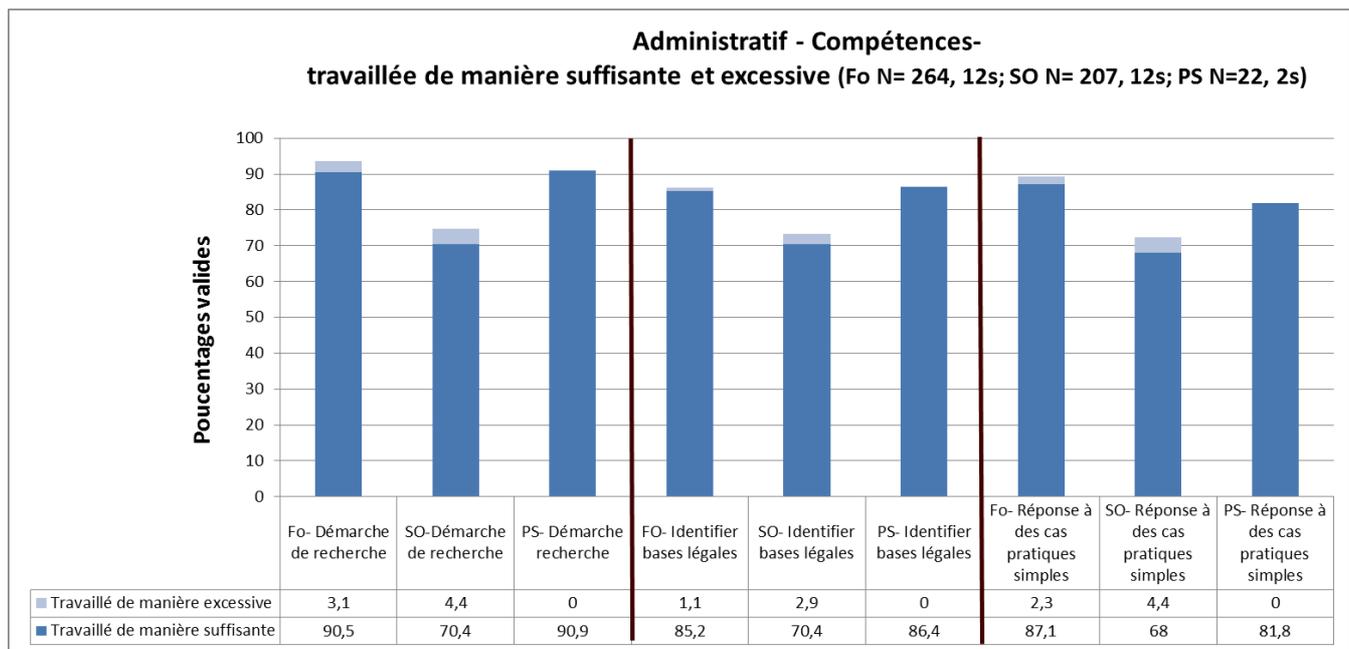
Afin que le participant puisse percevoir les orientations pédagogiques d'un texte de loi et le système éducatif au sein duquel il évolue, il est vivement recommandé que cet axe administratif soit le premier à faire parmi l'ensemble des 5 axes. Cette recommandation semble assez suivie puisque seuls 30% environ des participants disent avoir suivi un des 4 autres axes.

1. Compétences travaillées lors de la formation

Les compétences de l'axe administratif ont été reformulées quelque peu mais les lignes de conduite des marchés antérieurs restent les mêmes. Les formations de l'axe administratif veillent à développer les capacités suivantes :

- 1) Acquérir une vision d'ensemble du système éducatif (ses acteurs, ses institutions et leur rôle) et des textes légaux.
- 2) Appréhender le sens et la portée des principales bases légales qui régissent le niveau d'enseignement concerné.
- 3) S'approprier une démarche de recherche et développer des stratégies permettant d'identifier les bases légales pertinentes et de trouver, dans ces bases légales, la réponse à une question portant sur des cas pratiques simples issus de la vie courante.





Si l'on examine ces différentes compétences, elles ont toutes été travaillées mais de manière variable suivant les compétences et suivant le niveau d'enseignement concerné.

La vision d'ensemble du système éducatif et des textes est, aussi bien pour le fondamental que pour le secondaire, supérieure à 90%. On est quasiment au même pourcentage pour le sens et la portée des bases légales si nous cumulons le pourcentage de personnes qui mentionnent que la compétence a été travaillée de manière suffisante et excessive (5% pour les personnes du SO).

Par rapport aux compétences « S'approprier une démarche de recherche et développer des stratégies permettant d'identifier les bases légales pertinentes et de trouver, dans ces bases légales, la réponse à une question portant sur des cas pratiques simples issus de la vie courante », on se situe entre 86 et 93% pour le fondamental. Par contre, les résultats sont nettement plus faibles (entre 72 et 75%) pour le secondaire.

Pour comprendre ceci, il peut être intéressant d'examiner les **résultats par session**. Les sessions du fondamental pour toutes les compétences ont au moins 79% des participants qui considèrent que chacune des compétences a été travaillée (sauf dans un cas où la compétence « identifier les bases légales » est à 75%).

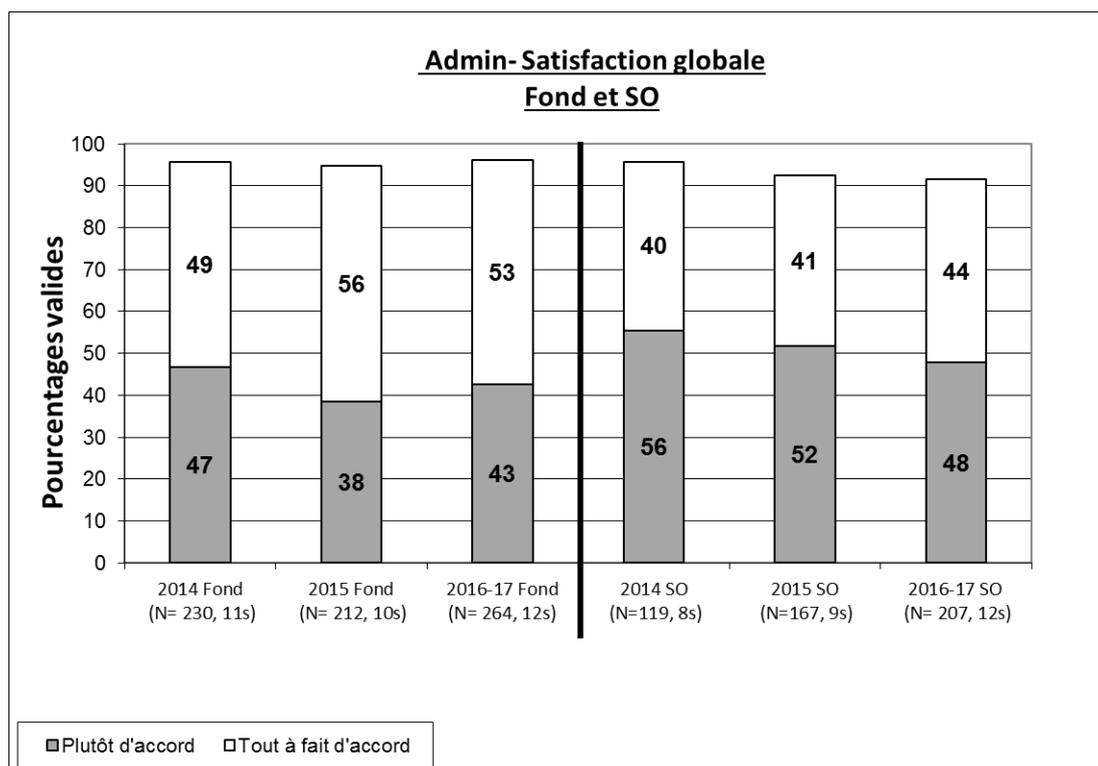
Par contre, au niveau secondaire, 8 sessions sur 12 ont ce même profil (plus de 75% des participants considèrent que la compétence a été travaillée-sauf dans 2 cas où la compétence « identifier les bases légales » est à 71%. Les sessions d'un nouvel opérateur ont eu des résultats faibles en lien avec les compétences « s'approprier une démarche de recherche » ; « Développer des stratégies permettant d'identifier les bases légales pertinentes » ; « Trouver, dans ces bases légales, la réponse à une question portant sur des cas pratiques simples issus de la vie courante ». Des contacts entre l'opérateur et l'IFC ont eu lieu à ce propos. La principale raison est à voir dans le fait qu'ils n'ont pas bien perçu qu'au cours de la formation, il convenait d'exercer ces compétences. Les sessions suivantes ont été revues en ce sens comme le mentionne l'opérateur dans son questionnaire d'évaluation : « *Des exercices préparatoires ont été remis aux participants afin qu'ils se familiarisent avec la manipulation des textes légaux et qu'ils se préparent au mieux à la certification. Cette démarche a entraîné une surcharge de travail considérable pour les formateurs qui ont veillé à remettre un avis personnalisé à chaque participant. Cette initiative indispensable visait à combler le manque de temps accordé au module.* »

Ceci a permis de faire évoluer les 2 dernières sessions même si une des 2 est restée plus faible quant à l'appropriation de la démarche de recherche. C'est donc ces cas particuliers qui expliquent les résultats plus faibles du secondaire comparativement au fondamental.

