



**Institut de la Formation en Cours de  
Carrière**

***Rapport d'évaluation des formations  
organisées en 2007-2008***

***Décembre 2008***



# TABLES DES MATIÈRES

<b><u>TABLES DES MATIERES</u></b>	<b><u>3</u></b>
<b><u>PARTIE I. INTRODUCTION</u></b>	<b><u>7</u></b>
<b><u>PARTIE II. VOLET DESCRIPTIF</u></b>	<b><u>11</u></b>
<b>CHAPITRE 1. TABLEAU DE BORD DE L'OFFRE DE FORMATION</b>	<b>13</b>
1.1. AU NIVEAU DE L'OFFRE	13
1.2. AU NIVEAU DE SA DIFFUSION	14
<b>CHAPITRE 2. TABLEAU DE BORD DES INSCRIPTIONS</b>	<b>17</b>
2.1. NOMBRE D'INSCRIPTIONS	17
2.2. EVOLUTION DU NOMBRE D'INSCRITS DANS LES FORMATIONS ORGANISÉES PAR NIVEAU ET PAR THÈME AU COURS DES TROIS DERNIÈRES ANNÉES	18
2.3. TAUX DE PARTICIPATION AUX FORMATIONS	20
<b><u>PARTIE III. EVALUATION QUALITATIVE</u></b>	<b><u>21</u></b>
<b>CHAPITRE 1 : METHODOLOGIE</b>	<b>23</b>
1.1. QUESTIONNAIRES	23
1.1.1. Questionnaire participant	23
1.1.2. Questionnaire formateur	24
1.2. TRAITEMENT DES QUESTIONNAIRES	25
1.3. APPROCHE QUANTITATIVE	25
1.3.1. Tableaux et graphiques	25
1.3.2. Comparaison 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007	26
1.3.3. Choix de la formation	26
1.4. APPROCHE QUALITATIVE	26
1.5. LIMITES DE L'ÉVALUATION	27
1.6. REPRÉSENTATIVITÉ	28
<b>CHAPITRE 2 : RESULTATS GLOBAUX</b>	<b>31</b>
2.1. CHOIX DE LA FORMATION	31
2.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	35
2.3. ACQUIS DE LA FORMATION	36
<b>CHAPITRE 3 : SECONDAIRE ORDINAIRE</b>	<b>39</b>
3.1. CHOIX DE LA FORMATION	39
3.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	40
3.2.1. Evolution sur 3 années	40
3.2.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++) sans les formations informatiques	41
3.2.3. Résultats différenciés suivant les thèmes	41

3.2.4. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs	43
3.3. ACQUIS DE LA FORMATION	50
3.3.1. Evolution sur 3 années	50
3.3.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++) sans les formations informatiques	51
3.3.3. Résultats différenciés suivant les thèmes	52
<b>CHAPITRE 4 : INFORMATIQUE</b>	<b>55</b>
4.1. CHOIX DE LA FORMATION	55
4.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	56
4.3. ACQUIS DE LA FORMATION	56
<b>CHAPITRE 5 : SPECIALISE</b>	<b>59</b>
5.1. CHOIX DE LA FORMATION	59
5.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	60
5.2.1. Evolution sur 3 années	60
5.2.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	61
5.2.3. Résultats différenciés suivant les thèmes	62
5.2.4. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs	63
5.3. ACQUIS DE LA FORMATION	66
5.3.1. Evolution sur 3 années	66
5.3.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	67
5.3.3. Résultats différenciés suivant les thèmes	67
<b>CHAPITRE 6 : C.PMS</b>	<b>71</b>
6.1. CHOIX DE LA FORMATION	71
6.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	72
6.2.1. Evolution sur 3 années	72
6.2.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	73
6.2.3. Résultats différenciés suivant les thèmes	74
6.2.4. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs	75
6.3. ACQUIS DE LA FORMATION	77
6.3.1. Evolution sur 3 années	77
6.3.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	78
6.3.3. Résultats différenciés suivant les thèmes	79
<b>CHAPITRE 7 : FONDAMENTAL MACRO-VOLONTAIRE</b>	<b>81</b>
7.1. CHOIX DE LA FORMATION	81
7.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	82
7.2.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	82
7.2.2. Résultats différenciés suivant les thèmes	82
7.2.3. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs	83
7.3. ACQUIS DE LA FORMATION	85
7.3.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	85
7.3.2. Résultats différenciés suivant les thèmes	86
<b>CHAPITRE 8 : FONDAMENTAL MACRO-OBLIGATOIRE</b>	<b>89</b>
A/ FORMATIONS GÉRÉES PAR L'IFC	89
8.1. CHOIX DE LA FORMATION	89

8.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	90
8.2.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	90
8.2.2. Résultats différenciés suivant les thèmes	91
8.2.3. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs	91
8.3. ACQUIS DE LA FORMATION	92
8.3.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)	92
8.3.2. Résultats différenciés suivant les thèmes	93
B/ FORMATIONS DONNÉES PAR L'INSPECTION	95
8.1. CHOIX DE LA FORMATION	95
8.2. PERTINENCE DE LA FORMATION ET ATTEINTE DES OBJECTIFS	95
8.3. ACQUIS DE LA FORMATION	96

## **CHAPITRE 9: QUELS ACQUIS POUR QUELLES FORMATIONS? : CE QU'EN DISENT LES PARTICIPANTS** **97**

9.1. LES ACQUIS EN MATIÈRE DE « CONSTRUCTION D'UNE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE » : ILLUSTRATIONS BASÉES SUR LES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS	97
9.2. LES ACQUIS EN MATIÈRE D'« ANALYSE D'OUTILS D'ÉVALUATION » : ILLUSTRATIONS BASÉES SUR LES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS	98
9.3. LES ACQUIS EN MATIÈRE D'« IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS » : ILLUSTRATIONS BASÉES SUR LES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS	99
9.4. LES ACQUIS EN MATIÈRE DE « PRINCIPES D'ACTION, TRANSPOSITION DANS LA PRATIQUE » : ILLUSTRATIONS BASÉES SUR LES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS	101

## **CHAPITRE 10 : ÉVALUATION DU DISPOSITIF D'UNE FORMATION HYBRIDE (EN PRESENTIEL ET A DISTANCE) : « ÉCHANGES SUR L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ »** **105**

10.1. INTRODUCTION	105
10.2. UN DISPOSITIF CONÇU POUR ACCOMPAGNER DES DÉBUTANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	106
10.2.1. Les besoins	106
10.2.2. Former des enseignants et agents PMS débutant dans l'enseignement spécialisé	106
10.2.3. La conception d'un dispositif de formation en partie à distance	108
10.2.4. Description du dispositif conçu	111
10.3. L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF (VÉCU)	116
10.3. L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF (VÉCU)	117
10.3.1. Les questions que nous nous sommes posés	117
10.3.2. Les sources qui ont permis l'évaluation du dispositif	117
10.3.3. Les acteurs de l'évaluation	117
10.3.4. Des résultats quantitatifs	118
10.4. UN DISPOSITIF HYBRIDE, UN MOYEN EFFICACE POUR FORMER LES DÉBUTANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ?	120
10.4.1. L'usage du dispositif conçu	120
10.4.2. La rencontre des objectifs	122
10.4.3. Un transfert des acquis dans les pratiques facilité ?	126
10.4.4. Des difficultés particulières	127
10.4.5. Des propositions pour améliorer le dispositif	132
10.5. UN FORMATEUR SPÉCIFIQUE POUR LES DISPOSITIFS HYBRIDES ?	140
10.5.1. Le choix du formateur dans le dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé »	140

10.5.2. Le formateur, comme concepteur de dispositif hybride	140
10.5.3. Le vécu du formateur dans le cas du dispositif hybride : « Echanges sur les spécificités de l'enseignement spécialisé »	141
<b><u>PARTIE IV. CONCLUSION-SYNTHESE</u></b>	<b>147</b>
1/ LES RÉSULTATS GLOBAUX ET PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT D'UN POINT DE VUE QUANTITATIF	148
2/ ANALYSE PORTANT SUR LE CHOIX DE LA FORMATION	151
3/ ANALYSE DES ÉLÉMENTS FACILITATEURS ET DES OBSTACLES QUANT À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS	152
4/ LES ACQUIS MENTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS	156
5/ L'ANALYSE D'UN DISPOSITIF HYBRIDE ET DE SES APPORTS	156
<b><u>ANNEXES</u></b>	<b>159</b>
ANNEXE 1: EXTRAIT DU RAPPORT D'ACTIVITÉS – AOÛT 2008 - (SECTION 2 – ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS AUX FORMATIONS AU COURS DES TROIS DERNIÈRES ANNÉES)	160
ANNEXE 2: QUESTIONNAIRE PARTICIPANTS	167
ANNEXE 3: QUESTIONNAIRE FORMATEURS	171
ANNEXE 4: COMBINAISONS CHOISIES PAR LES PARTICIPANTS POUR SÉLECTIONNER LA FORMATION	175
ANNEXE 5 : SECONDAIRE : INTITULÉS TRÈS POSITIFS (>95%, % POSITIFS CUMULÉS ET > 65% ++ POUR LES PARTICIPANTS ET >OU= 50% POUR LES FORMATEURS).	177
ANNEXE 6 : SECONDAIRE : INTITULÉS NÉGATIFS (<75%, % POSITIFS CUMULÉS POUR LES PARTICIPANTS ET < OU = 75% POUR LES FORMATEURS).	181
ANNEXE 7 : SPÉCIALISÉ : INTITULÉS TRÈS POSITIFS (>95%, % POSITIFS CUMULÉS ET > 65% ++ POUR LES PARTICIPANTS ET > OU =50% POUR LES FORMATEURS).	182
ANNEXE 8 : SPÉCIALISÉ : INTITULÉS NÉGATIFS (<75%, % POSITIFS CUMULÉS POUR LES PARTICIPANTS ET < OU = 75% POUR LES FORMATEURS).	184
ANNEXE 9 : C.PMS : INTITULÉS TRÈS POSITIFS (>95%, % POSITIFS CUMULÉS ET > 65% ++ POUR LES PARTICIPANTS ET >OU = 50% POUR LES FORMATEURS).	185
ANNEXE 10 : C.PMS : INTITULÉS NÉGATIFS (<75%, % POSITIFS CUMULÉS POUR LES PARTICIPANTS ET < OU = 75% POUR LES FORMATEURS).	186
ANNEXE 11: FOND. MACRO-VOLONTAIRE : INTITULÉS TRÈS POSITIFS (>95%, % POSITIFS CUMULÉS ET > 65% ++ POUR LES PARTICIPANTS ET >OU = 50% POUR LES FORMATEURS).	187
ANNEXE 12 : FOND. MACRO-VOLONTAIRE : INTITULÉ NÉGATIF (<75%, % POSITIFS CUMULÉS POUR LES PARTICIPANTS ET < OU = 75% POUR LES FORMATEURS).	188
ANNEXE 13 : FOND. MACRO-OBLIGATOIRE: INTITULÉ TRÈS POSITIF (>95%, % POSITIFS CUMULÉS ET > 65% ++).	188

# **PARTIE I. INTRODUCTION**





Le rapport d'évaluation est pour l'IFC un moment où il formalise un certain nombre d'informations spécifiques sur les formations qu'il organise tout en en donnant un aperçu global. Il ne faut cependant pas oublier qu'indépendamment de ce moment de synthèse que constitue l'exercice annuel d'écriture de ce rapport, le processus d'évaluation fait partie de la gestion même de l'IFC.

Ainsi, au moment de l'analyse et de la négociation des offres de formation, si celles-ci sont en continuité de ce qui a été fait l'année précédente, nous tenons compte des éléments d'analyse de l'évaluation.

De même, lors de la journée annuelle de travail avec les opérateurs et les formateurs, nous communiquons à chacun d'eux l'ensemble des résultats et des commentaires qui les concernent. Nous leur permettons également de se positionner par rapport à la moyenne globale des résultats.

Enfin, en cours d'année, l'analyse des évaluations permet de réguler immédiatement, s'il échet, les formations pour lesquelles un souci nous aurait été communiqué.

Le rapport d'évaluation de cette année a une trame quelque peu différente des autres années car nous avons veillé à prendre en compte le canevas fourni par la Commission de pilotage en vue d'harmoniser les informations fournies par les différents rapports d'évaluation. Ainsi, outre la partie qualitative, il reprend la partie descriptive qui avait déjà fait l'objet, pour une grande part, d'un chapitre du rapport d'activités en août 2008.

Nous avons cependant tenu à maintenir une structure d'analyse par niveau afin que le lecteur puisse approfondir facilement les éléments qui le concernent plus directement. Nous avons de plus isolé, pour les résultats quantitatifs portant sur l'année 2007-2008, l'évaluation des formations en informatique et lui avons réservé un petit chapitre.

Pour les résultats permettant une comparaison sur les trois dernières années, nous avons laissé les résultats des formations en informatique dans le chapitre consacré à l'enseignement secondaire.

Nous présenterons ainsi les résultats globalement, par niveau et au sein de chacun de ceux-ci par thèmes. Certains résultats prendront en compte la nuance apportée par les modalités (plutôt d'accord, tout à fait d'accord).

Nous tenons aussi à attirer l'attention du lecteur sur le fait que les résultats sont présentés globalement mais que nous disposons des résultats par intitulé et par session qui eux affinent cette vision globale et apportent plus de nuances. C'est d'ailleurs sur la base des résultats par intitulé que l'analyse qualitative a été travaillée.

Nous avons exploré trois grands sujets :

- Les critères sur la base desquels les participants disent avoir choisi leur formation;
- La qualité de la formation et plus précisément la pertinence et l'atteinte des objectifs ;
- Les acquis de la formation.

L'année passée d'un point de vue qualitatif, nous avons approfondi la question du transfert. Cette année, c'est celle de l'atteinte des objectifs qui a retenu notre attention. Par ailleurs, lors d'une analyse transversale des objectifs de formation, nous avons pointé et développé une analyse des acquis par rapport aux 4 types d'objectifs suivants:

- Construire une séquence d'apprentissage
- Identifier des difficultés
- Analyser des outils d'évaluation
- Principes d'action, transposition dans la pratique.

Les commentaires des formations prenant en compte ces objectifs ont été analysés en vue de dégager et d'illustrer ce que révèlent les participants en termes d'acquis à l'issue de leur formation.

Dans cette analyse, nous avons aussi pris en compte le point de vue des formateurs et le plaçons au regard de celui des participants.

En 2007-2008, nous avons expérimenté un dispositif « hybride » qui marie le présentiel et la distance. Une analyse approfondie de cette formation qui portait sur les spécificités de l'enseignement spécialisé a été faite. Elle est relatée au sein de ce rapport. L'analyse de cette expérience a permis à l'IFC de prendre du recul par rapport à son rôle dans ce genre de méthodologie. Les leçons de cette expérience ont déjà pu être réexploitées très concrètement puisque la même formation est donnée 2 fois cette année avec le même formateur au niveau du fondamental et du secondaire.

D'autres formations sont également en cours ou en préparation.

Il vaudrait la peine d'approfondir les résultats présentés. Les hypothèses mériteraient d'être éprouvées concrètement sur la base des différentes données mais le timing du travail à l'IFC ne le permet pas. Indépendamment de cela, le rapport contient divers types d'informations qui permettront au lecteur, de pouvoir objectiver un certain nombre d'éléments par rapport aux formations en cours de carrière organisées par l'IFC. Il paraît essentiel que différents acteurs puissent disposer de cette information qui devrait permettre de déconstruire certaines rumeurs quant aux bénéfices de ces formations. Néanmoins, ce rapport doit être pris pour ce qu'il est à savoir une tendance générale de ce que nous communiquent les participants et les formateurs à l'issue des formations. Nous nous efforçons d'en être le relais fidèle mais proposons au lecteur qui le souhaite l'accès à l'ensemble détaillé de ces informations.

Nous vous souhaitons une bonne lecture et sommes à votre disposition pour répondre aux questions que vous ne manquerez pas de vous poser et surtout pour entendre vos commentaires et bienveillantes critiques.

**PARTIE II. VOLET DESCRIPTIF**



## Chapitre 1. Tableau de bord de l'offre de formation

### 1.1. Au niveau de l'offre

Ces informations sont fournies par niveaux et suivant les différentes thématiques ou priorités énoncées.

Tableau 1: Offre de départ et offre réelle par thème de formation

a	b	c	d	e	f	g	h	i
Niveau	N° CSC	Thèmes	Nbre de formations (sous-titres différents prévus) au départ	Nbre de formations réelles	Nbre de sessions prévues	Nbre de sessions réelles	Proportion de chacune des sessions par thématique par rapport à l'offre de départ	Proportion de chacune des sessions par thématique par rapport à l'offre réelle
Sources informations			DB table formation	DB gestion administrative	DB requête CFKC	DB gestion administrative		
Spécialisé	11	Spécificités et troubles	62	37	143	95	4,9%	6,4%
Spécialisé	12	Compétences relationnelles et formation de type sociologique	27	24	84	65	2,8%	4,3%
Spécialisé	13	Compétences disciplinaires	14	10	38	27	1,3%	1,8%
Fondamental	21	Socles de compétences	50	34	101	63	3,4%	4,2%
Fondamental	22	Compétences relationnelles et citoyenneté	23	8	43	8	1,5%	0,5%
Fondamental	23	Immersion	2	0	6	0	0,2%	0,0%
Fondamental	25	Macro-obligatoire: éducation physique	1	1	6	6	0,2%	0,4%
Fondamental	26	Macro-obligatoire: langues	6	6	75	55	2,5%	3,7%
Secondaire	31	Compétences	181	128	592	374	20,1%	25,0%
Secondaire	32	Compétences relationnelles	89	67	382	219	13,0%	14,6%
Secondaire	33	Immersion	1	1	10	9	0,3%	0,6%
Secondaire	34	CTPP	125	76	423	197	14,3%	13,2%
Secondaire	35	Orientation	3	2	18	8	0,6%	0,5%
C.PMS	41	Missions	21	15	52	32	1,8%	2,1%
C.PMS	42	Orientation	4	2	7	3	0,2%	0,2%
C.PMS	43	Analyse institutionnelle	6	3	7	3	0,2%	0,2%
C.PMS	44	Diversités culturelles	17	13	36	25	1,2%	1,7%
TICE	51	Informatique	62	36	925	306	31,4%	20,5%
			694	463	2948	1495	100,0%	100,0%

Ce tableau nous indique, par thème et pour chacun des niveaux, le nombre de formations et de sessions proposées dans l'offre et le nombre de formations et de sessions réellement organisées.

Ce tableau nous montre également la proportion de chacune des thématiques par rapport à l'offre globale. Nous avons également fait cet exercice pour l'offre proposée et pour l'offre réellement mise en œuvre et nous observons que la proportion des formations organisées dans certaines thématiques augmente de manière assez sensible par rapport à l'offre proposée, c'est le cas :

- pour le spécialisé des formations liées aux spécificités de l'enseignement spécialisé et aux troubles spécifiques ;
- pour le fondamental des formations portant sur les socles de compétences ;
- pour le secondaire pour les formations portant sur les référentiels et les outils d'évaluation.

A l'inverse, pour ce qui concerne les formations liées aux TICE, la proportion de formations activées est nettement moindre que celle de l'offre de départ.

Nous avons déjà observé ce phénomène dans le rapport d'activités du mois d'août 2008 et avons déjà indiqué que l'offre des formations présentées en 2008-2009 tenait compte de ces indications. Ainsi par exemple, l'offre des formations portant sur l'utilisation des TICE a déjà été totalement réorientée vers un lien fort avec les disciplines et le nombre de sessions proposées a été nettement diminué.

## **1.2. Au niveau de sa diffusion**

Quels sont les moyens mis en place par l'IFC pour diffuser l'offre de formation ?

### 1.2.1. Le journal des formations

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

Comme pour l'édition précédente, le programme de formations s'articule d'abord sur les spécificités de chacun des niveaux (fondamental, secondaire, spécialisé et C.PMS) pour ensuite prendre en compte les axes prioritaires analogues à chacun des niveaux. A titre d'exemple, si nous prenons le journal du spécialisé, dans la première partie, nous aurons toutes les formations du spécialisé et dans la seconde, toutes les formations du fondamental, secondaire et des C.PMS où le public cible a été ouvert au spécialisé.

### 1.2.2. Le site public de l'IFC et son moteur de recherche

L'offre des formations 2007-2008 se trouvait sur le site de l'I.F.C . ([www.ifc.cfwb.be](http://www.ifc.cfwb.be)) depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2007. Les inscriptions en ligne y étaient ouvertes dès ce moment.

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

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

Une des orientations prises fut alors de concevoir un nouveau moteur de recherche de formations. Ces recherches ne sont plus basées sur des mots-clés mais sur une arborescence de recherche par fonction permettant à l'internaute de préciser sa demande au fur et à mesure de sa recherche.

Il choisira tout d'abord le "niveau d'enseignement" pour lequel il effectue sa recherche (ex. : " Je travaille dans un établissement d'enseignement fondamental ordinaire ou dans un CEFA ou ...).

Il sélectionnera ensuite la fonction qu'il exerce (ex. : "J'occupe une fonction d'éducateur). Le moteur de recherche lui présente alors les thèmes de formation qui lui sont accessibles et parmi lesquels il lui est demandé de choisir (ex. : « me former aux compétences relationnelles »).

Un quatrième niveau permet encore d'affiner la recherche (ex. pour ce thème : « Gestion de groupes » ou encore « La communication »).

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





## Chapitre 2. Tableau de bord des inscriptions

De très nombreuses informations portant sur les inscriptions aux formations ont déjà été diffusées dans le rapport d'activités du mois d'août 2008. Il ne nous paraissait pas opportun de les reprendre dans cette partie mais invitons le lecteur qui le souhaite à consulter ces informations en annexe 1 de ce présent rapport.

Pour rappel, ces données montrent notamment une intéressante analyse du public cible de chacune des formations.

### 2.1. Nombre d'inscriptions

#### 2.1.1. Statistiques du personnel de l'enseignement 2006-07

Voici les données relatives au nombre de personnes (toutes catégories confondues) oeuvrant dans chacun des niveaux concernés par les 2 décrets du 11 juillet 2002.

Cette information est importante car elle nous permet d'avoir une idée du nombre de personnes qui, potentiellement, doivent suivre une journée de formation annuellement à chacun des niveaux prévus par les 2 décrets relatifs à la formation en cours de carrière. Dans les faits, deux éléments nous empêchent de faire un lien direct entre ces statistiques et celles relatives aux inscriptions aux formations :

- les deux décrets prévoient que le nombre de demi-jours de formation obligatoire est, en cas d'emploi à temps partiel, réduit au prorata de l'horaire presté, le résultat étant arrondi à l'unité supérieure ;
- le décret visant la formation en cours de carrière pour l'enseignement spécialisé et le secondaire ordinaire ainsi que pour les C.PMS prévoit que le nombre de demi-jours de formation obligatoire peut être réparti sur les jours de prestation de trois années ou de trois exercices consécutifs.

Tableau 2: Statistiques du personnel de l'enseignement 2006-2007

Fondamental ordinaire	H + F temps partiel	12.412
	H + F temps plein	27.339
	TOTAL	39.751
Secondaire ordinaire	H + F temps partiel	15.763
	H + F temps plein	35.177
	TOTAL	50.940
Spécialisé	H + F temps partiel	2.895
	H + F temps plein	7.380
	TOTAL	10.275
Centres PMS	H + F temps partiel	747
	H + F temps plein	1.385
	TOTAL	2.132

Par ailleurs, pour ce qui concerne l'application du décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement fondamental ordinaire, le Conseil d'administration a décidé de présenter les données quantitatives de l'évaluation en séparant les formations macro obligatoires et les formation macro volontaires. Le tableau suivant respecte cette décision. Cependant, étant donnée que nous ne faisons pas cette distinction auparavant, il ne nous sera pas possible de faire cet exercice lorsque nous établissons le bilan des inscriptions sur la période des trois dernières années.

### 1.1.2. Information globale quant au nombre d'inscrits par niveau

Tableau 3: Nombre d'inscrits par niveau

		2007-2008				
		N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org
Programme du spécialisé		3.794	187	3.581	357	6.400
Programme du secondaire		14.991	817	13.961	1.617	26.175
Programme des CPMS		1.389	64	1.204	121	2.118
Programme en informatique		5.661	325	5.013	655	10.152
Programme du fondamental volontaire		1.445	86	1.251	173	2.424
Fondamental obligatoire	éducation physique	865	6	865	6	865
	langue	741	57	719	57	719
	philo	1.514	59	1.514	59	1.514
	formation assurée par l'inspection	32.072	843	32.072	843	32.072
	TOTAL	35.192	965	35.170	965	35.170
Total du suivi administratif de l'IFC		62.472	2.444	60.180	3.888	82.439

## 2.2. Evolution du nombre d'inscrits dans les formations organisées par niveau et par thème au cours des trois dernières années

Tableaux 5: Nombre d'inscrits par niveau et par thème au cours des 3 dernières années

		Enseignement spécialisé																			
n°CSC	2007-2008 thèmes 2007-2008	2005-2006					2006-2007					2007-2008					TOTAL DES 3 DERNIERES ANNEES				
		N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours participants aux fo org
11	enseignement spécialisé; troubles et psychopathologies	1.745	66	1617	112	2.656	1900	94	1829	164	2967	2117	95	1978	174	3278	5.762	255	5.424	450	8.901
12	Compétences relationnelles	1.357	53	1.242	92	2.094	851	42	761	86	1516	1198	65	1159	130	2286	3.406	160	3.162	308	5.896
13	dvp et évalu des compétences disciplinaires						866	49	842	96	1612	479	27	444	53	836	1.345	76	1.286	149	2.448
Total		3.102	119	2.859	204	4.750	3.617	185	3.432	346	6.095	3.794	187	3.581	357	6.400	10.513	491	9.872	907	17.245

Enseignement fondamental ordinaire - formation macro volontaire																					
n°CSC	thèmes 2006-2007	2005-2006					2006-2007					2007-2008					TOTAL DES 3 ANNEES COMPLETES				
		N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org
21	dvp et évaluation des compétences	690	38	620	71	1.205	675	47	564	85	1001	1072	63	979	143	2061	2.437	148	2.163	299	4.267
22	compétences relationnelles et formation de type sociologique	281	15	220	31	454	268	16	229	30	431	193	8	97	15	188	742	39	546	76	1.073
23	immersion										3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Total		971	53	840	102	1659	943	63	793	115	1432	1268	71	1076	158	2249	3.182	187	2.709	375	5.340

Enseignement secondaire ordinaire																					
n°CSC	thèmes 2006-2007	2005-2006					2006-2007					2007-2008					TOTAL DES 3 ANNEES COMPLETES				
		N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org
31	dvp et évaluation des compétences	7.792	346	6719	625	10.836	7111	380	6402	737	12899	7.403	378	6.906	738	12.369	22.306	1.104	20.027	2.100	36.104
32	relationnel - sociologique	3.683	173	3388	298	6.015	4123	216	3715	401	7098	4.698	220	4.396	425	8.508	12.504	609	11.499	1.124	21.621
33	immersion										90	9	90	18	174	90	9	90	18	174	
34	CIFP	2.443	207	2137	395	3.956	2467	226	2195	454	4345	2.710	202	2.496	420	4.982	7.620	635	6.828	1.269	13.283
35	orientation						192	14	191	28	382	90	8	73	16	142	282	22	264	44	524
Total		13.918	726	12.244	1.318	20.807	13.893	836	12.503	1.620	24.724	14.991	817	13.961	1.617	26.175	42.802	2.379	38.708	4.555	71.706

C.PMS																					
n°CSC	thèmes 2006-2007	2005-2006					2006-2007					2007-2008					TOTAL DES 3 ANNEES COMPLETES				
		N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org
41	Missions PMS	430	18	367	28	535	725	33	649	55	1086	810	32	713	55	1127	1.965	83	1.729	138	2.748
42	Mission d'orientation	195	13	157	18	201	100	5	65	8	97	68	4	51	6	72	363	22	273	32	370
43	Analyse institutionnelle	205	10	176	19	329	115	5	55	15	173	66	3	50	10	151	386	18	281	44	653
44	Diversité culturelles	304	14	252	27	475	488	26	433	47	802	445	25	390	50	768	1.237	65	1.075	124	2.045
Total		1134	55	952	92	1540	1428	69	1202	125	2158	1389	64	1204	121	2118	3951	188	3358	338	5816

INFORMATIQUE																					
n°CSC	thèmes 2006-2007	2005-2006					2006-2007					2007-2008				TOTAL DES 3 ANNEES COMPLETES					
		N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org
51	informatique	6518	299	6114	606	12391	7083	389	6725	784	13517	5661	325	5013	655	10152	19.262	1.013	17.852	2.045	36.060

AUTRES																					
		62					71					11		9			144	0	9	0	0

TOTAL																					
		2005-2006					2006-2007					TOTAL 2007-2008				TOTAL DES 3 ANNEES COMPLETES					
		N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org	N inscrits	N fo organi-sées	N inscrits dans fo org	N jours de fo org	N jours particip-ants aux fo org
Total		25.705	1.252	23.009	2.322	41.147	27.035	1.542	24.655	2.990	47.926	27.114	1.464	24.844	2.908	47.094	79.854	4.258	72.508	8.220	136.167

### 2.3. Taux de participation aux formations

Tableau 6: Taux de participation aux formations

2007 - 2008													
			Nb_inscrits	Nb_désinscrits	% de désinscrits par rapport au nombre d'inscrits	Nb_inscrits dans fo annulée	Nb_inscrits dans fo organisée BD	Nb_inscrits 10 jours avt formation	Nb_présence jour 1	Nb_présence MOY	% de prof présents en moyenne à une formation par rapport à la toute première inscription	% de prof présents le premier jour à une formation par rapport aux fo effectivement	% de prof présents en moyenne à une formation par rapport aux fo effectivement commandées
spécialisé		Spécialisé (CSC)	3.794	83	2,2	209	3581	3415	3152	3106	82%	88%	87%
fondamental macro-		Fondamental macro-volontaire (CSC)	1.445	45	3,1	194	1251	1134	1095	1073	74%	88%	86%
Secondaire		Secondaire (CSC)	14.991	332	2,2	958	13961	13415	11838	11685	78%	85%	84%
CPMS		C.PMS (CSC)	1.389	32	2,3	180	1204	1174	949	931	67%	79%	77%
info		total des fo informatiques	5.661	139	2,5	515	5.022	5275	4289	4211	74%	85%	84%
Fondamental macro-obligatoire	maîtres spéciaux	éducation physique	865	9	1,0	0	865	834	788	788	91%	91%	91%
		langue	564	18	3,2	20	544	510	460	460	82%	85%	85%

**PARTIE III. EVALUATION QUALITATIVE**



# Chapitre 1 : Méthodologie

## 1.1. Questionnaires

Les données présentées dans ce rapport ont été recueillies via des questionnaires destinés aux participants et des questionnaires destinés aux formateurs.

### 1.1.1 Questionnaire participant

Le formulaire (cfr. annexe 2) comprend des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées permettent d'avoir une base commune d'informations et dès lors de rendre possible les comparaisons. Pour ces questions, les participants sont invités à positionner leurs réponses sur une échelle paire (pour éviter la tendance centrale des réponses) de type Likert (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord) ou à faire un choix parmi des propositions. Les questions ouvertes permettent aux participants de commenter les réponses qu'ils ont faites aux questions fermées.

Le questionnaire participant comprend les parties suivantes:

1. Les références de la formation (q1).
2. Des éléments par rapport au choix de la formation. La question 2 porte sur les critères de sélection de la formation.
3. La mesure de la pertinence et de la qualité des formations (q3-q4). Les deux premiers items de la question 3 portent sur les objectifs (leur pertinence, l'atteinte des objectifs), les deux suivants sur le contenu (son utilité, la rencontre des objectifs grâce au contenu). La question 4 vise à savoir pour les formations qui comportent plusieurs objectifs celui qui est le mieux rencontré et celui qui est le moins bien rencontré. Cette question ou plus précisément la manière dont il convenait d'y répondre a souvent été mal comprise. Nous ne pouvons pas vraiment la prendre en compte d'un point de vue quantitatif mais les commentaires qui y sont liés apportent souvent des informations intéressantes. Ils seront notamment exploités dans le cadre de l'analyse qualitative des facilitateurs et des obstacles par rapport à l'atteinte des objectifs.
4. La perception des acquis de la formation (q5) à partir des réponses relatives à l'actualisation et l'élargissement des connaissances, le développement des compétences professionnelles, la prise de recul par rapport au métier, les pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles et la rencontre avec d'autres professionnels d'autres réseaux.
5. La perception d'un transfert possible des acquis dans la pratique professionnelle (q6). La question 6.1. donne l'appréciation du participant quant à l'utilisation possible des acquis dans le contexte de son métier.

La question 6.2 appréhende l'intention de l'individu, au terme de la formation, de réinvestir les acquis de la formation. Une question ouverte permet au participant de commenter le choix de ses réponses.

6. Le souhait ou non d'un suivi. La question 6.3. essaye de percevoir si un suivi est souhaitable pour cette formation. A nouveau, pour cette question et pour la suivante, le participant peut expliciter s'il le souhaite les réponses qu'il a choisies.
7. La reprogrammation de la formation. La question 6.4. permet de voir si la personne trouve intéressant que la formation soit programmée pour d'autres.
8. Les caractéristiques individuelles  
Ces questions nous permettent de mieux connaître la personne qui remplit le questionnaire tout en préservant son anonymat.
9. La question 7 « autres remarques » laisse la possibilité au participant d'ajouter tous les commentaires qu'il souhaite faire.

### 1.1.2. Questionnaire formateur

Le questionnaire (cfr. annexe 2) doit permettre au formateur de donner son avis, de faire part de l'atteinte des objectifs, de dysfonctionnements ou incidents éventuels, de suggestions et de toute autre information importante. Le questionnaire n'est normalement rempli qu'une seule fois dans le cas où plusieurs formateurs sont intervenus. Il est cependant demandé que les données mentionnées reprennent l'avis de l'ensemble des formateurs concernés.

Ce questionnaire contient des questions fermées présentant les mêmes caractéristiques que le questionnaire participant, ainsi que plusieurs questions ouvertes.

Il est structuré de la manière suivante:

1. Références de la formation (q1).
2. Prérequis (q2). Cette question permet de voir dans quelle mesure les participants se sont inscrits en connaissance de cause.
3. Hétérogénéité du groupe (questions 3). La première question permet de connaître la perception du formateur quant à l'hétérogénéité du groupe (connaissances préalables, attentes, motivation, âge, fonction, niveau d'enseignement). La question 3.2. nous renseigne ensuite sur le type d'hétérogénéité qui a éventuellement mis le plus en difficulté le formateur. Celui-ci a l'occasion d'expliquer sa réponse et de proposer des modifications au niveau des modalités de la formation.
4. Atteinte des objectifs (q 4). Elle permet au formateur d'expliquer son point de vue.
5. Incidents (q5) lors de la formation. On demande au formateur de nous informer d'un incident éventuel et si tel est le cas, de nous expliquer ce qu'il en est (causes, réaction, impact sur le déroulement de la formation, sur l'atteinte des objectifs).
6. Attentes en matière de formation (q 6 et 7).



La question 6 permet de prendre en compte la position du formateur quant à la pertinence et au contenu d'un prolongement de la formation. On lui demande s'il a d'autres propositions de formation pouvant être réalisées au niveau interréseaux.

7. Autres remarques. Le formateur ou l'opérateur a la possibilité d'insérer d'autres éléments s'il le souhaite.

Le questionnaire formateur doit nous fournir des informations qui permettent dans certains cas de relativiser le point de vue des participants. Lors de l'approfondissement de l'analyse de certaines sessions, le questionnaire formateur est utilisé de manière complémentaire au questionnaire participant. Il peut révéler des facteurs qui ont eu un impact sur la formation elle-même.

## 1.2. Traitement des questionnaires

Les questionnaires participants ont été scannés et lus par un logiciel de lecture optique (Teleform). Ils ont ensuite été « vérifiés » manuellement dès que la reconnaissance de l'information par l'ordinateur n'était pas certaine. Après vérification, les questionnaires sont déversés dans une base de données. Le traitement des questionnaires a été réalisé à l'aide du logiciel statistique SPSS, version 14.0.

## 1.3. Approche quantitative

### 1.3.1. Tableaux et graphiques

Les tableaux et les graphiques présentés reprennent les pourcentages valides à savoir ceux pour lesquelles les données manquantes ont été retirées. C'est en effet sur la base de ceux-ci que des comparaisons éventuelles pourront être réalisées.

Le nombre de formations (c'est-à-dire le nombre de sous-titres différents pour un même intitulé), le nombre de sessions (c'est-à-dire le nombre de fois que la formation a été exécutée complètement) et le nombre de questionnaires (N), et parfois est mentionné dans chacun des tableaux et graphiques présentés dans ce rapport. Ils sont à chaque fois précisés pour permettre au lecteur de relativiser les résultats en fonction du nombre de questionnaires. Cette information est très importante à prendre en considération.

Les graphiques présentés dans ce rapport reprennent uniquement le pourcentage de modalités positives (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ») choisies par les participants pour chacun des items présentés.

Dans le cadre des données relatives aux acquis, dans les tableaux de résultats, il sera fait référence à des scores : score d'acquis et score de transfert possible.

Le premier se base sur les items suivants :

- l'actualisation et l'élargissement des connaissances;
- le développement des compétences professionnelles ;
- la prise de recul par rapport au métier ;
- les pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles.

Le second sur deux items :

- l'utilisation possible des acquis de la formation ;

- l'intention de recourir à ces acquis avec les élèves.

Ces scores sont de 0 à 4 étant donné qu'il sont construits sur les différentes modalités de réponses (--, -, +, ++). Ils sont calculés tout d'abord pour chaque participant et ensuite, pour chaque session.

Un score est calculé également sur la pertinence de la formation. Il reprend 4 items:

- la pertinence des objectifs ;
- l'atteinte des objectifs ;
- l'utilité du contenu ;
- la rencontre des objectifs grâce au contenu.

Enfin, un score global est calculé sur la base des 10 items qui viennent d'être mentionnés . Il nous donne rapidement une information sur chaque session.

### **1.3.2. Comparaison 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007**

Des comparaisons par niveaux (SO, Sp, C.PMS) ont été réalisées entre les 3 dernières années (2005-2006, 2006-2007, 2007-2008), d'une part, pour la pertinence des objectifs et l'utilité du contenu et d'autre part, pour les acquis et la possibilité d'un transfert.

Nous encourageons le lecteur à une grande prudence par rapport à ces comparaisons. En effet, nous comparons une offre de formation qui n'est pas identique d'une année à l'autre. Cependant, ce sont toujours les formations appartenant au même niveau qui sont comparées. Il ne s'agit donc que de tendances d'augmentation ou de diminution des résultats. Par ailleurs, nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que pour garder une similarité au niveau des comparaisons, nous avons conservé cette année encore, même si l'offre est différenciée, les résultats des formations informatiques dans le niveau secondaire. Néanmoins, ceci a été fait juste pour la comparaison puisque dans un deuxième temps, nous avons isolé les résultats des formations informatiques.

### **1.3.3. Choix de la formation**

Cette année, outre les résultats globaux, par niveau et par thèmes analysés sur deux plans : la pertinence et la qualité de la formation d'une part, et les acquis, d'autre part, nous avons exploité la question 2 qui porte sur les critères de sélection de la formation. Il s'agit d'une question où les participants peuvent choisir plusieurs réponses.

Dès lors, deux types d'analyse ont été faites : un examen des différentes combinaisons des items retenus par les participants et un comptage du nombre de fois qu'un item a été choisi peu importe que ce soit seul ou avec d'autres. Des comparaisons ont ensuite été faites à partir de ce dernier soit avec le nombre total d'items choisis, soit avec le nombre de personnes.

## **1.4. Approche qualitative**

Deux analyses ont été faites en lien avec les résultats quantitatifs. La première porte sur l'identification des facilitateurs et des obstacles quant à l'atteinte des objectifs. La deuxième porte sur l'illustration des acquis des participants ayant des objectifs précis.

Dans les deux cas, nous n'avons pas analysé une question ouverte mais avons systématiquement parcouru l'ensemble des questions ouvertes. En effet, très souvent, nous remarquons que les participants ne répondent pas spécifiquement à la question qui leur est posée. Parfois des éléments de réponse pertinents pour la question posée apparaîtront dans le cadre d'une autre question.

A la lecture des questions ouvertes, nous avons sélectionné le matériau qui apportait des éléments de réponse par rapport aux deux thématiques que nous souhaitions approfondir. Pour les facilitateurs et les obstacles, nous avons travaillé à partir des commentaires des sessions très positives (>95%, ++ >65%), d'une part et des sessions très négatives (<75%) d'autre part. L'analyse des commentaires s'est faite à la fois dans les questionnaires participants mais les questionnaires formateurs ont également été approfondis. Le matériau étant moindre, davantage de sessions très positives ont pu être prises en considération. Le critère était dès lors moins exigeant (>95%, ++ > 50%). Nous n'avons pas comptabilisé le nombre de fois qu'un commentaire était rencontré. Ce qui nous importait, c'était de relever toutes les éléments mentionnés par les participants qui de près ou de loin pouvaient interférer avec l'atteinte des objectifs.

La seconde analyse qualitative a tenté d'illustrer pour 4 objectifs transversaux<sup>1</sup> (Construire une séquence d'apprentissage ; Identifier des difficultés ; Analyser des outils d'évaluation ; Principes d'action/ transposition dans la pratique) les acquis mentionnés par les participants. A nouveau, tous les commentaires de ces formations ont été lus et seuls ceux qui étaient pertinents par rapport au sujet concerné ont retenu toute notre attention. Une analyse catégorielle des différents acquis a ensuite été réalisée et illustrée par des extraits.

Outre ces deux grandes questions qualitatives, les commentaires mentionnés nous servent évidemment à commenter les résultats quantitatifs.

## 1.5. Limites de l'évaluation

Rappelons qu'il s'agit bien des représentations des différents acteurs. Nous ne pouvons par exemple pas parler de mesure d'effets mais d'informations sur la perception des effets par les répondants.

Ce questionnaire est adressé en fin de formation. Les données doivent dès lors être prises en compte dans ce sens. A titre d'exemple, pour les questions relatives au transfert, nous sommes au niveau d'une intention.

Il reprend l'avis des personnes encore présentes en fin de formation et qui ont accepté de répondre. Pour chaque session, nous disposons de l'information sur le % de questionnaires traités par rapport au nombre de personnes présentes le dernier jour de la formation. Cette information doit être prise en considération lors de la lecture des questionnaires.

Notons aussi que les participants n'ont pas vraiment l'occasion de prendre du recul par rapport à la formation, notamment pour répondre à la question liée au développement de compétences professionnelles.

---

<sup>1</sup> c'est-à-dire se retrouvant au sein de plusieurs formations

## 1.6. Représentativité

Tableau 7 : questionnaires participants traités et représentativité par rapport au nombre de sessions données et au nombre de participants présents le dernier jour de la formation

Thèmes		Nbre de sessions réelles	Nbre sessions évaluées	Représentativité nbre sessions évaluées	Nbre inscrits dernier jour	Nbre de questionnaires	Représentativité nbre pers. présentes dernier jour
11	Spécificités et troubles	95	94	98,9%	1708	1550	90,7%
12	Compétences relationnelles et formation de type sociologique	65	65	100,0%	997	936	93,9%
13	Compétences disciplinaires	27	27	100,0%	391	339	86,7%
Sp	Spécialisé	187	186	99,5%	3096	2825	91,2%
21	Socles de compétences	63	63	100,0%	809	800	98,9%
22	Compétences relationnelles et citoyenneté	8	7	87,5%	81	62	76,5%
Fo vol	Fondamental macro-volontaire	71	70	98,6%	890	862	96,9%
23	Immersion	0			0		
25	Macro-obligatoire: éducation physique	6	6	100,0%	788	738	93,7%
26	Macro-obligatoire: langues	55	55	100,0%	622	607	97,6%
Fo macro IFC	Macro-obligatoire géré par l'IFC	61	61	100,0%	1410	1345	95,4%
Fo macro Insp	Macro-obligatoire cours philosophiques	59	30	50,8%	1514	686	45,3%
31	Compétences	383	370	96,6%	6362	5329	83,8%
32	Compétences relationnelles	220	217	98,6%	3794	3450	90,9%
33	Immersion	9	9	100,0%	78	76	97,4%
34	CTPP	197	194	98,5%	2138	2033	95,1%
35	Orientation	8	8	100,0%	60	59	98,3%
SO	Secondaire	817	798	97,7%	12432	10947	88,1%
41	Missions	32	27	84,4%	592	488	82,4%
42	Orientation	3	3	100,0%	30	29	96,7%
43	Analyse institutionnelle	3	3	100,0%	41	40	97,6%
44	Diversités culturelles	25	25	100,0%	323	316	97,8%
C.PMS	C.PMS	63	58	92,1%	986	873	88,5%
51	Informatique	306	294	96,1%	4249	3865	91,0%
	TOTAL	1564	1497	95,7%	24577	21403	87,1%

Le tableau ci-dessus présente pour chacun des niveaux et des thèmes, le nombre de sessions données, le nombre de sessions évaluées et le rapport entre les deux. Un deuxième ensemble de colonnes ne porte plus sur le nombre de sessions mais bien sur le nombre de questionnaires comparativement au nombre de personnes présentes le dernier jour<sup>2</sup>.

Ce tableau reprend les informations abordées au point 1 du chapitre 1 concernant l'offre de formation. Dans le tableau du chapitre 1, seules les sessions de 2007-2008 ont été envisagées. Notre échantillon intègre également des sessions qui ont eu lieu durant les vacances 2008 et qui sont reprises sous l'offre 2008-2009. Ces sessions dont les données ont été intégrées dans l'échantillon ont par conséquent été ajoutées. Il en est de même évidemment au niveau du nombre d'inscrits. Ainsi, une session a été ajoutée dans l'offre 32 et 9 sessions ont été

<sup>2</sup> Précisons que si la liste de présences n'était pas encore rentrée, c'est le nombre d'inscrits 10 jours avant la formation qui a été pris en considération.

additionnées pour l'offre 31. Il s'agit notamment des congrès des mathématiques, des sciences, des formations en immersion.

Si nous examinons la représentativité des sessions, nous constatons qu'elle ne pose pas problème sauf dans un cas de figure, celui des formations macro-obligatoires cours philosophiques. Ceci est dû à une mauvaise compréhension lors de l'envoi des documents. Les documents ont été envoyés pour la religion catholique et protestante mais pas pour la philosophie morale. Il convient donc de lire les résultats en ayant bien en tête qu'ils ne représentent que ces deux formations. Maintenant, sur la base des résultats des autres années, nous savons que le profil de ces différentes formations est similaire. Pour contourner ce souci, des entretiens téléphoniques ont été réalisés avec les personnes donnant les formations en morale. Ce constat observé au niveau des sessions se retrouve évidemment au niveau du nombre de questionnaires.

Par rapport au nombre d'inscrits présents le dernier jour, la représentativité est plus faible au niveau secondaire et au niveau C.PMS.

Au sein de chacun des niveaux, on constate aussi qu'il y a quasi dans tous les cas, un thème pour lequel nous disposons de moins de questionnaires que de personnes présentes lors du dernier jour de la formation.

C'est le cas du thème « compétences disciplinaires » pour le spécialisé et pour le secondaire, du thème « compétences relationnelles » pour le fondamental (aux alentours de 75%) et du thème « missions » pour les C.PMS. Dans tous les autres thèmes, nous nous trouvons au-dessus des 90% de questionnaires traités par rapport au nombre de personnes présentes le dernier jour.

Gardons donc à l'esprit cette représentativité plus faible pour ces thèmes quand nous les examinerons et surtout dans le cas des cours philosophiques. Néanmoins, sur l'ensemble des sessions et des personnes présentes le dernier jour, le taux de représentativité tient la route.



## Chapitre 2 : Résultats globaux

### 2.1. Choix de la formation

Cette année, nous avons décidé d'approfondir les réponses de la question 2 relative au choix de la formation. Nous avons dû retirer 1060 questionnaires issus de l'ancienne version pour lesquels la question 2 n'était pas exactement la même: notre échantillon est donc plus petit que pour le reste de nos analyses.

La question 2 est une question à réponses multiples. Nous avons tout d'abord examiné les combinaisons d'items choisis par les participants pour autant que celles-ci aient été retenues par plus de 10 participants. Ces différentes combinaisons, qui sont reprises à l'annexe1, ont ensuite été catégorisées afin de dégager les éléments sur la base desquels les personnes sélectionnent les formations.

Nous avons défini 4 catégories :

- Eléments pédagogiques : intitulé, objectifs, contenu, formateur, plan de formation (items 1,2,3, 6 et 7) ;
- Eléments organisationnels : lieu et durée (items 4 et 5) ;
- Sans critères. Nous n'avons conservé cette catégorie que si elle était prise seule. Dans les autres combinaisons, nous avons pris en compte l'élément mentionné. Ex. sans critères et contenu. Nous avons considéré que c'était le contenu qui était le critère choisi (item 8).
- Contraintes. Derrière cette catégorie, nous reprenons à la fois les items « obligation professionnelle » et « pas le choix » (items 9 et 10).

Tableau 8 : différentes combinaisons de critères choisis par les répondants pour sélectionner la formation qu'ils ont suivie

Types de combinaisons	Nbre de personnes	Pourcentages
Uniquement éléments pédagogiques	13.678	71,7
Eléments pédagogiques et organisationnels	1.736	9,1
Eléments pédagogiques et contraintes	1.648	8,6
Uniquement contraintes	1.540	8,1
Eléments pédagogiques, organisationnels et contraintes	242	1,3
Uniquement éléments organisationnels (lieu)	86	0,5
Sans critères	80	0,4
Contraintes	59	0,3
Combinaisons les plus fréquentes (choisies au moins par 10 répondants)	19.069	100,0
Autres combinaisons choisies par max. 4 pers.	192	
Autres combinaisons choisies par 5 à 10 pers.	273	
Non-réponses	123	
	19.657	

Si nous examinons les combinaisons choisies par plus de 10 personnes, ce tableau montre que 72% des personnes choisissent une formation sur la base d'un ou de plusieurs éléments que nous avons définis comme "pédagogiques" à savoir l'intitulé, les objectifs, le contenu, le formateur et le plan de formation. Si nous examinons les choix faits sans critères pédagogiques (obligation, éléments organisationnels et sans critères), ils sont de l'ordre de 9% seulement. Cette prise en compte de critères pédagogiques est très rassurante.

A contrario, il convient aussi de noter que 8% des participants ne mentionnent qu'un critère de type "contrainte" (« obligation ou pas eu le choix ») comme point de départ de la formation. Cet item n'ayant pas été interrogé comme tel dès le début de la mise en œuvre du décret, il nous est impossible de savoir dans quelle mesure il a évolué ou non.

Une analyse par items devrait nous permettre d'affiner ces grandes catégories et de percevoir le nombre de fois qu'une personne mentionne le critère x sur la base duquel elle dit avoir fait son choix. Dans le cadre de cette analyse, nous n'avons plus des résultats par participant mais bien par items concernés. Nous avons deux indicateurs : une comparaison du nombre de fois que chacun des items a été choisi par rapport au nombre total d'items (3<sup>ème</sup> colonne) et deuxièmement, une comparaison du nombre de fois que chacun des items a été choisi par rapport au nombre total de personnes (4<sup>ème</sup> colonne). Le deuxième indicateur est donc la proportion de personnes ayant choisi cet item. Nous examinerons ensuite chacun de ces tableaux par niveau.

Tableau 9 : Nombre de fois qu'un item est cité par les participants comme critère de sélection de leur formation.

Différents items	Nombre de fois qu'un item a été choisi	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total d'items choisis	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total de personnes
Intitulé	14.185	42,0	72,2
Objectifs	8.988	26,6	45,7
Par obligation	2.742	8,1	13,9
Lieu	2.250	6,7	11,4
Contenu	2.216	6,6	11,3
Formateur	1.245	3,7	6,3
Pas de choix	1.175	3,5	6,0
Plan de formation	450	1,3	2,3
Durée	361	1,1	1,8
Sans critères	159	0,5	0,8
Nbre d'items total	33.771	100,0	

L'item « intitulé » est clairement celui qui ressort le plus. Ainsi, dans les combinaisons auxquelles ils ont recours pour choisir une formation, 72 % des participants le mentionnent. Parmi l'ensemble des items choisis, il représente 42% des choix.



En seconde position, vient le choix des objectifs. Ces deux éléments (retenus dans presque 7 cas sur 10 (42% et 26,6%) par rapport à l'ensemble des items) soulignent l'importance du travail des groupes de constitution des programmes. Il semble bien que ce soit les deux éléments centraux. Il est donc essentiel que l'intitulé et les objectifs soient autant lisibles que compréhensibles. Nous constatons en effet que ces deux items, quel que soit le niveau de la formation concernée, sont toujours les deux premiers et de manière très nette dans les critères mentionnés par les participants.

Les items suivants (par obligation, contenu, formateurs, etc.) sont cités par moins de 14% des participants. Nous constatons ainsi que la lecture du contenu des formations sur internet n'est pris en compte que par une minorité. Le constat est plus décevant encore quand nous voyons qu'en fait, très peu de participants mentionnent le plan de formation comme élément ayant orienté leur choix puisque il n'a été choisi que 450 fois sur 33.771.

Très peu de personnes (moins de 1%) disent choisir la formation n'importe comment. Néanmoins, 6% des participants cochent, parmi les items qu'ils n'ont pas eu le choix de cette formation et 14% considèrent que c'est notamment par obligation qu'ils ont choisi la formation. Gardons cependant à l'esprit que sur la base des combinaisons précisées en annexe, seuls 3% des personnes utilisent cet item de manière isolée. Parallèlement, 4% des personnes disent n'avoir pas eu le choix de cette formation sans le combiner avec un autre item. Les interventions faites auprès des directions dans le cadre des formations collectives et le fait d'essayer continuellement de pouvoir mettre les personnes dans le premier choix en veillant à dédoubler les formations recueillant un nombre de premiers choix importants peuvent certainement être un élément favorable à ces résultats encourageants.

Des éléments organisationnels interviennent finalement peu par rapport à d'autres critères mais il est évident que le fonctionnement des organisations collectives empêche de mettre en avant ces deux items puisque la durée est toujours fixe (deux jours) et le lieu est défini après que les personnes aient choisi la formation.

Deux items nous paraissent importants à creuser au niveau de l'analyse à savoir le fait de considérer (seul ou en combinaison) que les personnes n'ont pas eu le choix d'une part et d'autre part, de mieux connaître aussi celles qui ont choisi le plan de formation comme élément significatif.

Si nous prenons uniquement les participants qui ont choisi le plan de formation comme item de sélection d'une formation, nous constatons que quel que soit le niveau auquel appartient cette formation, il n'y a pas de très nettes différences. Assez logiquement, proportionnellement au nombre de personnes total d'un niveau concerné, peu de personnes en informatique ou au niveau macro-obligatoire choisissent leurs formations en fonction du plan de formation. Nous pouvons juste relever que le pourcentage est un tout petit peu plus élevé pour les formations des niveaux Sp et PMS mais il reste très faible par rapport au nombre total de participants. Il nous semble important de pouvoir relayer cette information au niveau des réseaux qui, plus facilement que l'IFC, peuvent travailler ce lien choix de la formation interréseaux et plan de formation notamment via leurs conseillers pédagogiques.

Tableau 10 : Choix de l'item « plan de formation » suivant le niveau de formation.

Niveau	Nombre de fois que l'item a été choisi	Nbre de participants de chaque niveau	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre de personnes du niveau concerné
Sp	88	2.727	3,2
SO	244	10.301	2,4
PMS	26	794	3,3
Informatique	64	3.781	1,7
Fond. vol.	15	736	2,0
Fond. obl.	13	1.318	1,0
Total	450	19.657	2,3

Les personnes qui ont eu recours à cet item sont pour 75% d'entre elles des enseignants.

Par rapport au fait que les personnes mentionnent l'item « pas eu le choix », que constate-t-on nous ?

Tableau 11: Choix de l'item « pas le choix » suivant le niveau de formation.

Niveau	Nombre de fois que l'item a été choisi	Nbre de participants de chaque niveau	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre de personnes du niveau concerné
Sp	187	2.727	6,9
SO	661	10.301	6,4
PMS	24	794	3,0
Informatique	144	3.781	3,8
Fond. vol.	39	736	5,3
Fond. obl.	120	1.318	9,1
Total	1.175	19.657	6,0

Logiquement, cet item ressort davantage de la formation macro-obligatoire<sup>3</sup>. Comparativement au nombre total de personnes concernées par niveau de formation, les personnes ayant opté pour des formations dans l'offre du spécialisé et dans l'offre SO recourent dans 6% des cas à cet item. Cette proportion se retrouve également dans le fondamental macro-volontaire. Nous pouvons formuler l'hypothèse sans pouvoir la vérifier dans le temps imparti que ceci concerne davantage les formations collectives où parfois des directions ou des secrétariats choisissent eux-mêmes pour les membres de leur personnel, un deuxième choix ou les réorientations des personnes qui n'ont pas eu de place. Sachant l'importance de la motivation dans l'apprentissage, idéalement, ce critère devrait être à 0%. Il

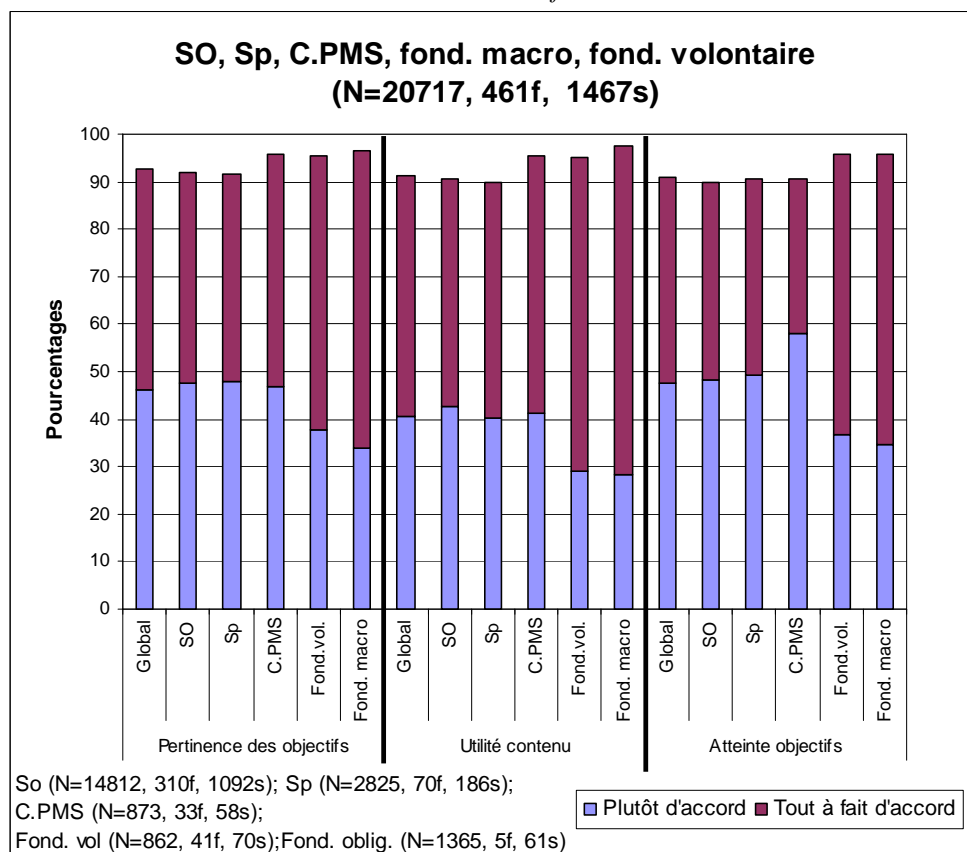
<sup>3</sup>Rappelons que les formations du Fondamental obligatoire concernent ici uniquement celles qui s'adressent aux maîtres spéciaux de seconde langue et d'éducation physique.

nous faut donc continuer à insister là-dessus auprès des chefs d'établissement dans le cadre des formations collectives. Dans le cas des formations classiques, l'IFC a peu de pouvoir d'action.

## 2.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Pertinence obj. +	Pertinence obj. ++	Pertinence obj. Sous-total	Utilité contenu +	Utilité contenu ++	Utilité contenu Sous-total	Atteinte obj. +	Atteinte obj. ++	Atteinte obj. Sous-total
Global	461	1467	20717	46,3%	46,3%	92,6%	40,6%	50,6%	91,2%	47,5%	43,3%	90,7%
Secondaire avec informatique	310	1.092	14.812	47,6%	44,4%	92,1%	42,5%	48,0%	90,5%	48,3%	41,7%	90,0%
Spécialisé	70	186	2.825	47,8%	43,9%	91,8%	40,3%	49,5%	89,7%	49,3%	41,4%	90,6%
PMS	33	58	873	47,0%	48,7%	95,7%	41,1%	54,2%	95,3%	58,2%	32,4%	90,6%
Fondamental volontaire	41	70	862	37,6%	58,0%	95,6%	29,0%	66,0%	95,0%	36,8%	59,1%	96,0%
Fondamental macro obligatoire	6	61	1345	34,0%	62,4%	96,3%	28,2%	69,5%	97,6%	34,5%	61,4%	95,9%

Graphique 1: Pertinence des formations et atteinte des objectifs globalement et suivant les différents niveaux de formation



Ce graphique reprend avant tout les résultats globaux mais permet déjà d'avoir un avant goût des résultats qui seront développés dans chacun des niveaux. Etant donné le nombre important de questionnaires relatifs au niveau secondaire, il est clair que c'est ce niveau qui donne la tendance globale. Mais quel que soit le niveau, on se trouve toujours aux alentours des 90% de personnes positives (+, ++ cumulés). Ce qui varie entre les items et entre les niveaux, c'est

la proportion de personnes qui se trouvent dans chacune des modalités. Ainsi, on remarquera que les formations du fondamental macro-volontaire, macro-obligatoire et des C.PMS (sauf pour l'atteinte des objectifs) ont davantage de personnes tout à fait d'accord avec les items pertinence de la formation. Le pourcentage de personnes en accord avec ces items y est d'ailleurs plus élevé globalement que les autres niveaux. Différentes hypothèses seront formulées dans l'analyse par niveau pour essayer de comprendre ces différences.

Ce constat globalement positif ne met pas de côté comme nous l'examinerons à nouveau dans chacun des niveaux que des intitulés, des formations, des sessions posent problème quant à la pertinence des objectifs, de l'utilité du contenu pour la pratique professionnelle et de l'atteinte des objectifs. La proportion de formations dans ce cas, au vu du graphique est cependant faible. Même si nous ne présenterons pas cette analyse dans le rapport d'évaluations, l'IFC dispose pour chaque session de formation des données quantitatives. Cette analyse est d'ailleurs remise à chaque opérateur de formation lors de la journée annuelle.

Cette année, nous avons choisi de ne pas analyser la question de la pertinence au niveau qualitatif mais nous portons notre attention sur l'atteinte des objectifs.

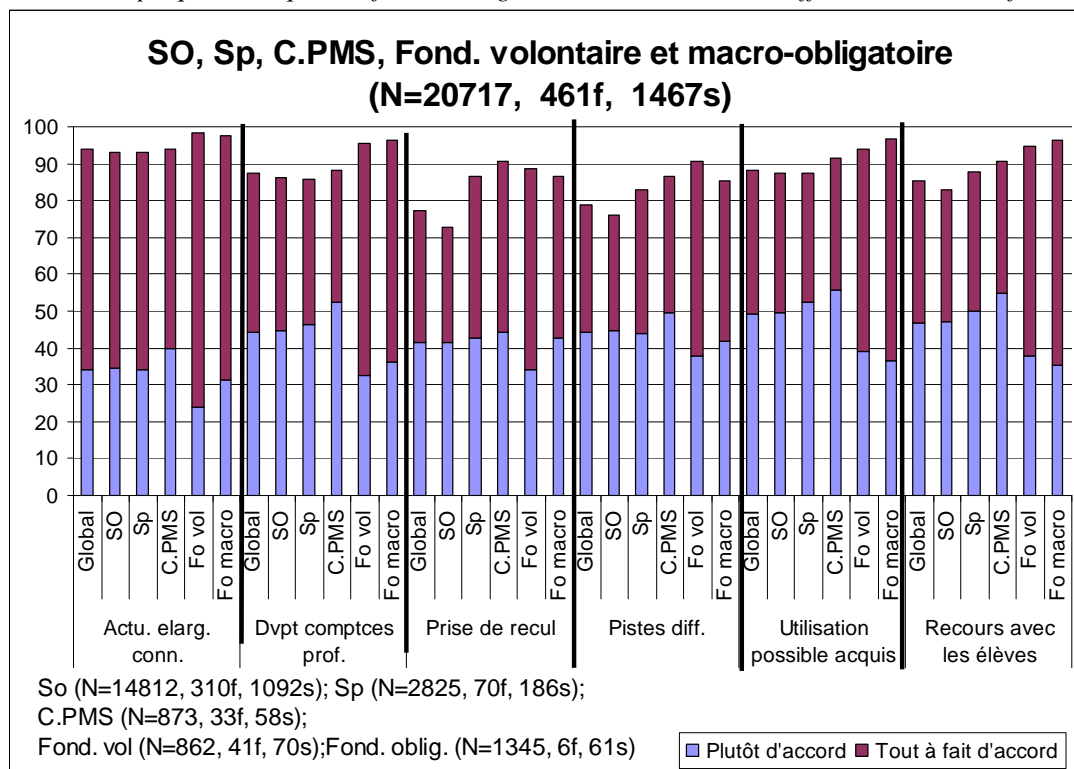
### 2.3. Acquis de la formation

Nous nous préoccupons des acquis de la formation à travers deux aspects :

- les acquis perçus par les participants en fin de formation en termes d'actualisation et d'élargissement de connaissances, de développement de compétences, de prise de recul et de pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles ;
- leur perception d'un transfert possible au travers de deux items : l'utilisation possible des acquis de la formation aux dires des participants et le recours à ces acquis avec les élèves.

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Actu. et élarg. conn. +	Actu. et élarg. conn. ++	Actu. et élarg. conn. Sous-total	Dvpt compétences prof. +	Dvpt compétences prof. ++	Dvpt compétences prof. Sous-total	Prise de recul +	Prise de recul ++	Prise de recul Sous-total	Pistes solution diff. prof. +	Pistes solution diff. prof. ++	Pistes solution diff. prof. Sous-total	Score acquis	Utilisation des acquis +	Utilisation des acquis ++	Utilisation des acquis Sous-total	Recours avec élèves +	Recours avec élèves ++	Recours avec élèves Sous-total	Score transfert
Global	461	1467	20717	34,1%	59,7%	93,7%	44,3%	43,1%	87,3%	41,6%	35,5%	77,1%	44,3%	34,4%	78,7%	3,26	49,0%	39,3%	88,3%	46,8%	38,5%	85,3%	3,3
Secondaire avec informatique	310	1.092	14.812	34,5%	58,7%	93,2%	44,8%	41,4%	86,3%	41,6%	31,2%	72,8%	44,7%	31,3%	76,0%	3,21	49,6%	37,6%	87,2%	47,2%	35,6%	82,9%	3,3
Spécialisé	70	186	2825	34,3%	58,8%	93,1%	46,3%	39,5%	85,8%	42,7%	43,7%	86,5%	44,0%	38,8%	82,8%	3,31	52,6%	34,8%	87,4%	50,1%	37,9%	88,0%	3,3
PMS	33	58	873	39,8%	54,3%	94,1%	52,3%	35,8%	88,1%	44,2%	46,3%	90,6%	49,4%	37,3%	86,7%	3,32	55,6%	35,9%	91,4%	55,0%	35,6%	90,6%	3,3
Fondamental volontaire	41	70	862	24,0%	74,2%	98,1%	32,7%	62,8%	95,5%	34,1%	54,5%	88,6%	37,9%	52,8%	90,7%	3,54	39,1%	54,9%	94,0%	37,7%	57,1%	94,8%	3,3
Fondamental macro obligatoire	6	61	1.345	31,2%	66,3%	97,5%	36,3%	59,9%	96,2%	42,7%	43,9%	86,5%	42,0%	43,5%	85,5%	3,48	36,6%	60,3%	96,9%	35,3%	61,1%	96,4%	3,3

Graphique 2 : Acquis des formations globalement et suivant les différents niveaux de formation



Globalement, l'actualisation et l'élargissement des connaissances semblent acquis par beaucoup de répondants puisque quel que soit le niveau, la barre des 90% est dépassée. On se trouve dans la partie « information » de la formation. La proportion de personnes du fondamental macro-volontaire et macro-obligatoire tout à fait d'accord avec cet item est plus importante.

Au niveau du développement de compétences professionnelles, on trouve un profil quasi semblable à celui de l'actualisation des connaissances mais avec un niveau un peu plus faible cependant. On peut le comprendre en se disant que les objectifs de certaines formations ne visent pas ces acquis là mais aussi que développer une compétence reste difficile à acquérir en si peu de temps. Néanmoins, que plus de 87% des personnes dont 43% soient tout à fait d'accord pour estimer qu'elles ont développé leurs compétences reste un résultat positif.

Les résultats chutent sur la prise de recul. Le graphique ci-dessus reprend aussi les formations informatiques pour lesquelles cet objectif n'est pas vraiment existant. Il sera important de creuser cet item en extrayant les résultats des formations en informatique du secondaire afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle ces résultats influencent le profil global de ceux-ci. Pour les autres niveaux, la formation apparaît dans son ensemble comme un moment où les participants peuvent prendre du recul par rapport à leur pratique professionnelle. Cette fois ce sont les formations des C.PMS qui intègrent plus cette dimension. L'aspect réflexivité notamment par rapport à la position et au rôle de chacune des disciplines ressort en effet de manière prégnante des objectifs.

Au niveau des pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles en lien avec le domaine de la formation, nous tenons à rappeler, comme nous l'avons mentionné dans la partie méthodologique, qu'une possibilité était laissée cette année de ne pas répondre à cet item si celui-ci était sans objet pour la personne. Dès lors, nous avons associé les personnes

qui avaient indiqué « sans objet » aux personnes qui n'ont pas répondu à la question. Les pourcentages présentés ne prennent donc pas en compte ces personnes.

C'est surtout dans les formations du fondamental macro-volontaire et dans les C.PMS que les personnes ont trouvé des pistes de solution par rapport à leur pratique. L'hypothèse que nous pourrions formuler à ce propos serait que les personnes qui viennent volontairement à la formation ont des attentes plus précises ou des besoins plus ciblés au moment où elles choisissent leur formation. Dès lors, elles chercheraient davantage de réponses à leurs questions que dans les autres niveaux. Ce n'est qu'une hypothèse puisque les différences ne sont que de quelques pourcentages. Néanmoins, les personnes ayant suivi des formations au niveau secondaire ont quand même nettement moins trouvé de pistes de solution par rapport à des difficultés qu'elles avaient que dans les autres niveaux.

Pris globalement par rapport à l'ensemble des formations, les acquis semblent pouvoir être utilisables. On retrouve à nouveau ces résultats différenciés avec le fondamental notamment dans la proportion des personnes tout à fait d'accord. On peut se demander si c'est une attitude différente des personnes du fondamental qui donne ce profil spécifique ou si c'est vraiment parce que les acquis sont davantage utilisables.

Enfin, c'est graduellement que les personnes comptent recourir aux acquis dans les interventions avec leurs élèves : plus faible au niveau secondaire mais à nouveau le profil des formations en informatique influence quelque peu les résultats; viennent ensuite le spécialisé, les C.PMS et puis le fondamental.

Que retenir de ce tableau très dense ? Que globalement au niveau des acquis, les résultats sont positifs et sont différenciés suivant les niveaux.

## Chapitre 3 : Secondaire ordinaire

### 3.1. Choix de la formation

Tableau 12 : Nombre de fois qu'un item est cité par les participants comme critère de sélection d'une formation du programme du secondaire.

Item choisi	SO Nombre de fois qu'un item a été choisi	Pourcentage relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total d'items choisis	Pourcentage relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total de personnes (10 301)
Intitulé	7.501	42,8	72,8
Objectifs	4.615	26,3	44,8
Par obligation	1.574	9,0	15,3
Contenu	1.150	6,6	11,2
Lieu	855	4,9	8,3
Formateur	663	3,8	6,4
Pas de choix	661	3,8	6,4
Plan de formation	244	1,4	2,4
Durée	169	1,0	1,6
Sans critères	85	0,5	0,8
Nbre d'items total	17.517	100,0	

Les participants du secondaire, outre les deux critères mis en avant partout à savoir l'intitulé et les objectifs, considèrent pour 15% d'entre eux qu'ils ont choisi la formation notamment pour remplir leur obligation professionnelle. Le fait que dans le cadre d'organisation collective, tous les membres du personnel soient amenés à aller en formation peut être un élément explicatif de cette proportion. Il convient de souligner que peu de gens, même si ce n'est pas négligeable en termes de nombre, disent ne pas avoir eu le choix de leur formation. ceci devrait couper les rumeurs qui circulent parfois à ce propos. Dans le même esprit, pour 2007-2008, nous avons calculé pour chacune des collectives le nombre de personnes qui ont été inscrites dans leur premier choix. Sur les 10 organisations collectives, la moyenne des résultats est de 79,82% des personnes inscrites dans leur premier choix (13,07% dans le deuxième choix). Les pourcentages d'inscription aux premiers choix varient, selon l'organisation, entre 69,10% et 91,90%.

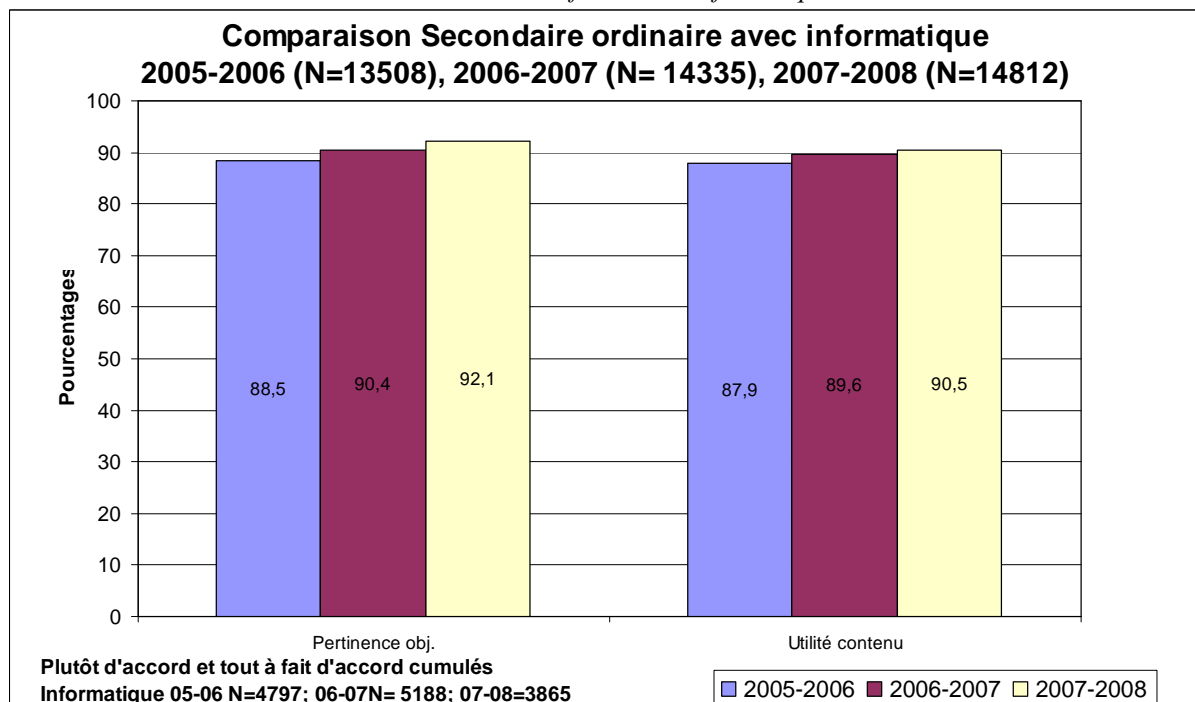
Le lien avec le plan de formation alors qu'il pourrait être travaillé de manière privilégiée dans le cadre des formations collectives reste très faible.

## 3.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

### 3.2.1. Evolution sur 3 années

En vue de pouvoir envisager l'évolution des résultats par rapport à l'année précédente, un premier graphique prend en compte toutes les formations du secondaire en ce compris le thème informatique. En 2005-2006, le thème « informatique » faisait en effet partie du programme du secondaire. Ce regroupement peut avoir du sens étant donné que 78% des personnes inscrites à des formations informatiques sont des personnes du secondaire. Cependant, dans un deuxième temps, nous travaillerons de manière isolée les résultats du secondaire ordinaire hors informatique et ceux de l'informatique. Non seulement parce que 22% du public de ces formations ne proviennent pas du secondaire mais surtout parce que les objectifs de la formation sont spécifiques et dès lors, les résultats s'en voient affectés assez normalement sur des dimensions telles que la prise de recul ou la découverte de pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles. Le graphique ci-dessous montre cependant l'évolution globale entre 2005-06 et 2007-08.

Graphique 3 : Comparaison sur 3 années des résultats relatifs à la pertinence des formations pour le secondaire ordinaire avec les formations informatiques



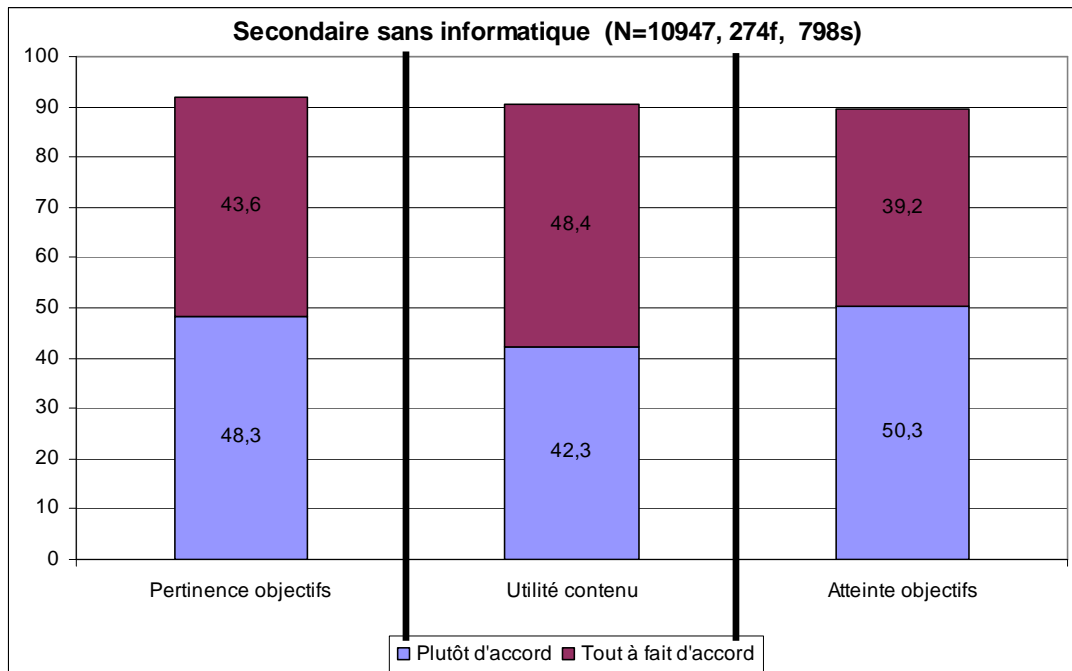
Sur la pertinence des objectifs et l'utilité des contenus, aux dires des participants, d'année en année, nous constatons une légère évolution, un peu plus marquée au niveau de la pertinence des objectifs (3,6% entre 2005-2006 et 2007-2008). Les résultats à ce niveau sont donc en progression. Entre 2007-2008 et 2008-2009, nous pouvons encore espérer avoir une nette amélioration étant donné que le programme de 2008-2009 du secondaire a fortement été retravaillé.



### 3.2.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++) sans les formations informatiques

Regardons maintenant ce qu'il en est de la pertinence et de l'atteinte des objectifs pour l'ensemble des formations du secondaire duquel les formations informatiques ont été retirées.

Graphique 4 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs pour le secondaire ordinaire sans les formations informatiques

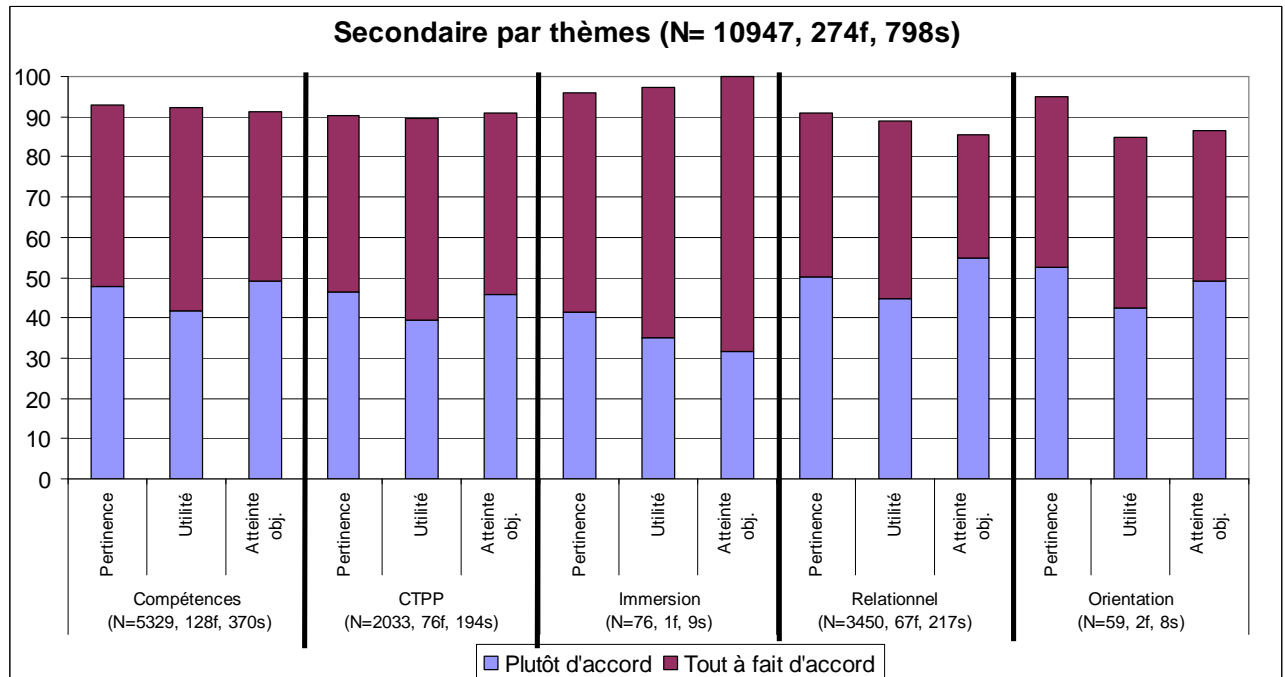


Ce graphique est plus précis que le précédent puisqu'il différencie les résultats positifs cumulés suivant le pourcentage de personnes soit tout à fait d'accord avec l'item proposé, soit plutôt d'accord. Une proportion importante de personnes (plus de 40%) dans la plupart des cas dit être tout à fait d'accord avec la pertinence des objectifs, l'utilité du contenu et l'atteinte des objectifs. Nous pouvons donc dire que les formations du secondaire ordinaire hors informatique ne posent globalement pas de soucis quant à leur pertinence. Nous analyserons ultérieurement qualitativement les formations "extrêmes", soit celles qui posent problème ou à l'inverse excellent dans l'atteinte des objectifs.

### 3.2.3. Résultats différenciés suivant les thèmes

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Pertinence obj. +	Pertinence obj. ++	Pertinence obj. Sous-total	Utilité contenu +	Utilité contenu ++	Utilité contenu Sous-total	Atteinte obj. +	Atteinte obj. ++	Atteinte obj. Sous-total
Secondaire sans informatique	274	798	10.947	48,3%	43,6%	91,9%	42,3%	48,4%	90,7%	50,3%	39,2%	89,4%
Compétences	128	370	5.329	47,8%	45,1%	92,9%	41,9%	50,3%	92,3%	49,3%	42,0%	91,3%
CTPP	76	194	2.033	46,4%	44,0%	90,4%	39,3%	50,2%	89,5%	45,8%	45,0%	90,8%
Immersion	1	9	76	41,3%	54,7%	96,0%	35,1%	62,2%	97,3%	31,5%	68,5%	100,0%
Compétences relationnelles	67	217	3.450	50,3%	40,7%	91,0%	44,9%	44,1%	89,0%	54,8%	30,8%	85,6%
Orientation	2	8	59	52,5%	42,4%	94,9%	42,4%	42,4%	84,7%	49,2%	37,3%	86,4%

Graphique 5 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs pour le secondaire ordinaire suivant les thèmes



En regardant le thème « compétences » et le thème « CTPP », nous observons des profils très similaires dont la pertinence et l'utilité avoisinent les 90% tout comme l'atteinte des objectifs d'ailleurs. Excepté pour l'utilité du contenu, la proportion de personnes « plutôt d'accord » reste quelque peu supérieure à celle « tout à fait d'accord ».

L'immersion a des résultats positifs à tout niveau et surtout quant à l'atteinte des objectifs. Néanmoins, les résultats ne concernent qu'une seule formation qui a été donnée 9 fois. Comme nous le verrons ci-dessous, cette formation fait partie de celles qui ont les résultats les plus positifs sur l'atteinte des objectifs. L'analyse des commentaires nous permettra d'en dégager les raisons.

Au niveau relationnel, nous constatons un profil différencié de ce que nous avons constaté jusqu'à présent. Ceci se marque surtout sur l'atteinte des objectifs où les résultats sont globalement plus faibles mais où la proportion de personnes tout à fait d'accord est également moindre. Au vu de l'examen de la formulation des objectifs, on peut comprendre que les participants estiment ne pas avoir tout à fait atteint les objectifs. En effet, plusieurs d'entre eux (*ex. Découvrir des expériences d'éducation à la démocratie, les analyser afin d'en favoriser leur transposition dans les pratiques pédagogiques ; aider le jeune à trouver sa place dans un groupe de référence ; développer des capacités relationnelles afin d'améliorer nos modes de communication ; favoriser un cadre qui permette une confiance réciproque afin de favoriser progressivement l'autogestion des groupes; inciter chaque citoyen (ou futur citoyen) à poser des gestes concrets qui préservent ces composantes,...*) ne peuvent pas être considérés comme totalement acquis en fin de formation, soit parce qu'il reste la transposition des acquis à faire sur le terrain, soit parce qu'il s'agit là de développement de compétences qui dépassent le seul cadre de la formation. Ces résultats sont donc tout à fait compréhensibles pour nous.

Enfin, reste le thème de l'orientation qui garde le même profil que l'année dernière. C'est une formation qui est perçue comme très pertinente, plus que les compétences d'ailleurs, mais dont l'utilité du contenu et l'atteinte des objectifs sont plus faibles. Deux intitulés existent

dans ce thème : L'un porte sur l'enseignement secondaire et a des résultats très positifs quant à l'utilité et l'atteinte des objectifs mais il n'a été donné qu'une seule fois. Le second porte sur la connaissance de

- l'enseignement technique, professionnel et artistique en C.F. ;
- les filières de formations et les métiers dans les différents secteurs ;
- l'enseignement secondaire en alternance (dans les CEFA, en promotion sociale et dans les IFAPME).

Il est probable que le contenu très large de cet intitulé et l'ambition très étendue des 5 objectifs<sup>4</sup> expliquent en partie ce résultat plus faible au niveau de l'atteinte des objectifs. Nous n'avons en tout cas pas lu de commentaires permettant de nous éclairer à ce sujet. Au contraire, les commentaires sont en général positifs à la différence de ce que nous avons pu constater l'année passée.

### 3.2.4. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs

#### 3.2.4.1 Le point de vue des participants.

L'année passée, nous avons approfondi la question du transfert des acquis et avons analysé de manière fine à l'aide d'une grille d'analyse les commentaires des participants de toutes les sessions présentant des résultats très positifs d'une part et à l'inverse des sessions de formation présentant des résultats très négatifs. Nous les avons catégorisés sur la base d'un score reprenant les résultats de 10 items issus des dimensions pertinence et qualité de la formation, acquis et transfert. Cette année, nous prenons l'option de nous intéresser plus particulièrement à l'atteinte des objectifs de la formation.

Puisque les objectifs sont liés aux intitulés de formations, nous sommes partis de ceux-ci pour explorer les intitulés pour lesquels les objectifs sont d'une part très bien atteints (pourcentages positifs cumulés supérieur à 95% et pourcentages « tout à fait d'accord » supérieurs à 65%) et d'autre part, peu atteints (pourcentage cumulés inférieur à 75%). Nous avons ensuite lu et analysé les commentaires<sup>5</sup> des sessions concernées. Tous les commentaires ont été lus (pas rien que l'une ou l'autre question). L'analyse a veillé à identifier les facteurs qui apparaissaient dans les commentaires des participants comme pouvant être considérés comme des facilitateurs dans le cadre des sessions très positives ou, au contraire, des obstacles, dans le cas des intitulés où les objectifs étaient moins atteints selon les participants.

Nous n'avons pas procédé à une quantification précise de chacun des éléments énoncés à l'aide d'une grille codée. L'idée était plutôt de disposer d'une vue d'ensemble des éléments qui peuvent, au vu des commentaires, être en lien avec l'atteinte ou non des objectifs. L'analyse ne veut donc pas hiérarchiser les éléments les plus récurrents mais tente d'articuler les différents éléments énoncés qui pourraient être des facilitateurs ou des obstacles quant à l'atteinte des objectifs. Les points communs dégagés entre les niveaux pourraient être repris

<sup>4</sup> \* Connaître les structures et les principales réformes de l'enseignement technique, professionnel et artistique et de l'enseignement secondaire en alternance en C.F.;

\* Connaître les filières de formation donnant accès aux différentes professions de tous les secteurs;

\* En connaître les conditions concrètes d'exercice pour chacune d'elles;

\* Développer une réflexion liée à l'incidence de la délivrance des attestations d'orientation;

\* Prendre conscience des éventuels phénomènes de relégation à travers l'orientation pour les prévenir.

<sup>5</sup> Nous n'avons cependant pas tenu compte des commentaires des sessions de formation dont les résultats quantitatifs étaient trop éloignés du pourcentage retenu.

comme indicateurs et ainsi permettre pour la suite l'ébauche d'une grille d'analyse permettant d'approfondir différents aspects de la formation (méthodologie, contenu, objectifs, ...).

Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs<sup>6</sup> (11 sur 77<sup>7</sup>) (> 95% et ++ > 65%)

Les formations qui répondent aux conditions énoncées comme très positives (voir annexe 5<sup>8</sup>) sont très diverses. Trois cependant portent sur la conception, l'élaboration et la modélisation d'une séquence d'apprentissage. D'autres portent sur des thèmes plus spécifiques : analyse des outils d'évaluation, renforcement de la langue française par le biais des langues anciennes, l'immersion, les élèves à haut potentiel, la coopération. Certaines sont plus techniques comme les formations sur la manutention des lourdes charges ou encore la prévention à la sécurité.

Au niveau des objectifs, dans plusieurs cas, transparaît le côté pratique : construire des séquences d'apprentissage, expérimenter des techniques, découvrir ensemble, construire des outils, explorer des pistes. Ceci est cependant moins évident pour l'intitulé sur les hauts potentiels, les langues anciennes, l'actualisation des connaissances et la prévention à la sécurité. La spécificité de ces deux dernières formations (sous-titre pour l'actualisation des connaissances : Immersion linguistique pour professeurs de langues germaniques et premiers soins pour prévention à la sécurité) intègre pourtant clairement cet aspect pratique.

Nous ne travaillerons pas intitulé par intitulé puisque l'idée est bien de dégager les constantes qui ressortent de ces intitulés pour lesquels les personnes ont considéré que les objectifs étaient totalement atteints. Notons cependant que dans le cas de deux intitulés (conception d'une séquence d'apprentissage en éducation physique et coopération), les commentaires n'ont rien apporté.

Les commentaires les plus fréquents concernent la méthodologie, le contenu de la formation, le formateur et enfin la jonction entre la formation et le retour sur le terrain.

Au niveau du contenu, les participants font surtout référence aux exemples, aux cas concrets qui sont proches de ceux qu'ils peuvent rencontrer sur le terrain ou encore qui pourront constituer « une base pour élaborer des exercices transférables en situation de classe ». Cette concrétisation est dans certains cas, rendue possible par le matériel didactique utilisé dans le cadre de la formation. On trouve différents critères énoncés quant aux activités : leur variété, le fait qu'elles aient été expérimentées par le formateur, qu'elles soient « possibles à réaliser avec un groupe classe ». Même si elle ressort moins, la pertinence des informations présentées est évoquée par l'un ou l'autre.

Dans le même ordre d'idées, d'un point de vue méthodologique se dégage le côté actif de la formation : « nous sommes acteurs de la formation et pas seulement récepteurs ». Plusieurs participants mettent derrière ce fait le travail sur des mises en situation, des activités concrètes, l'expérimentation, les exercices pratiques, la construction d'outils. D'autres font état de l'équilibre théorie-pratique de la formation ou encore des nombreux échanges constructifs entre participants. La dimension de prise de recul apparaît de manière très

<sup>6</sup> Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que derrière un intitulé, varient le nombre de sous-titres différents concernés, le nombre de sessions et le nombre de questionnaires concernés. Nous renvoyons le lecteur aux annexes pour connaître ces différentes variables pour chacun des intitulés analysés.

<sup>7</sup> Nous ne prenons en compte ici que les intitulés pour lesquels nous disposons de données au niveau évaluation. Nous ne prenons donc pas en compte tous les intitulés sans offre.

<sup>8</sup> Les intitulés en grisé dans les annexes ne sont pas pris en compte pour l'analyse des commentaires participants.

spécifique dans quelques commentaires et intitulés : il s'agit d'une formation « où l'on se met au niveau de l'élève ». C'est notamment le cas de la formation sur l'actualisation des connaissances en langues modernes qui porte en fait sur l'immersion linguistique pour des professeurs de langue : « formation nous mettant en situation d'élèves à certains moments et nous permettant de réfléchir sur différentes techniques d'apprentissage, sur nos difficultés de maîtrise de la langue ».

La structure et la clarté des informations sont pour plusieurs des éléments facilitateurs dans l'appropriation. Un participant fait part de l'explication des objectifs par le formateur.

Le lien entre la formation et le terrain est globalement pointé que ce soit à travers les activités, les pistes évoquées qui paraissent utilisables en classe, concrètes ou parce que des réponses ont été apportées par le formateur, des conseils ont été donnés, des difficultés rencontrées. De même, l'un ou l'autre participant mentionne ce lien via les objectifs : les objectifs de la formation « correspondent aux besoins », « sont utiles par rapport au quotidien du métier ».

La compétence du formateur est soulignée tant dans la maîtrise du sujet que dans sa capacité à s'adapter aux apprenants qu'il a face à lui. Le fait qu'il soit un formateur de terrain est vu comme facilitant le lien entre la formation et la pratique professionnelle (« rencontre nos difficultés quotidiennes », « a expérimenté les activités proposées »,...)

#### Analyse des obstacles à partir des intitulés négatifs (4 sur 77) (< 75%)

Deux intitulés (voir annexe 6) portent sur le thème relatif aux compétences et deux autres correspondent aux formations destinées aux CTPP. Dans 3 cas sur 4, il s'agit de formation ayant pour titre l'actualisation des connaissances. Pourtant, dans les intitulés très positifs, nous avons aussi une formation sur l'actualisation des connaissances. Néanmoins, cette formation avait sa spécificité puisqu'il s'agissait de mettre à jour les connaissances linguistiques des participants en les pratiquant concrètement.

Dans un cas, il s'agit d'une formation sur la conception d'une séquence d'apprentissage. La spécificité de celle-ci contrairement aux formations mentionnées dans le point précédent est qu'elle porte non pas sur une discipline mais se fait en interdisciplinarité. Nous avons trop peu de commentaires sur cette formation pour découvrir les freins quant à l'atteinte des objectifs.

Dans les trois autres cas, comme en miroir, nous retrouvons l'inverse de la plupart des facilitateurs évoqués ci-dessus même si certaines spécificités émergent. Ainsi, au niveau du contenu, c'est son côté « inaccessible » qui ressort (trop élevé, trop pointu, trop scientifique) et se reflète dans diverses dimensions :

- pas assez proche des compétences à développer chez les élèves ;
- pas d'applications possibles en classe ;
- pas adapté à mes élèves (ex. TQ, sp, CEFA) ;
- éloigné du terrain de l'enseignement. Ainsi, en économie, la formation est aux dires des participants davantage destinée à des délégués commerciaux qu'à des enseignants.

Cet écart est perçu à un autre niveau dans le cas de la formation en sciences appliquées car plusieurs parlent du matériel trop coûteux et donc non reproductible.

Indépendamment de son côté « inaccessible », c'est parfois le manque de contenu ou son manque d'approfondissement qui est évoqué.

La méthodologie comporte le versant négatif des différents critères : côté actif de la formation, pratique, concrète, structurée, échanges constructifs d'expériences, etc. Le manque de structure est vu pour plusieurs sous l'angle du manque de liens entre les activités mais aussi en termes de dynamique de groupe, sur les nombreux temps morts, les interventions hors sujets qui donnent l'impression aux participants de perdre leur temps.

Autant d'un point de vue positif, le participant trouve quelque chose (solutions à ses difficultés, activités, ...), autant on peut lire dans les commentaires des intitulés négatifs la dimension de manque d'acquis (que ce soit au niveau des attentes, parce que c'est du déjà vu pour la personne –elle utilise déjà ce qui est présenté-, parce qu'il n'y a rien de nouveau ou plus simplement parce que cela ne représente pas d'utilité pour l'enseignement).

Au niveau du formateur, son manque d'expérience, notamment dans le cadre de la formation des enseignants est pointé. Un participant a le sentiment que la formation n'a pas été suffisamment préparée (en sciences économiques et sociales).

Quant aux commentaires en lien avec les objectifs, ils ressortent surtout des formations en sciences économiques et en économie. Ainsi, dans une formation (sciences économiques et sociales), plusieurs personnes mentionnent qu'aucune information n'a été donnée au sujet des objectifs. Dans ces deux intitulés ce qui ressort très fort c'est l'inadéquation entre le contenu et l'intitulé ou encore entre le contenu et les objectifs de formation. Quelqu'un fait référence ainsi à l'écart entre les objectifs du formateur et ceux de l'IFC.

#### 3.2.4.2. Le point de vue des formateurs

Outre le point de vue des participants, nous voulions sur ce point central qu'est l'atteinte des objectifs disposer de l'avis des formateurs. Après chaque analyse des commentaires donnés par les participants, nous nous pencherons donc sur les commentaires des formateurs. A la lumière de ce qui a été fait pour les participants, ce point (et les suivants dans chacun des niveaux) a pour objectif d'identifier les éléments que nous pouvons repérer à partir de leurs commentaires facilitateurs et les obstacles de l'atteinte des objectifs. Comme pour les participants, elle repose sur l'analyse des intitulés de formation dont les objectifs ont été très bien atteints ou au contraire peu atteints. Les critères utilisés pour repérer les formations sont les mêmes que pour participants mais les seuils sont cependant quelque peu différents:

- Ceux pour lesquels nous constatons 95% de commentaires positifs de la part des participants quant à l'atteinte des objectifs avec au moins 50%<sup>9</sup> de ces commentaires dans la catégorie « tout à fait d'accord » ;
- Intitulés dont les objectifs sont peu atteints : il s'agit des intitulés pour lesquels nous constatons moins de 75% de commentaires positifs de la part des participants.

Avant d'aller plus loin, il convient de souligner que si ces critères ont été définis, c'est dans le but de réduire l'échantillon et rendre l'exercice réalisable. Ainsi, le lecteur doit notamment garder à l'esprit que les formations classées parmi celles qui ont peu atteints leurs objectifs, ont malgré tout dépassé pour la plupart le seuil des 50% de jugements positifs.

Une fois ces critères appliqués, nous avons identifiés 46 intitulés (18%) particulièrement positifs et 14 intitulés (0,5%) particulièrement négatifs du point de vue de l'atteinte des objectifs.

<sup>9</sup> Rappelons que pour les participants, nous avons pris une limite plus haute puisque nous avons sélectionné les formations ayant obtenu « au moins 65% ».

L'analyse sera déclinée par niveau d'enseignement. En annexe sont repris d'abord la liste des intitulés analysés, les objectifs liés à ces intitulés et quelques autres renseignements utiles pour l'analyse.

Il est important de noter qu'aucun critère de type quantitatif n'a été pris en compte pour l'analyse. En effet, nous avons procédé comme suit : après avoir repéré les intitulés correspondant aux critères énoncés précédemment, nous avons analysé l'ensemble des commentaires des formateurs pour chaque session se rapportant à ces intitulés. Le critère d'analyse utilisé a été celui de la pertinence des propos lus par rapport à l'objet de cette partie du rapport, l'atteinte des objectifs. Ainsi, même si un commentaire n'apparaissait qu'une seule fois, à partir du moment où il nous semblait apporter un élément intéressant, nous l'avons pris en compte. Quant cela nous semblait nécessaire, nous l'avons contextualisé. Pour permettre au lecteur de faire le lien entre le facteur facilitateur ou bloquant et l'intitulé auquel il s'applique directement. La qualité des commentaires étant très variable d'un formateur à l'autre, il nous semblait bien difficile et infondé de procéder autrement (en quantifiant chaque catégorie de commentaire par exemple). Cela étant, nous pouvons dire que globalement, les commentaires des formateurs pour l'enseignement spécialisé, l'enseignement fondamental ordinaire et l'enseignement secondaire ordinaire portent assez régulièrement sur les mêmes aspects que sont les caractéristiques du public (l'hétérogénéité et la nature des attentes), l'alternance théorie/pratique et ses liens avec le transfert et, enfin la préparation et la gestion de la formation basées directement et explicitement sur les objectifs. Curieusement, le matériau analysé pour les CPMS est de moins bonne qualité, les commentaires sont souvent vagues, peu clairs ou sans rapport avec l'atteinte des objectifs.

#### Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs (18 sur 77) (>95% et ++>ou = 50%) :

18 intitulés (23%) (voir annexe 5) et 167 sessions correspondant aux critères ont été identifiés sur un total de 77 intitulés.

De l'analyse des commentaires des formateurs, nous pouvons proposer les facteurs facilitateurs suivants :

- **Caractéristiques du public** : l'hétérogénéité des participants est vue comme facilitateur lorsque la formation poursuit comme objectif le partage des expériences ou encore la construction de séquences d'apprentissage. Cette analyse est issue des commentaires fait par plusieurs formateurs en « conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 2e ou 3e degré d'une filières de transition (générale et technique de transition) en français » et en « actualisation des connaissances et des compétences du métier en vue de l'exercice et du développement des compétences en lien avec les profils de formation dans le secteur de l'hôtellerie, l'alimentation » (voir en annexe intitulés 3114 et 3404). D'autres facilitateurs en rapport avec les caractéristiques du public sont la dynamique positive du groupe (l'estime et l'ouverture manifestée par les membres du groupe entre eux), le fait que les participants ont vraiment fait le choix de suivre la formation et enfin le partage d'une certaine « culture de la formation continuée » par les participants.
- **La stabilité du groupe** : lorsqu'il y a peu ou pas de départs/arrivées « à la carte », lorsqu'il y a peu d'absences d'un jour à l'autre de la formation, l'efficacité de la

formation est accrue. C'est notamment ce que rapportent les formateurs en « remédiation à la fin de l'enseignement fondamental et au début de l'enseignement secondaire au cours des apprentissages en langues modernes » (voir en annexe intitulé 3151).

- **La variété et la richesse des situations d'apprentissage** ou encore la qualité du matériel prévu pour la formation favorise un rythme soutenu et continu du travail ainsi que la rapidité et la qualité des feedbacks. C'est en tout cas ce que rapportent les formateurs en « actualisation des connaissances en vue de l'exercice et du développement des compétences en langues modernes » (voir en annexe intitulé 3148). Ceux-ci pensent que cela favorise une posture réflexive des participants.
- **La préparation et la gestion de la formation basées directement et explicitement sur les objectifs** : comme nous le verrons aussi pour l'enseignement spécialisé et le fondamental ordinaire, un autre facteur facilitateur dont parlent assez régulièrement les formateurs consiste à expliciter les objectifs dès le début de la formation et ensuite d'évaluer régulièrement l'atteinte de ceux-ci en vue d'une constante régulation. Un autre élément consiste à distinguer le plus clairement possible les acquis à viser au terme de la session et les compétences à développer à plus long terme. D'après certains formateurs, cette manière de travailler favorise la mise en projet et structure les apprentissages à court et à plus long terme. Enfin, une analyse facilitant la hiérarchisation des objectifs permet une meilleure gestion du temps consacré à ceux-ci et par voie de conséquence un sentiment de satisfaction plus important chez les participants.
- **L'alternance théorie/pratique** : pouvoir rattacher et faire le lien régulièrement avec le concret permet de donner sens aux apprentissages et dès lors favorise l'atteinte des résultats. D'après le formateur qui s'est chargé de l'intitulé « soutenir les apprentissages des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » (voir en annexe intitulé 3120) , il semble qu'il convienne de travailler explicitement le transfert des apprentissages dans la situation réelle de classe.
- **Les attentes du public** : la probabilité que les attentes des participants correspondent bien à ce qui est travaillé en cours de formation est plus importante lorsque ceux-ci ont accès à une information claire et complète sur le programme prévu, la méthodologie, le public prévu etc. Par ailleurs, les formateurs de l'intitulé « actualisation des connaissances en vue de l'exercice et du développement des compétences en langues modernes » (voir en annexe intitulé 3148) font remarquer qu'il est opportun de bien communiquer au préalable le niveau d'expertise attendu des participants par rapport à l'objet de la formation (s'il s'agit d'une initiation ou d'un approfondissement).

#### Analyse des obstacles à partir des intitulés négatifs (5 sur 77) (<ou =75%) :

5 intitulés (6%) (voir annexe 6) et 23 sessions correspondants aux critères ont été identifiés sur un total de 77 intitulés.

De l'analyse de ces cinq intitulés, nous pouvons souligner certains obstacles à l'atteinte des objectifs :

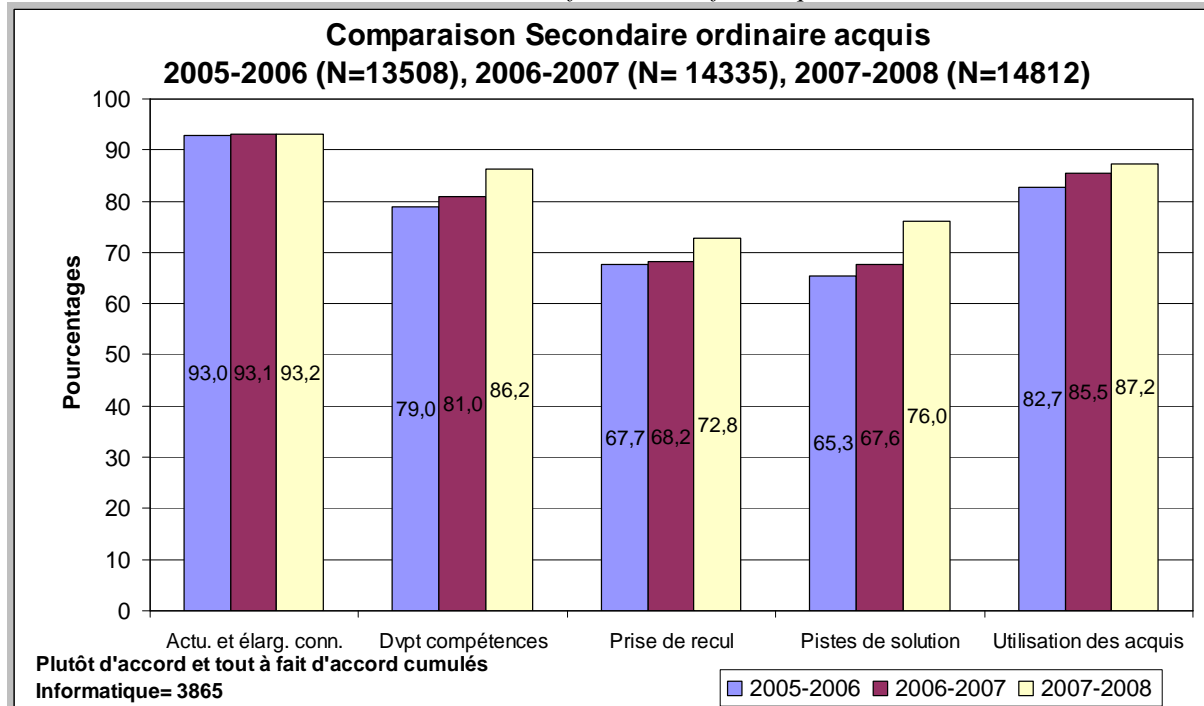


- **L'écart entre la compréhension des intitulés ou objectifs de la part des participants et ce qui est réellement travaillé en formation.** Il arrive en effet que certains intitulés ou objectifs soient trop vagues ce qui laisse une part d'interprétation trop grande pour les participants. Ainsi, ceux-ci se présentent avec des attentes bien différentes par rapport à ce qui est proposé dans la formation. Par exemple, pour la formation en « actualisation des connaissances en vue de l'exercice et du développement des compétences en sciences économiques et sociales » (voir en annexe intitulé 3142), le formateur rapporte que les participants ne s'attendaient pas du tout à ce qui a été travaillé. Par ailleurs, l'hétérogénéité des attentes semble un élément difficile à gérer.
- **L'inadaptation du niveau de la formation par rapport aux connaissances et compétences du public.** C'est notamment un risque lorsque les formations ont pour objet l'actualisation des connaissances dans diverses disciplines. En effet, plusieurs formateurs en actualisation des compétences dans les secteurs des sciences appliquées, de l'économie et des sciences sociales (voir en annexe intitulés 3409, 3407, 3142) s'en plaignent.
- **La dynamique négative du groupe.** Pour des raisons diverses (parfois le fait que les participants n'ont pas choisi eux-mêmes la formation, comme c'était, d'après les formateurs, le cas pour la formation « conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 2e ou 3e degré d'une filière de transition (générale et technique de transition) en interdisciplinarité » (voir en annexe l'intitulé 3167)), certains enseignants se présentent avec un état d'esprit négatif ce qui a pour effet de perturber la dynamique du groupe. L'instabilité du groupe (arrivées et/ou départs « à la carte », absences) peut également peser sur cette dynamique.

### 3.3. Acquis de la formation

#### 3.3.1. Evolution sur 3 années

Graphique 6 : Comparaison sur 3 années des résultats relatifs aux acquis de la formation pour le secondaire ordinaire avec les formations informatiques.



Quels que soient les acquis hormis celui sur l'actualisation et l'élargissement des connaissances qui étaient déjà en 2005-2006 d'un très bon niveau, nous constatons une belle progression. Elle est très marquée au niveau des pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles mais le fait d'avoir ajouté l'item « sans objet » peut être un élément explicatif. Avant, les personnes qui n'avaient pas de difficultés pouvaient recourir aux modalités négatives. Maintenant, elles ne sont pas reprises dans la question. Environ 5% des personnes recourent à cette modalité.

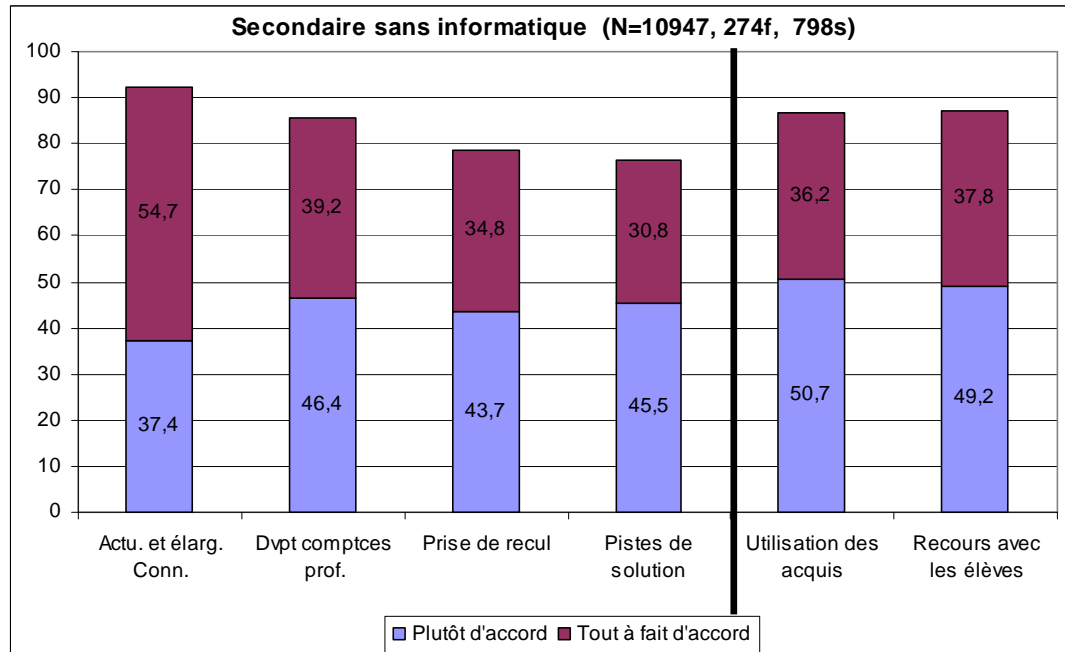
Le développement de compétences augmente mais aussi la prise de recul. Pas facile d'expliquer les raisons de cette évolution pour ces deux acquis. Cela nécessiterait de comparer les intitulés de l'année passée de voir comment ils ont évolué ou ont été modifiés l'année suivante, de repérer pour chacun de ces intitulés les différences de résultats et en lisant les commentaires d'essayer de percevoir les facteurs explicatifs. Nous ne sommes pas à même temporellement de pouvoir gérer cette démarche. Dès lors, nous formulerons différentes hypothèses sans avoir les moyens de les tester empiriquement:

- au moment de la réécriture des programmes, plusieurs objectifs ont été réécrits pour viser un développement de compétences ou une prise de recul ;
- l'expérience des formateurs dans les formations IFC leur permet de plus en plus dans le timing imparti de veiller au développement de ces deux objectifs. Ils mettent une méthodologie en place comme de l'expérimentation qui permet d'acquérir des compétences ;
- la culture de la formation s'instaurant petit à petit, elle est de plus en plus vue comme un moment de réflexivité par rapport à sa pratique.