Pour la promotion sociale, pour chacune des sessions, les résultats sont tous au-dessus de 80%.

2. Satisfaction

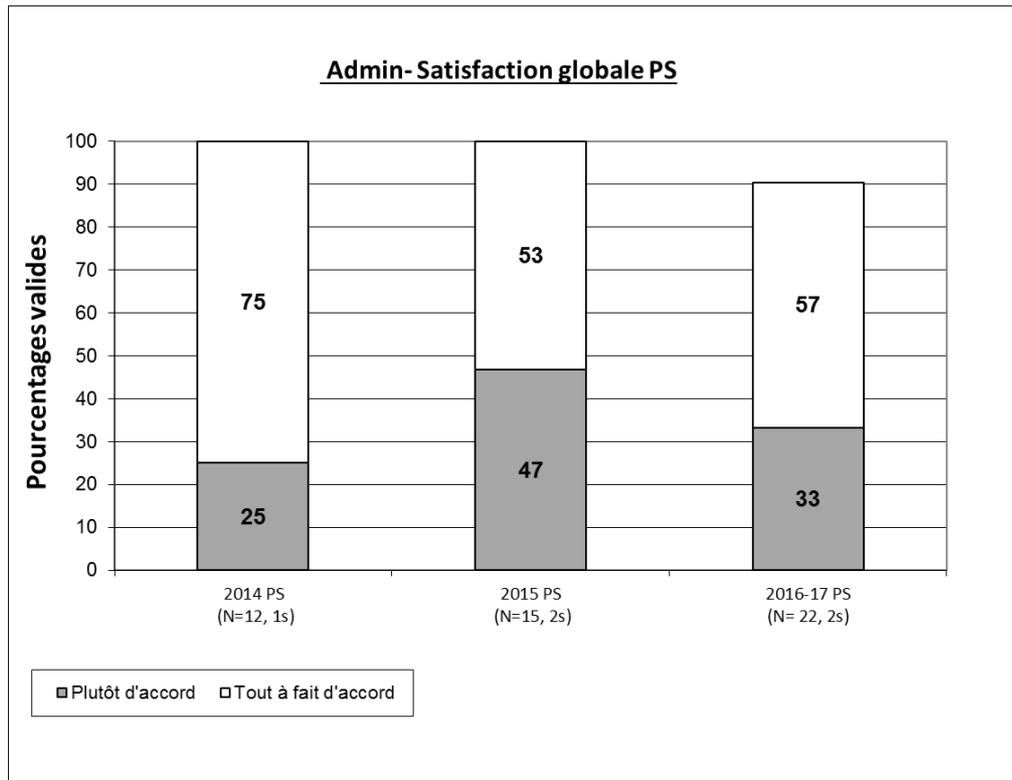
2.1. Fondamental et secondaire



Les formations de cet axe sont très satisfaisantes. 96% des participants du fondamental et 92 % du secondaire sont d'accord avec cette affirmation. Par rapport à 2015, ces résultats sont un peu plus positifs en 2016-2017 pour le fondamental et légèrement moins pour le secondaire. La proportion de personnes « tout à fait d'accord » est plus élevée au fondamental qu'au secondaire.

Au niveau des **résultats par session**, toutes les sessions sont au-dessus de 83% de participants satisfaits (sauf 2 sessions plus faibles d'un nouvel opérateur qui sont aux alentours des 77%).

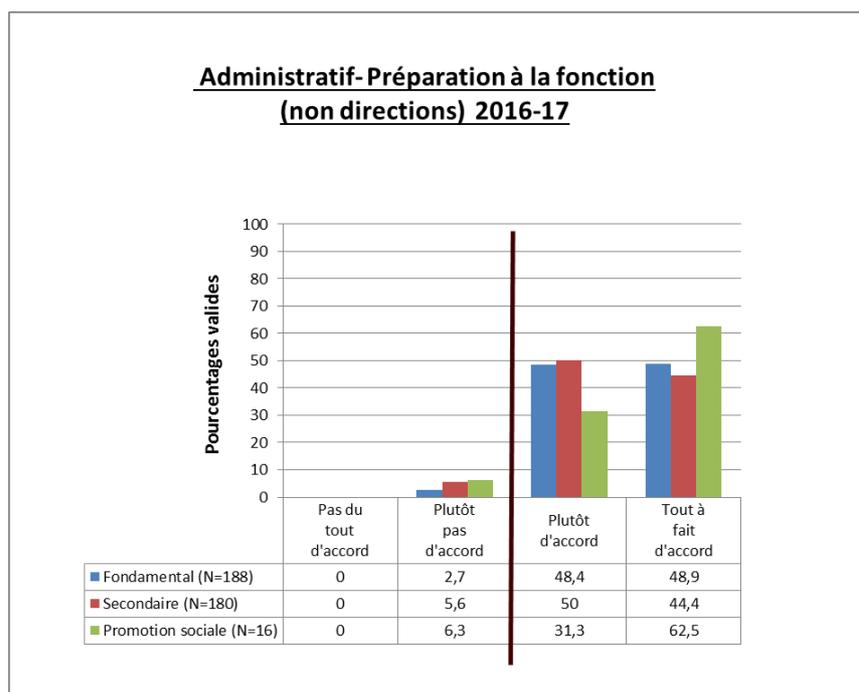
2.2. Promotion sociale



Les résultats de la promotion sociale sont également très satisfaisants (90%) même si cette année 2016-17 deux personnes disent ne pas être satisfaites alors que cela a toujours été le cas les années précédentes.

3. Utilité de la formation et ses apports

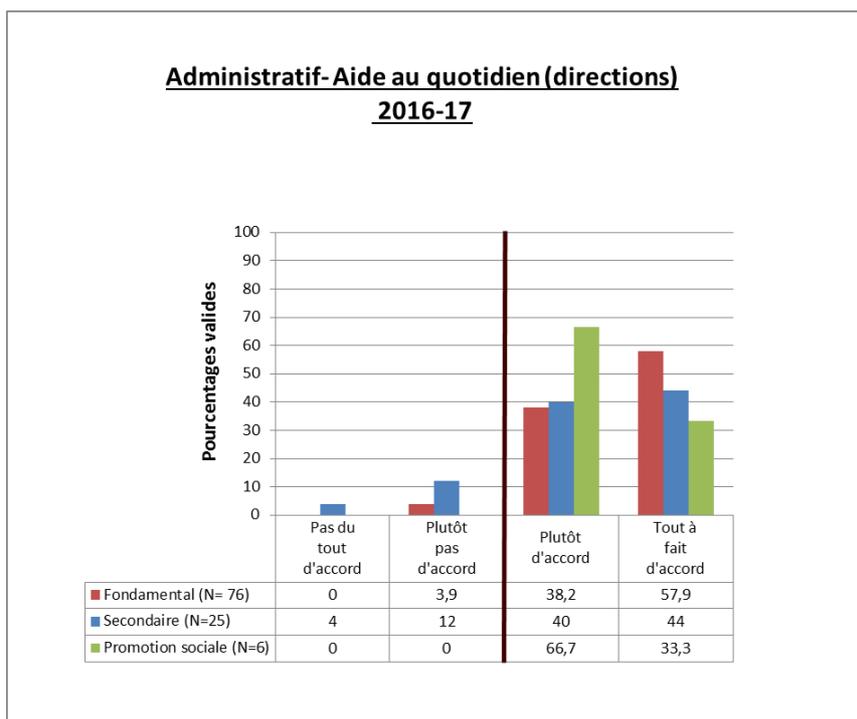
3.1. Préparation des participants non en fonction



Quel que soit le niveau, plus de 94% des participants qui ne sont pas en fonction considèrent que cette formation les prépare à la fonction de direction. Le haut taux de personnes « tout à fait d'accord » est aussi à pointer. Cet axe répond en effet à une pratique qui n'est pas familière pour les enseignants qui ne sont pas en fonction. La législation ne fait pas souvent partie de leur quotidien. Ils y voient donc une grande utilité.