### 3.3.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++) sans les formations informatiques

Regardons maintenant ce qu'il en est des acquis pour l'ensemble des formations du secondaire dont les formations informatiques ont été retirées.

Graphique 7 : Acquis pour le secondaire ordinaire sans les formations informatiques



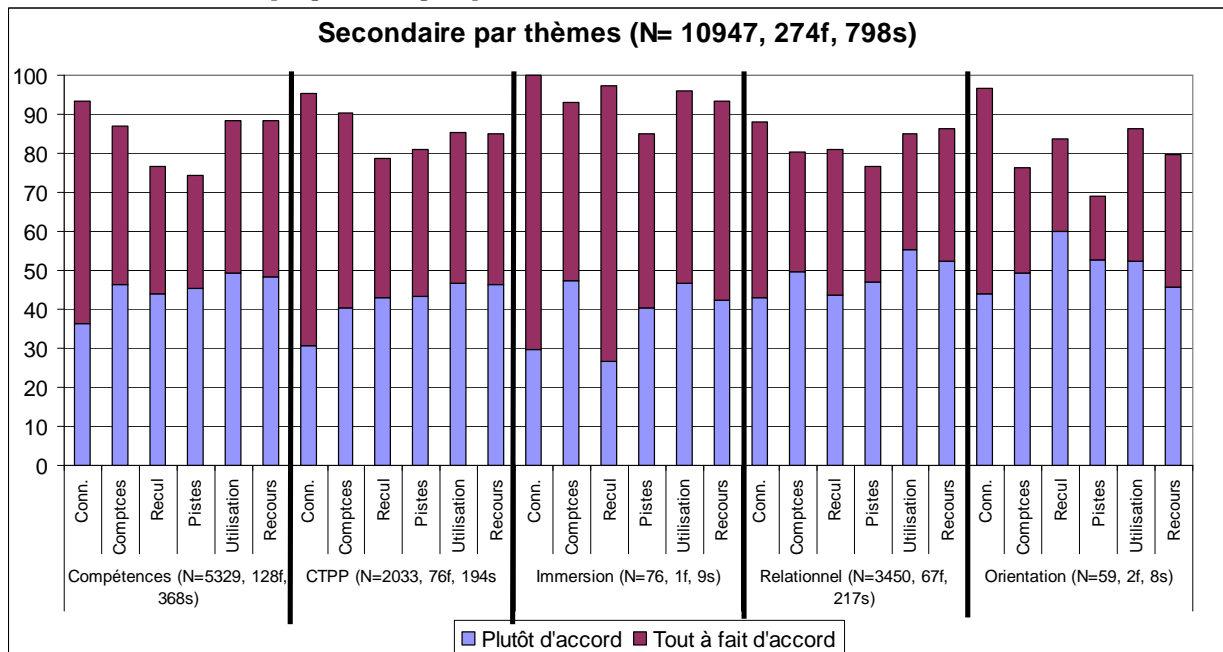
Résultats très positifs : pour le secondaire hors informatique, outre l'actualisation et l'élargissement des connaissances, le développement des compétences est positif pour plus de 80% des répondants. Comme nous l'avons vu ci-dessus c'est une belle évolution et cela donne à la formation un statut autre que celui d'informer uniquement. Les deux items relatifs à un transfert possible ont des résultats positifs également. Or, comme nous l'avons vu dans l'analyse de l'atteinte des objectifs, nous savons que le fait que les participants voient au sein de la formation un lien entre leur terrain et la formation est un facteur facilitateur.

La prise de recul et le recours avec les élèves sont nettement plus positifs quand on extrait les résultats informatiques. Pour la prise de recul, l'hypothèse formulée plus haut avait donc tout son sens.

3.3.3. Résultats différenciés suivant les thèmes

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Actu. et élarg. conn. Plutôt d'accord	Actu. et élarg. conn. Tout à fait d'accord	Actu. et élarg. conn. Sous-total	Dvpt compétences prof. Plutôt d'accord	Dvpt compétences prof. Tout à fait d'accord	Dvpt compétences prof. Sous-total	Prise de recul Plutôt d'accord	Prise de recul Tout à fait d'accord	Prise de recul Sous-total	Pistes de solution diff. prof. Plutôt d'accord	Pistes de solution diff. prof. Tout à fait d'accord	Pistes de solution diff. prof. Sous-total	Score acquis	Utilisation des acquis Plutôt d'accord	Utilisation des acquis Tout à fait d'accord	Utilisation des acquis Sous-total	Recours avec les élèves Plutôt d'accord	Recours avec les élèves Tout à fait d'accord	Recours avec les élèves Sous-total	Score transfert
Secondaire sans informatique	274	798	10.947	37,4%	54,7%	92,2%	46,4%	39,2%	85,5%	43,7%	34,8%	78,6%	45,5%	30,8%	76,3%	3,22	50,7%	36,2%	86,8%	49,2%	37,8%	87,0%	3,20
Compétences	128	370	5.329	36,4%	57,0%	93,4%	46,4%	40,6%	87,0%	44,1%	32,5%	76,6%	45,4%	28,9%	74,3%	3,21	49,3%	39,2%	88,5%	48,5%	39,7%	88,3%	3,25
CTPP	76	194	2.033	30,7%	64,6%	95,4%	40,5%	49,9%	90,5%	43,1%	35,7%	78,8%	43,5%	37,5%	81,0%	3,32	46,7%	38,8%	85,5%	46,3%	38,6%	84,8%	3,18
Immersion	1	9	76	29,7%	70,3%	100,0%	47,2%	45,8%	93,1%	26,7%	70,7%	97,3%	40,3%	44,8%	85,1%	3,55	46,7%	49,3%	96,0%	42,5%	50,7%	93,2%	3,45
Compétences relationnelles	67	217	3.450	43,0%	45,1%	88,1%	49,7%	30,7%	80,3%	43,8%	37,2%	81,0%	46,9%	29,9%	76,8%	3,15	55,2%	29,7%	84,9%	52,3%	34,1%	86,4%	3,14
Orientation	2	8	59	44,1%	52,5%	96,6%	49,2%	27,1%	76,3%	60,0%	23,6%	83,6%	52,7%	16,4%	69,1%	3,12	52,5%	33,9%	86,4%	45,8%	33,9%	79,7%	3,17

Graphique 8 : Acquis pour le secondaire ordinaire suivant les thèmes



En termes de connaissances, les résultats des formations sur l'immersion (Travailler dans un établissement qui pratique l'enseignement de type immersif: " formation à la méthode CLIL/EMILE"), sont excellents tandis que les formations relationnelles ont les résultats plus faibles (88% malgré tout).

Par rapport au développement de compétences, ce sont à nouveau les formations « immersion » mais également celles destinées aux CTPP qui ont les pourcentages les plus élevés. Les formations relationnelles et orientation sont nettement plus faibles. Pourtant, le développement de compétences s'inscrit totalement dans les formations relationnelles. La durée de celles-ci pour développer des compétences dans ce domaine ne permettrait-elle que d'amorcer les choses ? Dès lors, nous pouvons comprendre que très peu de personnes estiment avoir développé leurs compétences en la matière. Au niveau des formations sur l'orientation, les objectifs se situent plus au niveau de l'actualisation et de l'élargissement des connaissances<sup>10</sup> et de la prise de recul davantage que dans un développement de compétences.

<sup>10</sup> Exemple pour un des deux intitulés :

\* Connaître les structures et les principales réformes de l'enseignement technique, professionnel et artistique et de l'enseignement secondaire en alternance en C.F.;

Au niveau de la prise de recul, par rapport à l'orientation, cet objectif présent dans le cadre de cette formation se voit rencontré. C'est moins le cas dans le thème « compétences » et « CTPP ». Quand on regarde de plus près au niveau des intitulés le thème « compétences », on constate par exemple que la plupart des intitulés inférieurs à 77% sont des actualisations des connaissances mais aussi des formations sur la « Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage ». On peut très bien comprendre ce résultat pour l'actualisation des connaissances qui est du niveau d'une mise à jour mais pour les formations sur l'élaboration d'une séquence d'apprentissage un des objectifs « s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves » intégrait cette prise de recul. Maintenant, ce qu'il faut bien préciser c'est qu'il s'agit de certaines des formations sur ce sujet. Par contre, pour le thème « CTPP », ce sont effectivement toutes des formations « actualisation » qui ont des résultats plus faibles.

Que 77% des personnes aient pu trouver des pistes de solutions par rapport à des difficultés professionnelles au niveau des formations relationnelles est très positif. C'est le cas aussi des personnes qui ont suivi les formations CTPP. Par contre, c'est plus faible au niveau de l'orientation. Les difficultés à ce niveau sont, on peut le supposer, très contextualisées. Or, une formation plus générale peut ne pas apporter des réponses en ce domaine. La formation immersion est à nouveau la meilleure dans ce domaine et cela peut se comprendre puisque l'idée est vraiment que les personnes puissent arriver à travailler dans un établissement de type immersif et donc par là dépasser les difficultés qu'elles ont rencontrées.

Enfin, par rapport aux transferts, hormis l'immersion, les différents thèmes sont proches quant à l'utilisation des acquis sur le terrain. Par contre, les participants ayant suivi la formation « orientation » estiment moins que les autres qu'ils recourront aux acquis avec leurs élèves.

- 
- \* Connaître les filières de formation donnant accès aux différentes professions de tous les secteurs;
  - \* En connaître les conditions concrètes d'exercice pour chacune d'elles;
  - \* Développer une réflexion liée à l'incidence de la délivrance des attestations d'orientation;
  - \* Prendre conscience des éventuels phénomènes de relégation à travers l'orientation pour les prévenir



## Chapitre 4 : Informatique

### 4.1. Choix de la formation

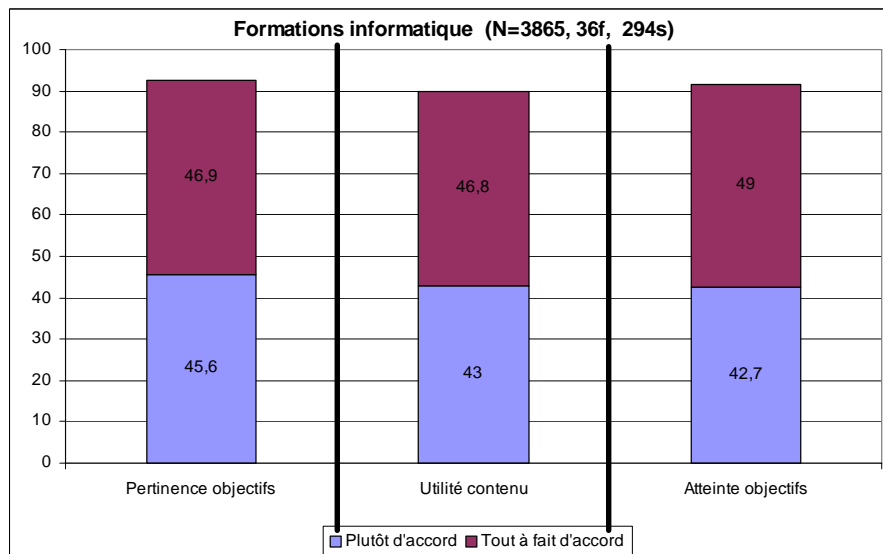
Tableau 13 : Nombre de fois qu'un item est cité par les participants comme critère de sélection d'une formation du programme informatique.

Item choisi	Nombre de fois qu'un item a été choisi	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total d'items choisis	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total de personnes (10301)
Intitulé	2.681	43,1	70,9
Objectifs	1.927	31,0	51,0
Par obligation	472	7,6	12,5
Contenu	432	6,9	11,4
Lieu	358	5,8	9,5
Pas de choix	144	2,3	3,8
Formateur	75	1,2	2,0
Plan de formation	64	1,0	1,7
Durée	46	0,7	1,2
Sans critères	26	0,4	0,7
Nbre d'items total	6.225	100,0	
Nbre de pers.	3.781		100,0

Dans les formations en informatique, comparativement aux formations du spécialisé ou du secondaire, le critère "pas de choix" est moins important. On peut comprendre que ce n'est pas ce genre de formations qui va être "imposée" par la direction ou une autre personne. On peut aussi faire l'hypothèse que cette formation répond à la demande de la personne. Par ailleurs, le pourcentage est plus faible aussi par rapport au plan de formation et ce résultat nous semble assez logique. On retrouve les 10 % habituels d'une formation choisie notamment par obligation.

## 4.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

Graphique 9 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs des formations informatiques

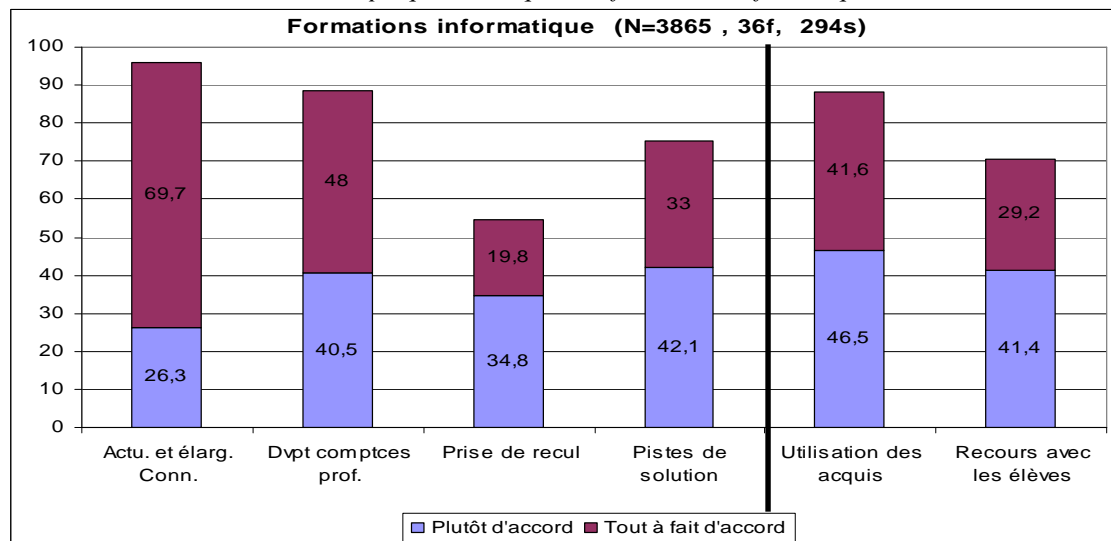


Les formations en informatique sont considérées dans l'ensemble comme pertinentes, utiles et les objectifs sont atteints. Plus de 45% des personnes sont tout à fait d'accord avec ces constats. Dans chaque cas, il y a un peu plus de personnes tout à fait d'accord que plutôt d'accord. De manière cumulée, ces résultats sont donc très positifs.

Nous n'avons pas analysé ces formations d'un point de vue qualitatif. Notons seulement que deux intitulés (publication sur internet et les plateformes de formation à distance) sur 13 (1,5%) avaient des résultats inférieurs à 75% pour l'atteinte des objectifs.

## 4.3. Acquis de la formation

Graphique 10: Acquis des formations informatiques



Le profil des formations en informatique correspond à celui que nous attendions. Les acquis se déclinent en termes de connaissances mais aussi en termes de développement de compétences, soit l'objectif central visé dans la plupart des cas. 50% des répondants



considèrent qu'ils ont pris du recul par rapport à leur pratique. L'une ou l'autre formation envisage en effet explicitement cette prise de recul : « partager et analyser, pour les améliorer, les différentes pratiques déjà mises en place » et cela se répercute sur les résultats de l'item « prise de recul » dans la session concernée.

Par contre, pour les autres formations en informatique, il est assez logique que cet acquis ne soit pas présent. 70% pensent recourir aux acquis de la formation avec leurs élèves. Ce résultat peut tout à fait être compris dans l'optique où les compétences développées peuvent dans certains cas être bénéfiques pour la personne elle-même tandis que ce n'est qu'indirectement qu'il pourra y avoir des retours pour les élèves.



## Chapitre 5 : Spécialisé

### 5.1. Choix de la formation

Tableau 14 : Nombre de fois qu'un item est cité par les participants comme critère de sélection d'une formation du programme du spécialisé.

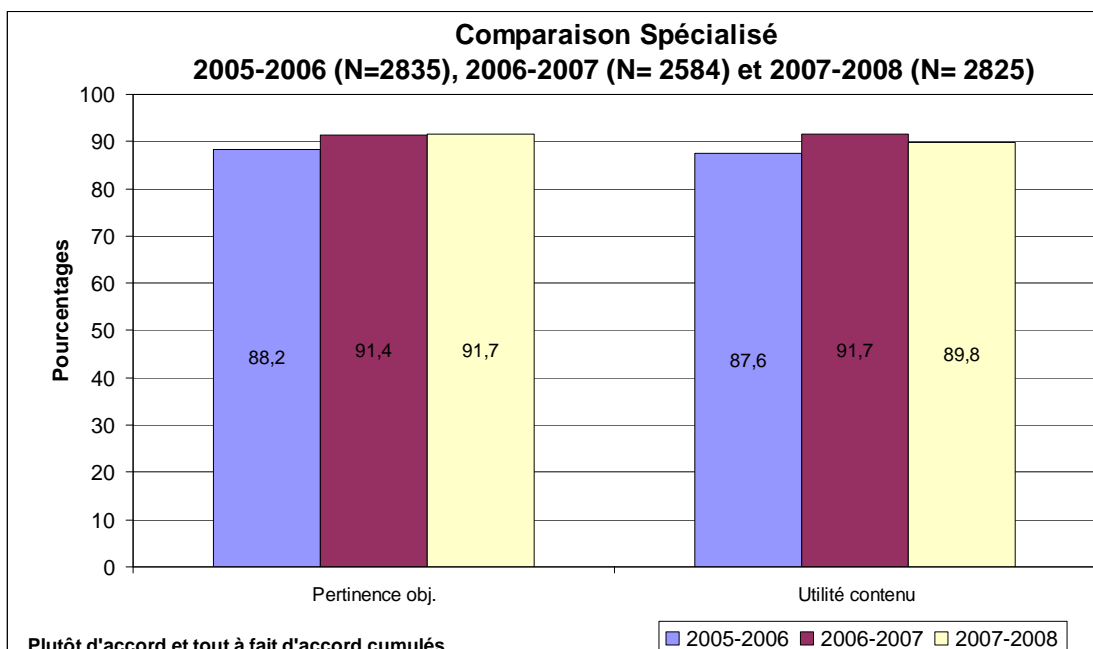
Item choisi	Spécialisé Nombre de fois qu'un item a été choisi	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total d'items choisis	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total de personnes (10 301)
Intitulé	2094	45,1	76,8
Objectifs	1228	26,4	45,0
Lieu	290	6,2	10,6
Par obligation	290	6,2	10,6
Contenu	270	5,8	9,9
Pas de choix	187	4,0	6,9
Formateur	106	2,3	3,9
Plan de formation	88	1,9	3,2
Durée	67	1,4	2,5
Sans critères	27	0,6	1,0
Nbre d'items total	4647	100,0	
Nbre de pers.	2.727		100,0

Outre les critères récurrents dans tous les niveaux (intitulé et objectifs), le lieu, l'obligation professionnelle mais aussi le contenu de la formation, trois types de critères différents (organisationnel, contraintes et pédagogiques) sont cités par 10% des participants. A l'instar de ce que nous constatons dans le secondaire, 7% des personnes disent ne pas avoir eu le choix de la formation. Le lien avec le plan de formation, bien que très peu sélectionné, est le plus élevé et est comparable à celui observé au niveau des C.PMS.

## 5.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

### 5.2.1. Evolution sur 3 années

Graphique 11 : Comparaison sur 3 années des résultats relatifs aux acquis de la formation pour le secondaire ordinaire avec les formations informatiques.



Entre 2005-2006 et 2007-2008, nous observons une progression des résultats même si nous n'avons pas testé si ces différences étaient significatives ou pas. Par rapport à 2006-2007, la progression est très faible pour la pertinence des objectifs et une légère baisse s'observe au niveau de l'utilité du contenu qui reste quel que soit le cas de figure à un niveau tout à fait bon.

Néanmoins, pour comprendre pourquoi certains participants donnent des résultats plus faibles quant à l'utilité du contenu, nous nous proposons de parcourir les commentaires des intitulés (qui regroupent eux-mêmes différents sous-titres et sont déclinés chacun en différentes sessions) qui ont des résultats plus faibles (entre 69% et 78% de pourcentages positifs cumulés) sur cette dimension.

Un intitulé relève du niveau relationnel (9 sessions, 132 questionnaires) à savoir la gestion des conflits. La synthèse des commentaires montre un niveau faible quant à l'utilité de cette formation car pour diverses raisons évoquées par l'un ou l'autre participant (manque de pratique du formateur, manque d'outils concrets, etc.), ce qui y a été développé n'est pas, à leurs dires, transférable dans la pratique professionnelle des participants.

D'autres formations plus « périphériques » par rapport à l'enseignement spécialisé : éducation au genre (1 session, 13 questionnaires), éducation à l'environnement (9 sessions, 137 questionnaires) et développement durable apparaissent également comme faibles. Pourtant, ce n'est pas cet argument qui est avancé par les participants dans leurs commentaires. Pour l'éducation à la diversité sexuelle, l'aspect trop théorique et un manque d'interactions, de confrontations de points de vue est évoqué. Pour l'éducation à l'environnement (où beaucoup d'enseignants de l'ordinaire se sont inscrits même si l'offre est inscrite dans celle du spécialisé), c'est à nouveau le lien avec l'environnement scolaire et la

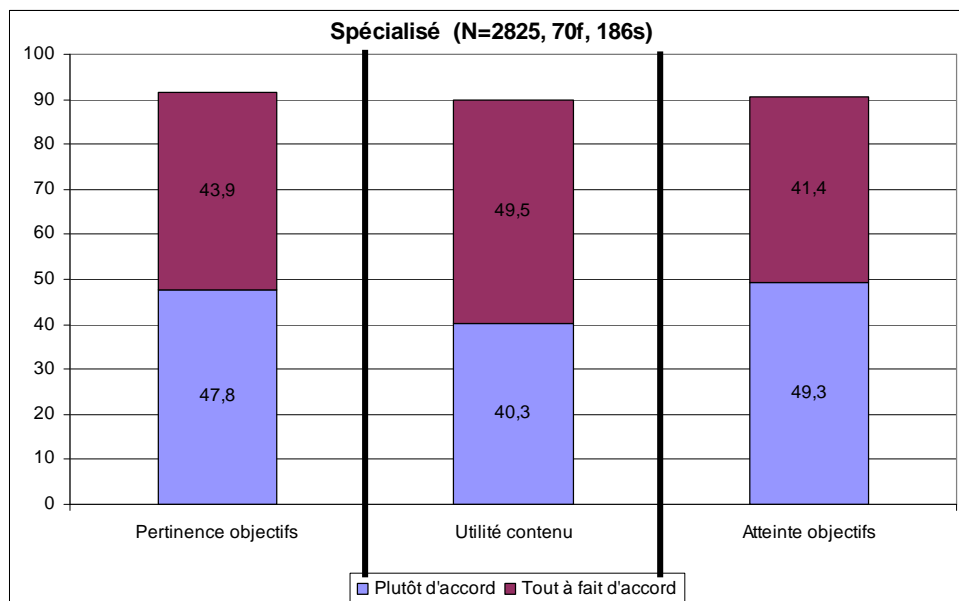
possibilité d'un transfert des acquis : « *il y a peu d'applications pour les profs en classe* », « *je n'ai pas trouvé des données à utiliser directement dans la classe* »,...qui se dégage des dires des participants. La formation n'est donc pas estimée très utile car ne correspondant pas aux besoins pratiques des enseignants.

Deux formations plus directement spécifiques à l'enseignement spécialisé ont aussi un plus faible pourcentage quant à leur utilité. Une de ces formations porte sur l'implication des logopèdes dans l'apprentissage des mathématiques (1 session, 8 questionnaires). L'élément qui se dégage de la lecture des commentaires est que l'objectif pratique relatif à la communication des résultats n'a pas été abordé. La formation (3 sessions, 46 questionnaires) relative à l'apprentissage en type 2 est vue comme moins utile, selon les participants, parce qu'elle était trop théorique et ne permettait pas de répondre aux difficultés de certains d'entre eux.

Au vu des tendances dégagées par ces quelques sessions, les résultats légèrement plus faibles de quelques intitulés quant à l'utilité des formations, signifient dans plusieurs cas, qu'une formation sera perçue comme moins utile si un transfert de ce qui a été fait en formation n'est pas envisageable.

### 5.2.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

Graphique 12 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs des formations du programme destiné en priorité à l'enseignement spécialisé

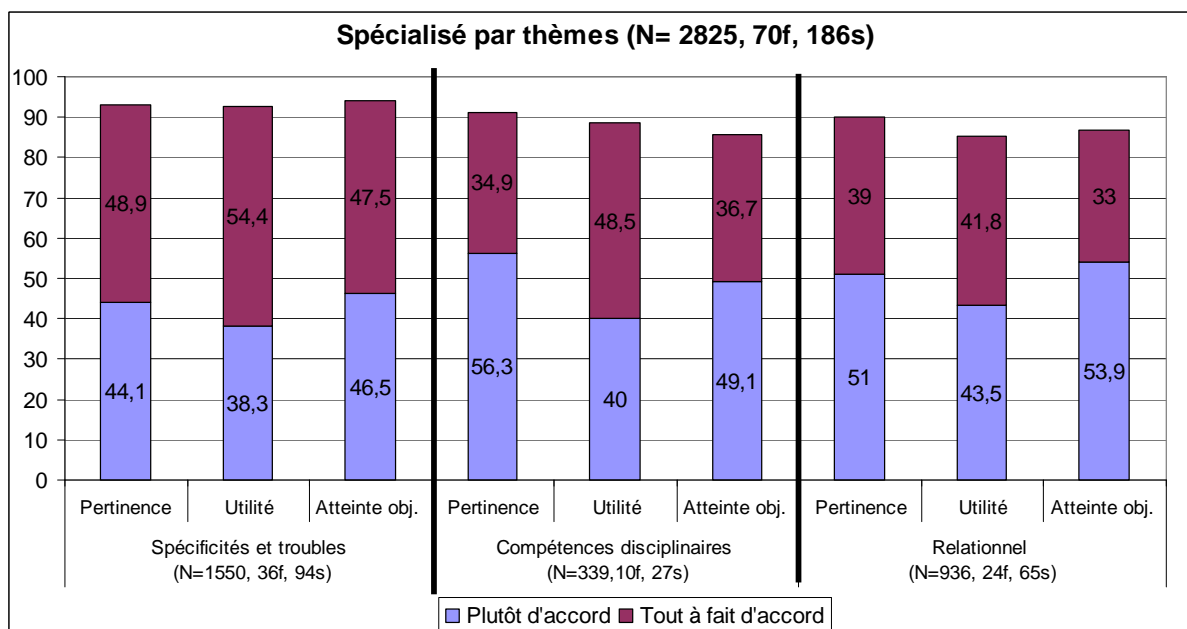


Pas de constats très différents par rapport à ce que nous avons observé pour le niveau secondaire et informatique. Notons juste que pour la pertinence des objectifs et leur atteinte, la proportion de personnes plutôt d'accord est plus importante que celle tout à fait d'accord. Globalement, la barre des 90% est quasiment atteinte partout.

5.2.3. Résultats différenciés suivant les thèmes

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Pertinence obj. +	Pertinence obj. ++	Pertinence obj. Sous-total	Utilité contenu +	Utilité contenu ++	Utilité contenu Sous-total	Atteinte obj. +	Atteinte obj. ++	Atteinte obj. Sous-total
Spécialisé	70	186	2.825	47,8%	43,9%	91,8%	40,3%	49,5%	89,7%	49,3%	41,4%	90,6%
Spécificités et troubles	36	94	1.550	44,1%	48,9%	93,0%	38,3%	54,4%	92,7%	46,5%	47,5%	94,0%
Compétences disciplinaires	10	27	339	56,3%	34,9%	91,3%	40,0%	48,5%	88,5%	49,1%	36,7%	85,8%
Compétences relationnelles	24	65	936	51,0%	39,0%	89,9%	43,5%	41,8%	85,3%	53,9%	33,0%	86,8%

Graphique 13 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs pour le spécialisé suivant les thèmes



Trois thèmes interviennent dans le programme des formations du spécialisé. En regardant les pourcentages positifs cumulés, ils sont tous très pertinents mais avec quelques nuances: le thème « spécificités et troubles » devance le relationnel et celui défini comme compétences disciplinaires (qu'est-ce qu'apprendre, psychomotricité, sports et jeux nouveaux, éducation artistique).

Pour l'utilité du contenu, le relationnel est plus faible. Au niveau de l'atteinte des objectifs, les résultats sont très proches (1% de différence) entre le relationnel et les compétences disciplinaires alors que le thème « spécificités et troubles » reste en tête.

## 5.2.4. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs

### 5.2.4.1 Le point de vue des participants.

#### Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs<sup>11</sup> (5 sur 41<sup>12</sup>) (> 95% et ++ > 65%)

5 intitulés différents (voir annexe 7<sup>13</sup>) sont concernés par des résultats très positifs quant à l'atteinte des objectifs : le secret professionnel, les outils de communication, TEACCH, une formation pour le type 4 et les techniques d'animation destinées aux éducateurs du spécialisé. Le point commun de ces différentes formations se trouve dans la présence à la fois d'objectifs d'informations (s'informer, découvrir) et d'action (dégager des principes d'action, acquérir les notions, expérimenter différentes techniques). Ce deuxième point n'est cependant pas explicite pour ce qui concerne les outils de communication. Le partage d'expériences revient également dans deux formations : secret professionnel et type 4.

Peu de commentaires sont exploitables pour la formation relative au type 4 tandis que dans les 4 autres intitulés, on retrouve des éléments très similaires à ce qui a été observé au niveau secondaire.

Le facteur qui est le plus mis en avant dans tous les commentaires, quelle que soit la formation, c'est le lien avec le contexte de travail : que ce soit via les objectifs (« l'objectif est concret, il fait partie de mon quotidien et est donc facilement observable »), les attentes des participants, les sujets traités (teacch), les outils transférables (communication), les situations présentées (secret professionnel) ou encore les pistes proposées (chez tous). Sous différentes dimensions, il peut être identifié comme le facilitateur.

La méthodologie pratique telle qu'une expérimentation des activités afin de pouvoir les appliquer en classe (techniques d'animation, teacch) mais avec une phase d'analyse en parallèle dans certains cas (« très bénéfique de vivre les jeux et de les analyser ensuite ») se dégage des commentaires. La variété de ce qui est proposé, notamment au niveau des outils, est relevé par quelques participants.

La complémentarité théorie/pratique perçue au travers des objectifs définis pour ces formations se retrouve également dans les caractéristiques pointées pour le formateur : « *quelqu'un qui a des bases théoriques et un vécu* », quelqu'un qui peut donner des exemples.

#### Analyse des obstacles au travers des intitulés négatifs (2 sur 41) (< 75%)

Deux intitulés (voir annexe 8) ressortent : « la gestion des conflits au sein d'une classe » où de nombreux commentaires permettent de pointer plusieurs freins à l'atteinte des objectifs et *"le lien entre la psychomotricité et les apprentissages dans le domaine de la lecture et de*

<sup>11</sup> Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que derrière un intitulé, varie le nombre de sous-titres différents concernés, le nombre de sessions et le nombre de questionnaires concernés. Nous renvoyons le lecteur aux annexes pour connaître ces différentes variables pour chacun des intitulés analysés.

<sup>12</sup> Nous ne prenons en compte ici que les intitulés pour lesquels nous disposons de données au niveau évaluation. Nous ne prenons donc pas en compte tous les intitulés sans offre ou tous ceux pour lesquels nous disposons d'une offre mais qui n'ont pas été activés.

<sup>13</sup> Les intitulés en grisé dans les annexes ne sont pas pris en compte dans l'analyse des commentaires participants.

*l'écriture*". Pour ce deuxième intitulé, seules deux sessions ont eu lieu alors que pour le premier, 9 sessions ont été données.

Dans la première formation sont relevés tous les facteurs déjà mis en évidence au niveau du secondaire :

- le contenu qui est déconnecté de la pratique (pas d'exemples dans la pratique, manque d'outils, de techniques,...) ;
- le formateur qui n'est pas suffisamment ancré dans un milieu scolaire et qui donc manque de pratique, y compris pour certains dans la gestion d'un groupe d'enseignants.

Ceci a une répercussion sur les acquis qui ne sont pas suffisamment présents (« *je reste avec mes questions* », « *je n'ai rien appris* ») ou en tout cas n'apportent pas la nouveauté attendue (« *du déjà-vu* ») ou le transfert possible avec le public concerné (« *les pistes ne sont pas suffisamment concrètes pour les utiliser en classe ou à l'école* »).

Dans l'intitulé sur la psychomotricité, ce sont les caractéristiques du public (ex. handicap moteur) avec lequel la personne en formation travaille qui semblent n'avoir pas été suffisamment pris en compte et est donc un frein à ce transfert.

Dans les deux intitulés, la prégnance de la théorie, le manque de structure (uniquement pour psychomotricité), le manque de temps (dû entre autres parce que des points qui n'étaient pas en rapport avec la formation ont été abordés) impliquant le peu ou le manque d'échanges, font l'objet de plusieurs commentaires. Le manque d'échanges semble aussi être dû dans un cas à la fermeture du groupe au partage et au dialogue.

Un participant signale qu'un des objectifs visé ne peut être atteint si il n'est pas envisagé directement sur le terrain, soit en classe. Ce commentaire nous semble important à pointer car il met en évidence l'importance de définir des objectifs réalistes. Dans certains cas, les objectifs sont à atteindre à plus long terme et cela devrait sans doute être annoncé comme tel. Le fait que des objectifs n'aient pas été abordés ou aient été peu explicités est signalé par l'un ou l'autre.

Pointons encore un autre frein relevé par certains et qui est neuf par rapport à ce qui a été présenté dans le cadre des formations du secondaire : c'est l'hétérogénéité des attentes des participants.

#### 5.2.4.2. *Le point de vue des formateurs.*

#### Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs (11 sur 41) (>95% et ++>ou =50%)

11 intitulés (27%) (voir annexe 7) et 40 sessions correspondants aux critères ont été identifiés sur un total de 41 intitulés.

De l'analyse des commentaires laissés par les formateurs, nous pouvons proposer une série de facteurs facilitateurs suivants :

- **Les caractéristiques du public** : il semble que l'hétérogénéité du public soit un facteur facilitateur lorsque le partage des expériences fait partie des objectifs de la formation. Cela enrichit considérablement les moments de discussion et permet au formateur de favoriser la prise de recul et le transfert des apports de la formation.



Cette hypothèse se base notamment sur les propos relevés pour la formation à « la notion du secret professionnel dans l'enseignement spécialisé » (voir en annexe l'intitulé 1103). Lorsque les objectifs portent sur des aspects plus spécifiques à un domaine ou un contexte, l'hétérogénéité du public peut ne pas avoir le même effet. Par exemple, pour l'intitulé « stratégies d'aide aux apprentissages de l'élève hyperactif et présentant des troubles attentionnels » (qui compte 16 sessions), plusieurs formateurs soulignent les difficultés rencontrées pour adapter leur formation aux attentes et besoins variables du public.

- **La connaissance préalable des caractéristiques du public** : lorsque les formateurs connaissent à l'avance les caractéristiques du public (fonction, niveaux d'enseignement, type d'enseignement, discipline etc.), cela semble constituer pour eux un avantage significatif. Les commentaires sur ce point convergent sur le fait qu'il s'agit là d'un élément important pour pouvoir anticiper les demandes des participants.
- **L'alternance théorie/pratique** : les formateurs considèrent comme facilitateur le fait de proposer des exercices réalistes et proches du contexte réel de travail ainsi que des outils transférables et expérimentés en cours de formation. Ils disent obtenir plus d'efficacité lorsque le transfert est discuté et travaillé pendant les sessions. Lorsque les exercices pratiques répondent à des demandes directement formulées par les participants, ils semblent alors particulièrement favoriser l'atteinte des objectifs.
- **La préparation et la gestion de la formation basées directement et explicitement sur les objectifs** : un autre facteur facilitateur dont parlent assez régulièrement les formateurs consiste à prendre en compte les objectifs de façon explicite et tout au long de la formation. En effet, il semble pertinent de présenter les objectifs dès le début de la formation et ensuite d'évaluer régulièrement l'atteinte de ceux-ci afin de réguler. Ensuite, un autre élément consiste à présenter la formation en distinguant le plus clairement possible les acquis au terme de la session et les compétences à développer à plus long terme. D'après certains formateurs, cela favorise la mise en projet et structure les apprentissages à court et à plus long terme. Enfin, une analyse facilitant la hiérarchisation des objectifs par ordre de priorité permet une meilleure gestion du temps consacré à ceux-ci et par voie de conséquence un sentiment de satisfaction plus important chez les participants.

#### Analyse des obstacles à partir des intitulés négatifs (2 sur 41) (<ou = 75%) :

2 intitulés (5%) (voir annexe 8) et 10 sessions correspondants aux critères ont été identifiés sur un total de 41 intitulés.

De l'analyse de ces deux intitulés, nous pouvons souligner certains obstacles à l'atteinte des objectifs :

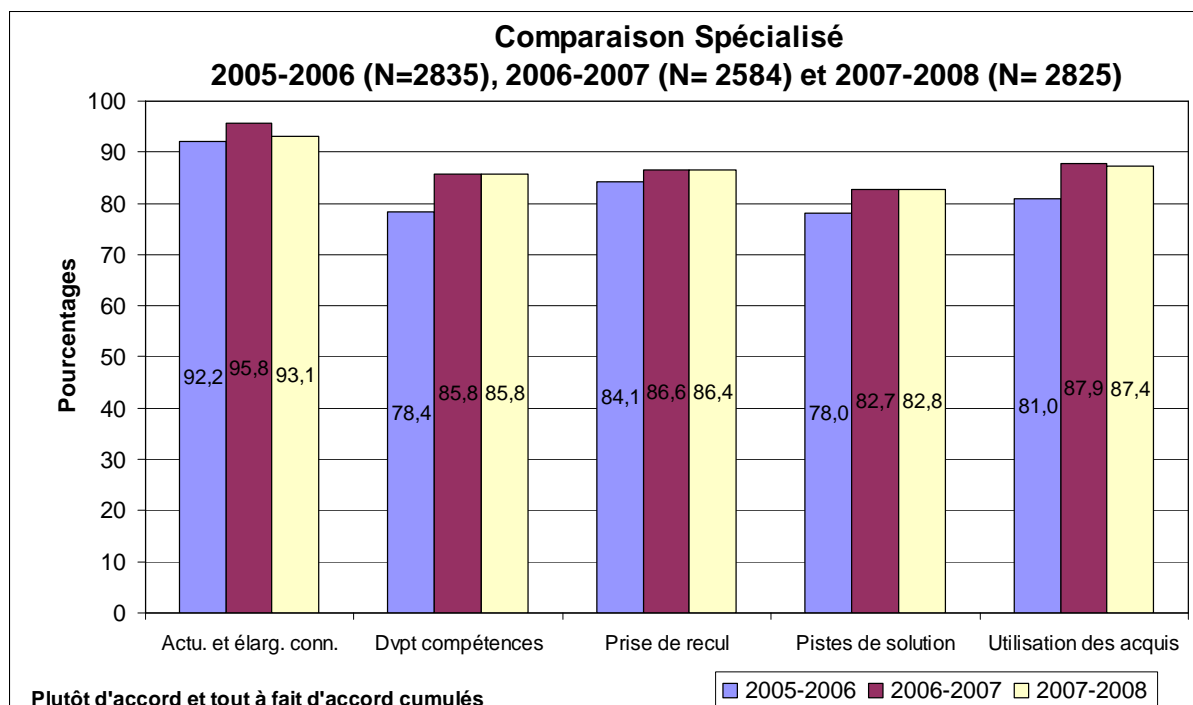
- La prise en compte insuffisante de l'aspect concret et pratique des formations. Pour l'intitulé « implication des logopèdes dans le domaine du langage » (voir en annexe intitulé 1116) par exemple, les formateurs regrettent un manque de concrétisation des apprentissages théoriques ;

- Les représentations préalablement négatives à propos de la formation ou des formateurs. Cela a été mentionné par plusieurs formateurs à *La gestion des conflits au sein d'une classe* (voir en annexe intitulé 1202) ;
- Certains objectifs peuvent faire figure d'obstacle. C'est notamment le cas du troisième objectif de la formation « la gestion des conflits au sein d'une classe » (voir ci-dessus) : « utiliser le conflit comme levier de changement ». Plusieurs commentaires soulignent que le rapport au conflit est trop difficile pour pouvoir atteindre l'objectif ; autrement dit, la résistance des formés est trop forte. En effet, dans ce cas-ci, le conflit est vu par les enseignants comme une situation à éviter ou sanctionner.

### 5.3. Acquis de la formation

#### 5.3.1. Evolution sur 3 années

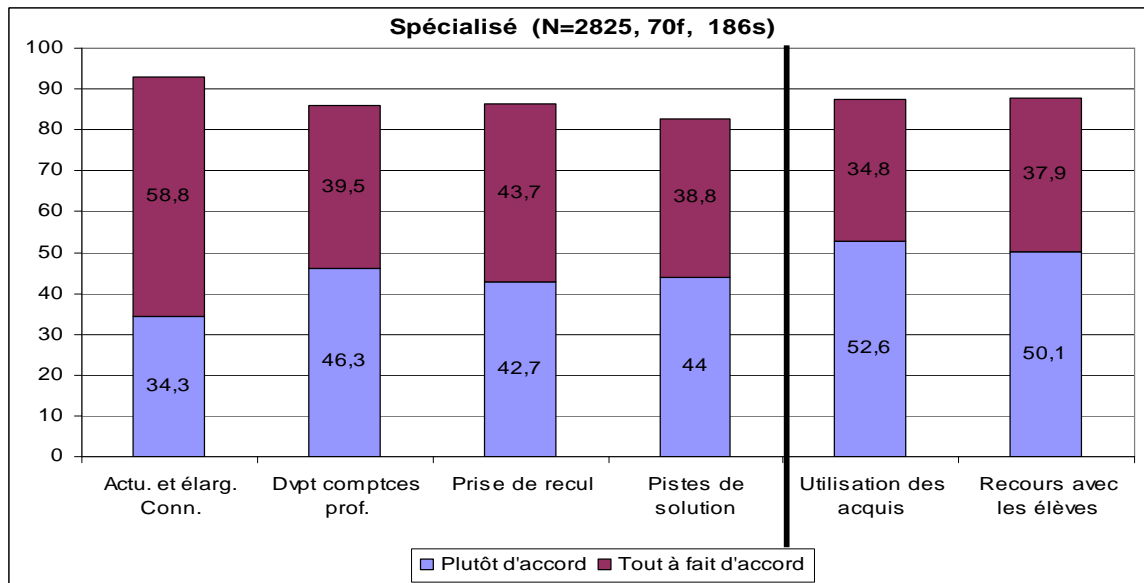
Graphique 14 : Comparaison sur 3 années des résultats relatifs aux acquis de la formation pour le spécialisé



L'offre du spécialisé est, pourrait-on dire dans une phase de stabilisation. Entre 2005-2006 et 2006-2007, tous les items ont progressé. Cette année, au niveau des acquis, nous sommes quasiment au même niveau qu'en 2006-2007 sauf pour l'actualisation et l'élargissement des connaissances où une baisse est constatée. Il en est de même, mais de manière tout à fait minime, pour l'utilisation des acquis. Par contre, nous pouvons noter qu'au niveau du nombre de questionnaires, nous sommes revenus quasi au même nombre qu'il y a deux ans, une légère baisse ayant été constatée l'année passée. Ce qu'on peut dire au niveau du programme lui-même, c'est qu'il n'y a pas de grandes variations par rapport à 2006-2007. On a ainsi toujours plusieurs formations au niveau des troubles spécifiques découpées en deux modules : une plus d'informations et une au niveau de l'accompagnement. En 2008-2009, ces deux modules ont été fusionnés en un seul.

5.3.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

Graphique 15 : Acquis des formations du programme destiné en priorité à l'enseignement spécialisé



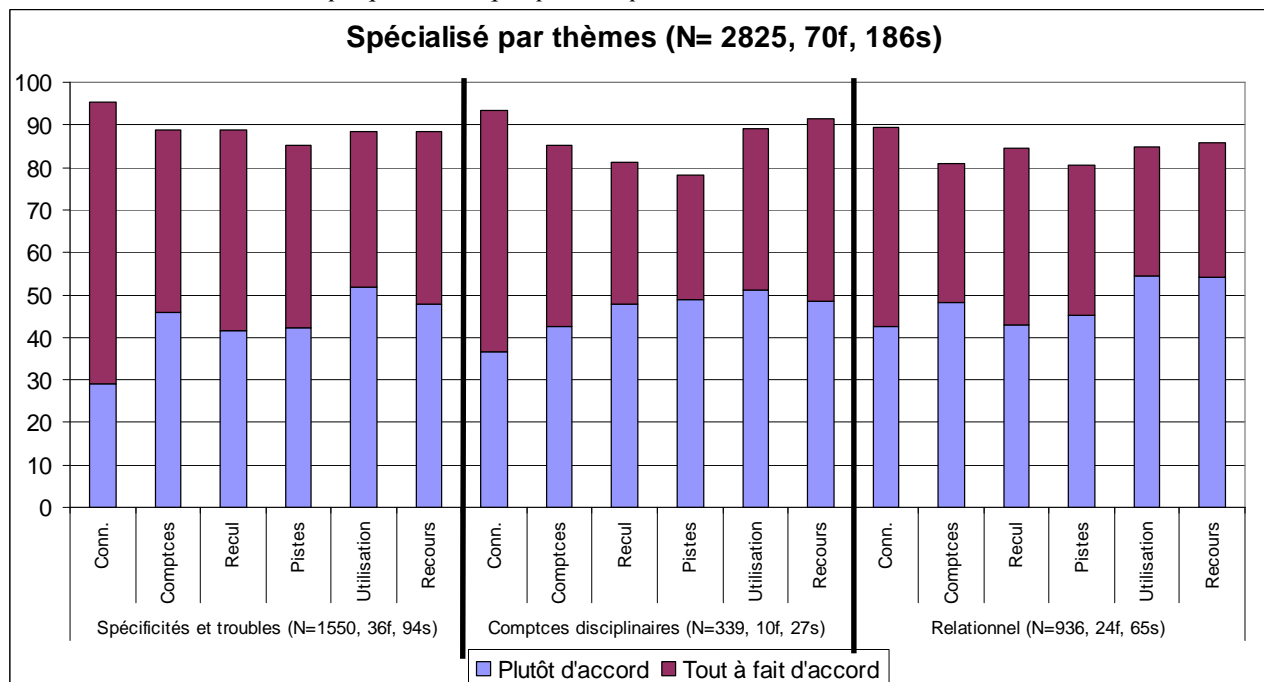
Même si une progression n'a pas été observée par rapport à 2006-2007, l'acquis quant à l'actualisation et l'élargissement des connaissances reste le plus prégnant y compris dans la proportion de personnes tout à fait d'accord avec cet acquis. Les résultats se situent au delà de la barre des 80% pour les autres acquis, ce qui est évidemment très positif.

Au niveau du transfert, le profil de l'utilisation possible des acquis et du recours avec les élèves est sensiblement le même. Il apparaît à la lumière de celui-ci que les répondants pensent qu'un transfert est possible en fin de formation, du moins globalement. Nous rappelons au lecteur que nous disposons d'informations plus détaillées. Les résultats globaux masquent évidemment les nuances que peuvent apporter les résultats par intitulé ou encore par session. L'analyse par thèmes envisagés ci-après nous permet déjà de descendre d'un niveau.

5.3.3. Résultats différenciés suivant les thèmes

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Actu. et élarg. conn. +	Actu. et élarg. conn. ++	Actu. et élarg. conn. Sous-total	Dvpt compétences prof. +	Dvpt compétences prof. ++	Dvpt compétences prof. Sous-total	Prise de recul +	Prise de recul ++	Prise de recul Sous-total	Pistes solution diff. prof. +	Pistes solution diff. prof. ++	Pistes solution diff. prof. Sous-total	Score acquis	Utilisation des acquis +	Utilisation des acquis ++	Utilisation des acquis Sous-total	Recours avec élèves +	Recours avec élèves ++	Recours avec élèves Sous-total	Score transfert
Spécialisé	70	186	2.825	34,3%	58,8%	93,1%	46,3%	39,5%	85,8%	42,7%	43,7%	86,5%	44,0%	38,8%	82,8%	3,31	52,6%	34,8%	87,4%	50,1%	37,9%	88,0%	3,21
Spécificités et troubles	36	94	1.550	29,0%	66,3%	95,2%	46,0%	42,9%	88,9%	41,5%	47,3%	88,9%	42,4%	42,8%	85,2%	3,38	51,8%	36,8%	88,6%	47,9%	40,6%	88,6%	3,24
Compétences disciplinaires	10	27	339	36,5%	57,0%	93,5%	42,5%	42,8%	85,3%	47,7%	33,6%	81,3%	48,8%	29,4%	78,1%	3,23	51,0%	38,0%	89,0%	48,6%	42,9%	91,5%	3,28
Compétences relationnelles	24	65	936	42,5%	47,0%	89,5%	48,2%	32,6%	80,8%	43,0%	41,4%	84,4%	45,1%	35,5%	80,6%	3,21	54,4%	30,4%	84,8%	54,1%	31,7%	85,8%	3,13

Graphique 16 : Acquis pour le spécialisé suivant les thèmes



De manière évidente, on constate que l'actualisation des connaissances est avant tout perçue comme un des acquis dans le thème « spécificités et troubles ». Dans ce thème en effet, une bonne partie des formations a un objectif qui vise à actualiser et à développer ses connaissances. En voici quelques-uns à titre d'exemple :

- S'informer sur le contenu légal et réglementaire du dossier de l'élève;
- S'informer sur l'état des recherches en cours et des réponses données en Communauté française et ailleurs;
- Actualiser ses connaissances dans la détection des difficultés (mémoire, mathématiques, troubles de l'attention, etc.) dans le domaine des mathématiques;
- S'informer sur le cadre et les modalités de mise en œuvre et sur l'évaluation des démarches (expérimentales ou non) d'intégration en cours.

Par rapport au développement de compétences, comme nous l'avons déjà observé pour le secondaire, les compétences relationnelles ont des résultats plus faibles que les autres niveaux. L'hypothèse que nous avons formulée était de dire que les personnes étaient en cours d'acquisition de ces compétences. On peut traduire aussi de la sorte le fait que peu de personnes soient tout à fait d'accord avec cet item. Un autre élément important à préciser est que derrière ce thème, il y a aussi des formations sur le développement durable, l'environnement sur la diversité sexuelle, dont les objectifs ne sont pas vraiment de l'ordre d'un développement de compétences.

La prise de recul se dégage surtout des formations « spécificités et troubles » où le développement de stratégies d'aide nécessite celle-ci. Au niveau des compétences relationnelles, des objectifs comme définir les limites de son action, définir le rôle et la complémentarité des acteurs, déconstruire des stéréotypes vont dans le même sens.

Les thèmes sont classés dans le même ordre que pour la prise de recul pour les pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles. On peut comprendre que pour le thème « spécificités et troubles », la notion de développement de stratégies d'apprentissage par rapport à des troubles spécifiques ait pu apporter des réponses à certains participants. Des intitulés comme «*la gestion du stress, des conflits, accompagnement des personnes avec des troubles du comportement etc*». doivent eux aussi fournir quelques pistes. Les formations « compétences disciplinaires », plus faibles sur cet item, portent pour la plupart sur les «sports et les jeux nouveaux et sur l'éducation artistique».

Au niveau du transfert possible, ces formations, par contre, semblent très porteuses aux dires des participants. On peut dire que c'est le cas aussi même si cela varie un peu pour les deux autres thèmes puisque dans tous les cas, nous sommes au-dessus de 85%.



## Chapitre 6 : C.PMS

### 6.1. Choix de la formation

Tableau 15 : Nombre de fois qu'un item est cité par les participants comme critère de sélection d'une formation du programme des C.PMS.

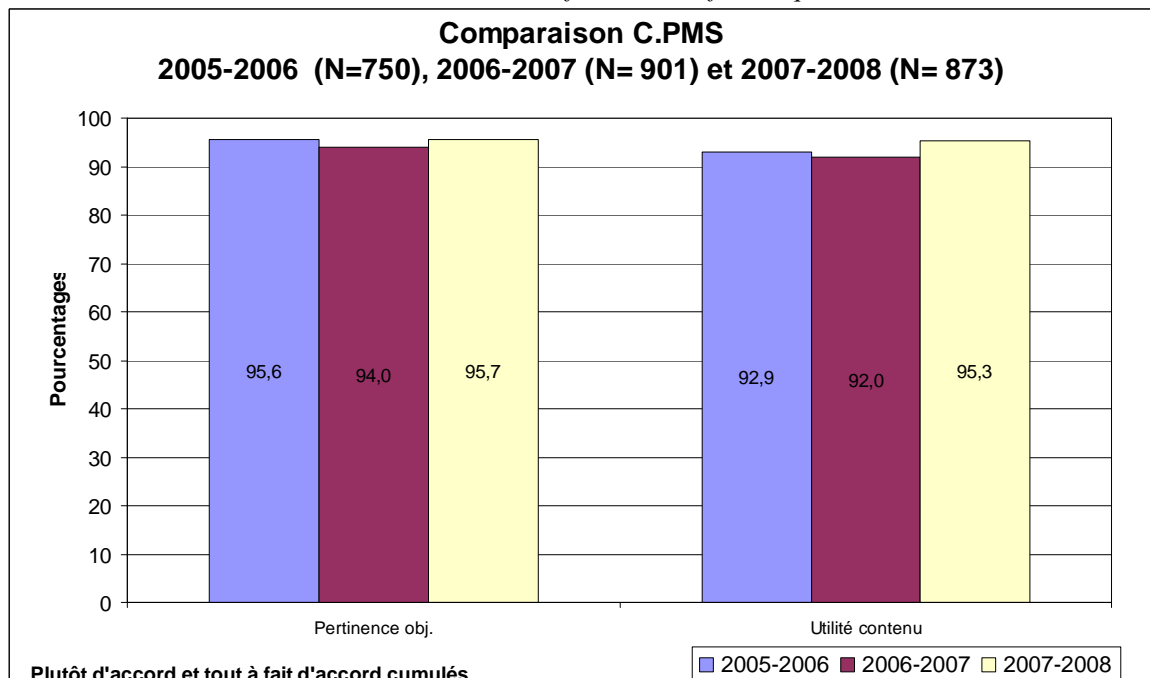
Item choisi	C.PMS Nombre de fois qu'un item a été choisi	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total d'items choisis	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total de personnes (10 301)
Intitulé	632	37,3	79,6
Objectifs	411	24,2	51,8
Lieu	238	14,0	30,0
Contenu	129	7,6	16,2
Formateur	95	5,6	12,0
Par obligation	79	4,7	9,9
Durée	58	3,4	7,3
Plan de formation	26	1,5	3,3
Pas de choix	24	1,4	3,0
Sans critères	3	0,2	0,4
Nbre d'items total	1.695	100,0	213,5
Nbre de pers.	794		100,0

Le fait que les formations des C.PMS soient exclusivement des formations classiques se reflète dans les critères choisis par les participants pour sélectionner leur formation. L'intitulé est de loin le plus important. Le recours aux objectifs, au lieu de formation, au contenu mais aussi au formateur est davantage privilégié que dans les autres niveaux. Le critère "durée" prend aussi une place plus importante que dans les autres niveaux. La proportion de personnes qui n'a pas eu le choix est aussi plus faible.