Grâce à cet axe, les participants peuvent se retrouver dans les textes par l'acquisition d'une démarche de recherche et dès lors, diminuer l'appréhension qu'ils pourraient avoir vis-à-vis de ceux-ci. La formation leur permet d'acquérir des connaissances sur la vision d'ensemble à la fois par rapport aux différents textes légaux mais aussi par rapport au système éducatif. La formation est aussi l'occasion de mieux appréhender le rôle administratif de la direction.

3.2. Aide pour les participants en fonction de direction



Pour les directions en fonction, cet axe est une aide pour leur quotidien (96% FO, 84% SO, 100% PS) même si 7 directions ne sont pas d'accord avec ce fait. 58% des directions du fondamental sont tout à fait d'accord sur le fait que la formation est une aide pour leur quotidien. Les pourcentages sont en-dessous de la moitié pour le secondaire.

La formation peut être une « piqûre de rappel », une occasion d'un retour aux bases légales puisque les directions travaillent souvent avec les circulaires. La formation peut, pour les directions, éclaircir un certain nombre d'éléments, fournir de nouvelles informations ou être une aide pour trouver des réponses à des situations de leur quotidien.

4. Du point de vue des formateurs

4.1. Difficultés exprimées

Sur les opérateurs qui donnent déjà des formations depuis plusieurs années, un seul opérateur mentionne une difficulté : celle liée à un niveau de préparation très hétérogène, selon les candidats, à la séance durant laquelle les études de cas sont travaillées en présence des formateurs. Le fait que peu de formateurs souligne des difficultés nous semble un indicateur de l'équilibre qui a été trouvé et des régulations mises en place au fil du temps pour cet axe, malgré le temps qui reste relativement court.

En outre, un nouvel opérateur tient à souligner la difficulté d'aborder l'ensemble de la matière dans un laps de temps aussi réduit. A cause de ce manque de temps, il a opté au départ pour une pédagogie de type "ex-cathedra" qui n'a pas permis, dans les premières sessions, de rencontrer de manière satisfaisante l'ensemble des compétences. En effet, comme il le mentionne, il y a eu un « *manque de temps pour organiser des exercices pratiques et ainsi s'exercer au style de questions posées à l'examen (cas pratiques)* ». Suite à une régulation à laquelle nous avons déjà fait allusion, des exercices préparatoires ont été remis aux participants mais ceci a entraîné une surcharge de travail pour les formateurs car ils ont veillé à remettre un avis personnalisé à chaque participant. La difficulté de timing est encore citée malgré l'intégration d'exercices sur ordinateur visant à apprendre à rechercher la solution à un cas pratique dans les textes légaux, notamment parce que certains participants ne maîtrisent pas les compétences informatiques de base, ce qui occasionne une perte de temps. L'opérateur pointe aussi la difficulté de gérer des candidats directeurs de l'ordinaire et du spécialisé : manque de temps pour aborder le décret sur l'enseignement spécialisé. Il relève le fait que « *certain participants avaient vraiment une faible connaissance de notions de base pourtant inhérentes à leur fonction (fonctionnement du conseil de classe, décret missions, ...)* ».

4.2. Facilitateurs

Dans plusieurs cas, l'**e-learning**, l'**utilisation d'une plate-forme**, est clairement vu comme un facilitateur pour diverses raisons évoquées par les formateurs : « Il permet le travail sur des cas pratiques » ; « *Une implication importante dans les forums de discussion* » ; « *Possibilité pour les candidats de comprendre la formation préalablement à la tenue de celle-ci.* » ; « *L'accessibilité du cours en ligne permet aux candidats de s'approprier les contenus et de réaliser diverses études de cas et qcm de manière personnelle, à leur rythme et à distance.* » ; « *La possibilité de bénéficier, à travers différents forums Moodle, de réponses aux questions qu'ils se posent ou de précisions par rapport à certains cas proposés.* » ; « *La classe inversée a bien servi l'évaluation.* ».

Des conditions matérielles dans certaines formations sont aussi pointées comme facilitateurs : accès aux textes légaux par tablette, accès internet dès le premier jour, un pc par candidat. Au niveau des formations en lien avec la promotion sociale, les formateurs relèvent l'excellent support technique et pédagogique pour construire la partie e-learning.

3 autres facilitateurs sont lus dans les commentaires : le maintien de la mise à jour des textes 2 fois par an ; le travail en duo de formateurs avec une complémentarité dans les apports ; l'assiduité des participants.

4.3. Suggestions des formateurs

Seul le nouvel opérateur suggère d'augmenter le nombre d'heures de formation. Par contre, ce qui revient à plusieurs reprises dans les commentaires et qui a déjà été mentionné depuis plusieurs années, c'est de proposer au Gouvernement d'**actualiser la liste des textes légaux** imposés dans l'AGCF du 26/09/2007. Il faudra absolument le faire pour le prochain marché. Un opérateur mentionne que « *le décret sur les discriminations positives a depuis lors été fortement abrogé. D'autres décrets importants ne font pas partie de la liste alors qu'ils sont essentiels. Exemples : le décret sur l'encadrement différencié qui ne peut être ignoré* ». D'autres opérateurs parlent aussi de ce décret du 30 avril 2009 « *à ajouter dans les bases légales pour connaissance fonctionnelle* ».

Au niveau de la promotion sociale, les formateurs suggèrent de supprimer les références aux textes sur la formation en alternance, la formation en cours de carrière, pour se centrer sur le décret du 16 avril 1991 et ses arrêtés.

Enfin, une suggestion en termes de dispositif est faite par un opérateur : « *organiser des moments facultatifs (style travaux pratiques) pour préparer l'examen.* ».

4. CONCLUSION

1/ Contexte

Ce rapport d'évaluation porte sur les formations 2016-2017 couvertes par un nouveau marché d'un an renouvelable une année. Ce nouveau marché a vu une reformulation des compétences de l'axe administratif et une restructuration des objectifs de l'axe relationnel et pédagogique. Ce travail s'est fait sur la base des évaluations, des contacts avec les opérateurs de formation, de la synthèse des travaux de la 1^{ère} phase du Pacte, et en cohérence avec les fils conducteurs mis en avant dans le rapport de la Fondation Roi Baudouin (Van Hove & Ribonnet, 2015²) : développement des capacités de leadership et centration sur le pilotage d'un établissement 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 convient de bien préciser que la législation en vigueur ne permettait pas d'augmenter le nombre d'heures des axes de formation.

80 sessions ont été organisées et évaluées pour la période du 1/09/2016 au 31/08/2017.

2/ Synthèse des éléments dégagés dans l'évaluation

Au niveau descriptif, les demandes de participation sont toujours introduites de manière régulière. 13 sessions ont été organisées en plus qu'en 2015 étant donné qu'il y a eu une période où il n'y avait pas de formations. Les inscriptions sont plus nombreuses que dans les années antérieures dans l'axe administratif secondaire surtout et dans l'axe pédagogique. 91% des personnes qui se sont inscrites ont participé à au moins 75% de la formation. 97% de celles-ci présentent la certification et 94% la réussissent. Un pourcentage plus faible de réussite a été constaté sur l'axe pédagogique, probablement à cause du changement d'objectifs et des modalités de certification. Synthétiquement, les explications des échecs sont à voir dans le manque de décentration par rapport à la fonction d'enseignant, de vision globale, systémique, dans la faible capacité d'analyse ou encore la non-mobilisation de ce qui a été travaillé en formation.

Notons que dans les différents axes, il reste un pourcentage non négligeable (entre 22 et 26%) de personnes ayant suivi les sessions de cette année qui disent être en fonction de direction.