## 6.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

### 6.2.1. Evolution sur 3 années

Graphique 17 : Comparaison sur 3 années des résultats relatifs aux acquis de la formation pour le secondaire ordinaire avec les formations informatiques.



Ce graphique montre de fortes similitudes au niveau des pourcentages entre les années, même si globalement une évolution se marque pour 2007-2008. A part, l'un ou l'autre intitulé, les résultats sont quasiment tous au maximum pour ce qui est de la pertinence et de l'utilité des formations.

3 intitulés ont une pertinence des objectifs inférieurs à 85% :

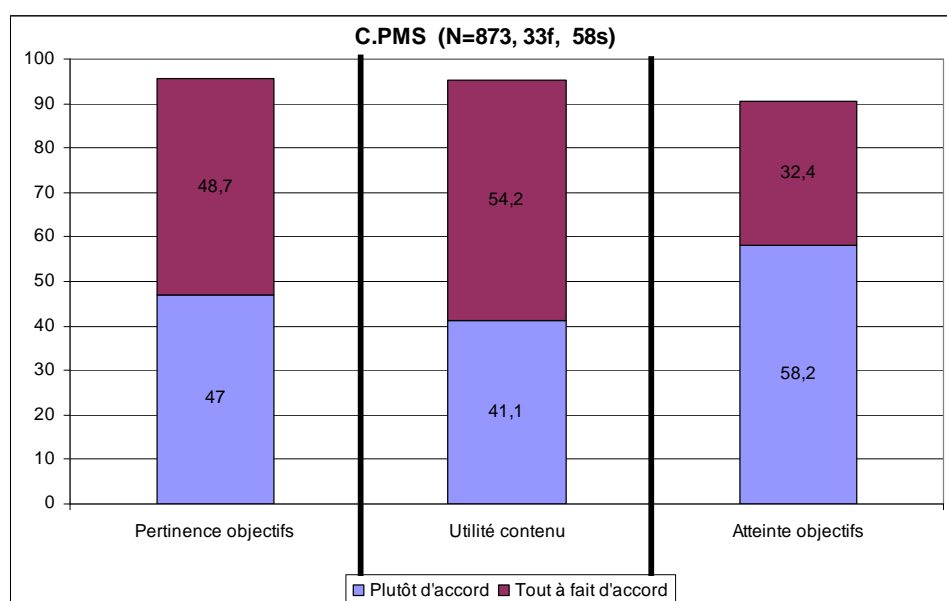
Analyse et interprétation des tests intellectuels et instrumentaux	* Interpréter et analyser des tests habituellement utilisés dans les Centres PMS; * Mettre en relation des constats avec les apprentissages scolaires.
L'analyse des données médicales et sociales de l'anamnèse et de leur impact sur le développement et les apprentissages des élèves	* Apprendre à repérer les données essentielles des anamnèses; * Emettre des hypothèses sur l'incidence de ces données; * Envisager le partage de ces informations au sein de l'équipe et mettre en place des stratégies en vue du suivi
Les troubles spécifiques ayant un impact sur les apprentissages	* Mettre à jour ses connaissances en matière de dysgraphie, de dyscalculie, de dyslexie, de dysorthographe, de dysphasie; * Différencier le rôle de l'agent PMS de celui de l'enseignant face aux élèves présentant de tels troubles.



Les deux premiers seront analysés ultérieurement dans le cadre de l'atteinte des objectifs. Le dernier est un intitulé dont le contenu est trop ambitieux à la lecture des commentaires par rapport à la durée de la formation. Seuls quelques troubles ont pu être abordés et le temps n'a pas vraiment pu être pris pour partager les expériences professionnelles. Par rapport à l'objectif 2, les commentaires relatifs à un sous-titre mentionnent que la formation est conçue davantage pour les enseignants du fondamental. Le formateur relève lui-même la difficulté quant à l'hétérogénéité du public.

### 6.2.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

Graphique 18 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs des formations du programme destiné en priorité aux C.PMS



Les résultats des formations issues du programme des C.PMS ont un profil quelque peu différent des niveaux secondaire et spécialisé qui ont été détaillés précédemment.

Tout d'abord, les 3 items se comportent différemment selon la proportion « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord ». Presque 55% des personnes ont trouvé le contenu très utile alors qu'ils sont seulement 32,4% à considérer que les objectifs sont tout à fait atteints. Peut-être parce que les objectifs sont trop ambitieux, parce que certains objectifs tels que formulés ne peuvent être atteints en fin de formation. Il s'agit plus d'objectifs « en devenir » nécessitant une appropriation sur le terrain. Il sera intéressant d'approfondir ce résultat à travers les thèmes mais aussi les intitulés.

Ensuite, les résultats pour la pertinence et l'utilité du contenu sont plus élevés que ceux du spécialisé et du secondaire et se rapprochent davantage de ceux du fondamental macro-volontaire et macro-obligatoire pour les maîtres spéciaux. Peut-on y voir le fait que dans le cas des formations du secondaire et du spécialisé, lors des collectives, certaines personnes ont été contraintes d'aller en formation et dès lors ne peuvent pas envisager ces dimensions très positivement? Gardons cependant à l'esprit que la proportion de personnes qui n'ont pas eu le choix de la formation est faible ainsi que le témoigne l'analyse en lien avec le choix des formations.

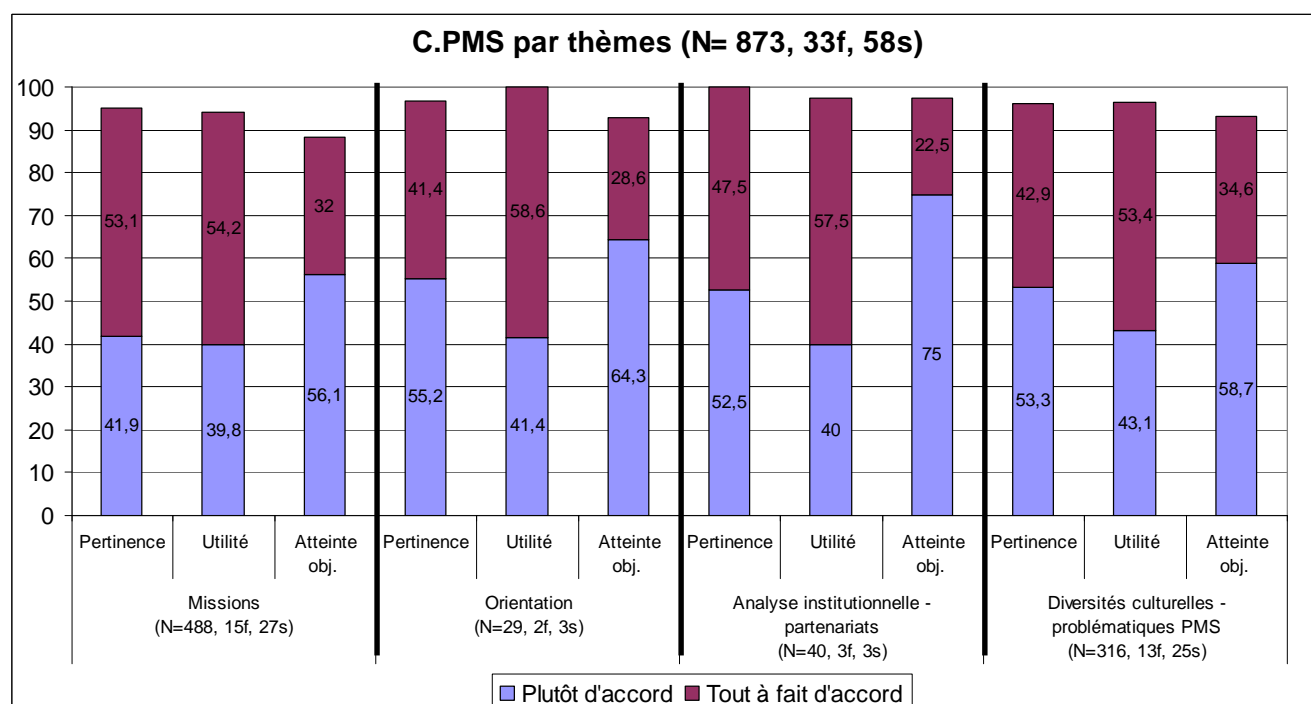
Une autre explication pourrait être que les participants considèrent davantage que les objectifs sont pertinents et utiles car ils correspondent plus avec leurs attentes. A ce niveau, il nous semble que dans quelques formations du secondaire et du spécialisé, l'écart est plus marqué entre les attentes des participants et les objectifs tels que formulés.

### 6.2.3. Résultats différenciés suivant les thèmes

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Pertinence obj. +	Pertinence obj. ++	Pertinence obj. Sous-total	Utilité contenu +	Utilité contenu ++	Utilité contenu Sous-total	Atteinte obj. +	Atteinte obj. ++	Atteinte obj. Sous-total
PMS	33	58	873	47,0%	48,7%	95,7%	41,1%	54,2%	95,3%	58,2%	32,4%	90,6%
Missions	15	27	488	41,9%	53,1%	95,0%	39,8%	54,2%	94,0%	56,1%	32,0%	88,1%
Orientation	2	3	29	55,2%	41,4%	96,6%	41,4%	58,6%	100,0%	64,3%	28,6%	92,9%
Analyse institutionnelle - partenariats	3	3	40	52,5%	47,5%	100,0%	40,0%	57,5%	97,5%	75,0%	22,5%	97,5%
Diversités culturelles - problématiques PMS	13	25	316	53,3%	42,9%	96,2%	43,1%	53,4%	96,5%	58,7%	34,6%	93,3%

Derrière le thème « missions », nous avons à la fois une série de techniques (entretien, anamnèse, tests,...) et de domaines à connaître (troubles spécifiques, dépressions, enfant roi,...). L'analyse institutionnelle reprend notamment les relations avec les partenaires (école, parents). Ce thème comprend aussi une formation spécifique sur l'entrée dans le métier. Voici quelques intitulés relatifs à l'orientation: la place des outils dans l'orientation, connaître pour informer, l'orientation vers l'enseignement spécialisé,... Les problématiques PMS sont entre autres l'accompagnement des familles fragilisées, du jeune maltraité, le décrochage scolaire, les comportements auto-destructeurs, etc. Nous avons aussi une formation sur l'ethnopsychiatrie.

Graphique 19 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs pour les C.PMS suivant les thèmes



Les formations sur l'analyse institutionnelle à savoir cette année « *l'entrée dans le métier, la parentalité et la relation PMS-école* » sont toutes vues comme très pertinentes. Dans les 3 autres thèmes, on retrouve de très bons résultats très proches les uns des autres avec une proportion de personnes « tout à fait d'accord » plus importante au niveau des missions. Ce résultat peut être compris grâce au travail sur les techniques fondamentales (entretien par exemple) effectué au sein de cette thématique.

Quant à l'utilité, ce sont les formations sur l'orientation qui émergent. Dans les commentaires, on lit à la fois l'apport de nouvelles techniques, de nouveaux tests et de la réflexion, stimulée par la rencontre avec d'autres personnes qui occupent la même fonction.

La proportion de personnes qui sont tout à fait d'accord avec l'atteinte des objectifs, quel que soit le thème se situe au niveau des 30%. Comme pour l'axe relationnel du secondaire, nous avons le sentiment que beaucoup d'objectifs du programme de formations C.PMS sont des compétences en devenir (ex. au niveau de la réflexion, celle-ci ne s'arrête pas en fin de formation, même chose pour le rôle de chacune des disciplines, etc.).

Les 3 formations relatives au thème « analyse institutionnelle » sont 3 excellentes formations pour lesquelles les participants considèrent globalement que les objectifs sont atteints. Notons cependant le faible pourcentage de personnes tout à fait d'accord.

Par contre, le thème « missions » a des résultats plus faibles. Comme nous allons le développer ci-dessous, ce thème contient les 3 formations pour lesquelles l'atteinte des objectifs a été problématique. Les résultats de celles-ci ont eu un impact sur l'ensemble des résultats de ce thème.

## **6.2.4. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs**

### *6.2.4.1 Le point de vue des participants.*

#### Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs<sup>14</sup> (1 sur 23<sup>15</sup>) (> 95% et ++ > 65%)

Un seul intitulé (deux sessions) (voir annexe 9<sup>16</sup>) répond aux critères que nous avons définis : les techniques d'animation de groupe. On retrouve à nouveau des objectifs très pratiques comme dans les formations du secondaire positives. Mais les commentaires sont très pauvres quant au lien qu'ils pourraient avoir avec l'atteinte des objectifs : un participant souligne l'équilibre théorie et échanges, un autre la complémentarité des objectifs définis. C'est une nouvelle notion qu'il peut être intéressant d'avoir en tête lors de la formulation des objectifs.

#### Analyse des obstacles à travers les intitulés négatifs (3 sur 23) (< 75%)

Trois intitulés (voir annexe 10) ont des objectifs peu atteints aux dires des participants : tests intellectuels et instrumentaux, anamnèse et approche des élèves de l'enseignement maternel.

<sup>14</sup> Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que derrière un intitulé, varie le nombre de sous-titres différents concernés, le nombre de sessions et le nombre de questionnaires concernés. Nous renvoyons le lecteur aux annexes pour connaître ces différentes variables pour chacun des intitulés analysés.

<sup>15</sup> Nous ne prenons en compte ici que les intitulés pour lesquels nous disposons de données au niveau évaluation. Nous ne prenons donc pas en compte tous les intitulés sans offre ou tous ceux pour lesquels nous disposons d'une offre mais qui n'ont pas été activés.

<sup>16</sup> Les intitulés en grisé dans l'annexe ne sont pas pris en compte dans le cadre de l'analyse des commentaires des participants.

Une très grande prudence s'impose étant donné que pour chacun d'eux, une seule session a été proposée.

Dans un cas (anamnèse), les commentaires des participants sont peu nombreux : un mentionne le manque de contenu au vu de la durée de la formation et deux commentaires relatent l'impression d'un manque de préparation de la part du formateur.

Dans la formation « tests intellectuels et instrumentaux », les participants parlent du côté trop global, trop général mais aussi trop dense de la formation. Plusieurs commentaires soulignent le manque de liens avec le public concerné (PMS) alors que ce lien (tests habituellement utilisés dans les Centres PMS) était explicite dans les objectifs. A titre d'exemple, les tests proposés semblent davantage convenir aux logopèdes. Un autre commentaire met en avant le manque de cohérence entre l'intitulé et le contenu de la formation.

Enfin, dans le troisième intitulé, c'est le manque d'acquis qui transparait des commentaires. La formation aux dires de plusieurs est redondante par rapport à certaines réflexions qui ont pu avoir lieu au sein d'équipes. Ils n'ont rien appris de nouveau. Plusieurs participants considèrent qu'il n'y a pas eu de réponse aux attentes, aux difficultés énoncées, aux objectifs. A ce propos, quelqu'un souligne un manque de cohérence entre le contenu et les objectifs. D'un point de vue méthodologique, le peu de partage de pratique est pointé mais plusieurs commentaires avancent que le groupe ne participait pas beaucoup.

Dans les différents intitulés, un des obstacles au fait que les objectifs ne sont pas atteints, c'est tout simplement qu'ils n'ont pas été abordés.

#### 6.2.4.2. *Le point de vue des formateurs.*

##### Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs (>95% et ++ou=50%) :

4 intitulés (17%) et 6 sessions correspondants aux critères ont été identifiés sur un total de 23 intitulés (voir annexe 9).

De l'analyse des commentaires laissés par les formateurs, nous ne pouvons proposer qu'un seul facteur facilitateur (les commentaires sont souvent vagues) :

- Le fait que la formation réponde à ce qui est considéré par les participants comme un véritable « manque » en compétences pour des tâches reconnues comme importantes pour la profession. C'est le cas par exemple de l'intitulé de formation « les techniques d'animation des groupes » (voir en annexe intitulé 4104) qui a permis de développer l'apprentissage de techniques méconnues du public et pourtant reconnues par celui-ci comme très précieuses dans la pratique quotidienne.

##### Analyse des obstacles à partir des intitulés négatifs (<ou= 75%) :

3 intitulés (13%) et 3 sessions correspondants aux critères ont été identifiés sur un total de 23 intitulés (voir annexe 10).

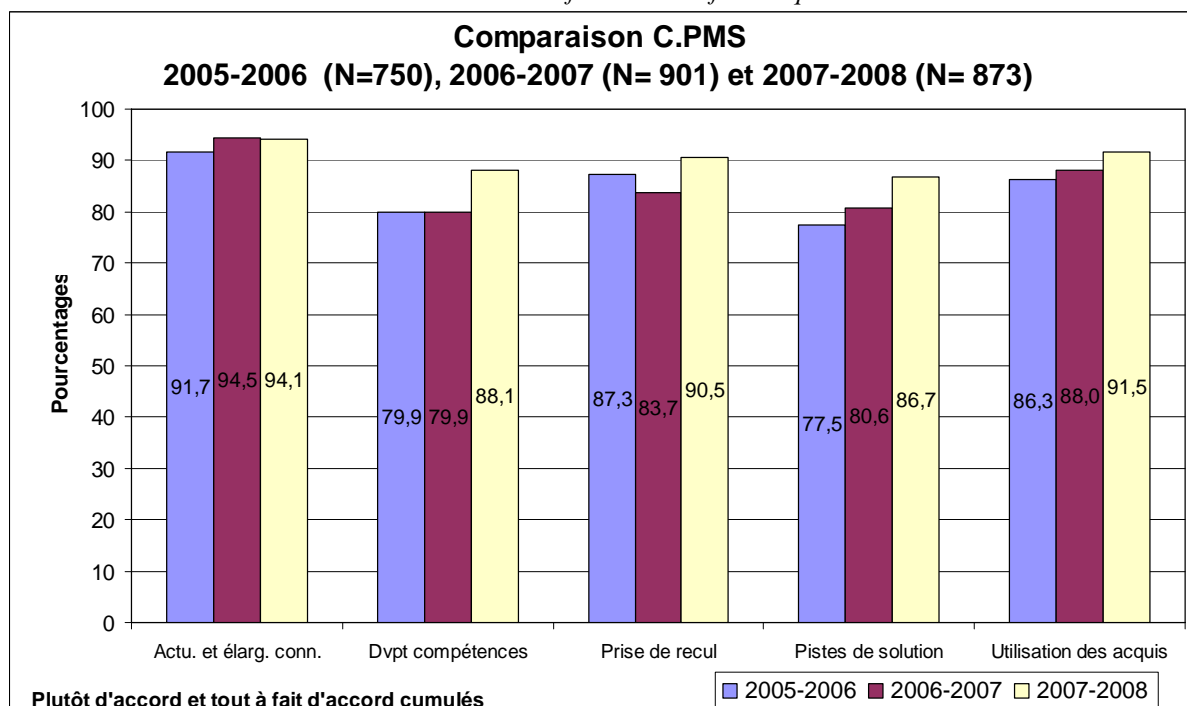
De l'analyse de ces trois intitulés, nous pouvons souligner ces obstacles :

- Au niveau des caractéristiques du public, deux problèmes sont évoqués : l'hétérogénéité trop importante des compétences des participants par rapport aux techniques présentées (il s'agit là d'une difficulté rencontrée par les formateurs de l'intitulé « analyse et interprétation des tests intellectuels et instrumentaux » (voir en annexe intitulé 4105). Ou, d'après les commentaires laissés pour la formation à « l'analyse des données médicales et sociales de l'anamnèse et de leur impact sur le développement et les apprentissages des élèves » (voir en annexe intitulé 4107), une expertise trop importante des formés par rapport aux objectifs de la formation rendant celle-ci quasi obsolète.
- Les contenus théoriques trop approfondis par rapport à ce qui est jugé utile par les participants nuisent à l'atteinte des objectifs. C'est notamment ce que rapportent encore les formateurs à « l'analyse des données médicales et sociales de l'anamnèse et de leur impact sur le développement et les apprentissages des élèves » (voir ci-dessus).

### 6.3. Acquis de la formation

#### 6.3.1. Evolution sur 3 années

Graphique 20 : Comparaison sur 3 années des résultats relatifs aux acquis de la formation pour le secondaire ordinaire avec les formations informatiques.



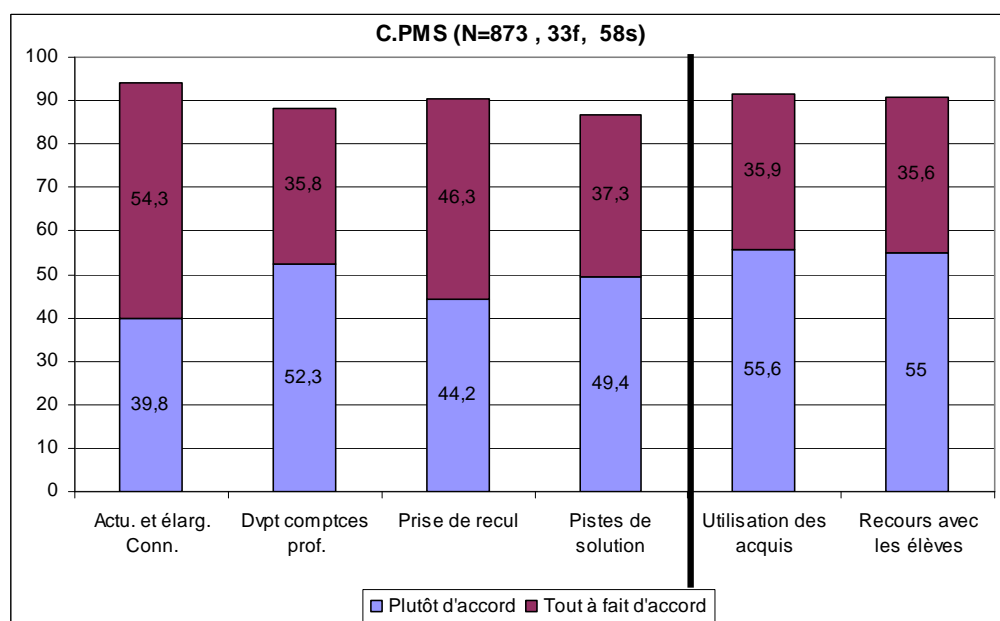
Nous percevons une nette évolution des acquis mentionnés par les participants au terme de la formation suivie. Ce n'est pas le cas pour l'actualisation des connaissances mais cet item était déjà à un niveau très élevé. La progression la plus marquée se situe sur le développement des compétences. Il conviendrait de pouvoir prendre le temps de comparer, de manière approfondie, l'offre de formation proposée en 2006-2007 et celle de 2007-2008 pour pouvoir dégager les similitudes et les différences tant du point de vue des intitulés que des objectifs. A première vue, le programme ne semble pourtant pas être différent. On y retrouve aussi beaucoup d'opérateurs et de formateurs qui intervenaient déjà en 2006-2007. Une des

difficultés que nous rencontrons en effet en PMS c'est de pouvoir « diversifier » les formateurs. Pour certains intitulés, nous n'avons pas de formateurs et nous devons « aller les chercher ». On peut émettre l'hypothèse selon laquelle le fait de donner à plusieurs reprises la même formation favorise la meilleure adéquation entre l'offre et la demande, entre les objectifs, le contenu et la méthodologie mise en place.

Par rapport à la prise de recul et à l'utilisation des acquis de la formation, on peut penser que les questions méthodologiques<sup>17</sup> posées lors de l'analyse en amont des formations ont permis de mieux cibler ces aspects là. Cela pourrait être le cas également dans d'autres niveaux.

### 6.3.2. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

Graphique 21 : Acquis des objectifs des formations du programme destiné en priorité aux C.PMS



Comme nous venons de le voir, le contenu et les acquis des formations PMS en fin de formation semblent potentiellement transférables. On observe un comportement similaire des deux items sur ce sujet.

Ces formations permettent aux participants d'acquérir différentes choses. Les nuances ne sont pas très fortes d'un acquis à l'autre. Remarquons juste les proportions plus importantes sur l'actualisation et l'élargissement des connaissances et sur la prise de recul.

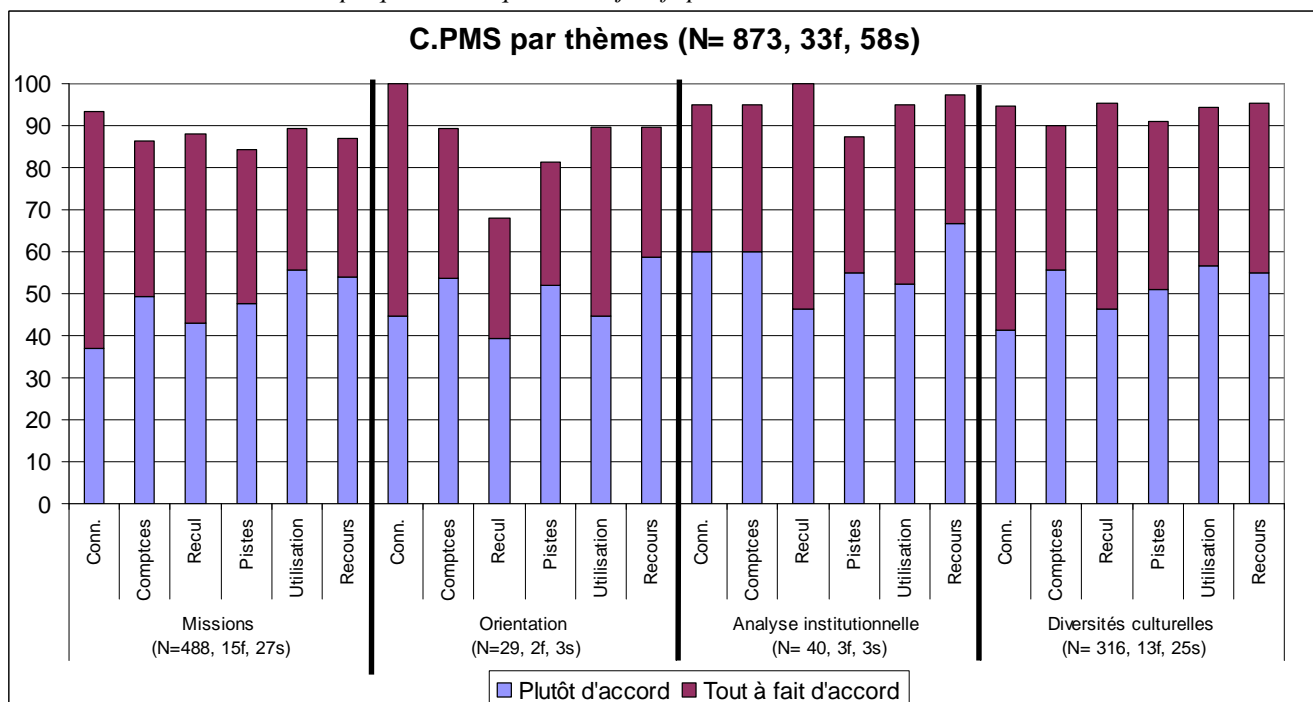
<sup>17</sup> Quelles conditions de formation allez-vous mettre en place pour aider les participants à prendre du recul par rapport à leur pratique professionnelle ?

Quels moyens allez-vous mettre en œuvre au cours de la formation pour favoriser le transfert des acquis de la formation dans la pratique professionnelle des participants ?

6.3.3. Résultats différenciés suivant les thèmes

	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Actu. et élarg. conn. +	Actu. et élarg. conn. ++	Actu. et élarg. conn. Sous-total	Dvpt compétences prof. +	Dvpt compétences prof. ++	Dvpt compétences prof. Sous-total	Prise de recul +	Prise de recul ++	Prise de recul Sous-total	Pistes solution diff. prof. +	Pistes solution diff. prof. ++	Pistes solution diff. prof. Sous-total	Score acquis/4	Utilisation des acquis +	Utilisation des acquis ++	Utilisation des acquis Sous-total	Recours avec élèves +	Recours avec élèves ++	Recours avec élèves Sous-total	Score transfert/4
PMS	33	58	873	39,8%	54,3%	94,1%	52,3%	35,8%	88,1%	44,2%	46,3%	90,6%	49,4%	37,3%	86,7%	3,32	55,6%	35,9%	91,4%	55,0%	35,6%	90,6%	3,26
Missions	15	27	488	36,9%	56,5%	93,4%	49,5%	36,7%	86,2%	42,9%	45,2%	88,1%	47,8%	36,5%	84,2%	3,30	55,7%	33,7%	89,4%	53,9%	33,0%	86,9%	3,20
Orientation	2	3	29	44,8%	55,2%	100,0%	53,6%	35,7%	89,3%	39,3%	28,6%	67,9%	51,9%	29,6%	81,5%	3,23	44,8%	44,8%	89,7%	58,6%	31,0%	89,7%	3,26
Analyse institutionnelle	3	3	40	60,0%	35,0%	95,0%	60,0%	35,0%	95,0%	46,2%	53,8%	100,0%	55,0%	32,5%	87,5%	3,33	52,5%	42,5%	95,0%	66,7%	30,6%	97,2%	3,34
Diversités culturelles	13	25	316	41,2%	53,4%	94,6%	55,6%	34,5%	90,1%	46,5%	48,7%	95,2%	51,0%	39,9%	90,9%	3,36	56,7%	37,5%	94,2%	54,9%	40,5%	95,4%	3,33

Graphique 22 : Acquis des objectifs pour les C.PMS suivant les thèmes



Comme nous l’avons déjà perçu ci-dessus pour la pertinence, le thème « analyse institutionnelle » a des résultats très positifs à tous les niveaux mais spécialement au niveau du développement de connaissances, de la prise de recul et du transfert des acquis. Ce résultat est très important puisque une des sessions de ce thème concerne l’entrée dans le métier. Les formations (celle que l’on vient de mentionner mais aussi parentalité et relation PMS-école) permettent aux participants de trouver quelques pistes également même si ce résultat est plus faible.

Les pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles, c’est au niveau du thème « diversités culturelles » que les participants les trouvent le plus et le moins au niveau de l’orientation. Nous avons déjà observé ce constat lors de l’analyse des résultats du secondaire sur l’orientation. En cohérence, le lien avec l’utilisation des acquis est également plus faible. Un résultat qui pour nous est problématique est celui de la prise de recul car dans les formations sur l’orientation, des objectifs comme « Sensibiliser les agents PMS aux différents éléments qui interviennent dans la construction des représentations telle que l’image de soi, les stéréotypes, la place que l’on veut occuper dans la société en interaction avec la perception

que l'on a des métiers et de notre environnement socio-culturel; Réfléchir au lien entre orientation et motivation; Réfléchir à l'apport des 3 disciplines PMS dans l'orientation » sont clairement du niveau de la prise de recul.

Si nous creusons l'analyse par intitulé (nous n'avons en effet que deux intitulés différents pour ce thème), nous constatons que la prise de recul a été rencontrée pour les objectifs mentionnés ci-dessus. Par contre, pour l'autre intitulé, ce n'est pas le cas. Pourtant, lui aussi contenait un objectif ayant trait à la prise de recul « Réfléchir au rôle du conseiller psychopédagogique au sein de l'équipe dans la problématique de l'orientation. » mais d'autres objectifs plus pragmatiques étaient aussi présents « Initier à différentes techniques et outils propres à l'orientation scolaire et professionnelle ». Peut-être leur appropriation a-t-elle pris le dessus sur les objectifs de réflexion ?

Par contre, ce thème sur l'orientation a apporté beaucoup de connaissances aux participants.

Si nous examinons les thèmes « diversités culturelles » et « missions » que nous n'avons pas encore abordés, nous voyons que les pourcentages au niveau des acquis sont un peu plus élevés pour les diversités culturelles que pour les missions. Nous rappelons au lecteur que les résultats des formations « missions » sont aussi plus faibles car ils intègrent 3 formations plus faibles globalement.



## Chapitre 7 : Fondamental macro-volontaire

### 7.1. Choix de la formation

Tableau 16 : Nombre de fois qu'un item est cité par les participants comme critère de sélection d'une formation du programme du fondamental macro volontaire.

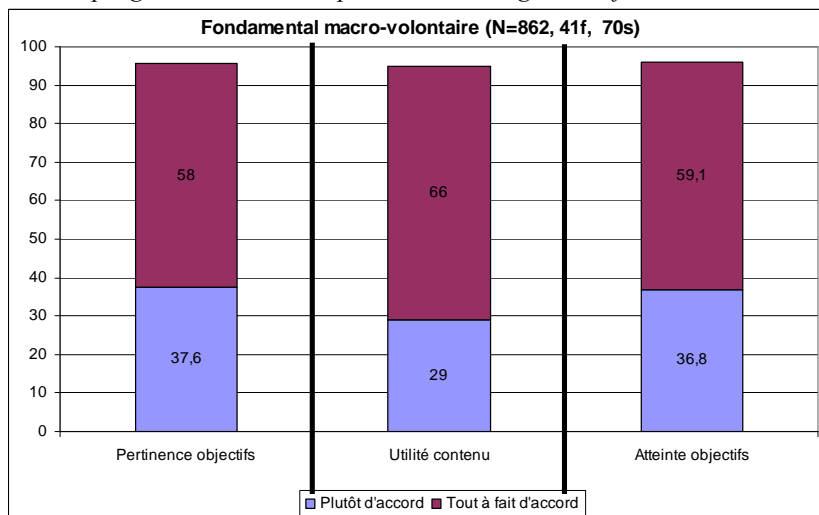
Item choisi	Fond. macro vol. Nombre de fois qu'un item a été choisi	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total d'items choisis	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total de personnes (10 301)
Intitulé	534	40,6	72,6
Objectifs	376	28,6	51,1
Lieu	126	9,6	17,1
Contenu	78	5,9	10,6
Par obligation	68	5,2	9,2
Formateur	61	4,6	8,3
Pas de choix	39	3,0	5,3
Plan de formation	15	1,1	2,0
Durée	12	0,9	1,6
Sans critères	5	0,4	0,7
Nbre d'items total	1.314	100,0	178,5
Nbre de pers.	736		100,0

Au niveau des formations du fondamental macro-volontaire, le choix lié au formateur intervient plus que dans les niveaux secondaire ou spécialisé (8% comparativement à 3% au niveau Sp par exemple). Le lieu prend aussi une place plus importante que dans d'autres niveaux. Le fait que nous soyons, pour plusieurs de ces formations, dans des formations classiques macro-volontaires explique probablement que les personnes soient davantage attentives à des critères comme le lieu et le formateur. Il est questionnant que 9% des personnes mentionnent quand même l'item par obligation. Peut-être s'agit-il de personnes qui se trouvent dans des formations collectives issues du fondamental. On pourrait expliquer de la même manière le recours au critère "pas de choix".

## 7.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

### 7.2.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

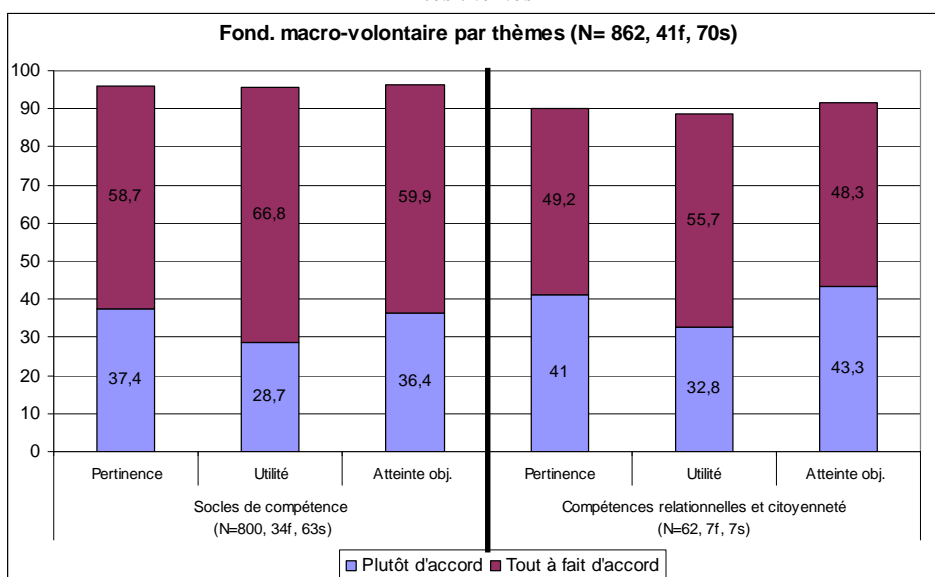
Graphique 24 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs des formations macro volontaires du programme destiné en priorité à l'enseignement fondamental



Même si le nombre de participants reste faible par rapport à l'offre proposée en interréseaux pour l'enseignement fondamental, il faut constater que les personnes qui suivent ces formations les considèrent comme très pertinentes et utiles pour leur profession. Plus de 58% à chaque fois sont tout à fait d'accord pour l'affirmer. Les objectifs tels qu'énoncés semblent également tout à fait atteints. Ces résultats encourageants stimuleront peut-être d'autres personnes à suivre les formations macro-volontaires du fondamental disponibles à l'IFC. Le remplacement des enseignants lors de leur départ en formation ou la méconnaissance de cette possibilité reste cependant toujours une difficulté.

### 7.2.2. Résultats différenciés suivant les thèmes

Graphique 25 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs pour le fondamental macro-volontaire suivant les thèmes



Il convient tout d'abord de noter que c'est surtout sur les formations disciplinaires que se tournent les personnes qui suivent des formations du programme de l'enseignement fondamental. Les résultats relatifs à ce thème sont excellents : quasiment 60% des personnes ayant répondu au questionnaire considèrent "tout-à-fait" que les formations sont pertinentes, utiles et que les objectifs ont été atteints.

Au niveau des compétences relationnelles, les résultats sont un peu plus faibles mais toujours très positifs. Une session de formation a des résultats vraiment très faibles au niveau de l'utilité, ce qui explique peut-être une légère baisse puisque seules 7 sessions sont évaluées. Nous analyserons ci-dessous cette session et les obstacles que nous pouvons dégager à la lecture des commentaires.

### 7.2.3. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs

#### 7.2.3.1. Le point de vue des participants.

##### Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs<sup>18</sup> (2 sur 13<sup>19</sup>) (> 95% et ++ > 65%)

Deux intitulés (voir annexe 11<sup>20</sup>) un sur l'exploitation des évaluations externes non certificatives en français dont les objectifs sont à la fois informatifs mais aussi pragmatiques et un sur la construction des compétences des élèves en éveil où clairement il est demandé de vivre des situations d'apprentissage et de confronter les enseignants à la pensée des élèves.

Dans le premier intitulé, peu de commentaires sont vraiment exploitables quant au lien avec l'atteinte des objectifs. Pour le deuxième, le caractère pratique de la formation est mis en avant par de nombreux commentaires :

- réalisation personnelle des expériences, mises en situation de défis, manipulation, préparation de leçons.
- matériel nombreux et très concret.

Un point fort relevé également est la décentration favorisée par le fait de se mettre au niveau des élèves.

Le caractère reproductible des pistes proposées, leur côté concret, leur diversité et leur clarté est mis en avant par plusieurs enseignants. Plus ponctuellement, on lit des commentaires relatifs à la cohérence entre les objectifs et la formation, la capacité d'écoute du formateur, sa pratique professionnelle et, fait nouveau par rapport aux autres niveaux, la petite taille du groupe. Celle-ci est nettement perçue comme étant un adjuvant dans l'avancement de la formation.

##### Analyse des obstacles au travers des intitulés négatifs (1 sur 13) (< 75%)

Un intitulé (voir annexe 12) a un objectif faiblement atteint. Derrière celui-ci, une seule session et peu de questionnaires, ce qui nous invite à être prudent. Il concerne les enjeux des

<sup>18</sup> Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que derrière un intitulé, varie le nombre de sous-titres différents concernés, le nombre de sessions et le nombre de questionnaires concernés. Nous renvoyons le lecteur aux annexes pour connaître ces différentes variables pour chacun des intitulés analysés.

<sup>19</sup> Nous ne prenons en compte ici que les intitulés pour lesquels nous disposons de données au niveau évaluation. Nous ne prenons donc pas en compte tous les intitulés sans offre ou tous ceux pour lesquels nous disposons d'une offre mais qui n'ont pas été activés.

<sup>20</sup> Les intitulés en grisé dans les annexes ne sont pas pris en compte pour l'analyse des commentaires participants.

médias. On retrouve de manière isolée dans les commentaires plusieurs des catégories évoquées jusqu'à présent : contenu peu adaptable au niveau des élèves (ex. spécialisé), manque d'apprentissage nouveau, de réponses aux questions posées. Une personne apporte un élément neuf à savoir l'écart entre les objectifs tels qu'ils sont présentés et la représentation qu'elle s'en était faite.

### 7.2.3.2. Le point de vue des formateurs

Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que pour ce niveau dans le cadre de l'analyse des commentaires des formateurs, les formations du programme des formations macro-volontaires et celles du programme des formations macro-obligatoires ont été analysées ensemble étant donné que le public était du niveau fondamental quelle que soit la formation.

#### Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs (7 sur 15) (>95% et ++ > ou = 50%) :

7 intitulés (47%) et 86 sessions (dont 55 pour l'intitulé 2601) (voir annexes 11 et 13) correspondants aux critères ont été identifiés sur un total de 15 intitulés.

De l'analyse des commentaires laissés par les formateurs, nous pouvons proposer les facteurs facilitateurs suivants :

- **Les caractéristiques du public :** les formateurs considèrent comme facteurs facilitateurs l'hétérogénéité du public lorsque le partage des expériences fait partie des objectifs de la formation (hypothèse issue des propos des formateurs de l'intitulé «Prévenir et gérer des situations scolaires difficiles (incivilité, conflit, violence ...)»), la maîtrise des prérequis de la formation par les participants, la connaissance préalable des caractéristiques du public, c'est-à-dire, entre autres, leur fonction, le niveau d'enseignement, le type d'enseignement, la discipline enseignée (ceci mentionné entre autres plusieurs fois pour la formation MACRO obligatoire « Apprendre une seconde langue dans l'enseignement fondamental (Néerlandais - Anglais - Allemand) ») et enfin, l'inscription sur base volontaire des participants ;
- **L'alternance théorie/pratique :** la présentation d'outils et d'approches concrets avec des justifications théoriques accessibles, le réalisme en terme de charge de travail (en préparation surtout) qu'impliquent les nouveaux outils ou activités sont d'autres éléments qui favorisent l'atteinte des objectifs. A cet effet, l'analyse de la formation MACRO obligatoire « Apprendre une seconde langue dans l'enseignement fondamental (Néerlandais - Anglais - Allemand) » se révèle particulièrement intéressante. On peut relever dans les commentaires des différents formateurs qu'il y a une vraie différence (pour des objectifs identiques) en termes d'efficacité lorsque cette alternance est bien présente lors de la formation ;
- **Les caractéristiques des objectifs de la formation :** d'après les commentaires des formateurs, il importe de bien structurer les objectifs et de repérer les priorités sous jacentes (cela favorise notamment une gestion efficace du déroulement temporel de la formation). Par exemple, les formateurs de la MACRO obligatoire « Apprendre une seconde langue dans l'enseignement fondamental (Néerlandais - Anglais - Allemand) » déclarent que s'ils ont pu atteindre les objectifs, c'est notamment grâce au fait d'avoir prévu et annoncé aux participants que la priorité serait donnée aux aspects pratiques et transférables. Ensuite, le fait que les participants reconnaissent le

caractère prioritaire (important) de l'objectif général de la formation favorise leur motivation et par conséquent l'atteinte des objectifs. Cette hypothèse se base notamment sur les propos recueillis pour l'intitulé « comment lire et exploiter les résultats obtenus par mes élèves aux évaluations externes non certificatives en français? » (voir en annexe intitulé 2106).

#### Analyse des obstacles à travers les intitulés négatifs (< ou =75 %) :

1 intitulé (8%) « enjeu des médias : analyse et critique de l'information » (voir annexe 12) et 1 session correspondants aux critères ont été identifiés sur un total de 13 intitulés.

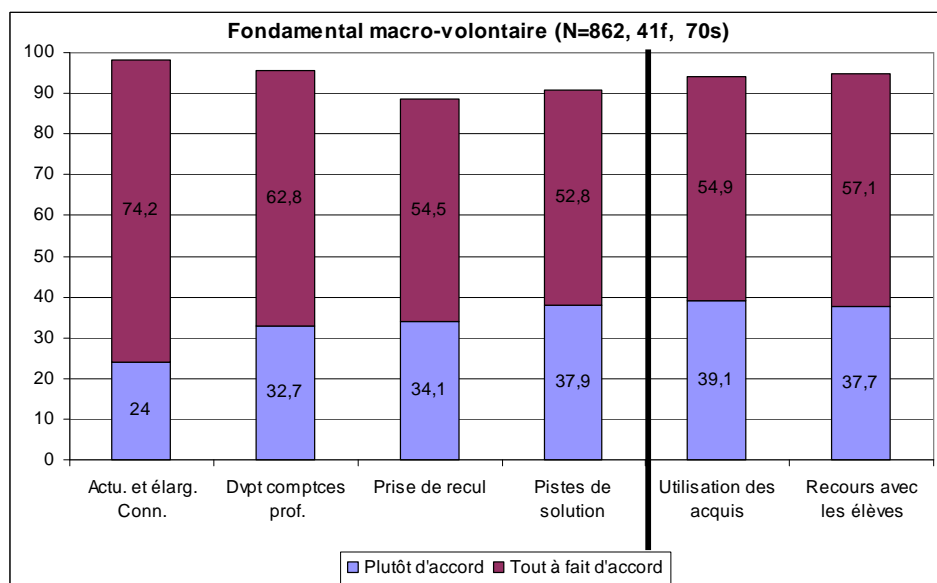
D'après les commentaires des formateurs de cette session, un seul élément défavorable est identifié :

- Le caractère trop « généraliste » des objectifs de la formation (dans le cas de l'intitulé analysé, il n'y avait qu'un seul objectif : « se sensibiliser aux risques, aux enjeux et à l'impact de l'utilisation des médias ». Dans cette situation, toutes les attentes sont permises et il y a forcément des déceptions. En effet, cela laisse une marge d'interprétation trop importante de la part des participants.

### 7.3. Acquis de la formation

#### 7.3.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

Graphique 26: Acquis des formations macro-volontaires du programme destiné en priorité à l'enseignement fondamental



Pour pouvoir analyser ce tableau, il nous semble pertinent d'examiner le type d'objectifs présents dans les formations du fondamental macro-volontaire. Les objectifs sont liés le plus souvent aux 3 premières dimensions de ce graphique :

En termes de connaissances : faire état de la recherche sur les processus d'apprentissage ; s'initier aux approches qui visent à travailler la philosophie avec les enfants,....

En termes de compétences : construire et développer des stratégies d'apprentissage permettant d'assurer la continuité des apprentissages, développer la capacité à vivre sereinement dans les classes,...

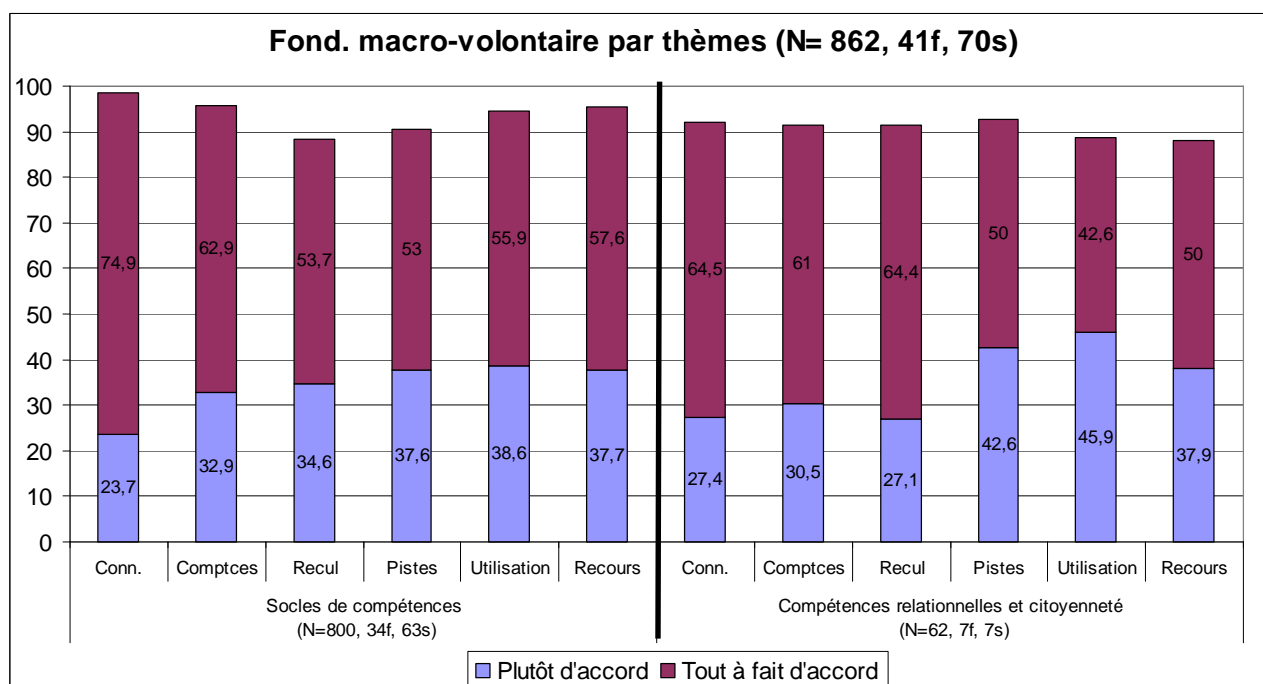
En termes de prise de recul : confronter les enseignants à la pensée des élèves ; partager et analyser, pour les améliorer les différentes pratiques et expériences (élèves à haut potentiel) menées au sein des classes et du système d'enseignement ; prendre conscience de la nécessité d'une cohérence et d'une continuité dans l'action (citoyenneté)

Globalement, ce graphique souligne des résultats très positifs au niveau des acquis pour les formations macro volontaires même si la dimension prise de recul est un peu plus faible. Il convient de noter qu'elle ne fait pas partie des objectifs de toutes les formations. Comme nous l'avons vu dans les éléments relevés au niveau des facilitateurs, les participants à ces formations considèrent que ce qu'ils ont acquis est transférable et ils comptent l'utiliser avec leurs élèves.

Dans tous les cas de figure, la proportion des personnes « tout à fait d'accord » dépasse les 54%.

### 7.3.2. Résultats différenciés suivant les thèmes

Graphique 27 : Acquis pour le fondamental macro-volontaire suivant les thèmes



Comme nous l'avons mentionné dans le graphique par thèmes relatif à la pertinence et à la qualité de la formation, il convient de noter la disproportion quantitative entre le nombre de formations du thème « socles de compétences » et celui du thème « compétences relationnelles et citoyenneté ». Derrière ce deuxième thème, se côtoient des formations très diverses : prévention et gestion des conflits (2 sessions), citoyenneté (3 sessions), philosophie pour enfants (1 session) et enjeux des médias (1 session). Ce dernier intitulé est plus faible comme nous l'avons vu dans les obstacles à l'atteinte des objectifs et influence inévitablement les résultats sur ce thème.

Une comparaison de ces deux thèmes fait apparaître des résultats plus faibles au niveau des compétences relationnelles et citoyenneté, excepté sur deux dimensions qui nous semblent essentielles dans ce contexte : la prise de recul et les pistes de solutions par rapport à des difficultés professionnelles. Ces deux acquis équivalent les connaissances et le développement de compétences. On y trouve également un grand nombre de personnes tout à fait d'accord. Ces différents constats vu le type de formation concerné sont très positifs.





## Chapitre 8 : Fondamental macro-obligatoire

Au niveau des formations macro-obligatoires, nous distinguons celles qui sont gérées par l'IFC à savoir les formations macro en langues et en éducation physique et celles assurées par l'Inspection. Dans ce dernier cas de figure, précisons que cette année, plus aucune évaluation n'est envoyée dans le cadre de ce qu'est devenu la journée de formation macro-obligatoire. En effet, celle-ci porte sur la correction des évaluations externes non certificatives et enfin l'exploitation de celles-ci. Le contexte n'est dès lors plus du tout le même. Nous ne sommes plus dans une journée complète de formation. Nous disposons donc uniquement des résultats des formations de l'inspection relatives aux cours philosophiques.

Nous avons tenu à distinguer les formations gérées par l'IFC et celles assurées par l'Inspection car la régulation que nous pouvons faire avec les acteurs de ces deux formations n'est pas du tout la même. Ainsi, pour celles gérées par l'IFC, c'est l'IFC qui définit les objectifs, qui engage les formateurs, les encadre, organise les formations (planification, réservation des lieux),... Les formateurs chaque année reçoivent chaque année l'ensemble de leurs évaluations et ont donc la possibilité de se les réapproprier.

### A/ Formations gérées par l'IFC

#### 8.1. Choix de la formation

Tableau 17 : Nombre de fois qu'un item est cité par les participants comme critère de sélection d'une formation du programme du fondamental macro-obligatoire (langues et éducation physique).

Item choisi	Fond. macro obligatoire (langues, éducation physique) Nombre de fois qu'un item a été choisi	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total d'items choisis	% relatif au nombre de fois qu'un item a été choisi comparativement au nombre total de personnes (10 301)
Intitulé	743	31,3	56,4
Objectifs	431	18,2	32,7
Lieu	383	16,1	29,1
Par obligation	259	10,9	19,7
Formateur	245	10,3	18,6
Contenu	157	6,6	11,9
Pas de choix	120	5,1	9,1
Plan de formation	13	0,5	1,0
Sans critères	13	0,5	1,0
Durée	9	0,4	0,7

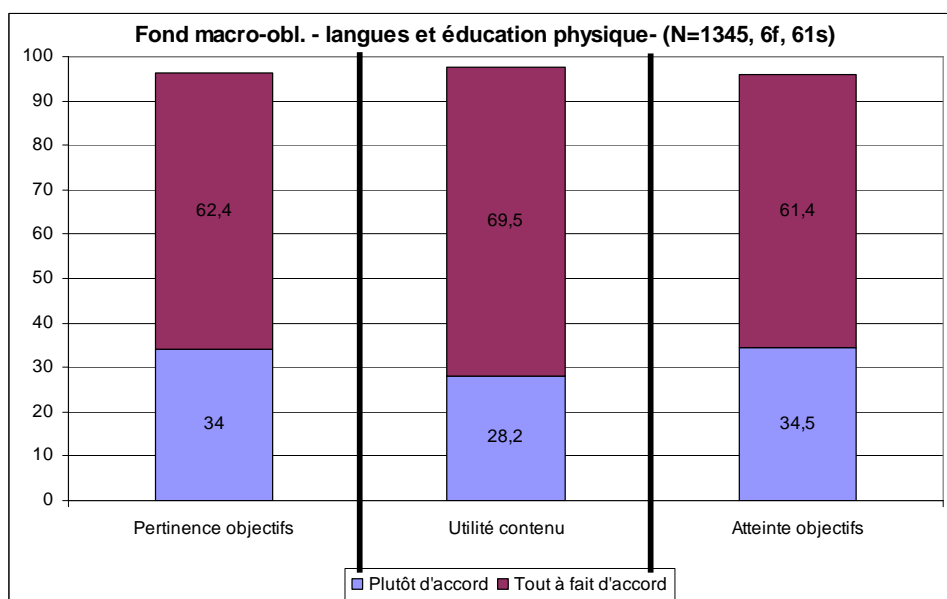
Nbre d'items total	2.373	100,0	180,0
Nbre de pers.	1.318		100,0

Au niveau macro obligatoire, comparativement aux autres niveaux, l'intitulé et les objectifs perdent de leur importance. C'est assez logique puisque les intitulés (macro-éducation physique et macro-langues) diffèrent peu comparativement à la masse de propositions qu'on retrouve dans d'autres niveaux. On imagine que les personnes sont dès lors davantage attentives aux sous-titres. Le lieu de la formation a par contre été très important pour les personnes de même que le formateur. Les formations en macro-langues identiques étaient par exemple proposées dans toute la Communauté française. Clairement, le caractère "obligatoire" ressort plus nettement dans ce niveau puisque 20% des personnes disent avoir choisi cette formation par obligation professionnelle et, très logiquement car c'est un fait, 9% disent ne pas avoir eu le choix, ce qui est une proportion plus importante que ce que nous constatons dans les autres niveaux.