Quels que soient les axes, les participants sont satisfaits pour la plupart des formations (95% pour l'axe relationnel, 93,2% pour le pédagogique fondamental, 86,5% pour le pédagogique secondaire, 96% pour l'administratif Fo et 84% pour le SO).

En termes de compétences, dans le **temps imparti**, on peut dire que les compétences ont bien été travaillées même s'il y a de la variance entre les sessions. Au niveau de l'axe relationnel, les 2 fils conducteurs sont bien travaillés même si c'est un peu plus faible pour le 2^e (analyse de ses forces et faiblesses). Au niveau de l'axe pédagogique, les 4 compétences sont travaillées (un peu moins en SO). Cependant, il semble impossible de travailler tous les objets mentionnés (les exercer, faire des liens avec les pratiques, proposer des outils, etc.) à partir desquels il convient d'envisager le pilotage d'un établissement. Des choix ont donc été faits par les opérateurs.

Les apports et l'utilité des formations ressortent très clairement dans tous les axes que ce soit pour les personnes en fonction ou non. La formation initiale des directeurs semble répondre à des besoins du terrain. Les formations sont vraiment une occasion pour les candidats de prendre conscience de la réalité du métier de directeur et de s'y

² 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

préparer. Elles permettent pour les personnes qui ne sont pas en fonction de clarifier le rôle de la direction et ce, par rapport aux différents axes, et de, notamment, montrer l'importance des dimensions relationnelles et pédagogiques. En parallèle, les formations sont l'occasion pour les directions en fonction de prendre du recul et de réfléchir par rapport à leur métier. Elles offrent des outils, des démarches pour piloter un établissement qui peuvent éventuellement pour les directions en fonction être réinvestis dans leur quotidien (ex. niveau administratif pour trouver des réponses à des situations de leur quotidien). Elles permettent de mieux comprendre, par exemple, sa manière de fonctionner (axe relationnel), les enjeux, les orientations légales et les concepts pédagogiques (axe pédagogique). Ceux qui sont en fonction y voient l'intérêt d'être au courant des nouveautés (ex. plan de pilotage, enjeux à venir). Pour les enseignants, l'axe administratif est aussi important car ils ne sont pas confrontés dans leur quotidien à ce genre de matières.

Mais malgré ces apports, plusieurs participants et formateurs, soulignent la durée trop courte des axes de formation. Les résultats quantitatifs pour l'axe pédagogique, comme nous venons de le rappeler, montrent ainsi que certains objets sont survolés. L'allongement du temps de formation devrait permettre un temps d'exercitation plus intense, notamment des outils proposés, davantage de mises en situation, une pédagogie plus active, ...

Les formations directions- volet interréseaux sont donc nécessaires mais non suffisantes étant donné le temps imparti trop court par rapport aux compétences/objectifs à développer.

Les apports théoriques en lien avec les réalités de terrain, les mises en situation, le travail en groupe, la pédagogie inversée, les mises en projet, les compétences des formateurs sont des éléments qui sont relevés comme facilitateurs. Les participants apprécient de croiser des collègues d'autres réseaux et dès lors de découvrir d'autres réalités que la leur. Les échanges entre candidats à la direction mais aussi entre directions d'établissements de différents réseaux sont reconnus comme porteurs d'un véritable soutien pour les personnes qui se sentent parfois très seules dans une fonction difficile.

3/Perspectives quant au recueil d'informations

Le questionnaire d'évaluation tel qu'il est conçu ne permet pas vraiment de se focaliser spécifiquement sur les dispositifs e-learning. Or, nous savons qu'ils ont été une nouveauté dans ce marché. Peut-être pour le prochain rapport serait-il intéressant d'avoir un recueil d'informations complémentaires à ce niveau, notamment sur la manière dont chacun des opérateurs mobilise concrètement ce dispositif e-learning (recueil de pratiques) ? Quelle est la plus-value de recourir à un dispositif hybride ? On lit des perceptions diverses dans les commentaires des participants. Un partage avec les formateurs serait également intéressant.

4/ Qualité

Les commentaires montrent que le nouveau cadre des objectifs (surtout au niveau pédagogique) a bien été approprié.

Dans le cadre du marché public, l'analyse a priori renforce la qualité des formations. Le fait de disposer au départ d'une analyse plus fine via des critères d'analyse issus des évaluations antérieures est une évaluation intéressante même si elle est coûteuse en temps. A titre d'exemple, dans le cadre des plaintes, on perçoit un lien fort entre ce qui a été signalé à l'opérateur lors des négociations et ce qui est relaté dans la plainte.

Il convient de mettre en évidence le fait que les opérateurs sont en recherche constante de régulations, d'innovations, d'expérimentations. Plusieurs opérateurs se sont lancés dans l'e-learning cette 1^{ère} année avec les difficultés que cela implique. Les difficultés observées lors de premières expériences ont été régularisées instantanément. Les opérateurs ont donc aussi leur part de responsabilité dans les résultats positifs évoqués dans ce rapport, notamment via la coordination des formateurs ou les régulations qu'ils mettent en place.

5/ Formations en cours de carrière en interréseaux pour les directions

Au terme de ce rapport, tout en veillant à la complémentarité interréseaux-réseaux, il semble important de questionner la pertinence de ne pas organiser des formations en cours de carrière en interréseaux pour les directions sur des objets qui relèvent clairement du système éducatif (ex. attention aux inégalités scolaires, à la démocratie scolaire et au bien-être à l'école, aux évolutions législatives applicables à l'ensemble du système éducatif ou encore le travail sur l'auto-évaluation).

60% des participants en fonction de direction sont « tout à fait d'accord » quant au fait que l'axe relationnel a été une aide pour eux. Ceci est un indicateur qui plaide pour la nécessité d'une formation en cours de carrière qui prend en compte cette dimension relationnelle (management relationnel et participatif). Par ailleurs, certains objets ne peuvent être suffisamment couverts lors de la FID (ex. transition numérique, citoyenneté ou encore le développement professionnel dans l'axe pédagogique secondaire), pourquoi ne pourraient-ils pas faire partie d'une formation en cours de carrière spécifique aux directions?

6/ Réflexions à mener sur l'évolution de la formation initiale : quels points d'attention ?

- Un point semble évident: la formation initiale est importante. Il faut la maintenir et la renforcer.

Le rapport de McKinsey³ 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. » (McKinsey, 2015, p. 128). La Fondation Roi Baudouin, quant à elle, mentionne que la formation est « 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). Le Pacte pour un Enseignement d'excellence dans son chapitre sur « le développement du leadership pédagogique des équipes de directions » réaffirme bien l'importance de professionnaliser les directions « tout au long d'un parcours de développement professionnel » (p. 149).

Les analyses issues de ce rapport d'évaluation mais aussi des rapports antérieurs convergent dans le même sens.

- Augmenter le temps de formation ou revoir la répartition des heures

Il conviendrait d'augmenter la durée de l'**axe relationnel**. Les directions disent que c'est un axe incontournable du métier et un des plus difficiles à appréhender. Le rapport de la FRB met aussi en évidence que les directions se trouvent fortement démunies face aux difficultés relationnelles. L'aspect relationnel est un préalable essentiel pour piloter un établissement scolaire et il ne comprend pas de spécificités réseaux comme les deux autres axes. Le changement complexe de posture, d'identité professionnelle est central. Il est le fil rouge de toute la formation initiale des directeurs et il mérite d'être approfondi dans l'axe relationnel. Par ailleurs, ceci coïncide avec ce sur quoi le groupe central a insisté à savoir « *l'importance de l'aspect formation à la gestion des ressources humaines dans le cadre de cette formation* » (initiale) (Avis n°3 du Pacte, p. 149).

Au niveau pédagogique, comme le mentionnent les formateurs, il convient d'augmenter le temps de formation ou de prioriser les contenus voire d'en supprimer. On pourrait très bien réduire le nombre d'objets à travailler et envisager certains objets, comme mentionnés ci-dessus, dans le cadre d'un module complémentaire en formation continue.

Pour l'avenir, les objectifs doivent être précisés pour qu'ils soient encore plus en phase avec la nouvelle dynamique mise en avant dans l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence approuvé par le Gouvernement le 22/03/2017. L'idée est de réfléchir au processus de pilotage qui conduira à la mise en place de

³ 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 <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Rapport-final-FWB.pdf>

stratégies. Le modèle de pilotage de M. Boyer, chercheur à l'Université de Sherbrooke (Québec) peut être une source de réflexion intéressante en la matière.