## 8.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

### 8.2.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

Graphique 28 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs des formations macro-obligatoires pour les maîtres spéciaux (langues et éducation physique) de l'enseignement fondamental

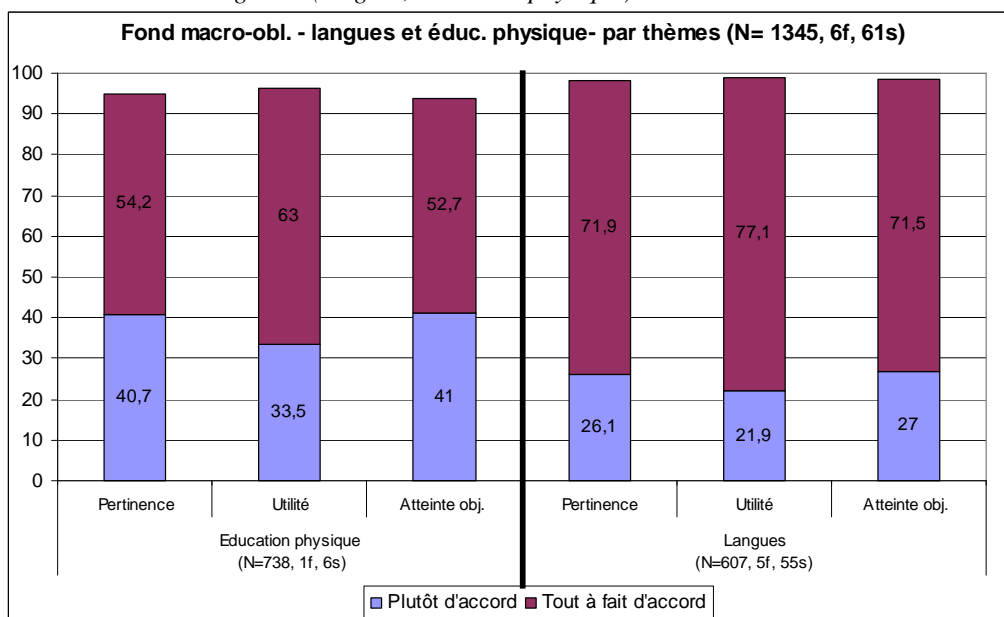


On trouve au vu de ce graphique un profil très similaire à celui du fondamental macro-volontaire. La proportion de personnes très très satisfaites quant à la pertinence, l'utilité et l'atteinte des objectifs est même supérieure à celle de la formation macro-volontaire. Ces résultats comme nous le verrons en analysant les graphiques par thème sont beaucoup de formations identiques car d'une part, nous avons les formations macro-obligatoires en éducation physique et d'autre part, celles en langues, avec 5 formations différentes seulement suivant les langues ou le niveau élémentaire ou approfondi du contenu.

Bien qu'étant dans des formations obligatoires, les personnes trouvent ces formations tout à fait adéquates. On peut se poser la question d'une appréciation en général plus positive des personnes du fondamental. On pourrait aussi y lire la satisfaction des maîtres spéciaux du fondamental ayant une formation spécifique qui les concerne directement. En tout cas, ce n'est pas à partir de ces formations que nous pouvons discriminer un élément favorable ou au contraire défavorable quant au caractère obligatoire de la formation.

## 8.2.2. Résultats différenciés suivant les thèmes

Graphique 29 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs pour le fondamental macro-obligatoire (langues, éducation physique) suivant les thèmes



Ces deux thèmes ont tous les deux des résultats très positifs. Mais clairement, notamment par le nombre très élevé de personnes « tout à fait » d'accord, les formations destinées aux maîtres spéciaux en langue ont des résultats plus favorables quant aux 3 dimensions : pertinence, utilité et atteinte des objectifs. Cette formation macro-obligatoire ayant des résultats excellents au niveau de l'atteinte des objectifs sera analysée plus précisément ci-dessous.

## 8.2.3. Facteurs facilitateurs et obstacles quant à l'atteinte des objectifs

### 8.2.3.1. Le point de vue des participants.

Analyse des facilitateurs à partir des intitulés positifs<sup>21</sup> (1 sur 2<sup>22</sup>) (> 95% et ++ > 65%)

Dans le cadre de la formation macro-obligatoire (voir annexe 13), nous n'avons pas une variété d'intitulés, soit il s'agit de la formation macro-langues, soit de la formation en

<sup>21</sup> Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que derrière un intitulé, varie le nombre de sous-titres différents concernés, le nombre de sessions et le nombre de questionnaires concernés. Nous renvoyons le lecteur aux annexes pour connaître ces différentes variables pour chacun des intitulés analysés.

<sup>22</sup> Nous ne prenons en compte ici que les intitulés pour lesquels nous disposons de données au niveau évaluation. Nous ne prenons donc pas en compte tous les intitulés sans offre ou tous ceux pour lesquels nous disposons d'une offre mais qui n'ont pas été activés.

éducation physique. La première ressort comme un intitulé très positif quant à l'atteinte des objectifs. Aucun intitulé n'a des résultats plus faibles.

Si l'on essaye de voir dans quelle mesure ce qu'on lit dans les commentaires est différent de ce que nous avons vu jusqu'à présent, c'est le terme « nouveauté » ou encore « découverte » qui apparaît : nouveaux exemples, nouveau matériel, pistes nouvelles. Les exemples concrets, les activités, les jeux sont les points forts du contenu. Ils peuvent être réutilisés directement et sont adaptables à la réalité des classes et des élèves. La dimension « construction » d'activités, de matériel mais aussi la dimension d'échanges « constructifs et enrichissants » sont à pointer pour la méthodologie. La pratique du formateur et ses connaissances sont abordées également. Quelqu'un mentionne la correspondance entre les objectifs et ses propres besoins.

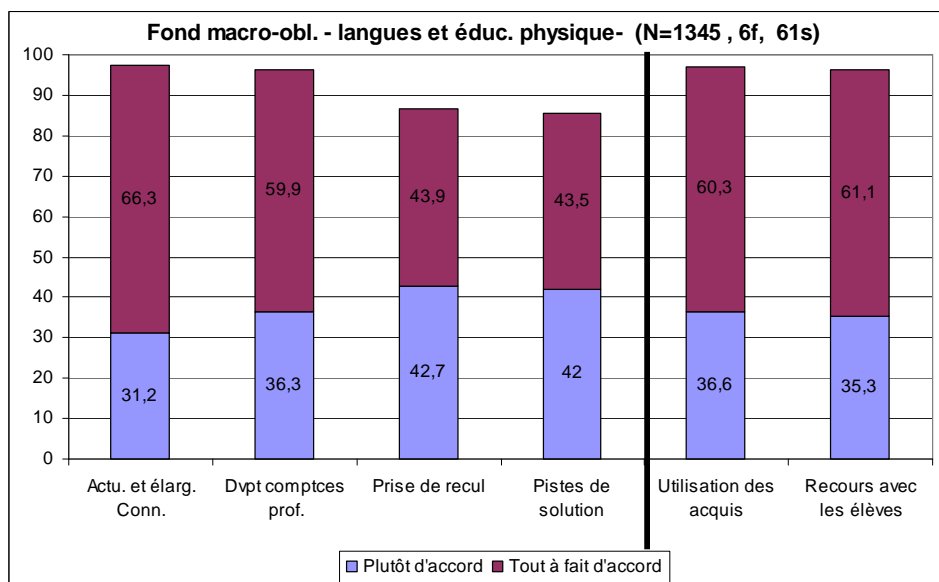
### 8.2.3.2. Le point de vue des formateurs

Nous renvoyons le lecteur à l'analyse qui a été faite dans le point sur l'enseignement fondamental macro-volontaire étant donné que l'analyse a été fusionnée pour le fondamental macro-volontaire et le fondamental macro-obligatoire.

## 8.3. Acquis de la formation

### 8.3.1. Résultats 2007-2008 différenciés suivant les modalités (+, ++)

Graphique 30 : Acquis des formations macro-obligatoires (langues et éducation physique) pour les maîtres spéciaux de l'enseignement fondamental

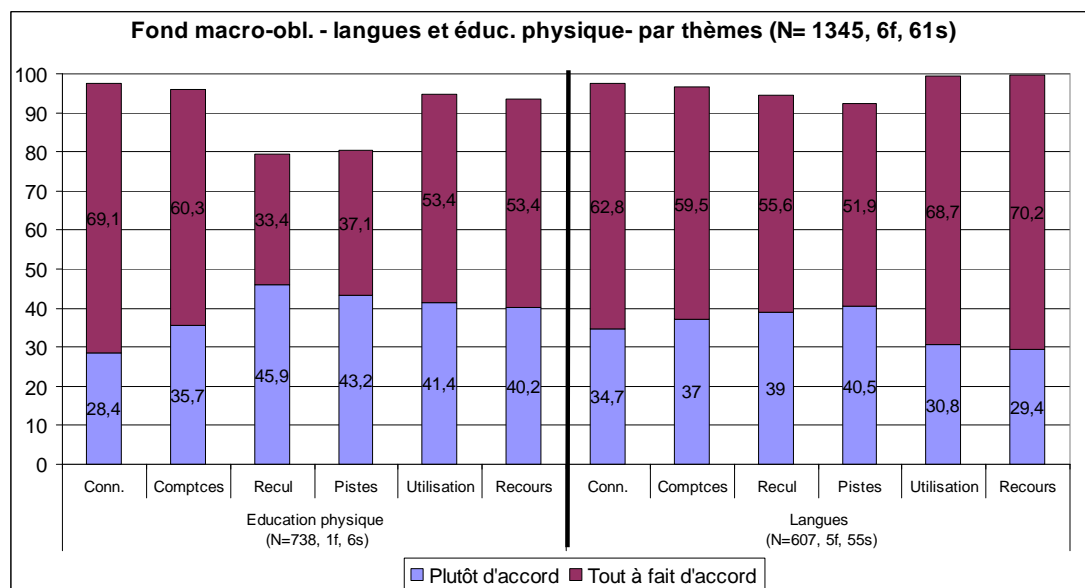


Au niveau des acquis, ces formations ont des résultats très positifs. Il suffit de regarder la proportion de personnes « tout à fait » d'accord pour chacun des items. L'item « développement de compétences » et « actualisation et élargissement des connaissances » ont des résultats quasiment similaires et excessivement positifs. Une des grandes caractéristiques de ces formations est que les participants mentionnent pour 60% d'entre eux qu'il est possible d'utiliser ce qui a été acquis en formation et qu'ils comptent y recourir effectivement avec leurs élèves.

Par rapport à la prise de recul et aux pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles, il convient de prendre en compte les résultats suivant les thèmes car nous allons voir qu'ils ne se comportent pas de la même manière.

### 8.3.2. Résultats différenciés suivant les thèmes

Graphique 31 : Acquis pour le fondamental macro-obligatoire (langues et éducation physique) suivant les thèmes



Les deux thèmes de formation ont des résultats différenciés excepté pour les deux dimensions « actualisation et élargissement des connaissances » et « développement des compétences professionnelles ». La possibilité d'un transfert est davantage positive dans le cadre des formations en langues. L'analyse réalisée ci-dessus quant aux facteurs facilitateurs pour l'atteinte des objectifs a mis en évidence combien les jeux, le matériel, les activités, les pistes proposées étaient transférables à la réalité des élèves selon les participants. La formation macro-obligatoire langues fait partie des sessions très positives de l'IFC.

Au niveau de l'éducation physique, nous retrouvons des commentaires similaires (« Bien adapté. Bien structuré. Module à appliquer sur le champ, on rentre avec des acquis ») dans plusieurs cas mais quelques ateliers (ex. volley-ball) ne semblent pas être transférables avec des élèves du primaire (« tout est applicable en club et non dans l'enseignement » ; « les idées d'exercices sont bonnes mais peu réalisables au sein d'une école – lenteur et différence d'explication, place beaucoup moins disponible avec le nombre d'élèves, difficultés motrices des élèves ->»). Les participants soulignent aussi le coût du matériel comme blocage.

Quant à la prise de recul et aux pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles, nous constatons que, de nouveau, la formation macro-langues a des résultats plus positifs. Les objectifs des formations nous permettent de mieux comprendre les raisons de cette différence. Très clairement, en éducation physique, il s'agit d'une mise à jour : « *Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels* ».

Bien que cette facette soit aussi présente au niveau des langues : « *S'informer des résultats des dernières recherches scientifiques linguistiques portant sur l'apprentissage d'une seconde langue* », les facettes "prise de recul, développement de compétences" sont plus développées: « *Analyser des exemples concrets d'apprentissage de seconde langue, en ce compris par ses facettes ludiques ; Développer des stratégies de communication dans une seconde langue* ». Les participants ont conçu des activités ensemble, fabriqué du matériel. Dès lors, la prise en compte des difficultés rencontrées a pu se faire peut-être davantage. Les commentaires soulignent aussi beaucoup la variété de ce qui a été présenté et peut-être cette variété a-t-elle permis que chacun puisse trouver des réponses à son contexte de travail précis.

Au niveau macro éducation physique, le fait que certaines formations soient plus difficilement adaptables permet de comprendre que l'item « pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles » soit plus bas.

Au niveau des perspectives, certains commentaires des formations macro-éducation physique, appuient la nécessité de varier à l'avenir les ateliers proposés. L'un ou l'autre commentaire souligne le manque de formations spécifiques pour les maternelles. Plusieurs demandes de suivi sont formulées. Le fait que les ateliers soient organisés en demi-journées, semblent, dans certains cas, ne pas permettre un approfondissement. Enfin, plusieurs commentaires considèrent comme problématique la non-reconnaissance officielle des formations portant sur le brevet de sauvetage en natation. Cela leur semble important quitte à allonger la durée de la formation.

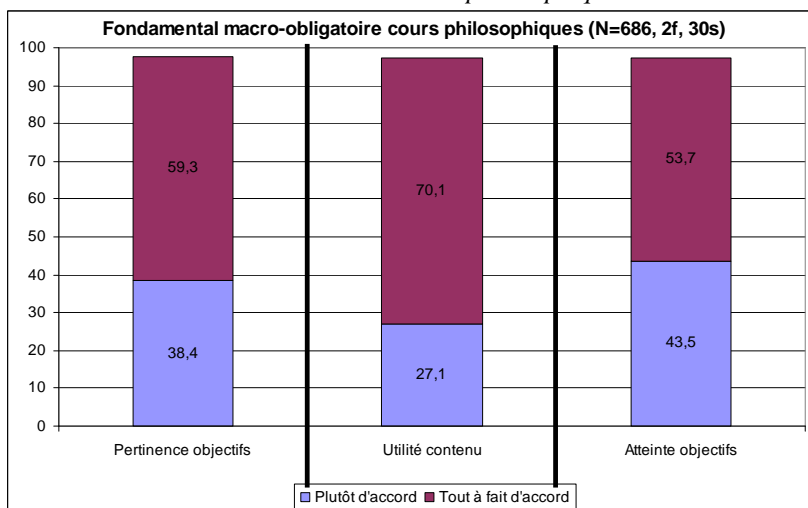
## B/ Formations données par l'Inspection

### 8.1. Choix de la formation

Nous n'avons pas d'information à ce sujet. En effet, cette question n'est pas pertinente pour le macro-obligatoire cours philosophiques puisqu'aucun choix ne peut être fait, contrairement aux macro-obligatoires langues où le lieu et la langue de la formation peuvent être choisis de même que les ateliers peuvent être choisis pour l'éducation physique. Pour ces formations, ce sont d'ailleurs les questionnaires de l'année passée qui ont été envoyés où il était précisé : ne pas répondre si vous avez suivi une formation macro-obligatoire dans l'enseignement fondamental ordinaire.

### 8.2. Pertinence de la formation et atteinte des objectifs

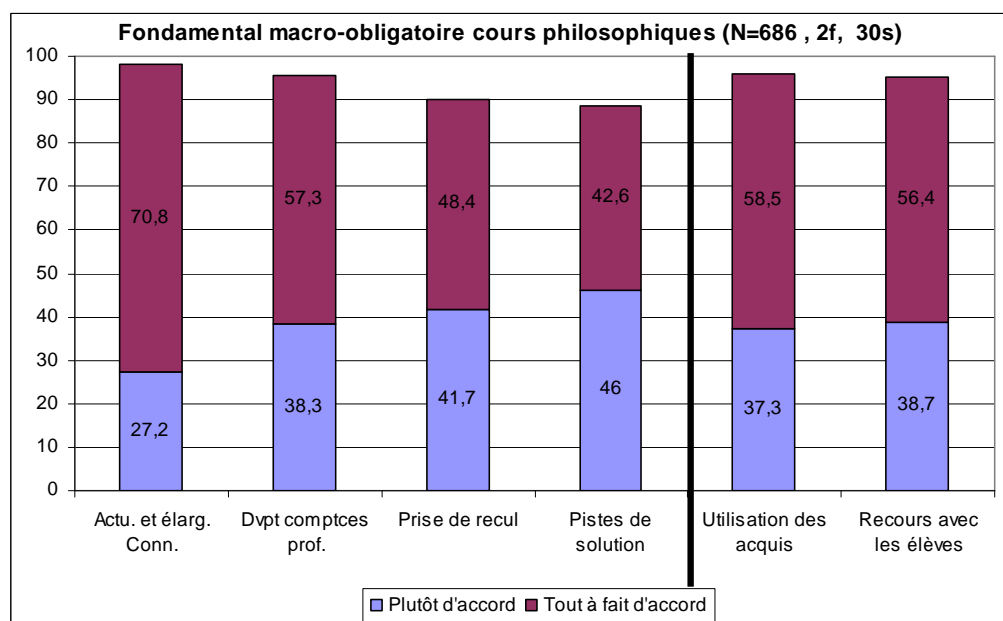
Graphique 32 : Pertinence des formations et atteinte des objectifs des formations macro-obligatoires cours philosophiques



Au vu de ce graphique, il n'y a pas grand chose à dire. Pour 70% des personnes qui ont répondu au questionnaire d'évaluation, les formations macro cours philosophiques sont très utiles malgré le caractère obligatoire qu'elles comportent. Ceci traduit aussi la nécessité d'une formation spécifique à destination des maîtres spéciaux. Les objectifs sont pertinents et leur atteinte est réelle.

### 8.3. Acquis de la formation

Graphique 33 : Acquis des formations macro-obligatoires cours philosophiques



Comme dans beaucoup de formations, l'acquis qui émerge le plus nettement est celui relatif à l'actualisation et à l'élargissement des connaissances. Néanmoins, tous les acquis dépassent la barre de 85% ce qui est un résultat excessivement positif. Le développement de compétences reste au-dessus de la barre des 90%. Comme pour les autres formations macro obligatoires du fondamental, ce qui est proposé semble tout à fait transférable dans la pratique professionnelle et plus de 55% des participants sont tout à fait d'accord avec cela.

La lecture du support pédagogique des formations du cours de morale non confessionnelle montre clairement l'orientation résolument pragmatique de celles-ci. Ces formations, à partir de plusieurs exercices touchant les pratiques pédagogiques, travaillent avant tout les dimensions de la communication et du climat de classe favorables aux apprentissages.

Par ailleurs, les commentaires que nous renvoient les formateurs et les participants montrent que cet accent placé sur la notion de transfert potentiel des acquis est véritablement présent dans la grande majorité des formations pour lesquelles nous avons eu un retour.

Les participants soulignent, par exemple, l'intérêt du syllabus reçu et des activités proposées qu'ils estiment applicables dans leurs classes. Ils regrettent le temps trop court de cette journée de formation et le fait que ce délai ne leur permet pas suffisamment d'échanger entre pairs (ce qui est précieux et rare) et d'exploiter comme ils l'auraient souhaité les apports des différents ateliers.

Notons que beaucoup de participants des formations macro obligatoires des cours de religion font la suggestion de leur proposer des sujets de formation portant sur la gestion des classes difficiles ou des relations conflictuelles.



## Chapitre 9: Quels acquis pour quelles formations? : Ce qu'en disent les participants

L'objectif de cette partie est de rendre compte des acquis dont les participants font mention dans leurs commentaires au sujet de quatre objectifs transversaux<sup>23</sup>. Pour ce faire, nous avons identifié l'ensemble des formations qui ont explicitement comme objectif de développer des compétences dans un des quatre objectifs. Ensuite, nous avons analysé les commentaires liés à ces objectifs pour enfin proposer une catégorisation. Nous avons en outre illustré chacune de ces catégories par des exemples de commentaires.

### 9.1. Les acquis en matière de « construction d'une séquence d'apprentissage » : illustrations basées sur les commentaires des participants

Concrètement, nous avons travaillé sur la base des 17 intitulés concernés par cet objectif. De l'analyse, il ressort que les participants ont réalisé des apprentissages en matière :

- ***D'acquisition d'outils directement utilisables ou à adapter selon leur contexte de classe.*** A ces outils sont bien souvent associées des techniques d'utilisation, sources elles-même de nouvelles pistes d'exploitation pour la construction de séquences d'apprentissage. Il est à noter qu'un nombre important de commentaires analysés concernent cette catégorie d'acquis.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Je pense avoir reçu suffisamment d'outils. C'est à moi maintenant d'adapter cela dans mes classes* » ;
  - « *On ne peut construire une séquence concrète qu'en fonction du groupe classe. L'atelier offrait toute une malle d'outils concrets à agencer* » ;
  - « *J'ai engrangé connaissances, outils utiles, utilisables en classe* ».
- ***De nouvelles connaissances sur les principes didactiques à utiliser pour construire une séquence d'apprentissage.*** On peut parler ici de compétences « démultiplicatrices », c'est-à-dire des compétences qui seront elles-même sources de nouveaux apprentissages et d'applications diverses. Les participants déclarent notamment pouvoir adapter ces principes aux disciplines qu'ils enseignent. Ils se voient aussi mieux préparés à travailler sur la motivation de leurs élèves.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *J'ai appris de nouvelles notions. Les méthodes sont simples et facilement utilisables en classe* » ;

<sup>23</sup> Ils sont transversaux parce qu'ils traversent soit plusieurs discipline, soit plusieurs niveaux d'enseignement.

- « *La théorie est précise et pertinemment présentée => il est facile de comprendre le fonctionnement de la construction des séquences d'apprentissage* » ;
  - « *On a pu expérimenter concrètement des situations propres à nos cours et utiliser des moyens différenciés en vue de motiver et sensibiliser nos élèves* ».
- ***De développement des capacités d'analyse permettant de faire évoluer ses pratiques.*** Cette catégorie se situe dans les apprentissages méta-cognitifs ou dans les compétences à l'auto-évaluation, la réflexivité. Plusieurs participants déclarent, en effet, avoir développé leur capacité à analyser leur propre travail pour ensuite l'améliorer.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Nous sommes partis de notre vécu en classe que nous avons dû remettre en question à certains moments* » ;
  - « *De nombreuses idées me sont parvenues à travers cette formation. Je vais les adapter dans mes cours* ».
- ***De découvertes pédagogiques développant le sentiment de compétence professionnelle.*** Certains enseignants ont pris conscience de leur compétence et ont découvert des ressources personnelles qu'ils ne soupçonnaient pas. Les formations ont permis dans ce cas d'accroître leur estime d'eux-mêmes sur le plan professionnel.

Voici un exemple particulièrement illustratif :

- « *Je ne pensais pas être capable de faire ce que j'ai fait en formation!* ».

## **9.2. Les acquis en matière d'« analyse d'outils d'évaluation » : illustrations basées sur les commentaires des participants**

Concrètement, nous avons travaillé sur la base des 7 intitulés concernés par cet objectif. De l'analyse, il ressort que les participants ont réalisé des apprentissages en matière :

- ***D'appropriation des outils d'évaluation interréseaux.***

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Je n'étais pas au courant des compétences de la Communauté française* » ;
  - « *L'analyse m'a permis de mieux cibler mes outils d'évaluation* ».
- ***De compréhension et d'analyse des principes généraux de l'évaluation des compétences.*** De nombreux participants déclarent mieux comprendre (parfois découvrir) la logique et les enjeux liés à l'évaluation des compétences. Ces apprentissages leur ont permis de prendre conscience des écarts entre leurs pratiques et l'évaluation des compétences telle qu'elle est préconisée.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *On nous a montré de nombreux documents, permettant ainsi l'analyse et la discussion* » (ce commentaire a été formulé pour justifier le fait que selon ce participant, l'objectif de formation le mieux atteint était : « Analyser et utiliser des outils d'évaluation des compétences élaborés par la Commission des outils ») ;

- « *Jamais pratiqué en "compétences"* » (ce commentaire a été formulé pour justifier le fait que selon ce participant, l'objectif de formation le mieux atteint était : « Dégager les principes généraux de l'évaluation et de la construction des outils »).
  - « *Les techniques sont assez différentes de celles qu'on utilise actuellement. L'apprentissage sera progressif pour les élèves et moi-même!* ».
- ***D'acquisition d'outils et de pistes d'évaluation des compétences.*** Certains enseignants soulignent le fait de repartir avec du matériel qu'ils pourront très vite utiliser dans leurs classes.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Nous avons reçu plusieurs exemples d'outils d'évaluations (grilles, etc.) pour les différentes compétences* » ;
- « *Certains documents reçus seront utilisés dans le cadre de mes cours* ».

Nous attirons l'attention sur le fait que les deux catégories d'acquis en matière d'analyse d'outils d'évaluation à peine évoquées sont souvent liées dans les propos des participants. Ainsi, ceux-ci ont pu mieux comprendre et analyser les principes généraux de l'évaluation en construisant par eux-mêmes de nouveaux outils qu'ils pourraient réinvestir dans leurs pratiques réelles. Voici un exemple de commentaire qui éclaire ce propos : « *Travail d'élaboration qui permet de bien comprendre les principes généraux* ».

- ***De perfectionnement, amélioration et finalisation d'outils d'évaluation déjà employés.*** Certaines formations ont semble-t-il permis de re-travailler ou de compléter des outils ou épreuves d'évaluation déjà existants.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *L'analyse m'a permis de mieux cibler mes outils d'évaluation et de construire mes propres outils* » ;
- « *On a finalisé notre épreuve* ».

### **9.3. Les acquis en matière d'« identification des difficultés » : illustrations basées sur les commentaires des participants**

Concrètement, nous avons travaillé sur la base de 7 intitulés différents. Dans un premier temps, nous avons envisagé de structurer l'analyse par niveaux d'enseignement ou par discipline mais les commentaires se sont révélés trop vagues pour que cela soit pertinent. Nous avons donc globalisé les catégories d'acquis. Cela étant, nous pouvons remarquer que l'essentiel des commentaires exploitables ne concernent que deux intitulés l'un portant sur la remédiation à la fin de l'enseignement fondamental et au début de l'enseignement secondaire au cours des apprentissages en **mathématiques** et l'autre, le même en **langues modernes**. De l'analyse, il ressort que les participants ont réalisé des apprentissages en matière de:

- ***Compréhension et analyse du rôle des erreurs dans l'apprentissage amenant une évolution des pratiques :*** plusieurs enseignants déclarent avoir modifié leur regard sur

le rôle des erreurs et la place que celles-ci peut avoir dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Permet dès après la formation d'avoir un autre regard sur les "erreurs" des élèves* » ;
  - « *Essayer de vraiment être plus attentive aux erreurs. De mettre les élèves devant plus de situations "problème"* » ;
  - « *Amener les élèves à être gestionnaires de leurs apprentissages par le regard qu'ils ont sur les erreurs* ».
- **Compréhension et analyse des différents types d'erreurs et de leurs origines diverses :** fréquemment, les enseignants affirment avoir appris à catégoriser, à structurer les erreurs et à mieux comprendre les processus mentaux qui y sont associés, les nœuds conceptuels liés à certains apprentissages ainsi que les causes variables des difficultés des élèves.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Analyse plus structurée des différents types d'erreurs (avec exemples)* » ;
  - « *Les exposés théoriques sur le cortex, le zéro et le neurobiologie ont été très intéressants. Ces exposés présentent le fonctionnement du cerveau en apprentissage et les raisons biologiques de certaines des erreurs. Le zéro montre la construction d'un concept et les erreurs associées!* » ;
  - « *Nous avons eu des "trucs" pour détecter les problèmes des élèves* » ;
  - « *Nous n'avons pas eu l'occasion d'analyser beaucoup d'erreurs. Mais à chaque fois, nous avons trouvé plusieurs causes de l'erreur* ».
- **Utilisation des erreurs dans les processus de remédiation/différenciation :** certains participants annoncent avoir retiré des pistes et des stratégies de remédiation/différenciation. D'après les commentaires lus, ces pistes et stratégies sont basées sur l'analyse des difficultés des élèves ainsi que sur le lien entre ces difficultés et les différentes façons d'apprendre.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Nous avons eu des exemples concrets de pistes pour remédier aux problèmes des élèves* » ;
- « *Nous avons appris à reconnaître ce qu'était une personne visuelle, auditive et/ou kinésthésique. Nous avons appris à accepter de modifier notre façon d'enseigner parce que nous avons pris conscience que les élèves apprennent différemment. Nous avons développé des jeux pour aider les élèves à mieux comprendre et mémoriser certains thèmes* » ;

- « *A travers des exemples concrets, nous avons ensemble détecté les difficultés et nous les avons analysées pour tenter de trouver quelques stratégies de remédiation* ».
- **Emergence de nouvelles compétences pédagogiques :** en les expérimentant en formation, quelques enseignants déclarent avoir fait émerger leurs propres capacités à mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques en lien avec l'identification des difficultés et la remédiation.

Voici un exemple particulièrement illustratif :

- « *J'ai découvert des éléments (en les mettant en application moi-même) que je connaissais sans doute mais que j'avais peur de mettre en place sans les avoir expérimentés moi-même en "solo"* ».

#### **9.4. Les acquis en matière de « principes d'action, transposition dans la pratique » : illustrations basées sur les commentaires des participants**

Concrètement, nous avons travaillé sur la base de 11 intitulés différents. Pour cette partie, nous avons décidé de structurer l'analyse en 3 thèmes. En effet, les acquis en matière de « sélection de principes d'action et transposition dans la pratique » ne prennent vraiment sens qu'en rapport à une thématique précise.

a) Tout d'abord, pour les formations visant l'accompagnement d'enfants présentant différents troubles (dyscalculie, dyslexie etc.) (4 intitulés et 19 sessions), il ressort que les participants ont réalisé des apprentissages en matière de :

- **Découverte et acquisition de pistes d'actions spécifiques et de matériel adapté aux troubles des élèves :** le fait que les pistes d'action et le matériel proposés lors des formations étaient réellement adaptés aux troubles a été un vrai motif de satisfaction pour plusieurs enseignants.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Nous avons eu quelques pistes permettant de réexpliquer à l'enfant l'acquisition de certaines notions (nombres faits arithmétiques)* » ;
- « *Dans l'enseignement de type 8, nous sommes souvent en recherche par rapport à des problèmes rencontrés. C'est la première formation qui répond réellement aux difficultés et parle vraiment de la dyscalculie* » ;
- « *Je peux enfin voir les différentes possibilités pour ces enfants* ».
- **Compréhension et analyse des troubles et des difficultés vécues par les élèves permettant de faire évoluer ses pratiques :** pas mal de participants déclarent que la meilleure compréhension des troubles et des difficultés vécues par les élèves acquise en formation va leur permettre de remettre en question leurs propres pratiques pour ensuite les faire évoluer.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *La définition de la dyscalculie et du retard en calcul permet de se remettre en question quant à ses pratiques. Remise en question de certaines mises en situation qui peuvent être une contrainte, une difficulté en plus* » ;
- « *J'ai appris à regarder encore plus différemment les "mauvaises" réponses de mes élèves* » ;
- « *J'ai une meilleure perception du problème de la dyslexie et des ébauches de solutions pour mes classes* » ;
- « *Je repars avec des pistes d'actions => mieux compris en quoi consistait exactement le trouble* ».

b) Ensuite, pour la formation visant l'actualisation des connaissances en stratégies de lecture comme compétence transdisciplinaire à la fin de l'enseignement fondamental et au début de l'enseignement secondaire (1 intitulé et 10 sessions), il ressort que les participants ont réalisé des apprentissages en matière :

- ***D'identification des spécificités des stratégies de lecture des différents support (textes scientifiques, schémas, etc.)*** : plusieurs enseignants soulignent que la formation leur a permis de mieux comprendre comment se différencient les stratégies de lecture en rapport aux spécificités de certains supports.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Pour moi, c'est vraiment l'objectif qui a été le plus développé lors de la formation. De plus, c'est l'objectif qui m'intéressait le plus* » (ce commentaire a été formulé pour justifier le fait que selon ce participant, l'objectif de formation le mieux atteint était : « *identifier les spécificités et les stratégies de lecture des différents supports dont les textes scientifiques, schémas, ...* ») ;
- « *Les difficultés en lecture ont été analysées avec précision* ».

c) Enfin, pour les formations visant le développement des compétences relationnelles ou liées à l'éducation à la citoyenneté (6 intitulés et 65 sessions), il ressort que les participants ont réalisé des apprentissages en matière de :

- ***Compréhension des élèves, favorisant notamment la prise de recul et l'amélioration des pratiques*** : plusieurs commentaires révèlent des apprentissages en matière de compréhension des différences (notamment culturelles) entre enseignants et élèves les amenant parfois à ouvrir de nouvelles pistes de réflexion ou d'action.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *J'ai pris conscience des différences culturelles entre moi en tant qu'adulte et les adolescents* » ;

- « *Par son expérience, les exemples et les anecdotes, la formatrice nous amène à comprendre pourquoi les élèves peuvent être démotivés et quelles sont les attitudes à adopter pour parvenir à relancer la machine* » ;
- « *On prend du recul, on s'enrichit, il y a de la modération et de la réflexion* ».
- **Acquisition de pistes d'action et d'outils spécifiques** : les participants mentionnent ici l'acquisition de pistes d'action et d'outils pour répondre par exemples aux problèmes de démotivation de certains élèves ou encore pour enrichir leurs activités d'éducation à la citoyenneté.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *Le support pédagogique "comment parler de politique à l'école" est un tremplin intéressant pour un enseignant.* » ;
- « *J'ai des outils pour améliorer la motivation de mes élèves* ».
- **Auto-évaluation et réflexivité** : certains enseignants déclarent avoir analysé leurs propres pratiques à la lumière des activités réalisées en formation ; cette analyse « réflexive » leur permettant ensuite des améliorations concrètes dans leur travail en classe.

Voici quelques commentaires illustratifs :

- « *J'ai compris que trop souvent, je décide seule de la marche à suivre alors que je pourrais de mettre les élèves "dans le coup", leur donner le rôle d'acteur, plutôt que de spectateur* » ;
- « *Je suis déjà dans le dialogue mais je vais pouvoir l'affiner* ».





## **Chapitre 10 : Evaluation du dispositif d'une formation hybride (en présentiel et à distance) : «Echanges sur l'enseignement spécialisé»**

### **10.1. Introduction**

Au cours de l'année scolaire 2007-2008, nous avons demandé que le dispositif de formation destiné aux débutants dans l'enseignement spécialisé soit conçu comme un dispositif hybride , c'est-à-dire, qui alterne des moments en présentiel avec des activités à distance.

Nous poursuivions ainsi plusieurs objectifs : augmenter le temps de formation, accompagner les participants et faciliter le transfert des acquis de la formation dans les pratiques professionnelles, favoriser les échanges entre les participants.

Comme il s'agissait d'une toute première expérience de dispositif de formation en partie à distance, nous avons voulu analyser cette formation en poursuivant différents objectifs : évaluer l'intérêt d'introduire des activités à distance dans un dispositif, analyser la façon dont les formateurs entrent dans ce type de dispositif, réfléchir à un accompagnement de ceux-ci et comprendre les difficultés pour les participants de suivre une partie de la formation « à distance ».

Dans la première partie, nous expliquerons comment le dispositif a été conçu en partant de l'analyse des besoins et en explicitant nos choix.

Ensuite, dans une seconde partie, le dispositif sera évalué à partir des questionnaires complétés par les participants en fin de formation. Dans cette partie, nous aborderons les questions que nous nous sommes posés, les éléments à partir desquels nous avons pu recueillir de l'information utile à l'évaluation et nous présenterons aussi une évaluation quantitative.

Dans la troisième partie, nous essaierons de répondre à la question : « *Un dispositif hybride, un moyen efficace pour former les débutants dans l'enseignement spécialisé ?* » à partir de l'évaluation de la formation « *Echanges sur l'enseignement spécialisé* ». Grâce aux entretiens semi-structurés effectués avec les participants et le formateur à l'issue de la formation, nous analyserons le dispositif vécu afin de repérer s'il fut différent du dispositif imaginé par les concepteurs. Cette analyse nous permettra de comprendre les difficultés particulières engendrées par le dispositif hybride mais surtout de repérer comment les objectifs ont été rencontrés. Enfin, nous passerons au crible une des hypothèses de départ, à savoir « est-ce que le dispositif hybride est susceptible de favoriser le transfert des acquis de la formation dans les pratiques professionnelles des participants » en analysant ce que les participants nous disent de l'évolution de leurs pratiques.

La quatrième partie sera consacrée au rôle du formateur dans une formation hybride. Nous analyserons ici comment le formateur a vécu le dispositif, en tant que formateur à différents moments de réalisation : avant la conception, pendant la conception, pendant la formation proprement dite et à la fin de la formation. A partir de cette analyse concrète du vécu du

formateur dans ce dispositif, nous élaborerons des pistes de solutions pour améliorer l'accompagnement du formateur dans ce type de dispositif à l'avenir. Enfin, dans la dernière partie, nous prendrons un peu de distance par rapport au *dispositif* « *Echanges sur l'enseignement spécialisé* » afin de voir, de façon plus générale, si c'est pertinent pour l'IFC de renouveler ce genre d'expérience, et si oui, de quelle manière et à quelles conditions.

## **10.2. Un dispositif conçu pour accompagner des débutants dans l'enseignement spécialisé**

### **10.2.1. Les besoins**

Les enseignants et le personnel paramédical qui débutent dans l'enseignement spécialisé (ou dans des CPMS qui ont en charge l'enseignement spécialisé) n'ont pas souvent dans leur formation de base des éléments qui leur permettent de faire face aux défis de l'enseignement spécialisé.

Une formation courte permet en général de brosser le cadre général de l'enseignement spécialisé (types, formes, objectifs, partenariat) mais plus difficilement de travailler sur les difficultés réelles vécues par les enseignants et de leur apprendre à mettre au point des actions efficaces pour remédier aux difficultés des élèves. C'est la raison pour laquelle il nous a semblé pertinent de construire un dispositif de formation sur une plus longue durée visant à accompagner les débutants dans l'enseignement spécialisé, tant les enseignants que les agents PMS.

### **10.2.2. Former des enseignants et agents PMS débutant dans l'enseignement spécialisé**

Pour choisir des stratégies pédagogiques adaptées au public ici visé, nous avons trouvé utile de nous pencher dans un premier temps sur les spécificités des enseignants en formation continuée, dégagées par B. Charlier et E. Charlier (1998)<sup>24</sup>. L'analyse de ces spécificités permettra de dégager en premier lieu les défis et de voir ensuite quel dispositif méthodologique est le mieux à même d'y répondre.

#### *10.2.2.1. Les enseignants ont une histoire*

Fuller et Huberman (1989)<sup>25</sup> ont montré que les préoccupations des enseignants variaient en fonction de leur étape de carrière. Si l'on souhaite que la formation en cours de carrière puisse avoir un impact sur les pratiques professionnelles, il est intéressant de pouvoir anticiper ces préoccupations en nous intéressant à ces étapes de carrière en lien avec le public cible.

L'objectif est ici de créer un dispositif à l'attention des débutants dans l'enseignement spécialisé, ce qui peut signifier beaucoup de parcours professionnels différents. Ainsi, certains débutent dans l'enseignement spécialisé mais ont déjà enseigné dans l'enseignement ordinaire.

---

<sup>24</sup> CHARLIER (E.) et CHARLIER (B.), *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

<sup>25</sup> HUBERMAN (M.), *La vie des enseignants*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

Huberman (1989) nous explique que les enseignants débutants seraient avant tout préoccupés de leur survie alors que les enseignants plus âgés, avec plus d'expérience, seraient davantage prêts à expérimenter des nouvelles stratégies en classe. Comment concilier ces préoccupations de survie avec des objectifs plus ambitieux qui visent à faire de l'enseignant un praticien réflexif, capable d'identifier les difficultés des élèves et d'élaborer un plan d'intervention ? Ceci constitue un des défis à prendre en compte dans la construction du dispositif. Compte tenu du public cible, le dispositif devra aussi pouvoir prendre en compte les différences de préoccupations des participants : concilier celles des agents PMS et des enseignants, s'adapter aux enseignants tout à fait novices ainsi qu'à ceux qui ont déjà derrière eux un parcours professionnel avant leur entrée en fonction dans l'enseignement spécialisé. Ceci nous incite à relever un deuxième défi : individualiser la formation pour essayer de répondre aux besoins spécifiques des participants.

#### *10.2.2.2. Les enseignants sont plongés dans l'action et ils ont une pratique qu'ils peuvent analyser*

Selon Knox (1986)<sup>26</sup>, la motivation de l'adulte en formation serait proportionnelle au lien que la personne établit d'une part, entre les buts et les conditions de la formation, et d'autre part, les besoins qu'il a à combler. Si l'enseignant ne perçoit pas ce lien, il risque de rejeter la formation. Il est donc important que la formation puisse s'enraciner dans la pratique professionnelle quotidienne des participants en partant par exemple des difficultés des participants et en prévoyant une phase d'appropriation et d'expérimentation de pistes d'action pédagogique.

Par ailleurs, partir de la pratique est un élément méthodologique important car il favorise une certaine distanciation. Comme le dit M. Develay (1997)<sup>27</sup>, « la professionnalité de l'enseignant tient à cette capacité à se mettre à distance de la pratique ». En partant des pratiques professionnelles des participants et en particulier de leurs difficultés, le dispositif devrait donc tenter de concilier l'action directe (que l'on peut relier avec les préoccupations de survie des enseignants débutants mises en avant par Huberman) et la prise de recul favorisant la réflexion sur les pratiques.

#### *10.2.2.3. Les enseignants sont insérés dans un groupe social*

Les enseignants de l'enseignement spécialisé ne sont généralement pas isolés. Ils sont au cœur d'un réseau qui vise à prendre en charge les difficultés spécifiques des élèves : collègues enseignants, paramédicaux, agents PMS, institutions d'accueil, familles, ... Pour un débutant dans l'enseignement spécialisé, l'enjeu est de bien saisir qu'il n'est pas seul face aux difficultés qu'il rencontre mais aussi face aux difficultés des élèves. C'est par le travail en partenariat avec les familles, avec les agents PMS, avec les collègues qu'une bonne prise en charge des besoins spécifiques des élèves est possible. Cette collaboration permet aussi à l'enseignant de ne pas porter seul les difficultés. Ce travail collaboratif, l'enseignant qui vient de l'enseignement ordinaire ou qui débute n'y est pas forcément familiarisé. Un des objectifs de la formation sera donc de montrer la complémentarité de chacun des protagonistes dans la prise en charge d'élèves de l'enseignement spécialisé. Le dispositif devrait donc prendre cette dimension sociale en compte en facilitant les échanges entre participants mais aussi en encourageant le débutant à échanger au sein de son milieu professionnel.

<sup>26</sup> KNOX (A.B.), *Helping Adult Learn*, San Francisco, Jossey Bass, 1986.

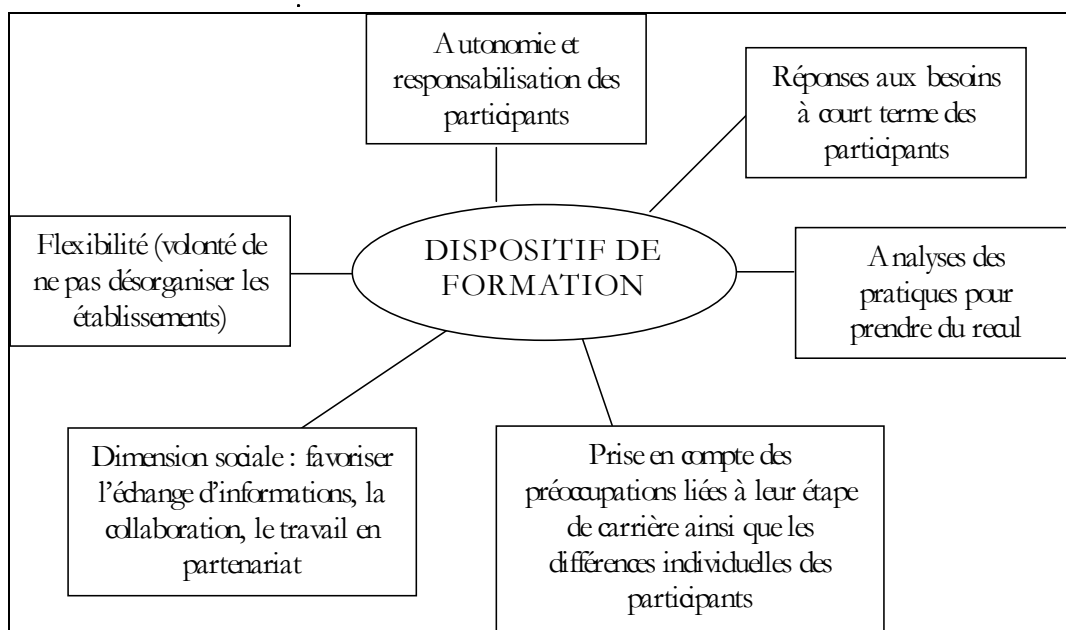
<sup>27</sup> DEVELAY (Michel), *La formation des enseignants. Répondre aux nouveaux besoins*, interview de M. Develay recueillie par Lydie Klucik et Jacky Le Gard, dans *Bloc Notes* (Académie de Rennes), n°20, mars 1997.

#### 10.2.2.4. Les enseignants sont responsables de leurs actions

Lorsque l'on souhaite responsabiliser les participants dans leur apprentissage, il est important de garantir un certain niveau d'autonomie chez l'apprenant. Une autre difficulté dont notre dispositif devrait pouvoir tenir compte est liée à la difficulté pour les enseignants, particulièrement dans l'enseignement spécialisé, de s'absenter trop souvent pour partir en formation, afin de ne pas désorganiser trop les établissements scolaires.

Par ailleurs, les enseignants ayant souvent un agenda chargé à certaines périodes de l'année, il convient de garantir une certaine flexibilité du dispositif en permettant aux participants de continuer à travailler à leur formation où et quand ils le désirent.

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



### 10.2.3. La conception d'un dispositif de formation en partie à distance

#### 10.2.3.1. Introduction

Le dispositif hybride a fait partie des demandes de l'IFC formulées au formateur. Le formateur a donc accepté de rentrer dans un dispositif qui intégrait des éléments de travail à distance parce que le sujet de la formation correspondait à ses compétences, mais pas parce qu'il souhaitait réellement concevoir un dispositif avec des phases en présentiel et à distance.

Tout au long de la conception du dispositif, l'IFC a accompagné le formateur, en suscitant un questionnement sur l'élaboration des tâches pertinentes à distance. Cet accompagnement s'est poursuivi pendant le dispositif lui-même (il disposait d'une personne de contact pour l'aider à gérer la formation en partie à distance).

### 10.2.3.2. Le choix d'un dispositif hybride (qui associe des phases de formation en présentiel et à distance)

Pour répondre aux besoins de formation mais aussi à la spécificité du public cible, mettre au point et expérimenter un dispositif intégrant une partie des activités à distance nous a paru pertinent.

Notre objectif n'est pas ici de céder à une mode passagère en utilisant les NTIC. En effet, la mise au point d'un dispositif de formation à distance n'est pas une chose aisée. C'est une démarche coûteuse en temps, en argent (matériel et logiciels disponibles, coûts de connexion) et aussi en ressources humaines (c'est l'aspect le moins connu mais certainement la part la plus importante dans un tel dispositif). En plus, l'utilisation des NTIC dans la formation est loin d'être la panacée... car à distance, la communication se complique !

Si nous avons voulu malgré tout nous engager dans un tel dispositif, c'est que nous pensions qu'il pouvait constituer en complément des phases de formation en présentiel, une plus-value certaine pour les participants, notamment en facilitant le transfert des apprentissages.

Ainsi, si nous nous inspirons de la démarche proposée par C. Depover et L. Marchand (2002)<sup>28</sup> pour fonder la décision d'opportunité lorsqu'on souhaite avoir recours aux TIC dans un dispositif de formation, on peut constater que les compétences qu'on vise ici à développer grâce au dispositif sont des compétences que l'on pourrait qualifier de « complexes » :

des compétences spécifiques : identifier les difficultés des élèves, élaborer un plan d'intervention pédagogique par rapport aux difficultés repérées ;

des compétences stratégiques : prendre du recul par rapport à sa pratique (notamment réfléchir aux objectifs du travail dans l'enseignement spécialisé), travailler en partenariat, échanger avec ses collègues.

Dans ce dispositif hybride, nous avons donc articulé le couple présence-distance de façon à ce que présentiel et distance soient le plus possible complémentaires. Ainsi, la partie en présentiel devait permettre l'acquisition du contenu nécessaire aux activités à distance. Par ailleurs, les activités à distance se poursuivaient en présentiel puisque chacun allait expliciter le fruit de son travail à distance à l'ensemble du groupe.

### 10.2.3.3. Une méthodologie de type socio-constructiviste

Pour la partie à distance du dispositif, nous avons voulu promouvoir une méthodologie qui visait, à partir de cas concrets vécus par les participants, à construire des connaissances et des compétences. Une partie du dispositif à distance a même été conçu pour amener le groupe à construire ensemble ses savoirs et ses compétences grâce à l'apprentissage collaboratif. Si on reprend la définition de B. Charlier et D. Peraya (2003)<sup>29</sup>, l'apprentissage collaboratif se caractérise par « la mise en œuvre d'une méthode associant : collaboration, autonomie, réflexivité, engagement actif, pertinence personnelle et pluralisme dans un processus de construction de connaissances ». Ce type de dispositif permet le développement des connaissances et des compétences des individus au sein d'un groupe mais aussi leur entrée dans une communauté de professionnels.

---

<sup>28</sup> DEPOVER (Christian) et MARCHAND (Louise), *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

<sup>29</sup> *Technologie et innovation pédagogique. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, éd. B. Charlier et D. Peraya, Bruxelles, De Boeck, 2003.

La définition proposée par F.Henri<sup>30</sup> complète cette définition en y décrivant les rôles joués par les différents acteurs dans l'apprentissage collaboratif : « C'est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur d'apprentissage alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe » (F.Henri et K.Lundgren-Cayrol, 2001).

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

- des avantages cognitifs

L'idée selon laquelle l'interaction constitue un processus d'apprentissage est influencée par la théorie du conflit socio-cognitif. Celle-ci s'appuie sur le postulat de Piaget pour qui le conflit cognitif amène l'apprenant à élaborer une structure nouvelle compatible avec « l'information perturbante » afin de parvenir à un équilibre. Ce conflit cognitif est doublé par un conflit social dans le cadre du conflit socio-cognitif. Ainsi, Carugati et Mugny (1991, cités par Bourgeois et Nizet, 1998<sup>31</sup>) avancent trois arguments pour expliquer l'efficacité du conflit socio-cognitif :

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

- des avantages émotifs

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

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

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

---

<sup>30</sup> HENRI (France), Les campus virtuels, pourquoi et comment, dans *Technologie et innovation pédagogique. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* éd. B. Charlier et D. Peraya, Bruxelles, De Boeck, 2003.

<sup>31</sup> BOURGEOIS (E.) et NIZET (J.), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1999.

- des avantages métacognitifs

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

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

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

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

- ✓ créer un réseau de collègues et d'experts auquel l'enseignant a accès ;
- ✓ décentraliser les ressources mises à disposition pour soutenir ces réseaux ;
- ✓ expérimenter dans les classes les habiletés et stratégies discutées et échangées dans le réseau ;
- ✓ agir sur les conditions institutionnelles qui favorisent la collaboration et l'expérimentation dans l'équipe d'enseignants<sup>32</sup>.

#### 10.2.4. Description du dispositif conçu

Voici le contenu et la méthodologie de la formation qui figurait sur le site Internet de l'IFC et qui a été envoyé aux écoles fondamentales et secondaires spécialisées.

**Echanges sur les spécificités de l'enseignement spécialisé.**

**Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'enseignement spécialisé sans oser le demander**

Par cette formation en partie à distance, nous souhaitons permettre un suivi plus individualisé des participants mais aussi développer des pratiques telles que l'échange d'informations, la réflexion et l'élaboration de pistes de solution de façon collaborative.

Ce dispositif hybride (destiné au personnel de l'enseignement spécialisé et à celui des PMS) est étalé sur une durée de 2 mois. Il vise à articuler au mieux théorie et pratique professionnelle des participants, de façon à favoriser le transfert des acquis de la formation sur le terrain.

Pouvez-vous diffuser l'information auprès des membres de votre personnel et en parler plus particulièrement aux personnes qui débutent (0 à 3 années d'expérience) dans l'enseignement spécialisé ?

<sup>32</sup> HIBERMAN (M.), *La vie intérieure des enseignants*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

Objectifs de la formation :

Découvrir et échanger à propos des spécificités de l'enseignement spécialisé ;

Contenu et méthodologie :

A partir des difficultés rencontrées par les participants, les contenus suivants seront abordés : les types d'enseignement spécialisé, la population de l'enseignement spécial, les troubles instrumentaux/d'apprentissage l'orientation, l'intégration, les partenaires de l'enseignement spécialisé (ex-IMP, CPMS, etc.), le secret professionnel, le dossier de l'élève...

Avant le début de la formation, le formateur prendra contact avec les participants afin d'effectuer une pré-analyse des besoins.

La première journée, une présentation permettra de découvrir les spécificités de l'enseignement spécialisé (Histoire, décret, organisation, types,...) ainsi que les implications de travail avec les différents élèves.

Cette partie théorique sera suivie d'un travail en petits groupes homogènes sur les différentes difficultés rencontrées au sein de l'enseignement spécialisé (ex.: comportement, apprentissage de la lecture, gestion du groupe, etc.).

La fin de la 1ère journée sera consacrée à préparer la journée de formation à distance: familiarisation avec l'interface de la plateforme de formation (site Web avec une série de ressources, des espaces de travail collaboratif...), choix d'une thématique à travailler et consignes de travail, adoption d'un calendrier ...

La 2e journée à distance, les participants apprendront très concrètement à déceler les difficultés des élèves sur les plans scolaires et éducatifs grâce à une série d'outils en ligne (grille de repérage, guide d'entretien, bilan de lecture, ...), mais aussi en réfléchissant au travail en partenariat. Chaque participant sera aidé et guidé par le formateur dans la mise en place d'une fiche individualisée de repérage et de suivi des difficultés rencontrées.

Le 3e jour, les participants présenteront leurs premières observations. Ensuite, un exposé théorique et interactif abordera quelques difficultés rencontrées (ex. : les troubles d'apprentissage, ...) et les stratégies efficaces pour y faire face. Les participants travailleront en équipe mixte (enseignants, paramédicaux et PMS) sur une ou plusieurs difficultés communes rencontrées, ce qui permettra d'aborder le travail en partenariat, le dossier de l'élève, le secret partagé...

La 4e journée à distance, les participants réaliseront, appliqueront et évalueront un plan d'intervention (pour un élève ou toute une classe) par groupe de deux. Ils seront aidés par le formateur, ainsi que par des ressources documentaires adaptées mises en ligne.

La dernière journée de formation, en présentiel permettra aux enseignants de présenter au groupe le plan d'intervention réalisé : difficultés rencontrées, méthodes employées et résultats obtenus. La confrontation avec les participants et le formateur permettra d'évaluer la mise en place du plan.

Remarque :

Pour la partie « à distance » de la formation, un accompagnement à distance sera mis en place par le formateur, utilisant le courriel électronique, le site Web et le téléphone.



Le dispositif prévoyait donc 3 journées en présentiel, avec 2 moments d'apprentissage à distance, intercalés entre chaque journée en présentiel, ce qui correspondait au final à 5 journées de formation.