Si le nombre d'heures au niveau interréseaux ne peut pas augmenter, il convient peut-être de revoir la répartition des heures au bénéfice de l'axe relationnel comme nous l'avons déjà mentionné dans des rapports d'évaluation antérieurs. Ceci impliquerait de se focaliser sur un ou 2 objets pour l'axe pédagogique et d'envisager le développement d'autres objets dans le cadre de la formation en cours de carrière.

- Réactualiser l'arrêté avec les nouvelles références légales

Ceci est surtout valable pour l'axe administratif et pédagogique mais cela devient un incontournable.

- Faut-il rester sur une formation divisée par axes ? ou aller vers une formation plus intégrée englobant les différents aspects ?

Certains candidats, ayant déjà suivi le module relationnel ou pédagogique, ont évoqué l'intérêt de faire davantage de liens entre les trois modules (implications administratives de la gestion de certaines situations pédagogiques par exemple, ...) Néanmoins, en termes de praticabilité et surtout au vu des compétences pointues requises des formateurs, il semble important de conserver une formation par axe.

- Veiller à la cohérence entre la formation et la redéfinition des missions et responsabilités des directions.

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence mentionne qu'il faut « *redéfinir les missions et les responsabilités des directions, y compris en matière de gestion stratégique et des ressources humaines* » (Avis n°3 du Pacte, p. 146). Il conviendra donc une fois que ce travail sera réalisé de veiller à la cohérence de la formation initiale par rapport à ce profil de fonction type.

- Penser la formation initiale dans l'optique d'une première étape d'un parcours de développement professionnel.

La formation initiale doit être pensée en cohérence avec le reste du parcours de développement professionnel : « *formation/accompagnement d'intégration* » et « *formation/accompagnement continué* » (Avis n°3 du Pacte, p. 149).

- Réfléchir la formation interréseaux en complémentarité avec la formation réseaux.

Dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence, il est mentionné que « *la complémentarité entre la formation réseau et la formation interréseaux doit être réfléchie notamment en fonction de l'objectif de mobilité des directeurs, de l'élargissement du périmètre de recrutement de l'interréseaux et des projets éducatifs et modèles organisationnels propres des réseaux* » (p. 149). Pour que cette complémentarité puisse être pensée, il convient d'avoir un lieu défini pour la travailler et analyser les besoins du terrain et les attentes du système. Les formations confiées à l'IFC sont celles pour lesquelles le pouvoir régulateur considère qu'elles doivent être conçues de la même façon pour tous les directeurs (Avis n°3 du Pacte, p. 170). Elles se centrent sur les objectifs généraux.

- Revoir la formation pour qu'il y ait un équilibre avec la nouvelle formation plan de pilotage.

Dans le nouveau cadre de pilotage, une formation pour les directions en fonction est prévue, sur plusieurs années, pour l'interréseaux, aux attentes du pouvoir régulateur concernant le Plan de pilotage / Contrat d'objectifs de l'établissement et au dispositif de contractualisation. Plus précisément, cette formation a comme objectifs de comprendre le sens et la portée de la notion de pilotage du système scolaire, d'un établissement et du processus de contractualisation du plan de pilotage/contrat d'objectifs, de sensibiliser à l'importance de la dynamique

participative dans l'approche du plan de pilotage ainsi qu'à l'appropriation collective d'un plan d'action, d'introduire aux notions de base du leadership distribué, de s'approprier les exigences du pouvoir régulateur en ce qui concerne la réalisation de l'état des lieux de l'établissement, les liens à opérer entre le diagnostic, la fixation des priorités de l'établissement et les leviers d'action et d'apprendre à argumenter les choix opérés dans ce contexte, de sensibiliser à l'importance du suivi régulier de la réalisation du Contrat d'objectifs et à la dimension d'évaluation et enfin, d'introduire le canevas du plan de pilotage.

Il convient de penser la complémentarité des 2 formations. La formation initiale relative à l'axe pédagogique et relationnel a des interférences fortes avec cette nouvelle formation que ce soit dans le processus de pilotage, de régulation ou dans la dimension de sensibilisation à la dynamique participative ou au leadership distribué. L'avantage de la formation initiale est de pouvoir aller un peu plus loin en la matière et notamment au niveau de l'axe pédagogique, de pouvoir clarifier les enjeux, les orientations pédagogiques, les références scientifiques, ce qui n'est pas envisageable dans le temps imparti dans le cadre de la formation « plan de pilotage » où on en reste au niveau de balises par rapport au pilotage.

Pour mener cette réflexion sur l'évolution de la formation initiale, il nous semble qu'avoir une rencontre **avec les opérateurs de formation de la formation initiale** des directeurs, notamment à partir des conclusions de ce rapport, serait enrichissante. L'idée de relever leurs suggestions via leurs commentaires allait déjà dans ce sens. Les opérateurs ont en effet une expérience de terrain pertinente qu'il nous semble importante de prendre en compte dans le cadre de cette réflexion.

5. ANNEXES

Annexe 1 : compétences formation initiale des directeurs et liens avec Pacte : 1ère réflexion

Formation initiale des directeurs- volet interréseaux :

compétences et éléments issus de la synthèse des travaux de la 1ère phase du Pacte (juillet 2015)

1 - Axe relationnel (20h)

Compétences à acquérir

La formation développera la capacité à :	Eléments issus de la synthèse des travaux de la 1 ^{ère} phase du Pacte (juillet 2015)
5) Comprendre les organisations scolaires comme systèmes de relations	
<p>6) Développer des compétences relationnelles indispensables au management d'une équipe éducative :</p> <p>6.1. Comprendre des dynamiques de groupe et les styles de leadership ;</p> <p>6.2. S'initier à des outils favorisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ l'émergence, la gestion et la coordination de projets dont leur évaluation, ○ le travail collaboratif et les conditions nécessaires à sa mise en place, <p>Devront notamment être envisagés le processus de prise de décisions, les processus d'évaluation et de régulation ainsi que la délégation de gestion tout en assurant le suivi et en gardant la responsabilité</p> <p>Ceci peut être travaillé par rapport à différents <u>objets</u> tels que l'accueil des jeunes enseignants, le développement professionnel des membres du personnel de l'équipe éducative, l'implémentation d'un projet ou la gestion d'une situation conflictuelle précise.</p>	<p><u>Eléments de diagnostic</u></p> <p>« De nombreuses études ont démontré qu'à population d'élèves donnée, après les enseignants, le rôle de la direction a le plus d'impact sur les résultats des élèves. En effet, ceux-ci ont un impact direct sur plusieurs facteurs-clés des systèmes les plus performants, tels le tutorat pour les nouveaux enseignants, le développement personnel des enseignants, la mise en place de <u>pratiques collaboratives</u> au sein des écoles ou l'organisation de remédiations pour faire progresser tous les élèves. » (p. 50)</p> <p>« Le rôle des Directions a subi des mutations importantes suite au Décret de 2007 qui redéfinit le statut, les modalités de recrutement et les missions autour d'axes administratif, pédagogique et relationnel. Le rôle des directions s'étend désormais à la gestion efficace des ressources matérielles et humaines ; au <u>leadership pédagogique</u> (en mobilisant l'équipe autour du projet d'établissement et en soutenant le développement d'une approche par compétences) ; à la participation à leur niveau au pilotage à travers l'analyse des résultats des évaluations externes » (p. 50)</p> <p>« Le rôle managérial essentiel des directeurs est essentiel. » Néanmoins, « la formation aux</p>

compétences de management nécessaires sur le terrain est très peu présente. » (p. 50)

Il convient cependant de noter une particularité en matière de management à savoir que « les directions ne disposent que de très peu des leviers dont disposent habituellement les managers pour favoriser la performance et la motivation de leurs équipes. » (p. 51)

« Le rôle des directions s'étend désormais (...) au leadership pédagogique (en mobilisant l'équipe autour du projet d'établissement et en soutenant le développement d'une approche par compétences). » (p.50)

« Les changements des pratiques pédagogiques ne s'avèrent effectifs que lorsque les équipes sont accompagnées localement par la direction, des outils et des acteurs de soutien et d'accompagnement (inspection, conseillers). Le travail collaboratif ne va pas de soi. » (p. 33)

Éléments de prospective

« Il faut veiller à former tous les acteurs à la conduite du changement ». (p.3)

« Les pratiques professionnelles doivent promouvoir l'interdisciplinarité, le décloisonnement, l'intensification du travail collaboratif au sein de l'école, et l'interaction avec les acteurs extérieurs. En interne, tant la promotion de l'interdisciplinarité, que le renforcement d'un curriculum commun et celui de la citoyenneté ou la mise en oeuvre d'une approche inclusive exigent une plus grande *coordination pour intensifier le travail collaboratif à tous les niveaux et en particulier aux charnières* (au cycle 5-8, entre enseignants d'établissements de l'enseignement primaire et secondaire), pour développer par exemple des activités de soutien aux compétences communes au premier degré, des méthodes actives et collaboratives ou pour développer le partage et le développement de pratiques intégrant le numérique. (...)