- Avant le premier jour de la formation en présentiel, le formateur prévoyait de prendre contact avec les participants par téléphone et/ou par mail. Cette prise de contact visait deux objectifs :
  - Décrire le contenu et la méthodologie de la formation et s'assurer de leur motivation (en particulier pour le travail à distance).
  - Pré-analyser les attentes et besoins des formés
- Le 1<sup>er</sup> jour, en présentiel, le formateur prévoyait :

\* Des contenus :

- Une explication sur la méthodologie et le contenu de la formation
- Un exposé théorique et statistique interactif (Histoire, décret, organisation, types, etc..)
- Une réflexion sur les implications de travail avec les élèves des différents types de l'enseignement spécialisé

\*Une sensibilisation au partage d'expériences ainsi qu'une préparation à la suite de la formation (à distance) :

- Travail en petits groupes homogènes sur différentes difficultés rencontrées au sein de l'enseignement spécialisé (ex. : comportement, apprentissage de la lecture, gestion du groupe, etc.).
- Consignes pour le travail à distance. Délimitation et choix d'une thématique à travailler.
- Préparation de la suite (à distance) à l'aide d'ordinateurs et de connexions Internet permettant aux formés de se familiariser avec l'interface.
- Adoption d'un calendrier (échéances)

- Le 2<sup>er</sup> jour, à distance était consacré à la réalisation d'une série d'activités individuelles par les participants autour de la thématique : « Repérer les difficultés d'un élève »:

Etape 1 : Repérer les difficultés d'un ou de 2 élève(s)		
Consignes :	Ressources disponibles pour l'activité :	Durée de l'activité
Choisissez un ou 2 élève(s) d'une classe (ou groupe de référence) et complétez une grille de repérage des difficultés.	-Grille de repérage -Formateur	Il est prévu maximum 1h30 pour réaliser cette activité à distance  Quand et où déposer la synthèse de l'activité 1 ?  La date limite est fixée au 19 novembre 2007.
Etape 2 : Réaliser un entretien avec l'élève		
Consignes :	Ressources disponibles pour l'activité :	Durée de l'activité
Réaliser un entretien semi-		Il est prévu maximum 1h30

<p>directif avec l'élève en difficulté sélectionné à l'aide du canevas de guide d'entretien.</p> <p>Noter les réponses par écrit.</p>	<p>-Guide d'entretien</p> <p>-Formateur</p>	<p>pour réaliser cette activité à distance</p> <p>Quand et où déposer la synthèse de l'activité 1 ?</p> <p>La date limite est fixée au 26 novembre 2007.</p>
<p><b>Etape 3 : Réaliser une évaluation des difficultés de l'élève</b></p>		
<p>Consignes :</p> <p>Réaliser une évaluation des difficultés de l'élève.</p>	<p>Ressources disponibles pour l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilan spécifique en lecture ou en comportement</li> <li>- Document Evaluation en français (exemple)</li> <li>- Document sur la conscience phonologique</li> <li>- Document Grille et répertoire</li> <li>- Formateur</li> </ul>	<p>Durée de l'activité</p> <p>Il est prévu maximum 2h30 pour réaliser cette activité à distance</p> <p>Quand et où déposer la synthèse de l'activité 1 ?</p> <p>La date limite est fixée au 3 décembre 2007.</p>

- Le 3<sup>er</sup> jour, en présentiel devait permettre le partage des expériences par le biais de l'exposé et de l'analyse des activités réalisées à distance. Au cours de cette journée, le formateur prévoyait aussi de présenter diverses pistes de solution face aux difficultés évoquées par les participants. Enfin, le dispositif prévoyait aussi de présenter et d'amorcer les activités du 3<sup>e</sup> jour à réaliser en petits groupes à distance.
  - Retour sur le 2<sup>e</sup> jour (à distance) – résolution des problèmes « techniques » éventuels
  - Présentation des premiers résultats obtenus par les formés (constats, difficultés, etc.)
  - Exposé théorique et interactif sur quelques difficultés rencontrées (ex. : les troubles d'apprentissage, etc..) et les stratégies efficaces pour y faire face.
  - Travail en équipe « mixte » (enseignants et personnel du CPMS) sur une ou des difficultés communes rencontrées.
  - Discussion sur le travail avec des partenaires différents, le dossier de l'élève, le secret partagé, etc..
  - Début de la mise en place d'un plan d'intervention à plusieurs intervenants sur une thématique précise (analyse multifactorielle).

- Le 4<sup>e</sup> jour était consacré à la réalisation d'activités à distance, individuellement et en groupes autour de la thématique : « Concevoir un plan d'intervention face aux difficultés repérées »

Etape 1 : Concevoir un plan d'intervention par rapport à un élève		
<p>Consignes :</p> <p>L'objectif de ce travail est de réaliser et amorcer l'application d'un PIA.</p> <p>Voici les différentes étapes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Choisir et adapter un PIA.</li> <li>2. Envoyer le plan d'intervention sur la plateforme</li> <li>3. L'appliquer à l'élève choisi.</li> </ol>	<p>Ressources disponibles pour l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Documents en ligne</li> <li>○ Finalisation du plan d'intervention</li> <li>○ Suivi et guidance des équipes. Aide dans la recherche, etc. – travail avec les partenaires, le dossier des élèves, etc.</li> <li>○ Mise en place de quelques stratégies efficaces du plan d'intervention</li> </ul>	<p>Quand et où déposer la synthèse de l'activité 1 ?</p> <p>La date limite est fixée au 24 décembre 2007</p>
Etape 2: Echanger en groupe à propos du plan d'intervention conçu et expérimenté		
<p>Consignes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transmettre le PIA à un membre du groupe (test de l'inconnu)</li> <li>2. Ajuster le PIA</li> <li>3. Communiquer et partager ses expériences avec le groupe</li> <li>4. Mettre en application les premiers objectifs</li> <li>5. Réfléchir à la communication avec les parents</li> </ol>	<p>Ressources disponibles pour l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Documents en ligne</li> <li>○ Finalisation du plan d'intervention</li> <li>○ Suivi et guidance des équipes. Aide dans la recherche, etc. – travail avec les partenaires, le dossier des élèves, etc.</li> <li>○ Mise en place de quelques stratégies efficaces du plan d'intervention</li> </ul>	<p>Quand et où déposer la synthèse de l'activité 1 ?</p> <p>La date limite est fixée au 18 janvier 2008.</p>

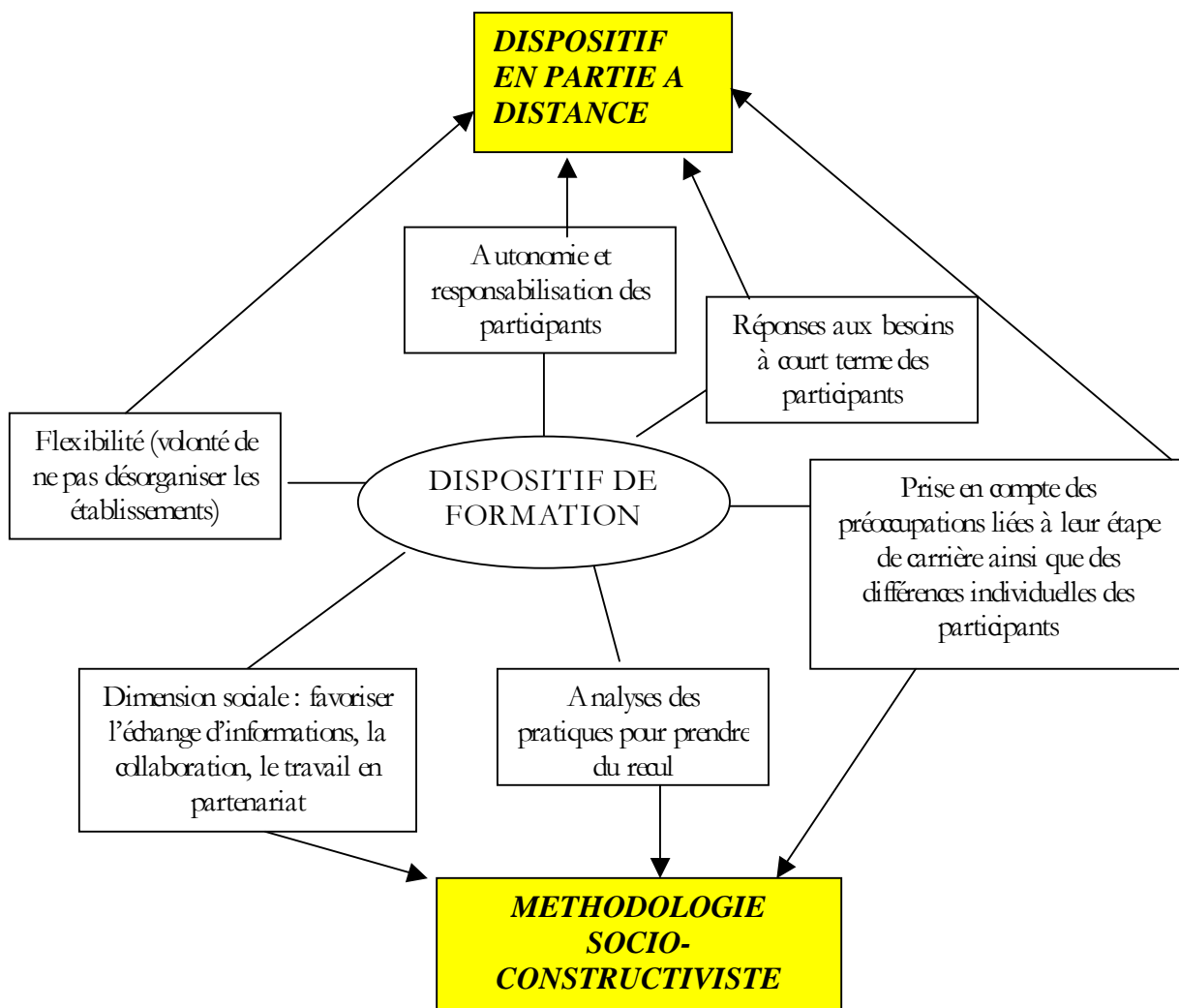
- Le 5<sup>e</sup> jour devait permettre de mettre en commun les travaux des différents participants au sujet des plans d'intervention.

- Présentation par les enseignants des difficultés rencontrées, des méthodes employées et des résultats obtenus.
- Analyse des plans d'intervention et complément d'informations pour les enrichir
- Synthèse

Pour résumer :

Nous avons conçu le dispositif afin de répondre aux besoins constatés dans l'enseignement spécialisé, à savoir accompagner des professionnels débutants dans ce type d'enseignement, et qui ont peu ou pas reçu de formation initiale à ce propos. Les défis étaient de construire un dispositif qui prenne en considération les spécificités des enseignants ainsi que certaines variables individuelles. Ainsi, nous souhaitons que le dispositif puisse tenir compte de l'étape de carrière du professionnel (on peut être un débutant total dans l'enseignement ou débiter seulement dans l'enseignement spécialisé, après une expérience dans l'enseignement ordinaire par exemple) mais aussi des pratiques quotidiennes des enseignants. Nous voulions un dispositif flexible afin de ne pas désorganiser trop les établissements avec des absences nombreuses des enseignants ainsi qu'un dispositif qui veille à garantir l'autonomie et la responsabilisation des enseignants. Enfin, nous avions le souhait d'insérer une dimension sociale en favorisant l'échange d'informations, la collaboration, le travail en partenariat chez les professionnels de l'enseignement spécialisé de façon à faciliter la construction d'une identité professionnelle. Nos choix se sont donc portés vers un dispositif en partie à distance, intégrant une méthodologie de type socio-constructiviste.

Le dispositif conçu comptait 5 journées, parmi lesquelles 3 étaient en présentiel et 2 à distance. Avec l'alternance présentiel-distance, nous voulions favoriser le transfert entre les contenus apportés par le formateur et les pratiques professionnelles des participants. Dans ce but, les journées à distance prévoyaient la réalisation d'activités individuelles, puis collaboratives autour de 2 thématiques : « Repérer les difficultés d'un élève » et « Concevoir un plan d'intervention face aux difficultés repérées ». Pour réaliser ces activités et échanger à distance, les participants avaient accès à une plateforme de formation à distance (Claroline).



### **10.3. L'évaluation du dispositif (vécu)**

#### **10.3.1. Les questions que nous nous sommes posés**

##### *10.3.1.1. Autour de la formation « Echanges sur l'enseignement spécialisé »*

Le dispositif construit cette année pour les débutants dans l'enseignement spécialisé est-il réellement pertinent ? Est-il adapté au public cible ? Est-il efficace, c'est-à-dire permet-il de rencontrer les objectifs ? Le dispositif, en alternant phases de formation en présentiel et phases de formation à distance favorise-t-il le transfert des acquis de la formation dans les pratiques professionnelles ?

##### *10.3.1.2. Un dispositif hybride transférable pour d'autres formations ?*

Qu'est-ce qu'un dispositif mixant formation en présentiel peut apporter pour la formation des enseignants ? Quelles sont les limites d'un tel dispositif ?

Quelles sont les difficultés d'un tel dispositif hybride, pour les participants ? Pour le formateur ?

Comment, en tant qu'Institut de formation, l'IFC peut-il utiliser au mieux ce type de dispositif dans la formation à distance ? Quelles sont les conditions à mettre en place ? Pour quel type de formation ces dispositifs hybrides peuvent-ils constituer «un plus» ?

#### **10.3.2. Les sources qui ont permis l'évaluation du dispositif**

Plusieurs éléments nous ont permis d'évaluer le dispositif :

- les questionnaires avec les attentes et les représentations des participants,
- les questionnaires d'évaluation rentrés par les participants la dernière journée de formation (il y en a deux : le questionnaire officiel de l'IFC ainsi qu'un questionnaire plus spécifique visant à évaluer si les acquis des participants en fin de formations (au niveau des représentations et au niveau ,
- les traces laissées par les participants sur la plateforme de formation (connexions, messages et travaux),
- les entretiens réalisés avec les participants, avec le formateur, l'observation du dispositif (en présentiel et à distance) : 6 personnes ont accepté de répondre à nos questions lors d'un entretien par téléphone d'une durée de 30 minutes environ,
- l'observation d'une partie de la formation en présentiel (la 2<sup>e</sup> journée)
- Nous avons donc pu recueillir des éléments d'informations, utiles à l'évaluation du dispositif à différents moments : avant la formation, pendant et à la fin de la formation.

#### **10.3.3. Les acteurs de l'évaluation**

Il faut noter que cette évaluation a pris la forme d'une recherche-action. Deux personnes ont contribué à cette évaluation afin de permettre un regard croisé sur le dispositif. Nous avons ainsi combiné le regard extérieur d'une conseillère pédagogique spécialisée dans l'évaluation des dispositifs avec un regard pratique d'une autre conseillère pédagogique qui a participé à la conception du dispositif à distance et qui a accompagné le formateur tout au long de la formation. Ce double rôle n'est donc pas sans effet sur l'évaluation. Il comporte certains désavantages : le formateur peut se sentir constamment évalué, l'évaluateur n'est plus

totale­ment neutre. Toutefois, cette manière de procéder nous a semblé malgré tout intéressante car l'implication de l'évaluateur nous a permis ici d'avoir une vision très concrète de ce qui se jouait aux différentes étapes de la formation, tant au moment de la conception, que celui du déroulement de la formation proprement dit, en présentiel et à distance.

Il est à relever aussi que l'objectif ici, n'était pas tant d'évaluer la formation particulière « Echanges sur l'enseignement spécialisé » que d'analyser plus globalement le premier dispositif hybride que nous mettions sur pieds à l'IFC.

### 10.3.4. Des résultats quantitatifs

#### 10.3.4.1. La participation à la formation

##### 10.3.4.1.1. une certaine hétérogénéité

15 participants se sont inscrits à la formation avec des profils assez différents au niveau des fonctions exercées mais aussi du point de vue de l'expérience professionnelle.

##### \* hétérogénéité de fonction :

- une directrice d'école fondamentale spécialisée : une participante
- des enseignants : 10 participants
- des membres du personnel des CPMS : 4 participants

##### \* hétérogénéité au niveau de l'expérience professionnelle :

- des novices : 4 participants
- des professionnels avec une expérience dans l'enseignement mais débutant dans l'enseignement spécialisé : 7 participants
- des professionnels avec déjà quelques années d'expérience dans l'enseignement spécialisé : 4 participants

##### 10.3.4.1.2. la participation tout au long du dispositif

15 participants s'étaient inscrits à la formation. Le 1<sup>er</sup> jour, 12 participants se sont présentés. Le 2<sup>e</sup> jour en présentiel a réuni 9 participants et le 3<sup>e</sup> jour, le nombre était de 10 participants.

#### 10.3.4.2. L'évaluation de la formation à partir des questionnaires des participants

En fin de formation, 10 participants ont remis un questionnaire d'évaluation complété au formateur. Parmi ceux-ci, on retrouve 7 enseignant(e)s, 1 directrice d'école et 2 membres du personnel des CPMS. Pour certaines questions, les participants n'ont pas complété le questionnaire. C'est ce qui explique les différences de total si l'on additionne les résultats pour chaque item.

		--	-	% -	+	++	% +
Objectifs							
31	<i>objectifs en rapport avec mes besoins</i>	0	0	0%	4	5	100%
32	<i>objectifs atteints</i>	0	2	22%	5	2	78%
33	<i>contenu utile par rapport à mon métier</i>	0	0	0%	4	5	100%

34	<i>contenu développé en formation permet de rencontrer les objectifs</i>	0	2	22%	4	3	78%
Ce que la formation a permis							
51	<i>actualisation des connaissances</i>	0	0	0%	4	6	100%
52	<i>développement des compétences</i>	0	0	0%	8	2	100%
53	<i>réflexion, recul par rapport au métier</i>	0	1	10%	5	4	90%
54	<i>pistes de solutions par rapport aux difficultés professionnelles</i>	0	1	10%	6	3	90%
55	<i>échanges entre les différents réseaux</i>	0	0	0%	5	5	100%
Transfert							
61	<i>utilisation possible des acquis dans mon métier</i>	0	1	14%	4	2	86%
62	<i>intention d'utiliser les acquis avec mes élèves</i>	0	1	14%	4	2	86%
Perspectives							
63	<i>souhaite participer à un suivi</i>	0	2	33%	2	2	67%
64	<i>programmation de la formation pour l'année prochaine</i>	0	0	0%	3	3	100%

Les résultats quantitatifs qui ressortent de l'évaluation complétée par les participants en fin de formation sont très positifs. Les items liés aux objectifs sont un peu plus faibles (78% de réponses positives) mais les objectifs ont été précisés avec le formateur en cours de conception du dispositif, davantage en terme de compétences et moins en terme de contenus. Ainsi, deux participantes ont noté que les missions des centres PMS n'avaient pas été abordées. Par ailleurs, nous pouvons constater que ce sont les 2 agents PMS qui ont participé à la formation –et complété le formulaire d'évaluation- qui estiment que les objectifs n'ont pas été parfaitement remplis, en particulier au niveau du secret professionnel, ... Ces mêmes participants ont d'ailleurs eu le sentiment que cette formation, bien que présentant des aspects intéressants, était davantage adaptée aux instituteurs. Ils ont suggéré que l'IFC organise une formation spécifique pour les débutants dans les centres PMS qui travaillent avec l'enseignement spécialisé.

En ce qui concerne l'utilisation possible des acquis de la formation dans leur métier et notamment avec les élèves, les participants répondent aussi assez positivement à l'exception d'une participante issue d'un centre PMS qui pense ne pas pouvoir utiliser les acquis de la formation dans son contexte professionnel.

Dans la troisième partie de notre rapport, nous tenterons de comprendre, grâce aux entretiens passés avec les participants, quels éléments du dispositif ont favorisé ce transfert.

Enfin, plusieurs participants sont mitigés quant à la participation à un suivi. Comme c'est souvent le cas, certains participants ne remplissent pas positivement cet item car ils craignent qu'on les inscrive directement à la formation de suivi. Il nous semble donc normal que cet item soit plus faible.

Toutefois, parmi les participants qui ont complété l'item 6.3., tous souhaitent que l'IFC programme à nouveau cette formation l'année prochaine. A nouveau, dans notre troisième partie, nous essaierons de voir, avec les entretiens des participants et du formateur si cette re-programmation doit se faire avec les mêmes modalités.

**Pour résumer :**

Le dispositif conçu a été mis en place avec un public assez hétérogène au niveau des fonctions (public composé d'enseignant(e)s, d'une directrice, de psychologues et assistantes en psychologie des C.PMS) mais aussi de l'expérience professionnelle (totalement novices, expérimentés de l'enseignement ordinaire mais débutant dans l'enseignements spécialisé et parfois avec déjà une expérience de l'enseignement spécialisé).

Parmi les 15 participants inscrits, le formateur a pu compter le 1<sup>er</sup> jour sur un groupe de 12 personnes. Le 2<sup>e</sup> jour, le groupe comptait encore 9 personnes et le 3<sup>e</sup> jour en présentiel, le groupe a réuni 10 participants. Ces participants ont rempli le questionnaire d'évaluation en fin de formation. Dans l'ensemble, il ressort de l'évaluation que la formation fut assez positivement perçue par les participants, tant dans la manière dont la formation permettait de rencontrer les objectifs que dans les connaissances, compétences qu'elle apportait. Elle a aussi permis, si l'on s'en tient aux réponses des participants, de prendre du recul par rapport à son métier, d'évoquer des éléments transférables dans les pratiques professionnelles mais aussi de se rencontrer entre professionnels de l'enseignement spécialisé des différents réseaux. Une réserve est cependant émise par les participantes issues des C.PMS pour qui les objectifs (missions des C.PMS) n'ont pas été atteints. Pour un des agents, cette formation ne pourra pas non plus être utilisée dans ses pratiques professionnelles.

Dans la troisième partie de ce rapport, nous essayerons de comprendre l'origine des appréciations des participants, et plus particulièrement les éléments du dispositif qui ont facilité le transfert dans les pratiques grâce aux entretiens semi-directifs menés avec eux.

## **10.4. Un dispositif hybride, un moyen efficace pour former les débutants dans l'enseignement spécialisé ?**

### **10.4.1. L'usage du dispositif conçu**

En analysant les traces laissées sur la plateforme mais surtout en interrogeant les participants à la fin de la formation, nous avons pu constater un écart important entre le dispositif imaginé -on pourrait même dire « rêvé »- par les concepteurs et l'usage qui en a été fait par les participants. C'est ce décalage, parfois difficile à vivre par le formateur, que nous allons essayer de montrer ici et de comprendre.

La partie à distance du dispositif a été conçue comme un espace de travail individuel en lien avec la pratique de chaque participant mais aussi comme un espace d'échanges entre les participants en vue de permettre le travail collaboratif. Cette collaboration, ce travail en partenariat, notamment entre enseignants et agents PMS faisait partie des objectifs que nous poursuivions avec cette formation pour les débutants dans l'enseignement spécialisé. En effet, nous pensions que cela permettrait de rompre l'isolement du débutant mais faciliterait aussi le questionnement par la confrontation des pratiques. En dehors des objectifs liés à la formation proprement dite, nous souhaitons aussi, avec cet aspect « collaboratif », « communautaire », soutenir la motivation des participants. Cela nous semblait en effet une des difficultés à laquelle nous devrions faire face, d'autant plus que le dispositif semi à distance obligeait les enseignants et agents PMS à consacrer du temps à la formation, en plus de leurs heures de travail.

Après une rapide analyse des traces laissées par les participants sur la plateforme, on pourrait affirmer que le « dispositif vécu » est loin du « dispositif rêvé » : les participants n'ont pas



vraiment échangé, si ce n'est avec le formateur et même dans ce cas, cela se limite en général à des questions liées à l'utilisation technique de la plateforme ou aux consignes des travaux à rendre. A première vue, on se dit donc que l'on n'est pas parvenu avec le dispositif à amener les participants à communiquer sur la plateforme, à poser des questions, et moins encore à échanger. Or, c'était pourtant les attentes que nous pensions rencontrer avec la partie à distance du dispositif : « Echanges sur l'enseignement spécialisé ».

Comment expliquer ce décalage entre le rêve et la réalité ? Plusieurs hypothèses peuvent être pointées pour expliquer ce décalage : le rôle du formateur (cela sera explicité dans la partie suivante, 5), les représentations des participants par rapport au dispositif de formation, l'aspect innovant du dispositif, parfois éloigné des habitudes de participants en termes d'utilisation des technologies et d'habitude de communication, ou encore le fait que le groupe n'était pas suffisamment constitué pour oser échanger avec les autres participants, sans compter le statut particulier de « débutants » d'une grande partie des participants de la formation.

Des entretiens avec les participants, il ressort que la majorité d'entre eux étaient peu familiarisés avec l'outil informatique, et moins encore avec les outils de communications synchrones (chat de type msn) ou asynchrones (forum) que permettent aujourd'hui l'informatique et le réseau Internet. Il semble que ce manque d'habitude a fortement « bloqué » l'utilisation des outils de communication qu'offrait la plateforme de formation à distance. Ce blocage n'était pas tant lié à des difficultés techniques réelles qu'à un certain malaise de communiquer « sans voir les réactions de son interlocuteur ». Certains participants ont bien expliqué qu'ils préféreraient communiquer avec les participants en présentiel et qu'ils réservaient donc leurs questions, leurs échanges pour les moments de réunion en présentiel du dispositif.

Ainsi, la majorité des participants se sont représentés la plateforme comme une sorte de « boîte postale », ou un « classeur d'informations consultables » et pas vraiment comme un réseau permettant les échanges. Certains ont même considéré que l'avantage principal de la partie à distance du dispositif était de permettre une réflexion individuelle, la partie en présentiel étant donc considérée comme le complément de la distance, permettant les échanges entre les participants.

Pour comprendre davantage « l'utilisation du dispositif par les participants », nous avons interrogé les participants sur les motivations qui les ont conduit à choisir ce dispositif de formation. Il est apparu que l'élément « dispositif hybride, en partie à distance » n'a pas joué dans le choix de la formation mais que c'est plutôt en vertu du sujet mais aussi en partie du public cible de la formation (les débutants dans l'enseignement spécialisé) que les participants ont fait leur choix. Certains ont tout de même considéré que ce mode de formation leur permettait d'avoir une formation plus longue et donc plus approfondie, compte tenu du fait qu'il leur paraissait fort difficile de s'absenter de leur établissement 5 jours. Mais à part ces considérations sur la durée, si la partie à distance n'a pas gêné une partie des participants, elle a suscité des craintes chez certains. Ces craintes étaient liées à des facteurs techniques (plusieurs participants ne disposaient pas d'une connexion Internet et dans certains cas d'un ordinateur personnel) ou « psychologiques » (c'était leur première expérience de formation en partie à distance et ils avaient donc beaucoup d'interrogations au niveau de leur capacité à suivre la formation, de la gestion de la formation dans l'emploi du temps, ...). D'après les participants inquiets au départ par rapport au dispositif hybride, leurs craintes se sont finalement assez rapidement dissipées au cours de la formation. Néanmoins, le manque d'habitude de l'utilisation des réseaux de communication par Internet a poussé les participants

à faire un usage particulier du dispositif et à laisser tomber les échanges à distance de façon à privilégier les échanges en présentiel.

Pourtant, au moment de l'inscription, le dispositif hybride avait aussi suscité, en plus des craintes, deux types d'attentes particulières chez les participants : échanger avec le formateur et avec les participants et profiter d'une méthodologie qui parte de leur pratique quotidienne. Ainsi, lorsque nous avons interrogé les participants une fois la formation terminée, ils nous ont expliqué que la méthodologie présentée avait été un des éléments qui avait motivé leur choix. Ainsi, les activités pratiques proposées dans le dispositif ont été perçues comme des moyens d'améliorer leurs pratiques quotidiennes, de façon très concrète. Mais en même temps, cette méthodologie a suscité des attentes chez les participants. Plusieurs enseignants nous ont expliqué d'ailleurs qu'ils s'attendaient à ce que le formateur parte de leur vécu, de leurs difficultés, ce qui, dans la formation, a été le cas. Mais ces attentes étaient tellement importantes que certaines parties de la formation (notamment la dernière journée en présentiel) plus théoriques ont été vécues par les participants comme « trop frontales » et semblent avoir été plus difficilement « intégrées » par les participants. En effet, ces moments sont peu pointés par les participants comme des éléments favorisant le transfert des acquis de la formation sur le terrain .

#### **10.4.2. La rencontre des objectifs**

Ce dispositif hybride a-t-il permis la rencontre des objectifs ?

Nous avons pour chaque type d'objectifs, confronté les représentations du formateur avec celle des participants. Pour chacun des objectifs, nous avons essayé de comprendre l'élément du dispositif qui avait été déterminant pour l'atteinte des objectifs.

##### *10.4.2.1. (Objectifs cognitifs)*

a) découvrir les spécificités de l'enseignement spécialisé

Pour tous les participants interrogés, cet objectif a pu être rencontré. Ce qui ressort particulièrement des entretiens, c'est :

- l'image positive et riche qui a été donnée de l'enseignement spécialisé ;
- la diversité des situations présentées (notamment la présence d'enseignants travaillant dans des types différents a été vécue par les participants comme une réelle richesse pour répondre à cet objectif).

Selon les participants, ce qui a surtout permis de rencontrer cet objectif, ce sont les éléments apportés par le formateur (1<sup>er</sup> jour) ainsi que les échanges des participants qui ont suivi l'étude de cas individuelle effectuée à distance. Le formateur a été perçu positivement par les participants comme un praticien (ancien enseignant dans l'enseignement spécialisé) et en même temps comme un chercheur (toujours en questionnement). Ce sont ses expériences qui sont mises en avant par les participants et qui permettent au formateur d'atteindre cet objectif.

Une participante interrogée aurait souhaité une information plus approfondie et systématique sur chaque type de l'enseignement spécialisé. Une autre participante, qui travaillait dans le type 2 (elle était la seule du groupe dans cette situation) a trouvé que le type 2 était trop peu abordé et que la formation ne permettait donc pas de répondre aux besoins liés à sa pratique quotidienne avec des enfants du type 2, en particulier des autistes.

Le formateur a aussi le sentiment que cet objectif a été atteint.

b) développer sa capacité à repérer les difficultés d'un élève

Cet objectif semble avoir été partiellement atteint. Une participante qui travaillait avec des élèves des types 2 et 4 a le sentiment que la formation était davantage axée sur les types 1 et 8. Ainsi, même si l'activité qu'elle devait réaliser à distance lui paraissait adaptable à sa pratique quotidienne, cette enseignante a le sentiment que les échanges en présentiel qui ont suivi ne lui ont pas vraiment permis de développer sa capacité à repérer les difficultés des élèves avec qui elle était en contact dans son activité professionnelle. Pour les autres enseignants, cet objectif a été plus facilement atteint. Selon les participants, l'élément du dispositif qui a été déterminant pour l'atteinte de cet objectif, c'est le premier travail à distance couplé aux échanges en présentiel de la matinée du 2<sup>e</sup> jour de formation<sup>33</sup>.

#### 10.4.2.2. (Objectifs métacognitifs)

-développer sa capacité de questionnement et sa capacité de recherche de pistes de solution face à une difficulté

Pour le formateur, ces objectifs n'ont pas été atteints. Lors de l'entretien, il a expliqué qu'il pensait au départ que les participants allaient pouvoir apporter des solutions au groupe, soit en partant de leurs pratiques, soit en consultant des ressources mises à leur disposition (certaines sur la plateforme, d'autres sous la forme de documents papier transmis aux participants durant la dernière heure de la 2<sup>e</sup> journée).

Finalement, avec le recul, le formateur estime que les participants n'étaient pas suffisamment armés pour rechercher eux-mêmes des pistes de solution face aux difficultés qu'ils avaient explicitées dans le cadre de leur 1<sup>er</sup> travail à distance. En effet, la majorité des participants étaient des débutants dans l'enseignement spécialisé et manquaient donc de pratiques à analyser, mais surtout du recul nécessaire pour pouvoir les analyser. Par ailleurs, des éléments d'information par rapport aux pistes de solution ont été amenés par le formateur à la fin de la formation, lors de la 3<sup>e</sup> journée en présentiel. Or, le travail à distance pour lequel les participants devaient rechercher des solutions face aux difficultés rencontrées par un de leur élève choisi pour l'étude de cas (activité 1) avait lieu entre le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> jour en présentiel.

Du point de vue de la majorité des participants, la formation a permis de développer la capacité de questionnement.

En ce qui concerne les pistes de solutions, plusieurs enseignants expliquent que cela a été un peu amorcé en formation mais que cela nécessiterait davantage de temps de formation. Ainsi, trois participantes suggèrent un suivi de formation à ce sujet. Concrètement, lorsqu'on essaie d'en savoir plus, on se rend compte que suite à la formation, certains enseignants posent des questions à leurs collègues, continuent à réfléchir et à essayer de mettre en place des pistes pour résoudre les difficultés de l'enfant sur lequel ils ont axé leur travail individuel, voire même décident d'utiliser les tests et les « trucs » mis en place avec d'autres enfants ... On peut donc prendre ces éléments comme des indices qui montreraient que le dispositif a pu développer un peu la capacité de questionnement des participants. A nouveau, nous avons essayé de voir ce qui, pour les participants, avait été un élément déterminant dans le dispositif

---

<sup>33</sup> Pour bien comprendre en quoi consistait le travail en question, consultez les pages 12 et 13 qui présentent les activités du dispositif.

pour développer cette capacité de questionnement. Chez les participants, c'est à nouveau le couple travail à distance, ancré sur les pratiques quotidiennes des enseignants ainsi que les échanges en présentiel qui est mis en avant. Ainsi, une participante nous a dit que c'est « Le fait de devoir apporter un petit travail à faire pour les séances en présentiel, de devoir s'y mettre soi-même et de ne pas attendre la réponse de quelqu'un d'autre » qui a permis de s'interroger en profondeur.

Avoir le sentiment d'avoir pu développer sa capacité de questionnement n'implique pas nécessairement être capable de mettre au point des pistes de solution. A ce niveau-là, les participants sont plus mitigés. Beaucoup disent « se poser encore beaucoup de questions » au fur et à mesure et affirment que certaines de ces questions restent sans réponse. On peut relier cela avec la durée de la formation, trop courte pour atteindre complètement tous les objectifs fixés mais aussi avec le public de la formation, composé majoritairement d'enseignants débutants (dans l'enseignement spécialisé mais aussi dans l'enseignement de manière générale). Ainsi, les pistes de solution sont lentes à mettre en place pour les enseignants qui débutent, d'où une impression, pour une enseignante, de « trop peu »... Elle n'a pas l'impression que la formation a réellement permis de rechercher des pistes de solution : « ça s'est arrêté là », dit-elle. Y-a-t-il derrière ce sentiment une recherche de solutions « toutes faites » ou plutôt une certaine frustration de ne pas avoir pu tester des pistes en classe tout en étant accompagnée durant la formation ? On peut faire l'hypothèse que la formation aurait davantage permis d'atteindre cet objectif si la partie théorique sur les pistes de solution avait anticipé le travail à distance, mais peut-être au détriment de la capacité de questionnement des participants...

#### 10.4.2.3. (Objectifs relationnels)

- développer sa capacité à travailler de façon collaborative, en partenariat entre participants de la formation (sur la plate-forme) et en équipe (sur le terrain, dans les écoles, CPMS...).

Si l'on observe les traces laissées par les participants sur la plateforme, on peut en conclure que les participants n'ont pas vraiment collaboré, comme le dispositif le prévoyait au départ. Nous avons déjà évoqué le fait qu'ils ont considéré la plateforme davantage comme un outil de travail individuel que comme un élément permettant les échanges entre les participants. C'est donc surtout la partie en présentiel de la formation qui a été investie pour collaborer avec ses collègues. Les attentes à ce niveau étaient tellement importantes que beaucoup de participants ont pointé la matinée de la 2<sup>e</sup> journée, au cours de laquelle le formateur a donné l'occasion aux participants d'échanger à partir des travaux individuels, comme un des principaux moments de la formation. Une participante a d'ailleurs regretté que lors de la 3<sup>e</sup> journée, le formateur ne laisse pas davantage de place aux échanges entre les participants, estimant ses interventions « trop frontales ».

Le formateur n'a pas perçu ces moments d'échange entre participants aussi positivement que les participants. Ainsi, même s'il estime que ce moment a permis « d'apporter cet élément de vie pédagogique », il a trouvé que c'était un peu long mais surtout que cela a particularisé, et a donc rendu la réflexion collective plus difficile. A partir de ces échanges, le formateur aurait souhaité faire émerger du groupe des solutions aux difficultés énoncées par les participants mais s'est vite rendu compte que dans la réalité, ils n'échangeaient pas vraiment, ils n'apportaient pas de solutions.

Comment expliquer donc que ce moment ait été vécu si positivement par les participants ? Des entretiens, il ressort qu'entendre les témoignages des autres participants leur a permis de se rassurer par rapport à leurs pratiques. On pourrait comprendre de la même manière la consultation par les participants des travaux des « autres ». Ainsi, on peut donc faire l'hypothèse que s'ils ne collaborent pas, ce n'est pas tant parce qu'ils pensent que la collaboration n'est pas utile à leur apprentissage mais parce qu'ils n'en sont pas encore complètement capables. Collaborer nécessite plusieurs éléments :

- -avoir le sentiment que l'on peut apporter quelque chose au groupe ;
- -la capacité de se décentrer, de prendre du recul par rapport à ses propres difficultés, à son contexte individuel ;
- -l'habitude de travailler en groupe.

On rencontre difficilement ces éléments chez des enseignants (ou des agents PMS) qui débutent. Par ailleurs, l'hétérogénéité des participants (liées aux types différents dans lesquels travaillaient les participants) a aussi été citée comme un élément qui rendait la collaboration difficile.

Le formateur a constaté aussi ces difficultés de collaborer : « Je pense que les participants n'avaient rien à dire. Ils ne savaient pas quoi dire. Ils venaient en formation pour avoir des idées alors qu'ils n'en avaient pas ». Pour lui, ces difficultés à collaborer viennent du fait que les participants sont des débutants mais aussi du dispositif lui-même qui, en partant des difficultés concrètes des participants, a eu tendance à « trop particulariser ». Chacun portait donc de son côté et le formateur a trouvé difficile de rassembler ensuite le groupe pour rechercher des solutions communes. Avec du recul, le formateur pense qu'il aurait fallu proposer une activité moins ciblée, plus générale, sur le système scolaire par exemple. Ceci aurait constitué une activité moins intrusive, moins « particularisante » mais aussi plus facile à cadrer pour le formateur (parce qu'il connaît déjà les réponses attendues, ce qui est loin d'être le cas lorsqu'on part des difficultés d'un enfant, que le formateur ne connaît qu'au travers de ce qu'en disaient les participants.

Il n'y avait donc pas vraiment d'objet commun de discussion pour lequel les échanges auraient pu être vécus comme réellement nécessaires voire indispensables. D'après le formateur, des formations plus généralistes, partant moins des difficultés particulières des participants ou au contraire plus précises (sur un point particulier, comme l'accrochage parental par exemple) auraient permis une communication plus facile et des échanges plus nombreux des participants.

L'espace de discussion à distance a été fort peu investi par les participants qui ont souligné, dans les entretiens, qu'ils échangeaient plutôt en présentiel. On pourrait attribuer ce phénomène au fait que le dispositif de formation soit hybride, c'est-à-dire mêle présence et distance. Ainsi, D'Halluin et Vanhille (2000)<sup>34</sup> ont constaté, dans l'étude qu'ils ont consacrée aux communautés hybrides une « dérive de la coopération à distance vers la coopération présentielle ». Ainsi, ils ont montré que « dans les cas où il y a coopération par des communications non-médiatisées, alors elles tendent à prendre une place plus importante que

---

<sup>34</sup> D'HALLUIN (C.) et VANHILLE (B.), *Utilisation d'environnements informatisés pour l'apprentissage coopératif à distance, rapport de recherche du programme « questions d'éducation » du Comité national de coordination de la recherche en éducation*, 2000, cité dans *Technologies de communication et formation des enseignants*, ss. dir. Georges-Louis Baron et Eric Bruillard, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2006, p. 56.

celle voulue par rapport à la coopération via les communications médiatisées » (c'est-à-dire dans ce cas la coopération à distance).

### **10.4.3. Un transfert des acquis dans les pratiques facilité ?**

Ce que nous avons mesuré n'est pas le transfert en tant que tel puisque nous ne nous sommes pas rendus sur le terrain pour observer les participants avant et après la formation. Ce que nous allons donc décrire concerne davantage les représentations des participants, leurs projets d'action dans les classes, dont plutôt ce qu'ils en disent que ce qu'ils font dans leur classe. Nous avons recueilli les différents éléments de transfert chez les participants lors d'entretiens qui ont eu lieu à peu près un mois –un mois et demi après le dernier jour de la formation.

Le dispositif FOAD a-t-il permis de faciliter le transfert ? Selon les participants, quels sont les éléments mis en place par le formateur pour favoriser le transfert ?

#### *10.4.3.1. Des changements au niveau des représentations sur l'enseignement spécialisé*

Lors des entretiens, les participants avaient le sentiment qu'ils n'avaient pas modifié leurs représentations sur l'enseignement spécialisé suite à la formation car « ils se voyaient dans ce qui a été présenté ». Pourtant, le discours du formateur était assez « bousculant » puisqu'il expliquait que dans le cadre de l'enseignement spécialisé, cela semblait aberrant de considérer que les problèmes venaient des élèves. Le formateur montrait aussi que la seule chose que l'enseignant puisse changer dans l'enseignement spécialisé, c'est sa façon de travailler et que c'est cette remise en cause qui peut amener les autres (enfants, parents, ...) à changer. On peut émettre l'hypothèse que le discours du formateur était peut-être trop éloigné des représentations des participants, ce qui a rendu difficiles ces changements au niveau des représentations.

En effet, si nous observons les questionnaires remplis par les participants en fin de formation –et en particulier les réponses à la question : « Sur base de ce que vous avez acquis en formation, quels sont les éléments que vous utiliseriez pour caractériser l'enseignement spécialisé ? »-, nous constatons dans les réponses que moins de la moitié des participants semblent avoir réellement modifié leurs représentations de l'enseignement spécialisé. En fait, certains enseignants ont répondu à cette question en expliquant que pour eux, le but de cette formation était de « se rassurer » dans leur façon de faire. On peut donc émettre l'hypothèse que les participants ont eu tendance à sélectionner et retenir ce qui leur permettait de se rassurer dans leurs pratiques plutôt que ce qui les bousculait. On pourrait relier ce phénomène au public cible auquel appartenaient les participants. En effet, Huberman (1989)<sup>35</sup> a bien mis en évidence cette étape de début de carrière où les besoins des enseignants étaient liés davantage à la « survie » qu'à la remise en question. On peut donc aussi estimer que l'objectif a été en partie « amorcé » mais que « changer ses représentations » ne se fait pas en une seule formation, particulièrement lorsqu'elles sont ancrées depuis longtemps et liées à des représentations sociétales.

#### *10.4.3.2. Des changements dans les pratiques professionnelles*

A l'issue de la formation, le formateur nous a confié qu'il pensait que certains participants allaient mener des actions auprès de leurs élèves et que donc, ils allaient transférer un peu ce qu'ils avaient appris en formation. Celui-ci pensait que le transfert se ferait davantage au

---

<sup>35</sup> HUBERMAN (M.), *La vie des enseignants*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

niveau de la gestion du comportement que dans le domaine de la remédiation en lecture. En effet, le niveau comportemental lui semblait mieux convenir à l'application de recettes, de règles, de systématismes. Qu'en est-il lorsque l'on interroge les participants ?

Pendant et aussi après la formation, la majorité des participants interrogés disent avoir mis en place des éléments acquis lors de la formation dans leurs pratiques professionnelles, tant au niveau comportemental que pour la lecture. Ainsi, une directrice qui participait à la formation aide les enseignants de son établissement à utiliser quelques grilles pour repérer les difficultés des élèves. Les enseignants qui ont participé à la formation continuent la recherche et l'expérimentation de pistes pour remédier aux difficultés de l'élève « choisi ». Certains ont appliqué la méthodologie expérimentée dans le cadre des activités à distance, sur d'autres élèves de leur classe qui étaient en difficultés.

Nous avons interrogé les participants pour comprendre ce qui, dans leur vécu de formation, avait constitué des éléments facilitateurs du transfert des éléments de la formation dans leurs pratiques professionnelles. La grande majorité des participants pensent que c'est la combinaison de 2 éléments du dispositif qui les a le plus aidé à transférer assez rapidement ce qu'ils apprenaient en formation : les activités individuelles à distance, en lien direct avec leurs préoccupations professionnelles immédiates ET les échanges en présentiel qui ont suivi le 2<sup>e</sup> jour. Cela a permis de combiner réflexion individuelle et échanges en groupe, d'associer un zoom sur ses activités professionnelles à une prise de recul.

#### **10.4.4. Des difficultés particulières**

Le dernier jour de la formation en présentiel, nous avons demandé aux participants d'indiquer, succinctement et par écrit les difficultés qu'ils avaient vécues par rapport au travail à distance durant la formation. Ils ont mis en avant la gestion du temps (8 participants sur 10), les difficultés liées à l'utilisation technique de la plateforme (1 participant évoque la lenteur, 4 participants ont eu des difficultés à aller sur Internet, à utiliser la plateforme, 2 personnes soulignent « la difficulté à retrouver les informations sur la plateforme ». D'autres difficultés ont été pointées par les participants : le manque d'interactions entre les participants et avec le formateur sur la plateforme (3 participants), la non adaptation de la formation au public des CPMS (les 2 agentes PMS présentes). Une participante a aussi évoqué une difficulté de garder la motivation tout au long de la formation.

Lors des entretiens avec les participants, ainsi qu'avec le formateur, nous avons pu comprendre davantage les difficultés rencontrées par chacun des protagonistes du dispositif.

##### *10.4.4.1. le public cible*

###### a) des débutants

La formation était destinée à des personnes débutant dans l'enseignement spécialisé (-de 3 ans d'expérience). Dans la réalité, les participants n'étaient pas uniquement des novices. Ainsi, certains avaient plus de 5 ans d'expérience dans l'enseignement spécialisé, d'autres avaient déjà une expérience de l'enseignement mais pas de l'enseignement spécialisé...

Pour le formateur, ce public cible spécifique semble avoir rendu les échanges difficiles car ils attendaient tous beaucoup de pistes mais n'avaient pas beaucoup d'éléments à apporter. Certains participants ont aussi souligné cette difficulté en expliquant qu'ils attendaient des

apports du groupe mais qu'ils ne se sentaient pas toujours de légitimité pour donner des pistes aux autres, compte tenu de leur statut de débutants.

b) un public hétérogène

Pour le formateur, l'hétérogénéité du public fut sans doute une des principales difficultés à gérer dans le dispositif, en particulier au niveau de la méthodologie prévue qui nécessitait des interactions entre les participants. Il pointe le fait que « *les participants n'avaient pas beaucoup d'intérêts à communiquer entre eux : pas les mêmes problématiques, pas les mêmes niveaux, pas les mêmes types...* ». Ainsi, parmi les participants de la formation, on retrouvait des personnes qui travaillaient dans les types 1, 3 et 8 mais aussi deux personnes qui travaillaient dans le type 2.

Cette difficulté fut aussi renforcée par le fait qu'au fur et à mesure du déroulement de la formation, les participants allaient de plus en plus vers du particulier. Cela a peut-être été suscité par les activités à distance du dispositif. En effet, la première activité consistait à identifier les difficultés d'un élève (de l'apprenant) et donc partait du vécu professionnel des enseignants. Ensuite, chacun devait, pour la 1<sup>e</sup> activité à distance, élaborer des pistes d'intervention pour remédier aux difficultés repérées chez l'élève « choisi » pour la première activité. Donc, on peut faire l'hypothèse que les activités à distance du dispositif ont eu tendance à éloigner les participants (dans leur particularisme) plutôt qu'à les rapprocher et ont donc rendu plus difficile encore la coexistence des publics.

Ce n'est donc pas tant l'hétérogénéité du public qui posait problème en soi mais plutôt l'hétérogénéité couplée à la volonté de faire travailler les participants de façon collaborative.

Au delà de l'hétérogénéité liée aux types, on peut aussi constater que le groupe de participants était hétérogène au niveau des fonctions des participants puisque la formation a accueilli des enseignants, des agents PMS et même une directrice d'une école fondamentale spécialisée. Cette hétérogénéité semble avoir été relativement bien vécue, à une exception près par les enseignants mais moins bien par les agents PMS. En effet, leurs attentes étaient fort différentes des enseignants et ils ont eu le sentiment que la formation n'était pas adaptée à leurs pratiques. Une des psychologues de centre PMS a aussi eu l'impression que le formateur, en proposant des outils de diagnostic aux enseignants, usurpait un peu le pouvoir et la responsabilité des centres PMS. A ce sujet, le formateur a constaté, au cours de la formation que les agents PMS avaient beaucoup de mal à remettre en question la manière dont l'enseignement spécialisé fonctionnait.

Pourtant, un des objectifs de la formation était d'amener les différents participants (enseignants et agents PMS) à apprendre à collaborer afin de développer un travail en partenariat, fort utile et nécessaire dans l'enseignement spécialisé. Mais cet objectif ne semble pas avoir été bien perçu par les participants, en particulier par les agents PMS. A ce sujet, on peut émettre l'hypothèse que cet objectif aurait pu être davantage rencontré s'il avait été mis en évidence et fait l'objet d'une activité spécifique. Nous pouvons aussi considérer que le nombre d'objectifs différents et parfois en tension (comme le constate le formateur) a pu être un obstacle à la bonne rencontre de tous les objectifs. Dans ce cas, on pourrait concevoir 2 formations différentes : une formation pour les enseignants débutant dans l'enseignement spécialisé (destinée à découvrir l'enseignement spécialisé de façon générale) et une formation pour les enseignants et les agents PMS (débutants et plus expérimentés) pour stimuler le travail en partenariat. Ceci permettrait de garder un public hétérogène quand cela est pertinent et d'homogénéiser le public quand l'hétérogénéité peut être un obstacle à la méthodologie mise en place et au bon déroulement de la formation.



#### *10.4.4.2. la méthodologie socio-constructiviste*

A distance, cette méthodologie basée sur les échanges entre les participants a été difficile à mettre en œuvre, compte tenu du peu d'habitude des participants à communiquer à distance avec des outils comme les forums. Ils étaient capables d'utiliser « techniquement » les outils mais ils préféraient discuter avec les personnes en face à face car réagir à distance leur semblait compliqué. D'autres raisons précédemment évoquées ont contribué à rendre parfois cette méthodologie socio-constructiviste peu aisée à appliquer : l'hétérogénéité du public, le public cible composé de débutants, les représentations du formateur quant à son rôle pour la partie à distance du dispositif, les activités trop axées sur les pratiques professionnelles des participants et donc, trop « particularisantes »...

Il semble que pour pouvoir réellement appliquer cette méthodologie d'inspiration socio-constructiviste, plusieurs éléments importants aient manqués :

- l'intérêt d'échanger pour réaliser la tâche : l'activité pour laquelle on demandait aux participants d'échanger était une activité liée de façon très étroite à la pratique professionnelle de chacun puisqu'il s'agissait de trouver des solutions aux difficultés d'un élève de la classe. Les autres participants, ne connaissant pas bien la situation réelle, il leur était difficile d'apporter réellement des éléments pertinents...
- un terreau d'informations utilisables et communes : on ne peut construire à partir du rien, en particulier lorsqu'on débute et que l'on a peu d'expérience. Nous faisons ici particulièrement allusion au 2<sup>e</sup> jour à distance au cours duquel les participants devaient élaborer des pistes de solution, mais sans avoir réellement des connaissances suffisantes. Les éléments théoriques à ce sujet sont venus seulement après l'activité, lors du dernier jour en présentiel.
- une aide du formateur ou d'un tuteur extérieur pour échanger, pour collaborer en utilisant les outils de communication. L'importance du formateur pour amener des participants, particulièrement lorsque ce sont des néophytes concernant la communication en réseaux sur Internet sera explicitée dans la partie suivante.

Lors des séances en présentiel, nous avons pu aussi constater la difficulté pour les participants de « briser la glace » entre eux, de former un groupe, que ce soit pendant la formation elle-même mais aussi pendant les pauses. Une des participantes a d'ailleurs indiqué que c'était une des formations qu'elle avait suivie pour laquelle il y avait le moins un « esprit de groupe », ce qui est un comble, compte tenu que c'était un des objectifs poursuivis pour faciliter l'implication des participants dans le travail à distance. On peut émettre l'hypothèse que différents éléments ont pu jouer dans cette difficulté à créer un sentiment de groupe : la personnalité plutôt réservée des participants, la difficulté d'apprendre à se connaître sur une seule journée de formation, les repas « sandwichs » pris sur un coin de tables qui ne facilitaient pas l'instauration d'une forme de convivialité dans le groupe, le fait que la formation ait regroupé une enseignante ainsi que sa collègue d'un centre PMS avec laquelle elle avait des difficultés relationnelles...

#### *10.4.4.3. la question de la motivation*

Le formateur a constaté que les participants s'impliquaient de moins en moins dans les activités à distance au fur et à mesure de la formation. Ainsi, il explique qu'on est passé d'une implication forte des participants au départ à une perte progressive des participants dans les activités à distance. Ce fut surtout flagrant pour les activités qui concernaient la partie à

distance entre le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> jour en présentiel. Il explique cette démotivation progressive dans le travail à distance par des facteurs techniques (des participants n'avaient pas accès facilement à Internet ou ne retrouvaient plus comment envoyer leurs travaux) mais aussi des facteurs liés à la tâche elle-même, en particulier pour les activités de la 2<sup>e</sup> journée à distance. Cette tâche demandait aux participants d'élaborer un plan d'intervention avec des pistes de solutions possibles pour remédier aux difficultés constatées chez un élève, puis en duo, d'avoir un regard critique sur le travail de chacun, de façon à se questionner, à réfléchir à d'autres solutions,... Selon le formateur, les participants n'ont pas vu l'intérêt de la tâche car ils étaient trop dans le « particulier » (trouver des pistes de solution pour un élève de sa classe) et que donc, ils ne percevaient pas l'intérêt du collectif. Nous pensons que cette implication en baisse chez les participants peut avoir un effet aussi démotivant pour le formateur lui-même. Ce phénomène est assez courant en formation traditionnelle (en présentiel) mais paraît plus flagrant (puisque davantage visible) quand le dispositif prévoit une partie à distance qui nécessite des activités écrites des participants.

Les participants nous ont livré un autre regard sur la question de la motivation dans les entretiens, en particulier pour la partie à distance. Ainsi, il apparaît que certaines attentes des participants n'ont pas été rencontrées, en particulier leurs demandes d'échanges. Une participante a exprimé une certaine déception de n'avoir pas eu suffisamment de retour du formateur par rapport aux travaux réalisés à distance. Plusieurs participants pointent aussi le manque d'échanges entre les participants.

Ce manque d'échanges semble avoir joué sur la motivation des participants. Une participante indique que la plateforme peu animée n'incitait pas à y retourner. Une fois que les travaux étaient envoyés, que les documents de références étaient imprimés, il n'y avait plus en effet de raisons de retourner consulter la plateforme si les participants et le formateur n'apportaient pas d'éléments nouveaux, sous la forme d'échanges. Une autre participante explique que s'il y avait eu plus de suivi et d'échanges sur la plateforme, elle aurait continué l'activité à distance. Cela dit, posé ainsi, le problème paraît difficilement soluble puisque si chaque participant attend que le forum soit actif pour lui-même échanger... on se retrouve devant un serpent qui se mord la queue. On peut donc faire l'hypothèse que le formateur, en étant réellement pro-actif au niveau des forums, aurait peut-être permis de « briser la glace » et d'entamer les échanges entre les participants, ce qui aurait pu garantir la motivation des participants pour la partie à distance du dispositif.

Par rapport à la tâche proprement dite (trouver des pistes de solutions pour aider un élève, puis échanger avec un autre participant qui a des problématiques similaires), les participants n'ont pas indiqué, lors des entretiens, qu'elle manquait vraiment de sens pour eux. Parmi les éléments cités pour expliquer un certain « désengagement » pour cette partie du travail, nous retrouvons l'élément « temps » (cette activité était « à cheval » sur les préparations de St-Nicolas, fêtes de fin d'années et puis pendant les vacances de Noël), le sentiment aussi chez les participants qu'ils ne peuvent pas personnellement apporter quelque chose au groupe (quelle légitimité pour des débutants ?), la non-clarification de la tâche et du « partenaire » de la tâche à la fin de la 2<sup>e</sup> journée en présentiel.

Par ailleurs, 2 participants rejoignent un peu le formateur en mettant en avant la difficulté d'aider les autres sans connaître les enfants.

#### 10.4.4.4. *l'utilisation des outils informatiques de la plateforme à distance*

Dans l'ensemble, les participants étaient au départ assez peu familiarisés avec l'outil informatique. Cela a d'ailleurs suscité chez eux quelques inquiétudes lors de leur inscription à la formation. Malgré tout, on constate que dans la plupart des cas, ces inquiétudes ont été apaisées au fil de l'expérience. L'après-midi de la première journée en présentiel, le formateur a d'ailleurs consacré un moment pour que les participants puissent tester l'utilisation de la plateforme sur PC, ce qui a contribué à rassurer les participants.