L'intensification des pratiques collectives suppose également une implication des enseignants dans le projet d'établissement en stimulant l'innovation (partage de pratiques) et le travail collaboratif

	<p>interne dans la préparation des supports didactiques (notamment numériques), de la mise en oeuvre du curriculum (continuum pédagogique), du suivi du parcours des élèves (Plan individuel d'apprentissage (PIA)) et des plans de formation. Il s'agit de développer une autonomie et une responsabilité collectives en mutualisant les ressources, qui contribueront à une culture d'organisation apprenante. » (p.31)</p> <p>« Le <u>travail collaboratif</u> au sein des équipes enseignantes acquiert un rôle essentiel, ainsi que l'instauration d'une culture d'évaluation participative, à l'instar de ce qui se pratique dans d'autres métiers. (...)</p> <p>Le développement de projets innovants requiert un <u>travail collaboratif</u> au sein d'équipes enseignantes, ce qui implique de conférer aux établissements la capacité de moduler leur organisation pour organiser un enseignement collectif et de mettre à disposition de ces équipes des espaces de travail collectif. » (p.44)</p>
<p>7) Apprendre à communiquer efficacement, notamment avec les partenaires (avant tout les familles et les C.PMS) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ comprendre ses atouts et ses faiblesses dans ses modes de fonctionnement dans ses relations professionnelles, ○ prendre conscience de l'importance des émotions en contexte professionnel, ○ s'initier à la pratique de l'écoute active et de l'assertivité pour une communication respectueuse, 	<p><u>Éléments de diagnostic</u></p> <p>« La reconnaissance des organismes de représentation des parents, l'instauration des conseils de participation, des subventions et l'adoption d'un cadre décretaal (2009) témoignent de l'importance prise, au cours des dernières décennies par les <u>relations famille-école</u>. » (p. 40)</p> <p><u>Éléments de prospective</u></p> <p>« Ouvrir au monde et au monde socioprofessionnel constitue une mission essentielle de l'école. » (p. 7)</p> <p>« L'enjeu est (...) d'ouvrir l'école sur le monde et de favoriser des dynamiques collectives locales au sein des établissements, en relation avec différents <u>partenaires</u> : milieux culturels, associatifs, privés, publiques, parents... » (p.44)</p>
<p>8) S'initier à la prévention et à la gestion des conflits ;</p>	
<p>Fils conducteurs de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience et analyser le changement de posture lié à l'identité professionnelle de la fonction de direction ; 	

<ul style="list-style-type: none"> - Percevoir ses forces et ses faiblesses, notamment via l'auto-évaluation, en matière de management relationnel et participatif et en déduire son projet de formation en cours de carrière 	
--	--

2 - Axe administratif (10h)

Compétences à acquérir

<p>La formation développera la capacité à :</p>	<p>Éléments issus de la synthèse des travaux de la 1^{ère} phase du Pacte (juillet 2015)</p>
<p>Acquérir une vision d'ensemble du système éducatif (ses acteurs, ses institutions et leur rôle) et des textes légaux ;</p>	<p><u>Éléments de diagnostic</u></p> <p>« Le changement institutionnel exige dès lors que certaines conditions soient remplies, notamment la compréhension de la <u>dimension systémique du cadre éducatif</u>. » (p. 19)</p>
<p>Appréhender le sens et la portée des principales bases légales qui régissent le niveau d'enseignement concerné ;</p>	<p>« Ces réformes devront être menées dans un cadre de responsabilisation accrue des différents acteurs du système qui suppose à la fois sur certains points un renforcement de leur autonomie et la définition d'objectifs clairs, mesurables et, pour partie, communs à tous les établissements de la Fédération assortis d'indicateurs et formellement évalués par l'autorité publique. Les conséquences de l'atteinte ou non des objectifs devront au préalable être définies, comme la manière d'assurer par tous le <u>respect du cadre légal et réglementaire</u>. » (p.2)</p>
<p>S'approprier une démarche de recherche et développer des stratégies permettant d'identifier les bases légales pertinentes et de trouver, dans ces bases légales, la réponse à une question portant sur des cas pratiques simples issus de la vie courante.</p>	

3 - Axe pédagogique (30h)

Compétences à acquérir

Dans le contexte tant de l'enseignement ordinaire que de l'enseignement spécialisé, la formation développera les aptitudes liées au pilotage d'un établissement scolaire en travaillant la capacité à :

La formation développera la capacité à	Eléments issus de la synthèse des travaux de la 1 ^{ère} phase du Pacte (juillet 2015)
✓ Identifier et comprendre les enjeux pédagogiques et éducatifs majeurs du système éducatif en FWB tout au long de sa carrière dans une perspective évolutive	
✓ S'approprier les orientations pédagogiques contenues dans les bases légales	
✓ Développer et analyser les différentes stratégies à mettre en place pour piloter un établissement en s'appuyant notamment sur les outils de pilotage pédagogique interréseaux (tabor, éva externes, indicateurs de l'enseignement, fiches « mon école, mon métier »,...)	<p><u>Eléments de diagnostic</u></p> <p>« Le rôle des directions s'étend désormais (...) à la participation à leur niveau au <u>pilotage</u> à travers l'analyse des résultats des évaluations externes » (p.50)</p> <p>« La gouvernance est par ailleurs de plus en plus marquée par le modèle de l'« état évaluateur », caractérisé par la fixation d'objectifs à atteindre, l'évaluation standardisée des résultats et un système d'incitants. En FWB, cette mutation prend essentiellement la forme d'un important dispositif de <u>pilotage</u> par les résultats, notamment à travers le développement des évaluations (épreuves externes à fonction diagnostique ou certificative) aux différents moments du parcours scolaire des élèves. Les éléments de diagnostic complémentaire montrent que l'analyse régulière d'un grand nombre de données quantitatives comprenant les résultats aux évaluations standardisées permet d'analyser le niveau de performance des établissements du système, de mesurer leur valeur ajoutée ou encore d'identifier des établissements nécessitant un soutien spécifique ou développant des innovations à propager à travers tout le système. » (p.48)</p> <p><u>Eléments de prospective</u></p> <p>« Le renforcement des <u>évaluations externes</u> (interréseaux et réseaux), tant au niveau du pouvoir régulateur, qu'au niveau des fédérations de pouvoirs organisateurs, est identifié comme l'un des éléments de gouvernance permettant d'assurer l'amélioration de la qualité de l'enseignement, en particulier si l'analyse des résultats de ces évaluations devait permettre l'élaboration de plans d'actions permettant</p>