Toutefois, une participante qui avait réussi à naviguer sur la plateforme de formation au début de la formation, a fini, après un moment d'inutilisation, par oublier le mode d'emploi et elle s'est retrouvée bloquée, incapable d'aller chercher l'information ou d'envoyer un message d'appel à l'aide sur un des forums. Cette participante avait bien le mail du formateur mais ne savait pas utiliser une messagerie électronique. Pour résoudre ce genre de difficultés, il faudrait peut-être prévoir à l'avenir un numéro d'appel (formateur ou tuteur) que les participants pourraient joindre en cas de difficultés sur l'espace de formation en ligne. Un plan de la plateforme ainsi qu'un mode d'emploi pourraient aussi être distribués aux participants sous une forme papier. Dans cette formation analysée, un mode d'emploi avait été réalisé à l'intention des participants et se trouvait sur la plateforme... mais lorsque les participants ne parvenaient plus à accéder à l'espace de formation, ce plan n'était pas d'un grand secours !

Par ailleurs, on peut aussi se questionner quant à l'opportunité d'utiliser une plateforme de formation à distance. Ainsi, le formateur a remarqué qu'il aurait peut-être été plus simple de communiquer avec les participants par mail. Toutefois, outre le fait que cette manière de procéder réduirait les possibilités d'échanges au dialogue formé-formateur, nous avons aussi pu constater, lors des entretiens avec les participants que l'utilisation d'une plateforme permettait à chacun de participer, depuis n'importe quel poste (à domicile, à l'école, dans un cyber-café) qu'il dispose ou non d'une adresse mail.

Quant à la plateforme proprement dit (Claroline développée par l'UCL), elle était peu conviviale selon le formateur. Certains participants ont aussi comparé celle-ci à un « labyrinthe » tant les chemins d'accès semblaient variés et parfois peu aisés. Pour les autres participants, la plateforme était finalement assez simple d'utilisation alors que c'était souvent la première fois qu'ils postaient un fichier sur un forum ou qu'ils annexaient un fichier à un message. Quelques participants ne disposant pas de connexion Internet rapide (adsl) se sont plaints du temps de chargement des fichiers consultables dans le cadre des activités à distance.

#### 10.4.4.5. *la gestion du temps*

La gestion du temps a posé parfois problème aux participants, en particulier pour les activités à distance qu'il fallait rendre à des dates déterminées. Lorsque nous avons interrogé les participants, nous avons pu constater qu'il n'y avait pas unanimité au niveau des réclamations et propositions liées à la gestion du temps dans le dispositif.

Ainsi, lorsqu'on les interroge sur la durée, certains semblent déçus que la formation ne soit pas plus longue dans le temps, avec une impression d'être « lâchés à mi-parcours ». D'autres, par contre, pensent que si les journées de formation avaient été moins étalées dans le temps, la motivation serait restée intacte. Ainsi, plusieurs participants ont proposé de réduire le temps entre les séances de formation en présentiel, sauf peut-être pour l'activité qui prévoyait

l'expérimentation de solutions en classe et qui nécessitait donc un espace entre les séances plus long. En effet, il semble qu'un cadre temporel trop étendu risque parfois d'empêcher la discussion de naître. Ainsi, lorsque les participants consultent un forum où il y a peu de messages décourage d'y intervenir et d'y revenir par la suite. On peut ainsi émettre l'hypothèse qu'en limitant le temps d'ouverture des forums de discussion dans le cadre d'activités collaboratives, on condenserait les échanges et cela permettrait aux participants de découvrir à chaque fois de nouveaux messages lorsqu'ils consultent les forums.

Un autre élément cité par les participants est lié au calendrier scolaire : certains participants ont eu des difficultés à s'impliquer correctement dans les activités à distance au moment de la préparation des fêtes de St-Nicolas, Noël, assez énergivores dans l'enseignement fondamental.

Pour le formateur, gérer une formation qui s'étale sur une longue période représente aussi une difficulté. En effet, une telle formation ne semble jamais terminée... et il faut, assez régulièrement se remettre dans le bain, dans l'ambiance d'un groupe que l'on a quitté depuis 1 mois ou plus. Cela constitue une charge cognitive pour le formateur qu'il faut aussi prendre en compte. C'est encore plus le cas lorsque le formateur doit, pendant l'intervalle entre les journées en présentiel, gérer les activités à distance.

#### **10.4.5. Des propositions pour améliorer le dispositif**

Pour conclure, en lien avec l'analyse réalisée sur la formation telle qu'elle a été vécue par les participants et par le formateur, nous allons énoncer des propositions pour améliorer le dispositif.

##### *10.4.5.1. garder une partie à distance au dispositif ?*

Tout d'abord, compte tenu que nous expérimentions ici un dispositif d'un type nouveau, qui mélangeait journées en présentiel et activités à distance, il nous semble utile à ce stade de l'analyse de nous interroger sur la pertinence de renouveler l'expérience. La partie à distance du dispositif apporte-t-elle plus d'intérêts que de contraintes ? Serait-il préférable d'organiser un dispositif sans la partie à distance ? Serait-il au contraire envisageable de concevoir un dispositif uniquement à distance pour accompagner des débutants dans l'enseignement spécialisé ?

Il est clair qu'une formation de ce type, hybride, n'est pas simple à gérer, tant pour le formateur que les participants. Lors des entretiens, la majorité des participants, qui étaient loin d'être des fers de lance des nouvelles technologies ou des « forumeurs » invétérés, ont souligné l'intérêt des activités à distance, suggérant une forme de réflexion personnelle, d'introspection, difficile à mener directement au sein d'une formation en présentiel. Ils ont pointé aussi un autre intérêt d'un tel dispositif, à savoir le retour constant entre la théorie et les pratiques professionnelles quotidiennes.

Nous avons pu aussi constater que ce nouveau mode de formation n'était pas sans difficulté, tant pour les participants que pour le formateur. Il nous semble donc important d'élaborer des pistes de solutions pour atténuer ces difficultés dans ce dispositif.

#### 10.4.5.2. des propositions liées au public cible

1) limiter l'hétérogénéité du public cible en séparant les fonctions. Deux formations sur le même thème pourraient donc être organisées, une à destination des enseignants, une autre à destination des agents PMS. La difficulté restera de trouver suffisamment de personnes intéressées pour organiser la formation.

2) limiter l'hétérogénéité du public cible enseignant en regroupant les participants par types, soit en organisant 2 sous-groupes au sein de la même formation, notamment pour rendre possibles et pertinents des échanges entre les participants, soit en organisant deux formations différentes (on pourrait ainsi proposer une pour les enseignants qui travaillent dans les types 1, 3 et 8 et une autre pour les enseignants qui travaillent dans les types 2 et 4).

#### 10.4.5.3. des propositions liées à la méthodologie et aux activités proposées

1) nourrir davantage la réflexion individuelle et collective à distance par un apport de contenu

en présentiel, précédant les activités à distance, compte tenu que la formation s'adresse à des débutants. Cela permettra de « sécuriser » les participants mais aussi de « construire un socle de connaissances, de références communes » pour le groupe afin de faciliter les échanges. On peut émettre l'hypothèse que cet apport théorique pourrait aussi aider les apprenants à prendre du recul par rapport à leur pratique et favoriserait donc les échanges qui pourraient permettre une meilleure compréhension, une meilleure appropriation des concepts et informations de la formation.

2) garder des activités plus individuelles et en lien avec la pratique professionnelle des participants. Le formateur proposait de trouver des activités moins intrusives (c'est-à-dire moins en lien direct avec le quotidien des participants)... pour éviter que la formation ne parte dans trop de particularismes... et rende donc les échanges impossibles. Il nous semble possible malgré tout de garder les 2 aspects, c'est-à-dire la prise de recul et l'intégration dans le contexte professionnel. En effet, cet ancrage par rapport à leur pratique professionnelle que permettaient les activités à distance est ce qui a été le plus apprécié par les participants. Ils décrivent cet élément du dispositif comme un élément facilitateur du transfert de la formation dans leur contexte professionnel. Cette constatation chez les participants rejoint ainsi la littérature sur le sujet<sup>36</sup> qui explique qu'une personnalisation du parcours d'apprentissage, grâce à des activités d'apprentissage différenciées est un des éléments qui influence l'efficacité des apprentissages dans une formation à distance.

3) combiner des activités d'analyse de pratiques personnelles avec des activités qui nécessitent une réflexion collective, moins engagée « affectivement » comme des analyses des systèmes éducatifs en lien avec l'enseignement spécialisé. L'intérêt de ce type d'activités, outre le recul et la réflexion plus globale, est qu'elles permettent aux participants, grâce à une base de discussion commune de travailler de façon collaborative mais aussi au formateur de contrôler et de favoriser l'apprentissage des différents participants (puisque les variables inconnus sont nettement moins présents).

---

<sup>36</sup> Rapport du Projet Equal, Formation à distance, Evaluation des facteurs de réussite des formations à distance mises en œuvre par les Centres de compétence de la Région Wallonne et du forem, Louvain-la-Neuve, Institut de Pédagogie universitaires et des Multimédias, 2005, p. 7.

4) si l'on veut que le groupe soit un élément réellement formateur dans le dispositif, éviter de s'éparpiller dans des problématiques trop individuelles. Ainsi, le formateur proposait de reproduire un dispositif de type collaboratif plutôt pour des formations plus spécifiques avec un programme à mettre en œuvre par exemple sur les thèmes de l'accrochage parental, la Méthode Teacch, la conscience phonologique en maternelle, la pédagogie différenciée. Ce type de formations pourrait permettre un cadrage précis du formateur tout en étant proche des pratiques professionnelles des participants qui appliqueraient sur le terrain une série d'éléments acquis en formation et qui pourraient, grâce aux échanges, prendre du recul par rapport à ces nouvelles pratiques. L'idée est de cibler les sujets afin que les échanges soit plus faciles mais aussi pour permettre, par la mise en œuvre d'un programme un meilleur transfert sur le terrain grâce à l'alternance « présentiel-distance ».

5) travailler davantage la dynamique de groupe pour « briser la vitre » plus rapidement entre les participants et faciliter un esprit « communautaire » en vue d'inciter aux échanges entre les participants. Cette dynamique de groupe pourrait être facilitée par un agencement des journées de formation : ainsi, il nous semble que si on organisait les 2 premières journées d'affilée, cela permettrait une plus grande convivialité. Cela serait encore davantage le cas si ces journées étaient organisées en résidentiel. La prise d'un repas chaud en commun pourrait aussi faciliter les échanges dans une ambiance plus détendue. Enfin, nous pensons qu'il est fort difficile qu'une dynamique de groupe se crée d'elle-même à distance. C'est la raison pour laquelle il nous semble important que des activités d'apprentissage qui en même temps jouent sur une dynamique de groupe puissent être organisées en présentiel, mais aussi suivies d'une analyse auto-réflexive par le formateur et les participants afin de travailler les compétences collaboratives des participants. A distance, un suivi humain proactif et rapide nous semble aussi fort important pour stimuler les échanges.

#### *10.4.5.4. des propositions liées au dispositif technique (plateforme et outils de communication)*

1) réfléchir à l'utilisation d'une plateforme « plus conviviale », d'apparence « moins technique » comme par exemple Acolad afin de faciliter l'appropriation et éviter le rejet de ces outils peu habituels par les participants.

2) insérer de la convivialité, de l'humanité dans le dispositif à distance... une plateforme, même bien pensée ne remplacera jamais un groupe humain en présentiel... il faut donc, autant que possible, « briser la glace » à distance par des interventions plus actives d'un formateur ou d'un tuteur. De l'image qu'on donne de la plateforme dépendra l'image que les participants auront de la plateforme. Ainsi, si les échanges sont peu nombreux, ils vont pouvoir en déduire qu'une plateforme de formation sert avant tout à la réflexion individuelle... Si l'on veut promouvoir une autre vision de la formation à distance, il faut autant que possible le matérialiser par des interventions concrètes. Un détail qui peut aussi aider à « humaniser » la plateforme, c'est d'insérer des photos des participants.

3) faciliter l'utilisation de la plateforme en distribuant un plan-papier aux participants. Ceci nécessite aussi que le dispositif soit mis en ligne, de façon complète sur la plateforme avant le 1er jour de la formation. Pour aider les participants « perdus » en cours de formation dans le dédale de la plateforme ou simplement en incapacité de retrouver le site

Internet et s'y connecter, il nous semble qu'une personne de référence (tuteur ?) devrait pouvoir être atteinte par téléphone par les participants.

#### 10.4.5.5. des propositions liées à l'organisation de la formation

- 1) débiter la formation par 2 jours en présentiel d'affilée afin de favoriser la prise de conscience du groupe et donc les échanges entre les participants, puis ensuite développer les activités à distance.
- 2) prévoir des rendez-vous « synchrones » (« tchats ») afin que les participants puissent communiquer entre eux et se rappeler les objectifs. Ceci pourrait lancer ou relancer le travail à distance des participants.
- 3) laisser du temps si l'on prévoit des activités d'expérimentation mais pas trop pour éviter la démotivation.
- 4) valoriser la formation pour susciter une motivation extrinsèque.

#### **Pour résumer :**

En analysant le récit de la formation vécue par les participants lors des entretiens, nous avons pu constater un écart important entre le dispositif imaginé –« rêvé »- par les concepteurs et l'usage qui en a été fait par les participants, ce qui nous a amené à pointer différents éléments du dispositif à améliorer. A contrario, l'analyse des représentations des participants nous a aussi permis de comprendre comment certains éléments du dispositif semblaient « porteurs » dans l'apprentissage d'enseignants débutants alors que nous ne l'avions pas toujours autant imaginé lors de la phase plus « théorique » de la conception du dispositif.

#### 3.1. L'usage du dispositif conçu

Pour comprendre ce décalage entre le dispositif imaginé et l'utilisation de ce dispositif par les participants, nous nous sommes interrogés sur les motivations des candidats lors de leur inscription à la formation. Il est apparu que le fait que le dispositif soit en partie à distance n'a pas vraiment joué, mise à part qu'il permettait une formation plus longue que d'habitude, ce qui semblait correspondre à une attente chez les participants novices dans l'enseignement spécialisé. Ce dispositif a aussi suscité des craintes chez les participants liées à la technique (mais qui se sont dans l'ensemble, vite dissipées) ainsi que des attentes particulières en terme d'échanges et de liens concrets établis avec les pratiques professionnelles. Il semble donc que les participants aient bien compris les grands axes qui sous-tendaient le dispositif tel qu'il avait été conçu.

Comment alors expliquer ce décalage entre le rêve et la réalité ? Tout d'abord, il est apparu que bien que les participants maniaient, dans l'ensemble, suffisamment les nouvelles technologies pour se « débrouiller » avec la plateforme *Claroline*, ils n'avaient pas l'habitude de les utiliser pour communiquer (ce fut le cas notamment pour les forums). Ce « manque d'habitude » constitua un frein important au travail collaboratif à distance car assez naturellement, les participants utilisèrent les moments de formation en présentiel pour échanger entre eux, réservant les moments à distance pour un travail davantage introspectif d'analyse de pratiques. Pourtant, un des objectifs que nous poursuivions dans cette formation

hybride était de favoriser les échanges entre les participants notamment pour les sensibiliser au « travail en partenariat ».

### 3.2. La rencontre des objectifs

Les objectifs cognitifs semblent ceux qui ont été le mieux atteints aussi bien pour le formateur que pour les participants. Les éléments pointés par les participants comme déterminants pour atteindre le 1<sup>er</sup> objectif, à savoir « découvrir les spécificités de l'enseignement spécialisé » sont le contenu apporté par le formateur lors de la 1<sup>re</sup> journée en présentiel ainsi que les échanges de pratiques entre participants lors de la matinée du 2<sup>e</sup> jour en présentiel (après l'activité individuelle à distance). Pour le 2<sup>e</sup> objectif (« *Développer sa capacité à repérer les difficultés d'un élève* »), c'est la première activité individuelle à distance ainsi que les échanges en présentiel qui ont suivi qui sont pointés comme des éléments décisifs.

Une difficulté est cependant apparue : c'est d'amener une information approfondie, dans le laps de temps imparti, sur chaque type de l'enseignement spécialisé. La grande hétérogénéité des participants quant aux types d'enseignement dans lesquels ils travaillent a aussi été pour certains, un handicap pour profiter pleinement des échanges entre les participants.

En ce qui concerne les objectifs de type métacognitif, à savoir « *Développer sa capacité de questionnement et de recherche de solution face à une difficulté* », le formateur estime qu'ils n'ont pas été atteints. Pour lui, cela tient au statut de débutants des participants et à leur difficulté de prendre du recul par rapport à leurs pratiques (toutes récentes) et d'amener des solutions aux difficultés rencontrées dans les échanges. Pourtant, cet avis n'est pas partagé par les participants qui pensent, grâce au couple « travail individuel à distance » et « échanges en présentiel », avoir pu amorcer un questionnement et un début de recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent dans leurs pratiques. Comme le souligne une participante, cette méthodologie a permis « *de devoir s'y mettre soi-même et de ne pas attendre la réponse de quelqu'un d'autre* ». Les actions mises au point par les participants témoignent de ce questionnement et de cette recherche de solutions qui ont pu être mis en place par les participants. Toutefois, on peut considérer que cette formation a permis surtout à ce niveau un « amorçage » de questionnement et de recherche de solutions, d'où une impression de « trop peu » chez quelques participants et une certaine insatisfaction du formateur par rapport à cet objectif. Dans le laps de temps imparti, avec un public cible de débutants et plusieurs autres objectifs de formations, l'atteinte complète de ces objectifs était peut-être trop ambitieuse.

C'est à nouveau la matinée de la 2<sup>e</sup> journée consacrée à la présentation des travaux individuels et par ce biais, des difficultés rencontrées par les participants, qui est pointée comme l'élément clé de la formation, en ce qui concerne l'atteinte de l'objectif relationnel : « *Développer sa capacité à travailler de manière collaborative* ». Ecouter ainsi les expériences des autres participants leur a permis de prendre du recul sur leurs pratiques et donc, de se rassurer. Les attentes des participants étaient d'ailleurs si importantes à ce point de vue que certains ont regretté qu'il n'y ait eu davantage de moments d'échanges dans la formation, même si assez paradoxalement, ils n'ont en même temps pas investi les activités collaboratives en ligne ainsi que les espaces de communication et d'échanges qui leur étaient ouverts sur la plateforme de formation *Claroline*. Pour le formateur, cette capacité à travailler de façon collaborative n'a pu réellement être atteinte pour plusieurs raisons : la faible expérience professionnelle des participants, le contenu des activités à distance qui, en voulant se rapprocher le plus possible des pratiques individuelles des participants avait tendance à « particulariser », c'est-à-dire à trop « individualiser » les parcours de formation, rendant difficiles les échanges. Nous pensons aussi, contrairement aux participants que cet objectif n'a



pas vraiment été rencontré. « Ecouter les expériences professionnelles des autres participants », ce n'est pas réellement « Echanger », et encore moins « travailler de façon collaborative » ou « travailler en partenariat ». En plus des éléments déjà pointés par le formateur et notamment la nécessité de mettre au point des activités (plus généralistes, moins « particularisantes ») pour lesquelles le groupe est réellement perçu comme utile voire indispensable, nous pensons que le manque d'habitudes collaboratives des participants aurait pu être contrecarré par une gestion plus pro-active du travail collaboratif par le biais d'un tutorat par exemple. Ceci sera développé plus amplement dans une quatrième partie.

### 3.3. Un transfert des acquis dans les pratiques facilité ?

Si les représentations des participants semblent n'avoir pas toujours réellement évoluées (il semble que leurs préoccupations étaient davantage liées à la « survie » qu'à la remise en question), il apparaît que la formation a pu, en tout cas aux dires des participants qui ont expliqué certaines de leurs nouvelles démarches concrètes, susciter des petits changements dans les pratiques professionnelles. A nouveau, les activités à distance basées sur les préoccupations professionnelles immédiates des participants, ainsi que les échanges qui ont suivi en présentiel, semblent avoir facilité ce transfert des éléments de la formation dans les pratiques.

### 3.4. Des difficultés particulières

Plusieurs éléments ont posé problème dans le dispositif, tant chez les participants que chez le formateur : la gestion du temps, les difficultés liées à l'utilisation technique de la plateforme, l'hétérogénéité du public, la difficulté de collaborer à distance..., de garder la motivation tout au long de la formation.

Le fait que le public de la formation comporte essentiellement des débutants a rendu difficile les échanges car les participants n'avaient dès lors pas toujours des solutions à apporter aux difficultés présentées ou ne se trouvaient pas de légitimité pour les partager au sein du groupe. L'hétérogénéité du public a été perçue par beaucoup de participants comme une richesse. Toutefois, il apparaît qu'elle a rendu difficile le travail collaboratif, particulièrement l'hétérogénéité liée aux types d'enseignement dans lesquels travaillaient les participants. L'hétérogénéité de fonction a posé aussi des difficultés, en particulier aux agents des C.PMS. Pourtant, elle avait été voulue au départ par les concepteurs du dispositif dans le but d'apprendre aux participants à développer un travail en partenariat (enseignants et agents des C.PMS). Mais cet objectif ne semble pas avoir été bien perçu par les participants, en particulier par les agents PMS qui ont eu peur, par ce travail collaboratif, de perdre leur spécificité. Comme le souligne le formateur, développer chez les participants un travail réflexif individualisé en lien avec leurs pratiques particulières et, dans le même temps, inciter au travail collaboratif, en partenariat avec les agents des CPMS constituait souvent des objectifs en tension. Pour remédier à cette difficulté, on pourrait concevoir 2 formations différentes : une formation pour les enseignants débutant dans l'enseignement spécialisé et une formation pour les enseignants et les agents des CPMS (débutants et plus expérimentés) pour stimuler le travail en partenariat. Ceci permettrait de garder un public hétérogène quand cela est pertinent et d'homogénéiser le public quand l'hétérogénéité peut être un obstacle à la méthodologie mise en place et au bon déroulement de la formation.

Autre élément qui a rendu difficile les échanges : c'est le manque « d'esprit de groupe ». Ce manque peut être amputé à différents éléments : des journées en présentiel éloignées dans le

temps, un manque d'accompagnement à distance du style « tutorat », une absence de repas chaud pris en commun...

Ce manque d'échanges a freiné la fréquentation de la plateforme de formation, le travail collaboratif mais aussi la motivation de certains participants. Nous comptons en effet beaucoup sur le groupe comme élément motivationnel dans la formation.

### 3.5. Des propositions pour améliorer le dispositif

#### 3.5.1. *garder une partie à distance au dispositif ?*

La partie à distance du dispositif apporte-t-elle plus d'intérêts que de contraintes ? Serait-il préférable d'organiser un dispositif sans la partie à distance ? Il est clair qu'une formation de ce type, hybride, n'est pas simple à gérer, tant pour le formateur que les participants. Toutefois, lors des entretiens, la majorité des participants, qui étaient loin d'être des fers de lance des nouvelles technologies, ont souligné l'intérêt des activités à distance car elles favorisaient une réflexion personnelle, une introspection, difficile à mener directement au sein d'une formation en présentiel, mais aussi un retour constant entre la théorie et les pratiques professionnelles.

Toutefois, nous suggérons une série de propositions pour remédier aux difficultés que ce dispositif a pu connaître au cours de sa première expérimentation en 2006-7.

#### 3.5.2. *des propositions liées au public cible*

1) limiter l'hétérogénéité du public cible en séparant les fonctions. Deux formations sur le même thème pourraient donc être organisées, une à destination des enseignants, une autre à destination des agents PMS.

2) limiter l'hétérogénéité du public cible enseignant en regroupant les participants par types, soit en organisant plusieurs formations différentes (une pour les enseignants qui travaillent dans les types 1, 3 et 8 et d'autres formations pour les enseignants qui travaillent dans les types 2 et 4), soit en organisant deux sous-groupes au sein de la même formation, notamment pour rendre possibles et pertinents des échanges entre les participants.

#### 3.5.3. *des propositions liées à la méthodologie et aux activités proposées*

1) nourrir davantage la réflexion individuelle et collective à distance par un apport de contenu en présentiel, précédant les activités à distance, de façon à « sécuriser » les participants mais aussi à « construire un socle de connaissances, de références communes » pour le groupe afin de faciliter les échanges.

2) garder des activités plus individuelles et en lien avec la pratique professionnelle des participants. En effet, cet ancrage par rapport à leur pratique professionnelle que permettaient les activités à distance est ce qui a été le plus apprécié par les participants

3) combiner des activités d'analyse de pratiques personnelles avec des activités qui nécessitent plus de recul comme des analyses des systèmes éducatifs en lien avec l'enseignement spécialisé. L'intérêt de ce type d'activités, outre le recul et la réflexion plus globale, est qu'elles pourraient favoriser une réflexion collective, moins engagée « affectivement » (puisque n'engageant pas les participants). De plus, elles donneraient l'occasion au formateur de contrôler plus facilement et de favoriser l'apprentissage des différents participants (puisque les variables inconnues sont nettement moins présentes).

*4) si l'on veut que le groupe soit un élément réellement formateur dans le dispositif, éviter de s'éparpiller dans des problématiques trop individuelles. Ainsi, le formateur proposait de construire des formations plus spécifiques avec un programme à mettre en œuvre par exemple sur les thèmes de l'accrochage parental, la Méthode Teacch, la conscience phonologique en maternelle, la pédagogie différenciée.*

5) travailler davantage la dynamique de groupe pour « briser la vitre » plus rapidement entre les participants et faciliter un esprit « communautaire » en vue d'inciter aux échanges entre les participants. Cette dynamique de groupe pourrait être facilitée par un agencement des journées de formation, des modalités de formation en résidentiel, la prise d'un repas chaud en commun ... Enfin, nous pensons qu'il est fort difficile qu'une dynamique de groupe se crée d'elle-même à distance. C'est la raison pour laquelle il nous semble important que des activités d'apprentissage qui en même temps créent une dynamique de groupe puissent être organisées en présentiel, mais aussi suivies d'une analyse auto-réflexive par le formateur et les participants. A distance, un suivi humain proactif et rapide nous semble aussi fort important pour stimuler les échanges.

#### *3.5.4. des propositions liées au dispositif technique (plateforme et outils de communication)*

1) réfléchir à l'utilisation d'une plateforme « plus conviviale », d'apparence « moins technique » comme par exemple Acolad afin de faciliter l'appropriation et éviter le rejet de ces outils peu habituels par les participants.

2) insérer de la convivialité, de l'humanité dans le dispositif à distance... une plateforme, même bien pensée ne remplacera jamais un groupe humain en présentiel... il faut donc, autant que possible, « briser la glace » à distance par des interventions plus actives d'un formateur ou d'un tuteur. De l'image qu'on donne de la plateforme dépendra l'image que les participants auront de la plateforme. Ainsi, si les échanges sont peu nombreux, ils vont pouvoir en déduire qu'une plateforme de formation sert avant tout à la réflexion individuelle... Si l'on veut promouvoir une autre vision de la formation à distance, il faut autant que possible le matérialiser par des interventions concrètes.

3) faciliter l'utilisation de la plateforme en distribuant un plan-papier aux participants mais aussi en laissant un numéro de téléphone de contact (tuteur) pour que les participants puissent être aidés à distance lorsqu'ils sont « bloqués » sur la plateforme de formation ou qu'ils ne parviennent plus à se connecter au site Internet de la plateforme.

### *3.5.5. des propositions liées à l'organisation de la formation*

- 1) 2 jours d'affilée puis... activités à distance...avec des « tchats » intermédiaires avec des rdv fixes pour relancer le groupe ?
- 2) laisser du temps si l'on prévoit des activités d'expérimentation mais pas trop pour éviter la démotivation.
- 3) valoriser la formation pour susciter une motivation extrinsèque.

## **10.5. Un formateur spécifique pour les dispositifs hybrides ?**

### **10.5.1. Le choix du formateur dans le dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé »**

Le dispositif que nous souhaitions mettre en place nécessitait un formateur expert dans le domaine de l'enseignement spécialisé puisqu'il s'agissait de pouvoir suivre des débutants dans les différents types et niveaux de l'enseignement spécialisé. Il fallait donc pouvoir jongler avec les différentes demandes, attentes qui pouvaient surgir, sans compter les publics cibles différents (enseignants et personnel des CPMS).

Notre choix s'est donc porté sur un formateur expert du contenu et pas sur un formateur familiarisé avec les dispositifs à distance. Pour qu'il puisse s'adapter aux pratiques spécifiques de la formation à distance, le formateur a bénéficié d'un accompagnement tout au long de la conception du dispositif de formation, aussi bien d'un point de vue technique que pédagogique.

Le formateur expérimentait ce type de dispositif de formation pour la première fois. Même comme apprenant, il n'avait pas expérimenté ce type de dispositif avant cette formation. Il avait bien une expérience du travail à distance par téléphone, par mail... mais pas d'un dispositif organisé comme ce qu'on lui demandait de concevoir.

De l'entretien avec le formateur, il ressort qu'il est entré dans le dispositif suite à la demande de l'IFC mais qu'il n'aurait pas pris l'initiative seul de concevoir un dispositif en partie à distance. Il apparaît aussi que lorsqu'il s'est engagé dans ce dispositif, il n'a pas vraiment compris ce que cela allait impliquer.

### **10.5.2. Le formateur, comme concepteur de dispositif hybride**

Le formateur a qualifié le dispositif comme quelque chose d'exigeant. Il faisait notamment allusion à la période de conception de la formation. Cette étape a nécessité de nombreuses réunions. La difficulté étant surtout d'élaborer des tâches réalisables à distance, pertinentes par rapport aux objectifs de la formation et surtout motivantes. En effet, dans le cadre des formations en cours de carrière, la motivation extrinsèque du diplôme ou du module capitalisable étant absente, il faut pouvoir compenser autrement en proposant des tâches pour lesquelles l'apprenant va pouvoir établir un lien direct avec ses préoccupations du moment, ou amener d'autres types de motivations extrinsèques comme la valorisation ou la mise en contact avec les pairs.

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

Dans la conception du dispositif « Echanges sur l'enseignement spécialisé », différents acteurs sont intervenus dans la conception : le formateur et les conseillers pédagogiques de l'IFC. Ce processus coopératif fut à la fois riche et difficile car chacun a des compétences différentes, mais aussi des contraintes différentes, et, finalement, des représentations du but et du processus différentes. Nous avons pu repérer ici les éléments mis en évidence par Darses (2002)<sup>37</sup> qui rendaient difficile la conception coopérative du dispositif de formation.

### **10.5.3. Le vécu du formateur dans le cas du dispositif hybride : « Echanges sur les spécificités de l'enseignement spécialisé »**

#### *10.5.3.1. Le point de vue du formateur sur les différentes étapes de la formation à distance*

Nous avons demandé au formateur d'élaborer sa propre évaluation du dispositif quelques mois après l'expérience. Il a ainsi sélectionné trois moments clés de la formation : la préparation de celle-ci, son déroulement en présentiel et pour terminer, le déroulement à distance.

#### **a) La préparation**

Cette première expérience de formation à distance a été certes intéressante et riche d'apprentissage mais également fort « prenante » sur le plan de la préparation et de l'implication. L'organisation de cette formation a nécessité plusieurs réunions de préparation. D'une part, il s'agissait de définir plus précisément l'objectif et le public de la formation et d'autre part, de préparer le contenant (forme) dans lequel s'inscrivait la formation. S'agissant d'une expérience nouvelle avec une thématique spécifique (enseignement spécialisé), ces réunions ont également permis de définir les tâches à distance auxquelles seraient soumis les « formés ». Pour ma part, la plus grande difficulté se situait à ce niveau. En effet, il fallait trouver des tâches où tout le monde pouvait participer en dépit de leur fonction et/ou du type d'enseignement dans lequel ils travaillent, et ce en fonction des exigences de la formation. Suite aux rencontres, nous avons ciblé le travail sur la lecture et la gestion des problèmes de comportement.

Une autre difficulté touche à la familiarisation avec la plate-forme, celle-ci a été trop courte. Nous n'avons choisi la plateforme qu'au mois de septembre. Il est difficile d'appréhender un nouvel outil (hors aspect technique) en peu de temps, avec les difficultés inhérentes à une période de rentrée. Il aurait peut-être fallu un temps plus important permettant de simuler la formation préalablement. En lien avec cela, s'il est vrai que l'utilisation d'une plateforme peut se révéler très flexible, il faut toutefois reconnaître que cela demande un temps de préparation supplémentaire. Il faut également insister sur le manque de flexibilité paradoxalement de la plateforme au sujet non pas seulement du temps en terme de travail, mais également en terme de durée. Il est plus difficile de changer complètement d'idée une fois engagé, au contraire

---

<sup>37</sup> DARSESES, F., « Modéliser et outiller les activités coopératives de conception », dans *Le Travail Humain*, 65(4), 2002, pp. 289-292.

d'une formation classique, où on peut encore tout changer la "veille au soir". Une fois lancée, on ne pouvait que peu changer les choses (sinon le contenu en présentiel) car les consignes et délais étaient fixés.

Il a avait également d'autres aspects pratiques (ex. : copyright, etc.) qui rendaient difficile la préparation de la formation, d'imaginer ce que l'on peut faire, ce que l'on doit faire.

### **b) Le déroulement en présentiel**

Le public était composé d'enseignants et d'agents CPMS. On a remarqué une différence dans les attentes des deux groupes. Les agents CPMS étaient plus en demande d'outils pour mieux effectuer leur travail d'orientation tandis que les enseignants (et direction) étaient en demande de pistes d'intervention, d'une meilleure compréhension des élèves qu'ils avaient devant eux. Il y a eu par exemple des réticences d'un agent PMS sur des pistes d'intervention au niveau comportemental que l'on peut développer au sein de l'école et/ou de la classe.

La première journée s'est très bien déroulée. Elle a été l'occasion de présenter l'enseignement spécialisé, de remettre en question certaines représentations, etc. Les discussions et échanges ont été très intéressants. Cette journée a également été l'occasion de présenter la plate-forme et de commencer à l'utiliser en vue du travail à distance. Cette séance a permis de régler les petits couacs (nom d'utilisateur, accès, etc.). Certaines personnes n'avaient pas accès aisément à un ordinateur avec une connexion Internet et elles ont, de suite, abandonné la formation. Nous avons également présenté la 1ère tâche aux participants.

La deuxième journée a débuté sur un retour sur l'utilisation de la plate-forme. Ensuite, les participants ont pu présenter leur travail réalisé à distance. Malgré une certaine longueur des présentations, cette séance a été riche. Les difficultés sont surtout venues à partir de la seconde partie de la deuxième journée où nous nous sommes penchés sur les pistes d'intervention. Les échanges, à ce moment-là, ont été très peu nombreux et pertinents. De mon côté, j'ai été pris au dépourvu et le matériel préparé (document à partager en groupe) n'a pas fonctionné. Les situations étaient très différentes et les participants étaient plus en attente de réponses. J'ai ensuite dû « reprendre le groupe » et débiter la présentation de pistes qui allaient être abordées lors de la 3e journée en présentiel. Cela a bien entendu influencé l'utilité perçue du travail à faire lors de la 2e journée à distance (voir plus bas).

La 3e journée en présentiel a permis d'aborder (et de revoir) différentes stratégies efficaces au sein de l'enseignement spécialisé et de procéder à l'évaluation de la formation. Toutefois, les difficultés rencontrées lors de la 2e journée à distance n'ont pas permis d'exploiter le travail des participants.

### **c) Le déroulement à distance**

C'est la partie à distance qui a représenté le plus de difficultés. Le niveau en informatique des participants était également fort variable.

Pour la première tâche, les réponses des participants ont été globalement bonnes bien qu'il ait fallu envoyer des courriels à certains pour leur rappeler la tâche à effectuer. Des participants ont éprouvé des difficultés à ouvrir des documents, les modifier, les envoyer sur la plate-forme.

Pour ma part, deux obstacles sont apparus. Outre la nouveauté, le premier est de faire vivre quotidiennement la plate-forme. Le rythme du travail (hors formation hybride) rend parfois difficile une implication « rêvée » quasi-quotidienne. Lors de la 2e « journée » à distance, j'avoue qu'à certains moments, j'ai décroché. Je crois qu'il faut également parler du fait que cette formation n'était pas le seul travail que j'étais amené à réaliser pendant l'année. Il est difficile de combiner la gestion de cette plate-forme avec la vie professionnelle sur une longue durée.

Le deuxième obstacle est de partager « on-line » des évaluations sur des situations particulières d'élèves. Ce type de tâche suppose une évaluation formative. Toutefois, rendre public ces évaluations présentait pour moi une réticence « éthique ». Ce type d'évaluation est individualisé et se prête mal, selon moi, à la publicité.

Une autre pierre d'achoppement touche cette fois la tâche. Celle-ci n'était pas assez motivante pour le participant et celui-ci ne trouvait pas suffisamment d'écho dans la plate-forme. Cela touche surtout la 2e tâche à distance, qui est influencée par le travail fait en présentiel. Les tâches manquaient de pertinence et de motivation. Il faudrait trouver une tâche qui implique une réalisation plus pratique sur le terrain pour que la plateforme ne soit pas seulement un lieu d'échanges de sentiments généraux sur une situation mais permette réellement d'échanger dans la mise en place d'un projet par exemple. A ce titre, travailler sur des programmes d'accrochage parental, en relation avec le PIA, pourrait être l'une des solutions envisagées.

#### *10.5.3.2. L'évolution des représentations du formateur sur la formation à distance*

Tout au long du dispositif, de la conception à la mise en place réelle, les représentations du formateur ont évolué.

Au tout début, le formateur voyait la distance comme un moyen de communication entre lui et chaque participant. Il imaginait que les enseignants et agents PMS pourraient ainsi lui envoyer des « devoirs » et recevoir un feedback du formateur. C'est donc une vision de la FOAD comme dialogue entre le formateur et les participants qui est mise en avant, une vision plus individuelle de la formation. Ceci peut être relié à une conception d'apprentissage de type plus « instructiviste » où les interactions se limitent à celles du formateur avec le formé.

Ensuite, lorsque nous avons commencé à accompagner le formateur dans la conception du dispositif, ce dernier a complété sa représentation de départ par une autre représentation un peu idéaliste de la formation à distance comme communautés d'apprentissage. L'IFC a insisté sur l'intérêt du groupe dans l'apprentissage à distance tant au niveau de la méthodologie (de type socio-constructiviste) que pour motiver les participants à consacrer du temps à la formation. L'idée de communauté d'apprentissage a donc été présentée comme l'idéal, mais un idéal difficilement atteignable...D'ailleurs, c'est la formation qui devait mener à la communauté d'apprentissage, alors qu'il semble ressortir des échanges avec le formateur l'idée inverse : « c'est la communauté qui va permettre la formation ».

Lors de l'entretien passé en fin de formation, il apparaît que lorsque débute la formation, le formateur a retenu de la FOAD cette image de communautés d'échanges de pratiques puisqu'il décrit le dispositif rêvé comme « *un blog où les gens viendraient tous les jours ou tous les 2-3 jours pour venir ajouter un message...* ». Il déchanté assez vite en voyant que finalement : « *les gens ont utilisé la plateforme plutôt pour le travail et pas pour une*

*communauté* ». Désenchantement assez important compte tenu des attentes créées : « *Vous me l'aviez raconté un peu comme ça, un truc avec beaucoup de convivialité...* ».

### 10.5.3.3. Les représentations du formateur par rapport à son rôle dans un dispositif à distance

Dans ce dispositif, comment le formateur s'est-il représenté son rôle ? A-t-il perçu les différences entre une formation classique et une formation hybride, en partie à distance ?

Dans le cadre d'une formation classique, celui-ci définit son rôle comme étant celui « *d'apporter aux professionnels des nouvelles connaissances qu'ils puissent appliquer dans leur pratique* ». A distance, pour lui, rien ne change dans cette définition. Cela lui paraît plus facile même de jouer son rôle de formateur à distance dans le sens où, la distance permet de laisser plus de temps aux participants pour pratiquer, mais aussi parce qu'on est peut-être plus « intrusif » à distance qu'en présentiel et que donc, le formateur pourrait davantage intervenir sur les pratiques des participants.

Au niveau du rôle du formateur, il n'y aurait donc pas de différences entre les dispositifs en présentiel et les dispositifs à distance ? Cela ne paraît pas si clair. Vraisemblablement, le formateur ne pointe pas les différences parce qu'il n'a peut-être pas perçu pleinement en quoi consistaient ces différences et qu'il ne parvient donc pas à les formuler.

Ainsi, dans les spécificités de la FOAD pour un formateur, il pointe quand même « *l'implication émotive, psychologique... qui est plus longue* » ainsi que le fait « *qu'on ne sait pas trop quand il faut aller les voir* », mentionnant ainsi la difficulté à interagir avec les participants sur la plateforme. Il évoque aussi « *l'incertitude* » car « *ce n'est pas dirigé* ». En fait, malgré que le dispositif soit basé en partie sur les échanges des participants, le formateur garde un rôle fondamental, mais avec des tâches spécifiques à la gestion du travail en groupe à distance, qui s'ajoutent aux tâches habituellement réservées au formateur « classique ». Ceci n'a sans doute pas été suffisamment perçu par le formateur, ni explicité par l'IFC dans le cadre de l'accompagnement.

Il semble que le formateur voyait plus clairement comment interagir avec un participant (par le biais du mail par exemple) que comment interagir avec le groupe à distance. Sur la plateforme, il n'y a d'ailleurs pas de message que le formateur ait expressément adressé au groupe. On observe aussi qu'il était davantage réactif que pro-actif dans les échanges.

Pourtant, la formation a démarré avec le rêve d'une communauté. Mais cette communauté ne se crée pas facilement spontanément, en particulier lorsque les participants n'ont pas nécessairement des intérêts communs. Il faut que les participants ressentent qu'ils vont pouvoir apporter quelque chose au groupe et que le groupe va pouvoir leur apporter quelque chose. Bien évidemment, l'hétérogénéité du public cible a posé quelques difficultés et nous y reviendrons. Il n'empêche que, dans un tel dispositif, le formateur peut jouer un rôle important pour passer des intérêts particuliers à des projets communs. Ainsi, on a pu observer, en formation initiale des enseignants, dans le dispositif de formation à distance Learn Nett qui réunissait des étudiants en sciences de l'éducation et/ou en agrégation de diverses universités européennes, que le tuteur jouait un rôle très important en amenant les participants à négocier un projet de travail collectif, tout en partant des projets individuels. Ceci amène les participants à se décentrer, mais permet aussi à chaque participant de se sentir écouté, pris en compte, impliqué au sein du groupe.



Peut-être le formateur n'a-t-il pas voulu « brusquer » les participants et laisser ainsi plus facilement, en s'effaçant, la communauté émerger ? Un élément qui pourrait y faire penser ressort de l'entretien lorsqu'il s'étonne que les « *participants ont utilisé la plateforme plutôt pour le travail et pas pour une communauté* ». Toutefois, les participants arrivent bien le premier jour, avec l'idée de participer à une formation et donc, comme il en est d'usage, attendent les consignes du formateur. Si les participants ont utilisé la plateforme « de façon scolaire » et pas comme un lieu d'échanges, c'est peut-être parce que les consignes reçues allaient essentiellement dans ce sens. C'est lié aussi, comme nous l'avons expliqué dans la 3<sup>e</sup> partie au manque d'habitude des participants quant à la communication par Internet. Pour beaucoup, c'était la première fois qu'ils utilisaient un forum, voire même envoyaient un mail !

Par ailleurs, le formateur ne conteste pas à l'apprentissage collaboratif puisqu'il explique que si il devait concevoir un dispositif à distance, il irait vers un dispositif « qui oblige des interactions plus nombreuses ».

Pendant la formation, le formateur nous a confié qu'il trouvait qu'un dispositif à distance était très exigeant mais/et peu gratifiant. Nous pensons qu'il est possible de relier cette constatation avec la représentation que le formateur s'est fait de son rôle à distance et faire l'hypothèse que ce rôle lui a semblé peut-être trop exigeant par rapport à la plus-value possible et surtout par rapport à la « gratitude » qu'il pouvait en espérer « à distance ». En effet, à distance, il n'y a pas que les participants qui sont isolés..., le formateur aussi est coupé d'une série de la communication non verbale qui peut constituer une source de motivation dans les formations en présentiel. On peut faire l'hypothèse qu'une fois formés à la formation à distance, aux rôles spécifiques et surtout à la plus-value possible de ce type de dispositif, les formateurs pourraient mieux gérer leurs actions de formation et leur motivation à distance.

### **En résumé :**

Cette formation « pilote » a été expérimentée avec un formateur expert sur le contenu mais qui réalisait ici sa première formation à distance. Dans ce cadre, l'IFC a accompagné le formateur, en particulier au moment de la conception du dispositif. L'analyse du vécu du formateur nous a permis de mieux percevoir la difficulté pour un formateur non habitué aux formations à distance, de rentrer dans ce type de dispositifs. Ce fut ainsi l'occasion de réfléchir aux rôles du formateur dans un dispositif en partie à distance mais aussi aux moyens à mettre en œuvre par l'IFC pour aider les formateurs à intégrer des éléments à distance (« en ligne ») dans leurs dispositifs.

De cette expérience, il ressort les éléments suivants :

- l'usage d'une plateforme de formation à distance implique davantage que le simple transfert de la formation présentielle en ligne : cela modifie en profondeur la formation et nécessite une reconfiguration de la méthodologie et la création d'activités spécifiques
- le métier de formateur à distance implique bien d'autres compétences que les compétences techniques liées à la plateforme (compétences liées à la conception d'un dispositif en ligne mais aussi à l'accompagnement des participants à distance, c'est-à-dire le tutorat).

Au niveau des représentations de la FOAD chez le formateur, elles ont évolué tout au long du processus. La difficulté étant, pour accompagner au mieux le formateur, d'avoir une représentation commune des objectifs et moyens d'un dispositif à distance. Sans cette compréhension basée sur un socle commun de représentations, il était parfois difficile de communiquer entre l'IFC et le formateur. Ceci nous encourage à travailler davantage la

communication sur ce qu'impliquent des dispositifs à distance, en organisant des séances d'information, des formations ou encore en mettant à disposition des exemples de dispositifs en ligne afin de voir concrètement de l'intérieur ce que ceci implique.

Les représentations du formateur au niveau de son rôle ont elles aussi évolué. Ainsi, si au départ, il avait le sentiment que son rôle n'était pas modifié dans le cadre d'un dispositif à distance, il a fini par percevoir certaines différences. Entre autres, le formateur a mis en évidence l'implication psychologique plus longue dans le temps (puisque le dispositif « court » dans le temps... et ne s'arrête pas aux journées en présentiel) et donc une perception de charge de travail et d'une implication plus importantes que dans le cas d'une formation « classique » en présentiel.

Nous avons aussi pointé d'autres tâches qui nous semblent importantes à remplir dans ce type de dispositif : celles liées à la gestion du travail en groupe à distance notamment. Il nous semble qu'il ne faut pas négliger les ressources humaines dans ce domaine. Ainsi, contrairement aux idées parfois répandues selon lesquelles les dispositifs à distance pourraient supprimer les formateurs, nous pensons que la présence humaine est indispensable pour réduire l'aspect impersonnel qu'introduit la distance.

## **PARTIE IV. CONCLUSION-SYNTHESE**

A l'exemple de ce qui a été fait l'année passée, nous proposons de rédiger une conclusion-synthèse qui reprend les grandes lignes développées dans ce rapport afin que le lecteur qui dispose de peu de temps puisse s'approprier un condensé du rapport.

Nous proposons de structurer cette partie en 5 points :

- 1/ Les résultats globaux et par niveau d'enseignement d'un point de vue quantitatif ;
- 2/ Une analyse portant sur le choix de la formation ;
- 3/ Une analyse des éléments facilitateurs et des obstacles quant à l'atteinte des objectifs ;
- 4/ Les acquis mentionnés par les participants ;
- 5/ L'analyse d'un dispositif hybride et de ses apports.

Cette conclusion-synthèse tentera aussi de faire le lien avec ce que l'IFC a déjà mis en place dans certains cas de figure (ex. la rédaction des objectifs) et avec des pistes de travail possible. Ce point concernera notamment l'énoncé de quelques perspectives relatives aux questionnaires d'évaluation.

## **1/ Les résultats globaux et par niveau d'enseignement d'un point de vue quantitatif**

Le premier point sur lequel nous souhaitons attirer l'attention est relatif au caractère global des résultats qui ont été présentés dans ce rapport. Cette vision globale pourrait parfois masquer les difficultés que nous éprouvons avec certaines formations. Nous disposons cependant des résultats pour chaque session, intitulé et d'indicateurs (notamment les pourcentages, les scores mais surtout les commentaires) qui nous permettent de pointer les formations qui sont problématiques, celles qui « sortent du lot », celles qui sont dans la « norme ». Il ne nous est pas possible de rendre compte de toute cette diversité au sein du rapport mais comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, ces données plus précises sont utilisées en interne (documents fournis aux opérateurs, données utilisées lors des négociations,...) par l'IFC. Une analyse approfondie est systématiquement réalisée suite à des plaintes à propos d'une formation qui nous parviennent par mail, par téléphone ou via les chefs d'établissement voire dans certains cas, par les formateurs ou l'opérateur.

Dans ce rapport, seuls les extrêmes (formations très positives ou à l'inverse négatives) seront abordés dans la partie traitant les éléments facilitateurs et les obstacles à l'atteinte des objectifs.

Un deuxième point à préciser concerne les pourcentages. Nous travaillons sur les pourcentages valides desquels nous avons retiré les non-réponses (en moyenne max. 5% sauf sur des questions très ciblées). Pour la question relative aux « pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles », nous ne prenons pas en compte les réponses des personnes qui ont répondu « sans objet ».

Ces deux précisions mentionnées, nous pouvons dire tout à fait globalement qu'en fin de formation, les participants qui ont rentré leurs questionnaires sont satisfaits tant en termes de pertinence et de qualité de la formation que de perception des acquis et de possibilité de transfert.

On observe dans certains cas, une légère progression au fil des années ou dans d'autres, une phase de stabilisation des constats observés précédemment. On peut faire l'hypothèse qu'il y a

une capitalisation des années précédentes, notamment par rapport à la cohérence intitulé-contenu, contenu du formateur-objectifs. Le travail sur les programmes des formations, le groupe disposant d'éléments d'évaluation relatifs aux intitulés mais aussi pour la définition de ce programme 2007-2008 d'une analyse des propositions de formations des participants, permet une amélioration de la qualité de celles-ci.

Pour la pertinence, l'utilité et l'atteinte des objectifs, les résultats se situent autour de 90%. Ce qui varie entre les niveaux (SO, Sp, C.PMS et Fo) c'est notamment la proportion de personnes qui se trouvent dans les modalités « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ». Cette deuxième possibilité est davantage choisie par les personnes qui se trouvent dans des formations C.PMS, macro-volontaire ou macro-obligatoire. On y retrouve également le thème « spécificités et troubles » dans le programme du spécialisé.

Au niveau des acquis, reprécisons l'importance de croiser, dans la lecture des résultats, les objectifs et leurs caractéristiques avec les acquis perçus. Ainsi, dans plusieurs cas, au vu des objectifs, il est tout à fait normal d'avoir des acquis plus faibles sur certaines dimensions (ex. prise de recul au "niveau informatique").

Comparativement à l'actualisation et l'élargissement des connaissances (94%), le développement de compétences est légèrement plus faible (87%). C'est cependant un item qui progresse dans deux niveaux C.PMS et secondaire. Dans ce dernier niveau, on le trouve très présent dans le thème « immersion » ou « CTPP ».

La formation apparaît, excepté pour l'informatique, comme un moment où les participants peuvent prendre du recul par rapport à leur pratique professionnelle (plus de 86,5%, sauf pour le secondaire avec l'informatique 73%). Malgré un résultat plus faible dû à la présence des formations informatiques, les formations du secondaire progressent quant à la prise de recul. Ceci ressort davantage des formations « immersion et orientation ». La prise de recul reste très prégnante dans les formations C.PMS (91%) où l'aspect réflexivité (position et rôle de chacune des disciplines) est présent. On la retrouve également au niveau du spécialisé, dans le thème « spécificités et troubles » avec le développement de stratégies d'aide.

Les formations C.PMS mais surtout celles du fondamental macro-volontaire voire celles du fondamental macro-obligatoire (éducation physique et langues), ressortent plus quant au fait que la formation a apporté des pistes de solution par rapport aux difficultés que les participants rencontraient dans leur quotidien. Pour les deux premiers niveaux, on pourrait penser que la recherche qu'ils font d'une formation l'est en fonction d'attentes précises ou de besoins ciblés. Au niveau macro-obligatoire et précisément au niveau des formations en langues, la formation travaille sur les difficultés des participants et essaye de les dépasser.

Dans les compétences relationnelles, quel que soit le niveau concerné, nous observons des résultats plus faibles. Au niveau de l'atteinte des objectifs, l'analyse de plusieurs d'entre eux, met en avant qu'ils ne peuvent être totalement atteints, soit parce qu'il reste à faire la phase de recontextualisation de ce qu'on a acquis, soit parce qu'ils dépassent le cadre de la formation même. Les objectifs sont moins opérationnalisables. Il est donc plus compliqué de recevoir quelque chose qu'on peut utiliser directement dans la pratique. En outre, souvent les

personnes qui s'inscrivent à des formations relationnelles sont en « souffrance ». Or, il est très compliqué de reconstruire à partir de cette souffrance en deux jours.

Par ailleurs, il convient de souligner que derrière ce thème, se cachent certaines formations (éducation au genre, développement durable, ...) dont les objectifs portent avant tout sur une actualisation des connaissances et qui parfois sont vues comme trop théoriques ou d'utilité moins urgente dans les pratiques pédagogiques.

Ce même constat est observé pour les formations des C.PMS où la proportion de personnes « tout à fait » d'accord avec l'atteinte des objectifs est plus faible, parce qu'à nouveau, il s'agit plus d'objectifs « en devenir » nécessitant une appropriation sur le terrain. Ainsi, la réflexion sur le rôle des différentes disciplines ne s'arrête pas en fin de formation.

Le thème orientation se retrouve, quant à lui, à la fois dans le secondaire et dans les C.PMS. Ce sont des formations très pertinentes pour le secondaire et très utiles pour les C.PMS même si comparativement aux autres thèmes de chacun des niveaux, les résultats sont plus faibles en termes de pistes de solution par rapport à des difficultés professionnelles. Pourtant, comme la question a été modifiée (ajout de l'item sans objet), les personnes ayant répondu considèrent bien ceci comme une difficulté. Nous avons déjà eu des constats similaires à ce propos l'année passée, ce qui n'est pas étonnant puisque la plupart des formateurs sont les mêmes.

Les formations en informatique ont assez logiquement leurs acquis essentiellement en termes de connaissances et de développement de compétences.

Les résultats relatifs à l'utilisation possible des acquis sur le terrain et au recours avec ceux-ci sont globalement positifs aussi. Nous avons lors des négociations travaillé beaucoup plus cette dimension « quels moyens allez-vous mettre en œuvre au cours de la formation pour favoriser le transfert des acquis de la formation dans la pratique professionnelle des participants ? »

Soulignons, à titre d'illustrations de ces résultats positifs, la formation « entrée dans le métier » dans le cadre du thème « analyse institutionnelle » des C.PMS.

Reste qu'une des pistes à creuser serait de voir comment ces acquis sont réinvestis sur le terrain dans la pratique des membres du personnel. Ceci nous semble une question essentielle à creuser à l'avenir pour pouvoir estimer plus finement les retombées des formations dans la pratique. Il y a cependant peu de recherches qui ont réussi à réellement mesurer l'impact de formations quelles qu'elles soient. On pourrait dire qu'il y a un vide méthodologique à ce niveau. Ce n'est bien sûr pas le rôle de l'IFC de mesurer le transfert des acquis sur le terrain mais il nous semble que c'est une information qu'il serait précieux d'avoir pour améliorer l'efficacité des formations et surtout envisager les besoins de suivi ou d'accompagnement avec d'autres acteurs du système éducatif.

Une autre difficulté qui nous semble devoir être mentionnée et qui ne transparait pas dans les résultats mais bien dans le nombre d'intitulés qui n'ont pas pu être organisés reste la difficulté de trouver des formateurs compétents dans certains domaines. Ceci est surtout perçu au niveau des formations C.PMS mais aussi dans le secondaire, sur des thèmes plus spécifiques comme les outils d'évaluation, les profils spécifiques, etc. Cette difficulté est récurrente et risque d'apparaître encore davantage car nous avons ciblé les programmes de formation.

La possibilité qu'entrevoit l'IFC pour résoudre ce problème est de recourir davantage aux formateurs internes et de mettre en place une formation de formateurs. Un travail rapproché avec ceux-ci permettra également un meilleur suivi des formations. Nous pensons notamment recourir à un dispositif hybride dans le cadre de cette formation de formateurs et profiterons de l'expérience évoquée dans le chapitre 10 de ce rapport.

## 2/ Analyse portant sur le choix de la formation

Le traitement de cette question n'a pas retenu notre attention jusqu'à présent sauf lors de la première année.

Quels que soient les niveaux de formation, deux critères arrivent en tête de liste à savoir l'intitulé et les objectifs de la formation. Si nous envisageons les perspectives en termes de modification des questionnaires, il serait important d'ajouter un item reprenant le sous-titre car dans plusieurs cas, nous constatons en effet que les participants font le choix sur la base du sous-titre et non de l'intitulé. Derrière le terme intitulé, nous ne sommes pas toujours à même de préciser si c'est l'intitulé plus général défini par les groupes de travail ou le sous-titre proposé par le formateur. Dans le questionnaire de 2008-2009, nous avons pris l'option de laisser une question ouverte sur ce sujet. Elle nous permettra d'affiner les résultats observés en 2007-2008.

L'intitulé et les objectifs sont donc au premier plan d'autant qu'à l'analyse de plusieurs sessions, nous constatons que c'est sur la base de ceux-ci que les participants se créent des attentes. Un intitulé ambigu ou trop large risque de susciter différentes interprétations et dès lors de créer des attentes auxquelles la formation ne pourra pas répondre. Il est donc essentiel que l'intitulé soit suffisamment explicite tout en laissant la place à différentes manières de l'envisager. Nous constatons cependant encore de temps à autre que la cohérence intitulé-sous-titre perçue a priori n'est pas comprise de la même manière par les participants. Nous devrions poursuivre notre réflexion sur la manière de garantir une cohérence entre l'intitulé, le sous-titre et les objectifs ?

En analysant les évaluations mais aussi lors du travail de réflexion sur les intitulés et les objectifs avec les groupes de travail constitués à cet effet, nous nous sommes rendus compte que les objectifs visaient deux destinataires à la fois: les participants mais aussi le formateur qui doit nous proposer une offre de formation sur la base de ces objectifs. Nous avons dès lors décidé cette année pour la constitution des programmes de nous centrer sur les objectifs essentiels à destination des participants et d'indiquer en sus les points plus spécifiques ou les passages obligés (ex. convention des droits de l'homme ou parler du décret x) pour les formateurs.

Nous avons constaté des différences entre les niveaux d'enseignement. Pour ce point, on pourrait regrouper, d'une part, les niveaux pour lesquels des formations collectives sont organisées (Sp, SO) et, d'autre part, ceux pour lesquels les participants s'inscrivent individuellement uniquement (C.PMS, fond. macro). Dans ces derniers niveaux, des critères comme le formateur et le lieu prennent davantage d'importance. Dans le premier cas de figure, le pourcentage de personnes qui estiment qu'elles ont choisi la formation pour remplir leur obligation professionnelle est plus élevé (env. 15%). On retrouve aussi ce caractère « obligatoire » dans le macro-obligatoire puisque 20% des personnes disent avoir choisi cette formation par obligation professionnelle.

Sur l'ensemble des résultats, quelques personnes font référence au plan de formation. Ceci nous semble important à relayer aux différents réseaux car c'est un critère qui idéalement, devrait être au centre de la réflexion quant au choix de la formation et ce n'est apparemment pas le cas en tout cas au niveau de l'interréseaux. Le lien, bien que très faible (3%), est plus marqué au niveau des formations destinées à l'enseignement spécialisé et aux C.PMS.

Deux résultats encourageants à pointer :

1/ les critères mis le plus en avant sont des critères pédagogiques.

2/ peu de personnes finalement disent ne pas avoir eu le choix de leur formation (env. 7% pour le SO et le Sp, la moitié pour les C.PMS ou l'informatique mais par contre 9% pour le macro-obligatoire). A force d'entendre beaucoup de commentaires à ce sujet dans le cadre des formations collectives, nous avons l'impression que ce critère aurait été plus important. Néanmoins, il convient de poursuivre le travail que nous avons entamé à ce sujet avec les chefs d'établissement des formations collectives pour diminuer l'impact de ce critère encore.

Enfin, nous avons constaté que peu de gens disent choisir leur formation sur la base de la présentation qui en est faite sur le site de l'IFC. Pour améliorer ceci et surtout pour instaurer un réflexe vis-à-vis du site, nous avons inséré dans les journaux des formations collectives le descriptif des formations. L'idée est en effet que derrière l'intitulé et le sous-titre, se créent diverses représentations. L'intérêt de cette présentation permet de mettre en évidence ce qui sera réellement abordé durant la formation et dès lors, de focaliser les attentes qui pourraient se créer dans ce contexte et qui, comme nous le verrons dans le point suivant, peuvent être en cas de décalage un obstacle à l'atteinte des objectifs.

### **3/ Analyse des éléments facilitateurs et des obstacles quant à l'atteinte des objectifs**

Pour identifier ces facilitateurs et ces obstacles quant à l'atteinte des objectifs, nous nous sommes penchés pour les premiers sur les sessions très positives (> 95% et les "tout à fait d'accord" > 65%) et pour les seconds sur les sessions très négatives (< 75%). Nous n'avons pas établi une hiérarchie relative à l'importance de ces facilitateurs ou obstacles. Au contraire, nous avons voulu prendre en compte tout élément mentionné par les participants ou formateurs quel que soit le nombre de personnes qui y faisait référence. Au sein de cette synthèse, il nous semble important de relever les différents points mentionnés quel que soit le niveau concerné. Nous prenons l'optique de réaliser un inventaire des éléments auxquels il faut être attentif par rapport à une formation en sachant qu'ils auront un impact sur l'atteinte des objectifs.

Les éléments ressortis de l'analyse réalisée sur les questionnaires participants diffèrent assez largement de ceux des questionnaires formateurs. Néanmoins, quelques facilitateurs et obstacles sont pointés à la fois par les formateurs et par les participants.

Puisque l'idée est de pouvoir éventuellement réutiliser ces facilitateurs et ces obstacles comme grille d'analyse, il nous semble important de les organiser en différentes rubriques :

- a/ les objectifs
- b/ le contenu
- c/ la méthodologie
- d/ les informations avant la formation
- e/ le groupe
- f/ le formateur



g/ les acquis.

Si nous repartions du rapport d'évaluation 2006-2007, nous trouverions beaucoup de points communs avec l'analyse qui a porté sur le transfert.

Le fil conducteur entre les différentes rubriques est très clairement le lien entre la formation et la pratique professionnelle.

### **a. Objectifs**

Le côté pratique de certains objectifs (ex. construire une séquence d'apprentissage) est souligné positivement de même plus ponctuellement la complémentarité de l'ensemble des objectifs d'une formation.

Mais c'est plutôt en tant qu'obstacles que les formateurs avant tout relèvent la formulation de certains objectifs. Certains sont par exemple très généralistes, laissant court à diverses interprétations et créent dès lors des attentes multiples. Les participants, quant à eux, pointent davantage le manque de cohérence entre le contenu et les objectifs. Les formateurs formulent les choses différemment en mentionnant l'écart entre la compréhension des intitulés ou objectifs de la part des participants et ce qui est réellement travaillé en formation. On voit là tout l'enjeu de la représentation des objectifs que se font chacun des acteurs d'où l'importance du côté univoque des objectifs.

### **b. Contenu**

C'est surtout au travers des dires des participants que ressortent les caractéristiques d'un contenu favorable ou non à l'atteinte des objectifs.

Quatre dimensions ressortent très fort à la fois des commentaires des participants mais aussi de quelques formateurs :

- la contextualisation avec la pratique des participants (notamment la présence d'exemples, de cas concrets en lien avec celle-ci),
- la présence d'outils, de matériel transférables et expérimentés en cours de formation,
- la variété des activités et enfin,
- l'accessibilité du contenu. Pour savoir ce qu'il convient d'entendre par cette notion, il suffit de faire état de tous les commentaires qui évoquent le contenu proche du terrain de l'enseignement, transférable à la réalité des classes et des élèves, proche de ce qui est à développer chez les élèves, adapté aux connaissances et compétences des participants.

Les participants soulignent trois autres points, un comme facilitateur, les deux autres comme obstacles : la clarté des informations, le caractère trop généraliste (ex. dans le cadre des formations sur les troubles) et la densité du contenu.

Les pistes évoquées, outre leur présence, requièrent dans la même lignée de ce qui vient d'être énoncé les caractéristiques suivantes : concrètes, diverses, claires et transférables.

### **c. Méthodologie**

Beaucoup de commentaires et quasiment à nouveau issus des questionnaires participants ont trait à la méthodologie. Quatre points peuvent être identifiés :

- une méthodologie active : mises en situation , exercices pratiques, construction d'outils, expérimentation d'activités, préparation de leçons ;
- une phase d'analyse qui se dégage de beaucoup des commentaires du spécialisé. On la repère également au niveau fondamental quand certains commentaires évoquent comme un facilitateur la décentration favorisée par le fait de se mettre au niveau de l'élève ;
- un équilibre théorie-pratique souligné également par plusieurs formateurs ;
- des échanges constructifs et enrichissants.

La structure du contenu de la formation ou à l'inverse le manque de liens entre les activités ont indirectement un impact sur l'atteinte des objectifs.

Spécifiquement, les formateurs mentionnent le fait de travailler sur le transfert en cours de formation comme un adjuvant.

#### **d. Les informations obtenues avant la formation**

C'est au travers de ce facteur que nous percevons toutes les interférences entre les différentes rubriques mentionnées. Ces facilitateurs sont pointés par les formateurs. Ils précisent que quand l'information dont dispose le participant est claire et complète, la zone d'interprétation de l'intitulé et des objectifs est relativement limitée, permettant dès lors d'avoir des attentes qui sont davantage en phase avec ces deux éléments.

A l'inverse, peuvent s'être construites préalablement des représentations négatives à propos de la formation et du formateur qui clairement ne favoriseront pas le climat du groupe. Très clairement, le choix de la formation ou l'imposition reste une dimension qui entre en ligne de compte mais heureusement, dans le « choix de la formation », nous avons perçu que ceci était valable pour une minorité.

Les informations préalables relatives au public (niveau, type, discipline enseignée) fournies au formateur sont clairement un adjuvant.

#### **e. Le groupe**

La dynamique du groupe peut très fort influencer l'atteinte des objectifs. Des participants mentionnent des interventions continues hors sujet de la part de certains participants comme un frein alors que l'ouverture du groupe est vue positivement par certains formateurs. Les formateurs font aussi référence à une caractéristique tout à fait spécifique : la stabilité du groupe (mêmes personnes présentes tout au long de la formation).

Les formateurs identifient l'hétérogénéité du groupe à la fois comme un facilitateur dans le cas où un des objectifs de la formation consiste clairement à partager ses expériences.

L'hétérogénéité au niveau des attentes est pointée comme un obstacle à la fois par les participants et les formateurs. Ces derniers soulignent en effet la difficulté de pouvoir s'adapter aux attentes différentes. L'hétérogénéité en termes de connaissances et de compétences peut également être un obstacle aux dires des formateurs. A travers l'une ou l'autre formation (surtout au niveau PMS), on a vu que la maîtrise trop importante de connaissances des participants du groupe par rapport au thème de la formation ne produisait pas d'acquis et dès lors, avait un impact sur l'atteinte des objectifs.

## f. Les compétences du formateur

Nous retrouvons aux dires des participants les caractéristiques identifiées l'année passée pour le transfert à savoir un formateur qui maîtrise son sujet, qui a encore un ancrage avec le terrain et le milieu scolaire, qui a une faculté d'adaptation importante et qui sait gérer et animer son groupe.

## g. Acquis

Enfin, une dernière catégorie mais qui se détache nettement à la fois dans les sessions très positives et dans les sessions très négatives concerne la présence ou l'absence d'acquis, leur nouveauté ou non. Ces acquis peuvent se définir à nouveau comme la jonction entre la formation et la pratique professionnelle des participants. Ainsi, certains voient le fait qu'ils ont eu des réponses, des conseils, qu'on a rencontré leurs difficultés comme des facilitateurs. Ces différents éléments, on les retrouve également dans leur dimension inverse comme obstacles.

Notons que plusieurs des caractéristiques mentionnées par les participants et les formateurs se retrouvent comme facteurs facilitant dans la littérature (Deprez, 97<sup>38</sup>). Ainsi, on y retrouve 6 des 10 caractéristiques que cet auteur relève à savoir :

- objectifs définis, présentés, négociés,
- organisation centrée sur les compétences à acquérir,
- engagement actif des participants,
- savoirs proposés accessibles aux participants,
- conceptualisation facilitée, métacognition ou réflexivité accompagnée,
- possibilités de recontextualisation.

Comment l'IFC s'approprie-t-il ces différents constats ?

Lors de l'analyse des offres de formations, nous sommes déjà attentifs à ce que les éléments facilitant mentionnés dans les rubriques contenu, méthodologie, formateur et acquis d'une certaine façon soient pris en considération.

Ce qu'il nous semble important de pouvoir creuser lors d'un prochain recueil de données, sur la base d'un échantillon, c'est la représentation que se construit chacun des acteurs quant aux objectifs de formation.

Au niveau des informations avant la formation, l'IFC veille à donner un maximum d'informations aux formateurs.

Enfin, dernier point qu'il convient de relever, c'est que plusieurs des formations très positives ont été données par des formateurs internes et des formateurs de l'Agers. On retrouve en effet chez eux les caractéristiques énoncées comme facilitatrices. Ce sont des formateurs qui ont une expertise au niveau du terrain et le recul nécessaire mais qui font aussi de la formation une partie de leur métier.

#### 4/ Les acquis mentionnés par les participants

Dans la foulée des réflexions évoquées sur les objectifs, il ressort l'importance de pouvoir traduire ceux-ci en acquis. Dans le chapitre 9, nous avons tenté de percevoir pour 4 objectifs spécifiques (construction d'une séquence d'apprentissage, analyse d'outils d'évaluation, identification des difficultés, principes d'action/transposition dans la pratique) le type d'acquis que les participants mentionnaient dans les évaluations. Nous tenons à repreciser que le questionnaire en lui-même ne demande pas aux personnes d'expliquer leurs acquis mais nous avons retenu les commentaires qui donnaient une information à ce sujet. Il s'agit donc de l'expression spontanée de ce que les participants estiment retirer de la formation.

Sur l'ensemble des objectifs analysés, si nous établissons des liens avec les acquis mentionnés dans l'analyse quantitative ci-dessus, se dégagent :

- le développement et l'élargissement de connaissances (sur les principes didactiques à utiliser pour construire une séquence d'apprentissage, sur les principes généraux de l'évaluation des compétences, sur les types d'erreurs et leurs origines diverses, sur les troubles et les difficultés vécues par les élèves,...) ;
- une modification de leurs représentations (sur le rôle des erreurs dans l'apprentissage, sur l'élève) ;
- l'acquisition d'outils directement utilisables ou à adapter, de matériel ;
- l'amélioration d'outils déjà utilisés (précisément ici les outils d'évaluation) ;
- le développement de compétences (capacités d'analyse, utilisation des erreurs dans les processus de remédiation/différenciation, développement de stratégies d'aide,... ) ;
- une prise de recul par rapport à sa pratique notamment via une capacité d'auto-évaluation et de réflexivité ;
- des acquis plus indirects et très ponctuels comme le développement d'un sentiment de compétence professionnelle.

Savoir ce que les personnes retirent concrètement des formations nous semble important. Il nous semble pertinent de modifier l'outil d'évaluation pour recueillir explicitement des informations au sujet des acquis de la formation. Des questions plus concrètes telles qu'avec quel bagage nouveau estimez-vous repartir de cette formation ? Que pouvez-vous utiliser demain dans vos classes ? pourraient être expérimentées.

#### 5/ L'analyse d'un dispositif hybride et de ses apports

Dernière partie de ce rapport, celle concernant l'évaluation d'un dispositif hybride. Suite à cette analyse, il nous semble que l'e-learning peut apporter des éléments de plus-value aux dispositifs de formation de l'IFC, en tout cas sous la forme d'un complément aux formations en présentiel que nous organisons. C'est la raison pour laquelle l'IFC souhaite investir dans ce domaine et développer des projets de formation hybride (intégrant des éléments e-learning) dans différentes directions :

- continuer les dispositifs « Echanges sur l'enseignement spécialisé » aussi bien pour l'enseignement fondamental que secondaire, en essayant de remédier aux difficultés repérées lors de cette première expérience, tant au niveau de l'élaboration des consignes des activités à distance qu'au niveau du suivi des participants.

- des projets dans le cadre du FSE :
  - l'entrée dans le métier des enseignants du qualifiant (en particulier des cours techniques et de pratiques professionnelles) ;
  - l'apprentissage des langues liées aux différents secteurs qualifiants (pour le public des enseignants du qualifiant) ;
  - le thème de l'orientation pour les agents PMS (en lien avec les CTPP)
  
- des projets autour des formations prioritaires :
  - des formations disciplinaires en lien avec les référentiels (développement et évaluation des compétences) ;
  - des formations sur le thème de la continuité des apprentissages fondamental-secondaire.

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

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

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

Dès lors, la formation de formateurs (et pas uniquement à la formation à distance) semble être un nouvel enjeu auquel l'IFC devra s'atteler dans les prochaines années.





**ANNEXES**

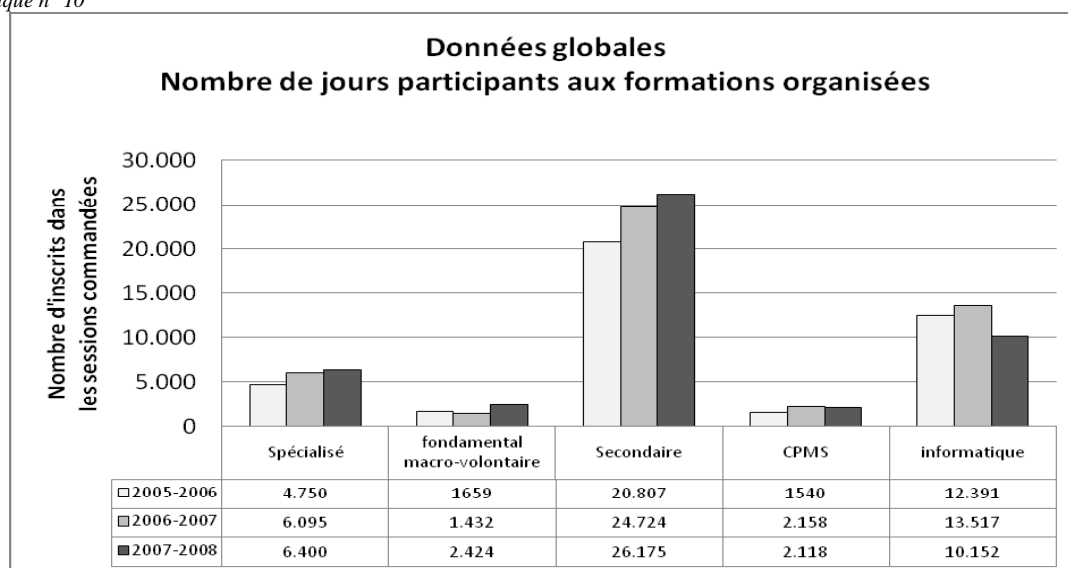
## ANNEXE 1: Extrait du rapport d'activités – août 2008 - (Section 2 – Evolution des inscriptions aux formations au cours des trois dernières années)

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

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

#### Evolution du nombre de jours participants aux formations

Graphique n° 10



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

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

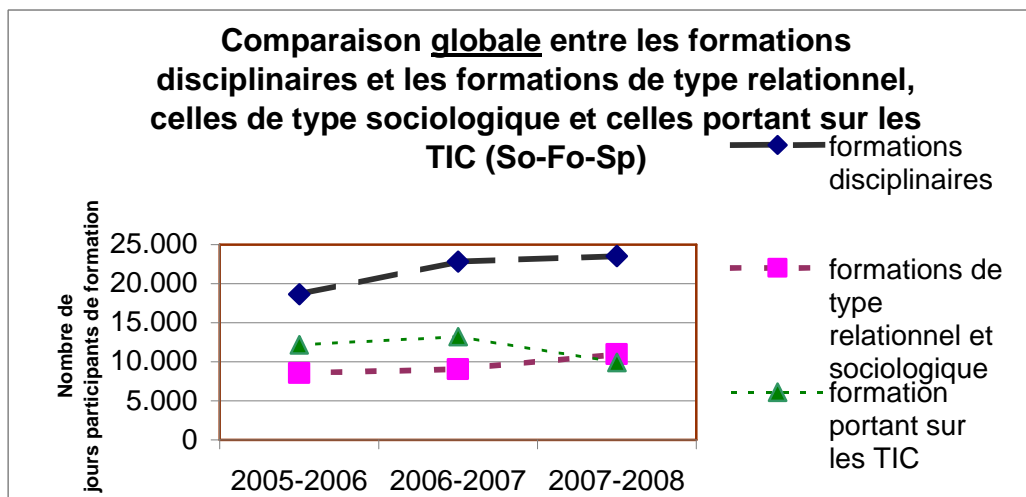
C'est ainsi que pour l'année scolaire 2008-2009 nous avons, par exemple, créé une formation en lien plus direct avec les disciplines enseignées et lui avons assigné les objectifs suivants :

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

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



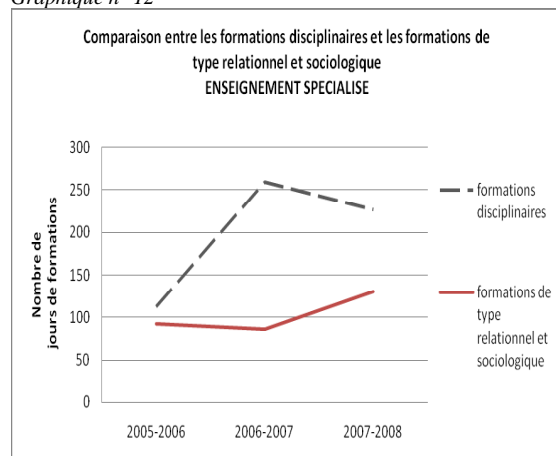
Graphique n° 11



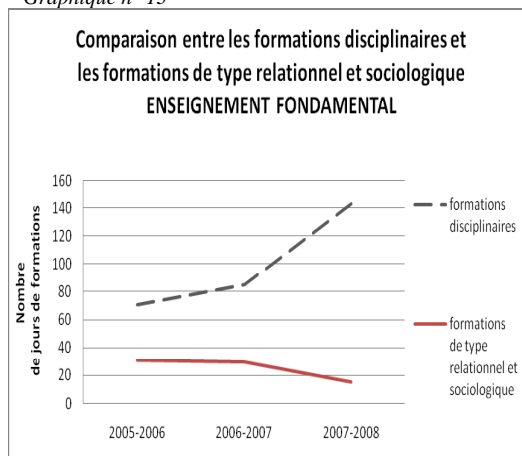
Nous remarquons en effet globalement une forte augmentation du nombre de jours participants dans les formations de type disciplinaire (4.891 unités supplémentaires entre 2005 et 2007) et une augmentation importante également mais moins forte dans les formations de type relationnel ou sociologique (2.619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

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

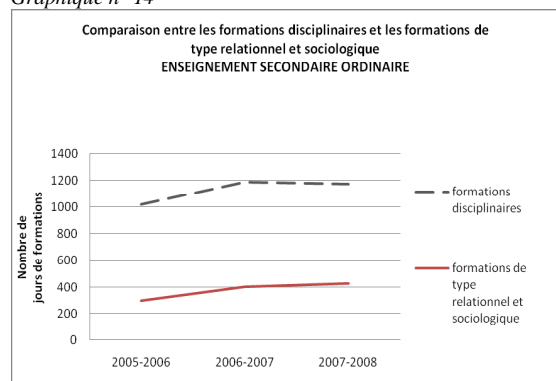
Graphique n° 12



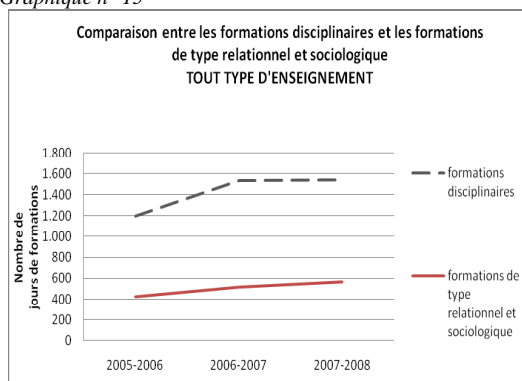
Graphique n° 13



Graphique n° 14



Graphique n° 15



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

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

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

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

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

Tableau n°1

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

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

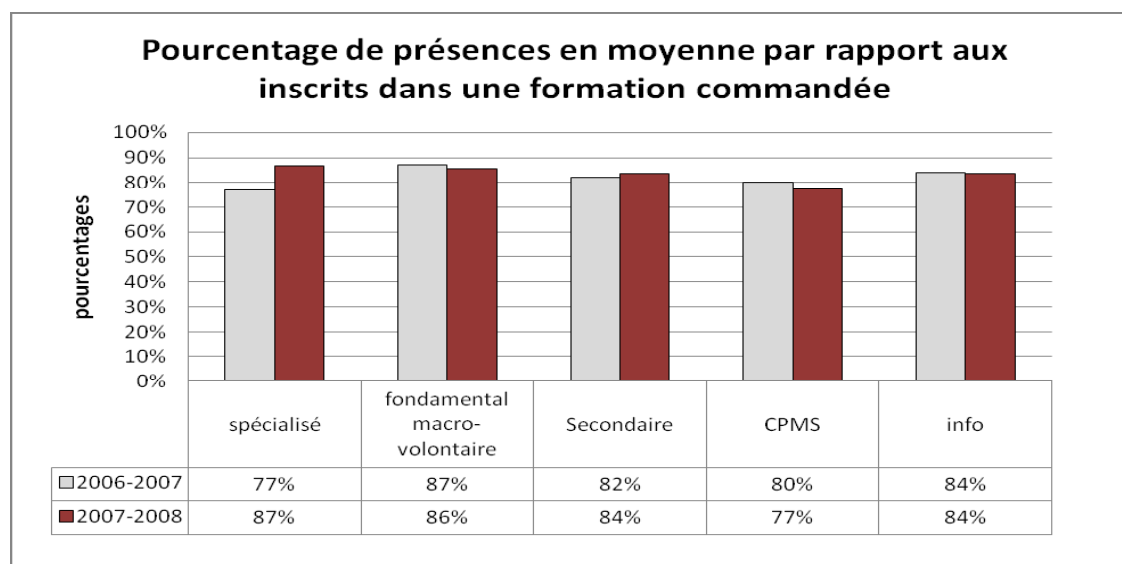
hôtellerie - alimentation	320	13	4	20	383	41	54	25	486	17	9	30	1.189	71	67	75
industrie	621	46	56	57	400	47	44	44	515	58	39	49	1.536	151	139	150
sciences appliquées	62	7	0	5	1	3	1	0	146	18	8	10	209	28	9	15
services aux personnes	462	5	0	31	348	21	13	28	252	12	16	18	1.062	38	29	77
pluri-secteurs	109	2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

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

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

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

Graphique n° 16



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

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

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

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

## 2.2. Analyse du public cible

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

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

L'analyse faite nous offre deux types de données :

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

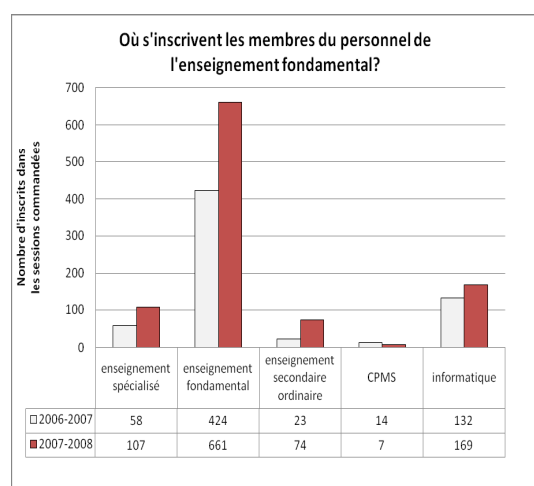
Il convient de souligner à ce propos que plusieurs formations du fondamental et des C.PMS ont été proposées dans le cadre des formations collectives, invitant de facto un public différent puisque les établissements du fondamental ordinaire et les Centres PMS ne participent généralement pas à ces organisations.

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

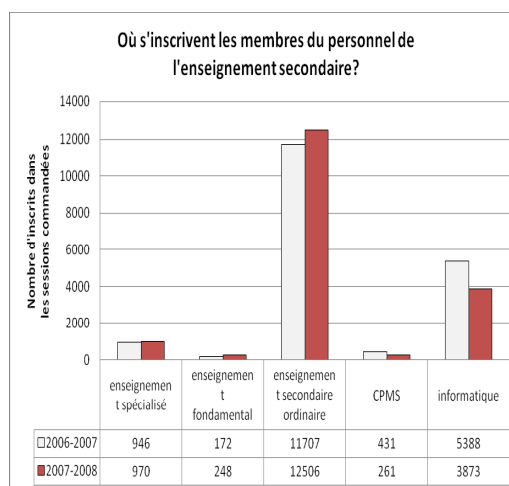
*Le lecteur sera bien sûr attentif au fait que l'échelle sur l'axe des ordonnées varie d'un graphique à l'autre suivant le nombre maximal des données qui y est traité.*

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

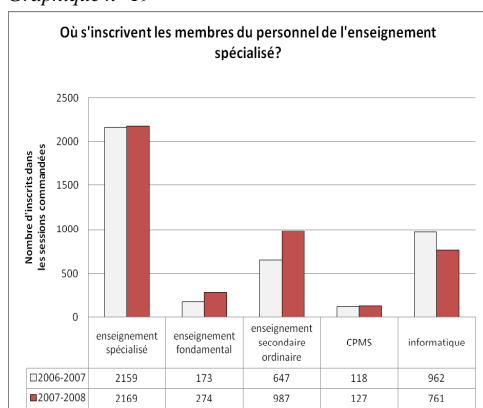
Graphique n° 17



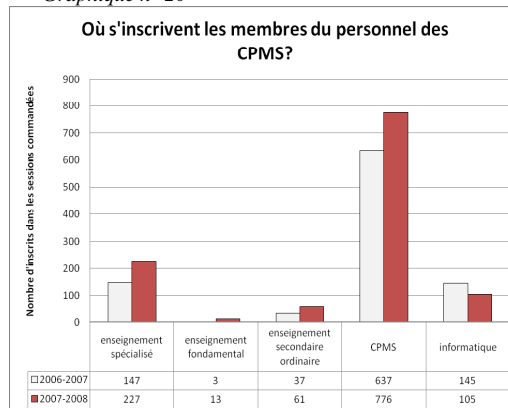
Graphique n° 18



Graphique n° 19

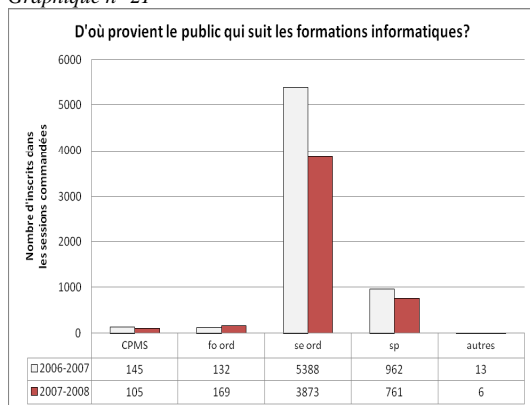


Graphique n° 20

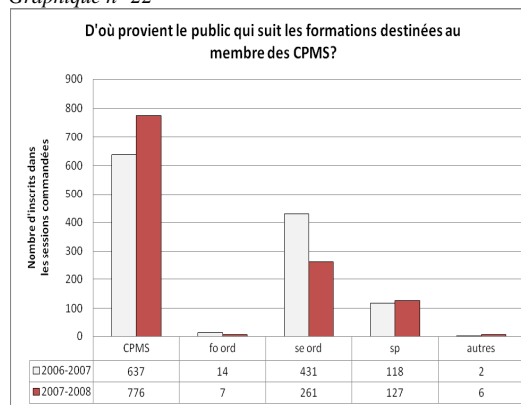


## De quel public se composent les formations?

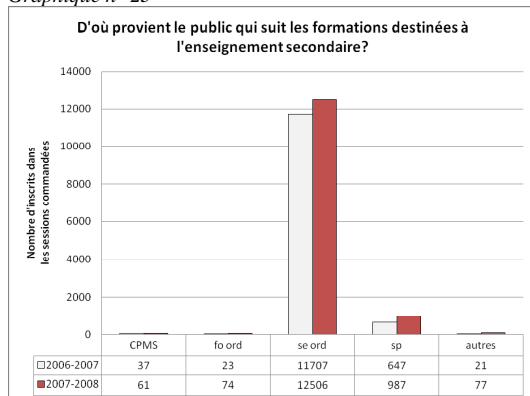
Graphique n° 21



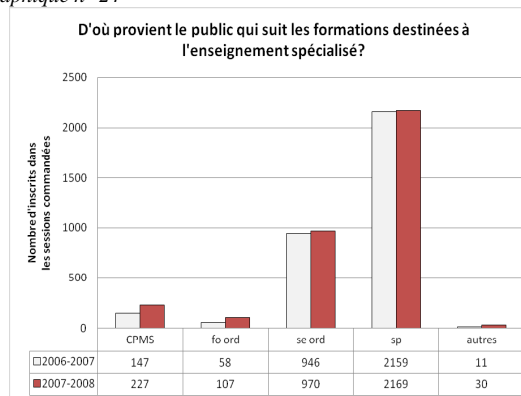
Graphique n° 22



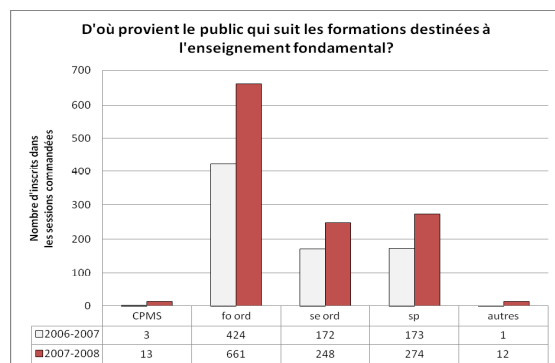
Graphique n° 23



Graphique n° 24



Graphique n° 25



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

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

## **ANNEXE 2: Questionnaire participants**









## **ANNEXE 3: Questionnaire formateurs**







## ANNEXE 4: Combinaisons choisies par les participants pour sélectionner la formation

<b>Combinaisons les plus fréquentes</b>	Nombre d'items choisis	Pourcentages
Intitulé	5.386	27,6
Intitulé et objectifs	4.081	20,9
Objectifs	1.573	8,1
Pas le choix	856	4,4
Intitulé et obligation	726	3,7
Obligation	564	2,9
Intitulé, objectifs, contenu	539	2,8
Contenu	494	2,5
Intitulé et lieu	493	2,5
Intitulé, objectifs et obligation	481	2,5
Intitulé, objectifs et lieu	454	2,3
Intitulé et contenu	262	1,3
Objectifs et contenu	240	1,2
Intitulé, objectifs et formateur	238	1,2
Intitulé et formateur	204	1,0
Objectifs et lieu	167	0,9
Objectifs et obligation	145	0,7
Objectifs et formateur	135	0,7
Formateur	113	0,6
Intitulé, lieu et obligation	108	0,6
Plan de formation	108	0,6
Obligation et pas le choix	101	0,5
Lieu formation	86	0,4
Intitulé, objectifs, contenu et lieu	81	0,4
Sans critères	80	0,4
Intitulé et pas le choix	73	0,4
Intitulé, lieu et formateur	70	0,4
Intitulé, objectifs, lieu et obligation	67	0,3
Intitulé, objectifs, lieu et formateur	59	0,3
Intitulé, contenu et lieu	58	0,3
Intitulé et plan de formation	57	0,3
Intitulé, objectifs, durée et lieu	54	0,3
Intitulé, objectifs, contenu et formateur	52	0,3
Lieu et obligation	47	0,2
Contenu et lieu	45	0,2
Intitulé, objectifs et plan de formation	44	0,2
Contenu et formateur	40	0,2
Intitulé, durée et lieu	38	0,2
Contenu et obligation	36	0,2
Intitulé, contenu et obligation	35	0,2
Objectifs, lieu et formateur	35	0,2
<b>Combinaisons les plus fréquentes</b>	Effectifs	Pourcentages
Intitulé et durée	33	0,2

Intitulé, objectifs et durée	32	0,2
Objectifs et plan de formation	31	0,2
Objectifs, contenu et formateur	28	0,1
Objectifs, lieu et obligation	27	0,1
Intitulé, contenu et formateur	26	0,1
Intitulé, objectifs, plan et obligation	25	0,1
Objectifs, contenu et lieu	25	0,1
Lieu et formateur	20	0,1
Sans critères et obligation	19	0,1
Objectifs et sans critères	16	0,1
Objectifs et durée	16	0,1
Plan et obligation	16	0,1
Objectifs, durée et lieu	15	0,1
Intitulé, objectifs, contenu, lieu et formateur	14	0,1
Intitulé, contenu, lieu et formateur	14	0,1
Objectifs et pas le choix	14	0,1
Objectifs, contenu et obligation	14	0,1
Lieu, formateur et obligation	14	0,1
Intitulé, objectifs et pas le choix	13	0,1
Intitulé, objectifs, contenu, durée et lieu	13	0,1
Intitulé, objectifs, formateur et obligation	13	0,1
Intitulé, durée, lieu et obligation	13	0,1
Intitulé, durée et obligation	13	0,1
Intitulé, formateur, obligation	12	0,1
Intitulé, obligation et pas le choix	12	0,1
Lieu et pas le choix	12	0,1
Intitulé, objectifs, contenu et plan	11	0,1
Autres combinaisons choisies par 5 à 10 pers.	273	1,4
Autres combinaisons choisies par moins de 4 pers.	192	1,0
Sous-total	19.534	100,0
Non-réponses	123	
Total	19.657	



**ANNEXE 5 : Secondaire : Intitulés très positifs (>95%, % positifs cumulés et > 65% ++ pour les participants<sup>39</sup> et >ou= 50% pour les formateurs).**

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Organisation du travail et prévention à la sécurité dans les lieux d'apprentissage (laboratoires, salles de sports, ...)	* (Se) sensibiliser aux principes de la sécurité sur les lieux du travail; * Aborder les aspects réglementaires et la question de la prévention par l'analyse des risques d'accident	3106	1	5	67	30,3%	66,7%	97,0%
Le concept des hauts potentiels et son identification	* Faire découvrir la diversité de la réalité que recouvre le concept de hauts potentiels chez les enfants et les adolescents; * Etre sensibilisé aux caractéristiques des hauts potentiels au sein du système d'enseignement; * Partager et analyser, pour les améliorer, les différentes pratiques et expériences menées au sein des classes et du système d'enseignement.	3107	1	2	32	34,4%	65,6%	100,0%
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 2e ou 3e degré d'une filière de transition (générale et technique de transition) en français	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3114	1	8	109	40,7%	58,3%	99,1%
Soutenir les apprentissages des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle	* S'informer de l'état des recherches et de l'analyse des pratiques d'apprentissage du français, langue seconde; * Identifier les difficultés spécifiques d'apprentissage du français, langue seconde; * Mettre en place des dispositifs didactiques adaptés aux difficultés des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle.	3120	1	6	46	40,0%	55,6%	95,6%

<sup>39</sup> Les intitulés en grisé ne sont pas pris en compte dans le cadre de l'analyse des commentaires des participants.

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 2e ou 3e degré d'une filière de transition (générale et technique de transition) en histoire	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3131	3	7	72	36,1%	62,5%	98,6%
L'actualisation des connaissances en vue de l'exercice et du développement des compétences en langues modernes	Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels	3148	8	36	473	45,9%	51,5%	97,4%
L'actualisation des connaissances pour développer des compétences en langues modernes	1. Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels; 2. Etablir des liens et analyser des situations d'apprentissage intégrant ces connaissances.	3135	3	3	23	34,8%	65,2%	100,0%
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 1er degré du secondaire en langues modernes	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3149	2	5	42	23,8%	73,8%	97,6%
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 2e ou 3e degré d'une filière de transition (générale et technique de transition) en langues modernes	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3150	2	3	35	31,4%	65,7%	97,1%
La remédiation à la fin de l'enseignement fondamental et au début de l'enseignement secondaire au cours des apprentissages en langues modernes	* Apprendre à détecter rapidement les difficultés et à les analyser; * Mettre en place des stratégies de remédiation dans l'apprentissage	3151	2	8	82	40,2%	59,8%	100,0%

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Le renforcement de la langue française par le biais des <b>langues anciennes</b>	Utiliser les langues anciennes comme levier pour améliorer et renforcer la maîtrise de la langue française	3155	1	5	37	34,3%	65,7%	100,0%
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au <b>1er degré</b> du secondaire en <b>éducation physique</b>	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3159	1	1	19	26,3%	73,7%	100,0%
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au <b>1er degré</b> du secondaire en <b>éducation artistique</b>	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3164	1	1	4	50,0%	50,0%	100,0%
L'évaluation dans les filières qualifiantes (techniques et professionnelles) en lien avec les profils de formation dans le secteur des <b>services aux personnes</b>	* Analyser et utiliser des outils d'évaluation des compétences élaborés par la Commission des outils; * Dégager les principes généraux de leur construction; * Construire ensemble et analyser des situations et des outils d'évaluation (en lien avec les outils élaborés par la Commission) adaptés aux compétences à mettre en œuvre en référence aux profils de formation.	3182	1	9	89	28,8%	71,2%	100,0%
Apprendre à coopérer pour un mieux-vivre ensemble : de ma classe au monde	Explorer des pistes pour amener leurs élèves à * questionner les enjeux et les différentes formes de coopération; * identifier les conditions favorisant une véritable démarche de coopération; * expérimenter la coopération en classe en vue d'explorer la coopération dans le monde	3217	1	6	28	19,2%	80,8%	100,0%

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Travailler dans un établissement qui pratique l'enseignement de type immersif: "formation à la méthode CLIL/EMILE"	<p>* Sensibiliser les membres du personnel aux principes et fondements d'un enseignement de type immersif. Dans le cadre des projets internationaux, cette approche est identifiée sous l'appellation « CLIL / EMILE » (Content and Language Integrated Learning) / (Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère).</p> <p>* Réfléchir aux conditions de mise en oeuvre d'une telle approche.</p> <p>* Découvrir ensemble, en tant que professeurs de discipline non linguistique et professeurs de langues modernes, la nécessité du travail en équipe et la mise en oeuvre d'une méthodologie spécifique d'enseignement de certaines disciplines ou de certains thèmes dans une langue moderne autre que le français en vue d'allier les impératifs de la discipline enseignée aux difficultés linguistiques.</p>	3301	1	9	76	31,5%	68,5%	100,0%
Actualisation des connaissances et des compétences du métier en vue de l'exercice et du développement des compétences en lien avec les profils de formation dans le secteur de <b>l'agronomie</b>	* Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels	3401	5	15	152	39,5%	57,1%	96,6%
Actualisation des connaissances et des compétences du métier en vue de l'exercice et du développement des compétences en lien avec les profils de formation dans le secteur de <b>l'hôtellerie, l'alimentation</b>	* Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels	3404	7	28	396	34,7%	61,4%	96,1%
Manutention des lourdes charges	<p>* S'informer des techniques permettant de protéger son dos lorsqu'on est amené à porter, à déplacer, ... de lourdes charges</p> <p>* Expérimenter ces techniques</p>	3412	3	10	149	34,2%	65,1%	99,3%

## ANNEXE 6 : Secondaire : Intitulés négatifs (<75%, % positifs cumulés pour les participants et < ou = 75% pour les formateurs).

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
L'actualisation des connaissances en vue de l'exercice et du développement des compétences en sciences économiques et sociales	Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels	3142	3	7	88	44,0%	14,3%	58,3%
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 1er degré du secondaire en interdisciplinarité	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3166	2	2	13	15,4%	53,8%	69,2%
Conception, élaboration et modélisation de séquences d'apprentissage au 2e ou 3e degré d'une filière de transition (générale et technique de transition) en interdisciplinarité	* A partir d'analyse d'exemples de situations d'apprentissage concrètes, s'approprier les principes conduisant à une modélisation de la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves; * Construire une séquence d'apprentissage concrète en référence à la modélisation présentée.	3167	1	1	8	62,5%	12,5%	75,0%
Actualisation des connaissances et des compétences du métier en vue de l'exercice et du développement des compétences en lien avec les profils de formation dans le secteur de l'économie	* Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels	3407	3	9	83	44,9%	7,7%	52,6%
Actualisation des connaissances et des compétences du métier en vue de l'exercice et du développement des compétences en lien avec les profils de formation dans le secteur des sciences appliquées	* Mettre à jour ses connaissances dans le domaine de sa discipline pour pouvoir développer les compétences des référentiels	3409	2	4	41	40,0%	25,0%	65,0%

**ANNEXE 7 : Spécialisé : Intitulés très positifs (>95%, % positifs cumulés et > 65% ++ pour les participants<sup>40</sup> et > ou =50% pour les formateurs).**

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questions	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
La notion du secret professionnel dans l'enseignement spécialisé	* S'informer sur les bases légales et humaines dans la notion de secret professionnel; * Partager et analyser ses propres expériences par rapport aux notions du secret professionnel; * Dégager des principes d'action	1103	1	1	12	8,3%	91,7%	100,0%
Stratégies d'aide aux apprentissages de l'élève hyperactif et présentant des troubles attentionnels : <b>MODULE 2</b>	* Repérer ses difficultés cognitives et relationnelles en vue de définir des stratégies d'aide aux apprentissages * Développer des stratégies d'aide aux apprentissages	1106	3	13	223	44,1%	53,2%	97,3%
Etat de la question sur la dysphasie : <b>MODULE 1</b>	* S'informer sur l'état des recherches en cours et des réponses données en Communauté française et ailleurs ; * Comprendre et acquérir les notions théoriques de base sur la problématique des troubles phasiques ; * Les distinguer des autres troubles d'apprentissage ; * Apprendre à les repérer à travers le bilan pédagogique et logopédique.	1113	1	2	42	47,6%	50,0%	97,6%
Stratégies d'aide aux apprentissages de l'élève présentant des troubles liés à la dysphasie : <b>MODULE 2 : Approfondissement</b>	* Repérer les difficultés cognitives et relationnelles en vue de définir des stratégies d'aide aux apprentissages * Développer des stratégies d'aide aux apprentissages	1114	1	5	70	41,4%	55,7%	97,1%
Les outils de communication dans le cadre de certains troubles spécifiques du langage oral	Découvrir les outils appropriés aux différents canaux de communication (Bliss- Mindexpress- Coghamo-Sesame-BABar...)	1115	1	3	30	17,9%	82,1%	100,0%
Sensibilisation à la méthode TEACCH : <b>MODULE 1</b>	<b>Module 1 :</b> * S'informer sur l'état des recherches en cours et des réponses données en C.F. et ailleurs; * Comprendre et acquérir les notions théoriques et méthodologiques concernant l'autisme (notamment l'étiologie de la maladie) et l'élaboration de programmes éducatifs individualisés	1122	1	2	33	12,1%	87,9%	100,0%

<sup>40</sup> Les intitulés en grisé ne sont pas pris en compte dans l'analyse des commentaires des participants.

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Sensibilisation à la méthode TEACCH: <b>MODULE 2</b>	<b>Module 2 :</b> * Elaborer un programme éducatif individualisé (TEACCH); * Préparer un environnement; * Produire des outils pédagogiques; * Développer des stratégies éducatives adaptées aux enfants autistes	1123	1	2	23	36,4%	63,6%	100,0%
Informations techniques (médicales, neuropsychologiques, orthopédagogiques, ...) en vue d'un échange entre praticiens dans l'enseignement de type 4	* S'informer sur l'état de l'évolution de la recherche dans le domaine des maladies affectant les élèves fréquentant le type 4; * Appréhender les nombreuses composantes du handicap physique, notamment les conséquences des troubles cognitifs ou psychoaffectifs sur la formation scolaire (prise dans son sens le plus large); * Partager les expériences d'éducation et de formation dans lesquelles sont engagées les équipes éducatives de l'enseignement de type 4.	1125	2	2	25	29,2%	66,7%	95,8%
L'intervention sur le plan médical à l'école : urgence et suivi quotidien : Comment agir?	* Connaître les actes à poser en fonction des pathologies rencontrées dans l'enseignement spécialisé; * Analyser certains actes fréquents, notamment à la lumière de la législation; * Connaître les premiers gestes qui sauvent et ceux prohibés dans certaines maladies; * Mettre en œuvre ces gestes qui sauvent lors d'une situation simulée	1134	1	2	30	33,3%	63,3%	96,7%
Approche théorique des différentes formes de violence dans l'enseignement spécialisé	* Identifier les différentes formes de violence, leurs enjeux et les interactions en jeu; * Identifier les ressources et les collaborations permettant de prévenir et d'apaiser une situation violente	1201	1	1	16	46,7%	53,3%	100,0%
Techniques d'animation dans la prise en charge, hors de la classe, d'un groupe de jeunes de l'enseignement spécialisé.	Découvrir et expérimenter différentes techniques d'animation (jeux, sports, ...) pour prendre en charge des jeunes de l'enseignement spécialisé en dehors de la classe (récréations, études, loisirs, ...)	1213	1	7	85	28,6%	67,9%	96,4%

**ANNEXE 8 : Spécialisé : Intitulés négatifs (<75%, % positifs cumulés pour les participants et < ou = 75% pour les formateurs).**

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Implication des logopèdes dans le domaine du langage	*Actualiser ses connaissances dans la détection des difficultés (mémoire, langage, troubles de l'attention, etc.) dans le domaine du langage; * Analyser les apports mais aussi les limites des tests dans un diagnostic; * Communiquer les résultats de ses observations aux différents acteurs concernés et envisager les stratégies d'aide en équipe.	1116	1	1	8	37,5%	37,5%	75,0%
La gestion des conflits au sein d'une classe	* Comprendre et identifier différents types de conflit; * Aborder des stratégies de résolution de conflits; * Utiliser le conflit comme levier de changement	1202	3	9	132	52,3%	18,2%	70,5%
Lien entre la psychomotricité et les apprentissages dans le domaine de la lecture et de l'écriture: <b>MODULE 2</b>	* Analyser la complémentarité entre le mouvement et le développement des apprentissages dans le domaine de la lecture et de l'écriture; * Partager et analyser des expériences vécues dans ce cadre.	1305	2	2	31	32,3%	41,9%	74,2%



**ANNEXE 9 : C.PMS : Intitulés très positifs (>95%, % positifs cumulés et > 65% ++ pour les participants<sup>41</sup> et >ou = 50% pour les formateurs).**

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Evaluer les pratiques PMS: évaluer pour évoluer	* Faire le point sur les pratiques d'évaluation en fonction des objectifs visés ; * Sensibiliser à l' utilité d'une évaluation des pratiques; * Choisir les critères pertinents pour ajuster l'intervention aux objectifs de l'action.	4101	1	1	9	44,4%	55,6%	100,0%
Sensibilisation à l'entretien individuel	Approcher la pratique de l'entretien individuel dans le cadre du travail en Centre PMS	4103	1	1	10	44,4%	55,6%	100,0%
Les techniques d'animation de groupes	* Apprendre à mettre en pratique différentes techniques d'animation de groupes; * Apprendre à gérer les difficultés qui se présentent dans ce type d'animations	4104	1	2	26	34,6%	65,4%	100,0%
Problèmes psychologiques chez l'enfant et l'adolescent: - les dépressions et les phobies scolaires	* Mettre à jour ses connaissances dans le domaine des dépressions et des phobies scolaires; * Identifier les signes précurseurs auxquels être attentif dans le travail PMS.	4113	1	2	39	43,6%	53,8%	97,4%

<sup>41</sup> Les intitulés en grisé ne sont pas pris en compte dans le cadre de l'analyse des commentaires participants.

## ANNEXE 10 : C.PMS : Intitulés négatifs (<75%, % positifs cumulés pour les participants et < ou = 75% pour les formateurs).

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Analyse et interprétation des tests intellectuels et instrumentaux	* Interpréter et analyser des tests habituellement utilisés dans les Centres PMS; * Mettre en relation des constats avec les apprentissages scolaires.	4105	1	1	10	30,0%	10,0%	40,0%
L'analyse des données médicales et sociales de l'anamnèse et de leur impact sur le développement et les apprentissages des élèves	* Apprendre à repérer les données essentielles des anamnèses; * Emettre des hypothèses sur l'incidence de ces données; * Envisager le partage de ces informations au sein de l'équipe et mettre en place des stratégies en vue du suivi des élèves	4107	1	1	16	6,3%	0,0%	6,3%
Approche des élèves de l'enseignement maternel	* Apprendre à fixer des objectifs; * Analyser la pertinence des outils utilisés au regard des objectifs poursuivis; * Réfléchir à l'apport spécifique des 3 disciplines PMS; * Apprendre à utiliser les résultats de nos interventions avec les familles et les enseignants.	4108	1	1	14	57,1%	7,1%	64,3%

**ANNEXE 11: Fond. macro-volontaire : Intitulés très positifs (>95%, % positifs cumulés et > 65% ++ pour les participants et >ou = 50% pour les formateurs).**

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
La continuité des apprentissages en mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Comprendre quelles finalités recouvrent la notion de la continuité des apprentissages;</li> <li>* Construire et développer des stratégies d'apprentissage permettant d'assurer la continuité des apprentissages;</li> <li>* Identifier des difficultés vécues par les élèves, et en connaître les causes essentielles;</li> <li>* Développer des stratégies d'aide à la compréhension des consignes et des énoncés.</li> </ul>	2102	5	5	76	40,8%	56,6%	97,4%
Comment lire et exploiter les résultats obtenus par mes élèves aux évaluations externes non certificatives en français?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Situer les moments d'évaluation et les types d'évaluation dans les apprentissages ;</li> <li>* Analyser et exploiter les résultats des évaluations externes non certificatives ainsi que les pistes didactiques créées par le Service du Pilotage;</li> <li>* Echanger entre collègues.</li> </ul>	2106	2	10	89	24,7%	75,3%	100,0%
Construire les compétences des élèves en éveil-initiation scientifique	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Vivre des situations d'apprentissage afin de mieux comprendre la construction des compétences dans le domaine de l'éveil- initiation scientifique;</li> <li>* Confronter les enseignants à la pensée des élèves.</li> </ul>	2109	7	8	103	25,0%	73,0%	98,0%
Activités de psychomotricité et d'éducation physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Vivre, partager et analyser des exemples concrets de pratiques motrices, psychomotrices et d'éducation physique;</li> <li>* Etablir des liens entre l'éducation physique ou la psychomotricité et les apprentissages de base.</li> </ul>	2110	2	5	75	36,5%	60,8%	97,3%
Prévenir et gérer des situations scolaires difficiles (incivilité, conflit, violence ...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* A partir d'analyse de cas de situation conflictuelle en milieu scolaire: <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à décoder les différentes dimensions de la situation,</li> <li>- découvrir des outils de négociation et de gestion de conflit,</li> <li>- apprendre à prévenir les manifestations violentes du conflit en faisant émerger la loi et le désir d'apprendre</li> </ul> </li> <li>* Développer la capacité à vivre sereinement dans les classes - éviter l'apparition des situations qui empêchent ou perturbent l'apprentissage - gérer au mieux des situations difficiles si elles surviennent.</li> </ul>	2203	2	2	23	43,5%	52,2%	95,7%
Organiser des ateliers de philosophie pour enfants	S'initier aux approches qui visent à travailler la philosophie avec les enfants.	2205	1	1	7	42,9%	57,1%	100,0%

**ANNEXE 12 : Fond. macro-volontaire : Intitulé négatif (<75%, % positifs cumulés pour les participants et < ou = 75% pour les formateurs).**

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
Enjeux des médias : analyse et critique de l'information.	Se sensibiliser aux risques, aux enjeux et à l'impact de l'utilisation des médias.	2209	1	1	8	57,1%	14,3%	71,4%

**ANNEXE 13 : Fond. macro-obligatoire: Intitulé très positif (>95%, % positifs cumulés et > 65% ++).**

Intitulé	Objectifs	Intitulé	Nbre de formations (sous-titres diff)	Nbre de sessions	Nbre de questionnaires	Atteinte des obj Plutôt d'accord	Atteinte des obj Tout à fait d'accord	Atteinte des obj.
(Formation MACRO obligatoire dans l'Enseignement fondamental ordinaire) : Apprendre une seconde langue dans l'enseignement fondamental (Néerlandais - Anglais Allemand)	1. S'informer des résultats des dernières recherches scientifiques linguistiques portant sur l'apprentissage d'une seconde langue; 2. Analyser des exemples concrets d'apprentissage de seconde langue, en ce compris par ses facettes ludiques ; 3. Développer des stratégies de communication dans une seconde langue.	2601	6	55	607	27,0%	71,5%	98,5%