	<p>d'accroître la qualité du fonctionnement des établissements et des équipes pédagogiques. » (p.43)</p> <p>Par ailleurs, « une culture d'évaluation participative » est envisagée « comme modalité de responsabilisation ». Elle « peut se concrétiser notamment par des audits d'établissements, sous une forme consentante et à leur initiative, dans une cohérence par rapport aux objectifs que les établissements se sont fixés dans leurs projets pédagogique et d'établissement ainsi que dans leur plan d'actions. » (p.44)</p> <p>« Il s'agit aussi d'élaborer, de développer et de diffuser les outils pédagogiques – notamment le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) -, de favoriser l'innovation pédagogique s'inscrivant dans une approche systémique et s'intégrant dans le projet d'établissement, ou encore d'instaurer un dispositif de diagnostic précoce, de renforcement et de remédiation diversifiés. »(p. 44)</p>
<p>✓ S'approprier différents concepts et connaissances de base (à partir des recherches scientifiques) en lien avec les différents objets précisés</p>	
<p>Pour chacune des 4 capacités travaillées, l'aptitude à piloter un établissement scolaire sera envisagée par rapport aux <u>objets suivants</u> :</p> <p>1) L'équité scolaire</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Lutter contre les inégalités scolaires, notamment par la mixité scolaire et l'encadrement différencié b. Intégration des élèves à besoins spécifiques 	<p><u>Éléments de diagnostic</u></p> <p>« Alors que certaines pratiques enseignantes permettent de réduire les <u>inégalités scolaires</u> (« effet maître »), les éléments de diagnostic révèlent que d'autres les accentuent. Plus précisément, l'observation des pratiques enseignantes atteste quatre types de difficultés. La première tient à la place très centrale que joue le texte dans l'école et au fait que les savoirs scolaires sont souvent avant tout propositionnels (énonciations de contenus) : ils peuvent être en tension avec l'objectif des compétences de rendre les élèves « capables » et non pas simplement de leur permettre d'accumuler des connaissances. La deuxième difficulté renvoie à l'incertitude qui pèse sur la production des élèves mis « en activité » produit de l'inconfort chez les enseignants compte tenu de leur propre rapport au savoir. Ceux-ci ont dès lors tendance soit à cadrer trop les productions, soit à laisser un certain flou sur les savoirs travaillés, ce qui renforce les « malentendus scolaires », notamment chez les élèves issus de milieux</p>

	<p>populaires, dont la culture est éloignée de celle de l'école, en ne leur permettant pas d'identifier le savoir qu'une tâche demandée permet de construire. On remarque toutefois que cette tension peut être surmontée avec succès par les enseignants, comme le montrent certaines pratiques à l'échelle d'une classe ou d'une école. Un troisième point de tension tient au fait que l'enseignant doit concilier plusieurs préoccupations dans sa pratique en classe, préoccupations qui peuvent être difficiles à prendre en compte en même temps. Il peut par exemple lui arriver de se focaliser davantage sur le maintien de l'espace de travail et de collaboration dans la classe que sur les exigences de l'apprentissage. Enfin, la quatrième difficulté tiendrait au fait que l'enseignant n'a pas accès à des indicateurs au-delà de ce que lui-même peut constater en classe et à court terme sur les résultats d'apprentissage. Les évaluer demande de développer un modèle efficace reliant tâche, activité, apprentissage et développement. Les savoirs, étant plus faciles à évaluer, risquent dès lors d'être privilégiés. » (p. 13)</p> <p>« On observe par ailleurs que les relations parents-enseignants ont évolué dans le temps et varient également selon l'origine sociale des familles. Le rapport école-famille s'avère particulièrement sensible avec les familles précarisées ou en difficulté (immigration, handicap...), qui trouvent difficilement leur place à l'école. La recherche met en avant qu'afin de construire un rapport de confiance avec elles, la combinaison d'actions menées dans le cadre de la classe, de l'établissement scolaire, des parents et des enfants, en partenariat avec des organismes extérieurs, dès l'école maternelle, s'avère efficace ». (p. 40).</p>
<p>2) Education à une citoyenneté responsable : capacité de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures (Décret missions - art.6, 3°)</p>	<p><u>Éléments de prospective</u></p> <p>« Il s'agit de faire de l'école une vraie institution de <u>citoyenneté démocratique</u>. » (p.6)</p> <p>« Il s'agit de développer les activités interdisciplinaires de citoyenneté active et au sein de chaque cours (outiller les élèves à mener un</p>

	<p>débat), ainsi que les compétences nécessaires au vivre-ensemble (affirmation de soi, acceptation des différences ; trouver sa place dans un groupe, esprit civique, prévention santé, médiation et gestion de conflits ; solidarité internationale, respect de l'environnement...).</p> <p>En matière d'<u>éducation à la citoyenneté</u>, il s'agit de favoriser la maîtrise progressive de différentes notions de droit, sciences politiques, philosophie et histoire, celle des langues, de la logique et de l'argumentation, mais aussi - pour certains - de permettre l'appréhension des fondements culturels et convictionnels du vivre ensemble. » (p.7)</p>
<p>3) Continuum pédagogique : réussir les transitions et l'orientation</p>	<p><u>Éléments de diagnostic</u></p> <p>« Deux moments particulièrement délicats en termes de transition peuvent être épinglés : d'une part, le premier degré, qui marque la transition primaire-secondaire et pour un certain nombre d'élèves, la transition entre un enseignement « commun » et la première bifurcation orientante, et d'autre part, la transition secondaire-supérieur. » (p.21)</p> <p><u>Éléments de prospective</u></p> <p>« L'orientation, y compris, sensibiliser les élèves dès le plus jeune âge à la diversité de métiers et des insertions professionnelles possibles devient un objectif prioritaire. Dans le qualifiant où cette dimension s'intensifie, et se concrétise notamment par l'enseignement en alternance, des <i>synergies entre l'enseignement et le monde du travail</i> et entre établissements scolaires (mises à disposition de classes et de matériels, échanges de professeurs, coopération entre écoles de réseaux différents) sont à encourager. » (p. 32)</p> <p>« La sensibilisation et l'éveil à la diversité des métiers doit se réaliser dès le plus jeune âge. » (p.7)</p> <p>« Même au sein d'un continuum, il faut veiller à la continuité des apprentissages lors des transitions (maternel/primaire, primaire/secondaire, 1er / 2e degré, 3edegré/enseignement supérieur notamment par le resserrement de certaines filières) et assurer une continuité entre les cycles. » (p. 16)</p>

4) Lutte contre l'échec et le décrochage (dont la pédagogie différenciée et inclusive, la remédiation, la nouvelle conception des évaluations)

Éléments de diagnostic

« La littérature scientifique met (...) en évidence l'inefficacité, mais aussi le caractère très inéquitable du redoublement pourtant encore largement considéré aujourd'hui comme une pratique pédagogique nécessaire. » (p.19)

En outre, « le modèle de la séparation suit une logique pédagogique selon laquelle il serait plus efficace de rassembler des élèves de niveau scolaire proche dans une même classe, dont certaines recherches constatent qu'il est à la fois peu efficace et peu équitable. S'il est avantageux d'être scolarisé dans un groupe de niveau élevé, il est tout aussi désavantageux de l'être dans un groupe de niveau faible, ces deux effets creusant les écarts entre les plus forts et les plus faibles et s'annulant l'un l'autre en termes d'efficacité. » (p. 18)

Par ailleurs, « le rôle des évaluations *externes* qu'elles soient internationales (PISA) ou propres à la FWB (certificatives – telles le CEB et le CE1D -, ainsi que les évaluations *non-certificatives*) est particulièrement important. » (p.9)

Cependant, « les dynamiques réflexives que les résultats des évaluations externes sont censés enclencher sont rares, les outils mis à la disposition des équipes pour les mener étant peu mobilisés. » (p.33)

Éléments de prospective

« Diminuer l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire et reconvertir des pratiques d'évaluation normative en/vers une évaluation positive et formative *au service* des apprentissages joue un rôle essentiel pour restaurer le plaisir d'apprendre qui est lié aux expériences de réussite et à la visibilité des progrès. » (p.4)

« Concilier différenciation et hétérogénéité inclusive au sein des classes, afin d'éviter la relégation, représente un défi majeur qui met en jeu la conception de l'évaluation, du suivi personnalisé, et du soutien pédagogique. (...) Réinstaller un désir et un plaisir d'apprendre passe par une diminution de l'emprise négative de l'évaluation sur le travail scolaire - réduire et espacer les évaluations

	<p>certificatives et développer les évaluations externes de façon cohérente y compris dans le temps, mettre l'accent sur le feedback plutôt que sur la note – et une reconversion des pratiques d'évaluation certificative et normative (visant à sélectionner les meilleurs) vers une évaluation positive et essentiellement formative, soit une évaluation non pas des apprentissages, mais au service de ceux-ci. Afin que la logique de base du fonctionnement de l'école ne soit plus celle du tri progressif des meilleurs, il conviendrait de mettre en place un <i>suivi personnalisé de l'élève</i>, d'instaurer un dispositif de diagnostic précoce des difficultés des élèves et d'y associer des dispositifs de renforcement et de remédiation diversifiés et réviser les modalités d'orientation des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé. En toutes hypothèses, la lutte contre le redoublement dont les effets négatifs sont largement illustrés par le diagnostic doit être une priorité. » (p. 14)</p> <p>« Il s'agit en particulier d'encourager les enseignants à recourir aux pratiques pédagogiques égalisatrices (<u>différenciation</u>, <u>remédiation</u>, approche orientante...) – tant dans l'approche des contenus (méthodes explicites, intelligences multiples) que dans le rapport pédagogique et didactique en classe (climat et relation pédagogique) ou dans le rapport avec les familles. » (p.32)</p>
5) Transition/révolution numérique	<p><u>Eléments de prospective</u></p> <p>« La société numérique modifie en profondeur le rôle de l'école dans sa mission d'accompagnement à l'appropriation des savoirs, et partant la forme scolaire. Plusieurs enjeux (...) sont identifiés : gérer ce tournant numérique (de façon à rester ouvert sur le monde) tout en restant en cohérence avec les missions et les valeurs de l'école ; revisiter les modalités de transmission et celles par lesquelles les jeunes construisent leurs savoirs ; éviter de renforcer les inégalités et de consolider la fracture numérique ; développer l'éducation aux compétences numériques qui ne se limitera pas aux aspects techniques, mais intégrera la gestion responsable des relations virtuelles ; ne pas céder au tout numérique, mais promouvoir une utilisation</p>

	<p>réfléchi du numérique en fonction d'une évaluation systématique de sa plus-value pédagogique.</p> <p>En termes de savoirs et de compétences, l'école aura à gérer nombre d'évolutions et de tensions relatives à la <u>transition/révolution numérique</u>. Il faudra inciter à débattre autour des enjeux du numérique pour favoriser l'acculturation des élèves au monde numérique et en faire non seulement un outil mais aussi un savoir. L'école aura à assurer à tous un accès à des contenus numériques de qualité. » (p.6)</p>
<p>6) Développement professionnel des membres du personnel de l'équipe pédagogique et éducative, coordination pédagogique et travail collaboratif.</p>	<p><u>Éléments de diagnostic</u></p> <p>« Le rôle de la direction dans le <u>pilotage pédagogique</u> et le <u>processus formatif</u> apparaît comme essentiel. » (p. 36)</p>

Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux – Axe relationnel

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	Commentaires éventuels
a) Prendre conscience et analyser le changement de posture lié à l' identité professionnelle de la fonction de direction (1 ^e fil conducteur)					
b) Percevoir ses forces et ses faiblesses, notamment via l'auto-évaluation, en matière de management relationnel et participatif et en déduire son projet de formation en cours de carrière (2 ^e fil conducteur)					
1. Comprendre les organisations scolaires comme systèmes de relations					
2. Développer des compétences relationnelles indispensables au management d'une équipe éducative, en vue, notamment, d'élaborer et de mettre en œuvre le <u>Plan de pilotage</u> défini à l'article 67 du décret missions.					
2.1. Comprendre des dynamiques de groupe et les styles de leadership					
2.2.1. S'initier à des outils favorisant					

l'émergence, la gestion, la coordination de projets dont leur évaluation					
2.2.2. S'initier à des outils favorisant le travail collaboratif et les conditions nécessaires à sa mise en place					

	Non travaillée	Travaillée de manière insuffisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive	Commentaires éventuels
3. Apprendre à communiquer efficacement, notamment avec les partenaires					
3.1. Comprendre ses atouts et ses faiblesses dans ses modes de fonctionnement dans ses relations professionnelles					
3.2. Prendre conscience de l'importance des émotions en contexte professionnel					
3.3. S'initier à la pratique de l'écoute active et de l'assertivité pour une communication respectueuse					
4. S'initier à la prévention et à la gestion des conflits					

6. Commentaires généraux 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

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

Annexe 3 : Questionnaire d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux – Axe administratif

AXE ADMINISTRATIF

3. 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	Commentaires éventuels
a. Acquérir une vision d'ensemble du système éducatif (ses acteurs, ses institutions et leur rôle)					
b. Acquérir une vision d'ensemble des textes légaux					
4. Appréhender le sens et la portée des principales bases légales					
5. S'approprier une démarche de recherche (fil conducteur)					
a. Développer des stratégies permettant d' identifier les bases légales pertinentes					
b. Développer des stratégies permettant de trouver , dans ces bases légales, la réponse à une question portant sur des cas pratiques simples issus de la vie courante.					

6. Commentaires généraux par rapport à vos réponses à la question 5:

--

7. Ce que j'ai apprécié durant la formation

--

5. a. 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	Commentaires éventuels
1) Identifier et comprendre les enjeux pédagogiques et éducatifs majeurs du système éducatif en FWB dans une perspective évolutive					
2) S'approprier les orientations pédagogiques contenues dans les bases légales					
3) Analyser et développer différentes stratégies à mettre en place pour piloter un établissement via le <u>Plan de pilotage</u> . Il s'agit, pour ce faire, de s'appuyer notamment sur les outils de pilotage pédagogique interréseaux					
4) S'approprier différents concepts et connaissances de base (à partir des recherches scientifiques) en lien avec les différents objets précisés					

9. b. Pour chacun des objets suivants, indiquez (à l'aide d'une croix dans la case concernée) **dans**

quelle mesure vous estimez qu'il a été travaillé (une seule croix par objet).

	Non trava illée	Travaillée de manière insuf- fisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive	Commentaires éventuels
L'aptitude à piloter un établissement scolaire a été envisagée par rapport aux <u>objets suivants</u> :					
L'équité scolaire Lutter contre les <u>inégalités</u> scolaires, notamment par la mixité scolaire et l'encadrement différencié					
L'équité scolaire Intégration des élèves à <u>besoins spécifiques</u> , aménagements raisonnables					
L'éducation à une citoyenneté responsable					
Continuum pédagogique					
Lutte contre l'échec et le décrochage (dont la pédagogie différenciée et inclusive, la remédiation, la nouvelle conception des évaluations)					
Transition/révolution numérique					
Développement professionnel des membres du personnel de l'équipe pédagogique et éducative					
Coordination pédagogique et travail collaboratif					

10. Commentaires généraux par rapport à vos réponses à la question 5

11. Ce que j'ai apprécié durant la formation

12. 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

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

d. 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

Annexe 5 : Questionnaire d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux - Axe pédagogique promotion sociale

AXE PEDAGOGIQUE promotion sociale

7. 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

13. 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 ?

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

--

5. a. 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	Commentaires éventuels
1) Identifier et comprendre les enjeux pédagogiques et éducatifs majeurs du système éducatif en FWB dans une perspective évolutive					
2) S'appropriier les orientations pédagogiques contenues dans les bases légales					
3) Analyser et développer différentes stratégies à mettre en place pour piloter un établissement via le <u>Plan de pilotage</u> . Il s'agit, pour ce faire, de s'appuyer notamment sur les outils de pilotage pédagogique interréseaux					
4) S'appropriier différents concepts et connaissances de base (à partir des recherches scientifiques) en lien avec les différents objets précisés					

15. b. Pour chacun des objets suivants, indiquez (à l'aide d'une croix dans la case concernée) **dans quelle mesure vous estimez qu'il a été travaillé** (*une seule croix par objet*).

	Non travai llée	Travaillée de manière insuf- fisante	Travaillée de manière suffisante	Travaillée de manière excessive	Commentaires éventuels
L'aptitude à piloter un établissement scolaire a été envisagée par rapport aux <u>objets suivants</u> :					
L'équité scolaire Lutter contre les <u>inégalités</u> scolaires, notamment par la mixité scolaire et l'encadrement différencié					
L'équité scolaire Intégration des élèves à <u>besoins spécifiques</u> , aménagements raisonnables					
L'éducation à une citoyenneté responsable					
Lutte contre l'échec et le décrochage (dont la pédagogie différenciée et inclusive, la remédiation, la nouvelle conception des évaluations)					
Transition/révolution numérique					
Développement professionnel des membres du personnel de l'équipe pédagogique et éducative					
Coordination pédagogique et travail collaboratif					

16. Commentaires généraux par rapport à vos réponses à la question 5

17. Ce que j'ai apprécié durant la formation

18. 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

a. 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

Annexe 6 : Questionnaire formateurs d'évaluation de la formation initiale des directeurs – volet commun à l'ensemble des réseaux

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

3)

--	--

 / Inscrivez la date

--	--

 de la certification

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

--	--

 /

--	--

 /

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

--

