



Institut de la Formation en Cours de Carrière

***Rapport d'évaluation des formations en cours
de carrière organisées en 2009-2010***

Janvier 2011

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

Analyse et traitement des questions fermées: Valérie Baffrey

Analyse, traitement des commentaires et rédaction: Valérie Baffrey, Francesco Dell Aquila, Anne Hicter, Denis Niessen, Christophe Mélon

Traitement des questionnaires par lecteur optique et encodage des commentaires: Frédérique Delvaux, Mery Looze

Mise en page du rapport: Sophie Filée

Table des matières

1.	Introduction	5
2.	Descriptif – tableau de bord	7
2.1	Evolution du nombre d’inscrits et du taux de participation.....	8
2.2	Offre de formation par rapport à des thématiques prioritaires.....	12
2.3	Coût des formations.....	14
3.	Résultats globaux	17
3.1	Fondamental volontaire.....	18
3.2	Fondamental macro obligatoire.....	20
3.3	Spécialisé	22
3.4	Spécialisé : vision d’ensemble des sessions	24
3.5	Secondaire ordinaire.....	26
3.6	C.PMS.....	30
3.7	C.PMS : vision d’ensemble des sessions	32
3.8	Informatique.....	34
4.	Approfondissement de certains dispositifs ou certaines formations.....	37
4.1	Elaboration de séquences d’apprentissage	38
4.2	Evaluation des compétences	40
4.3	Eveil scientifique.....	42
4.4	Formation Teacch.....	44
4.5	Formations informatiques : personnes ressources, TIC disciplines.....	48
4.6	Formations informatique : élèves et informatique, cyberclasse.....	50
4.7	Formations collectives de 2 jours consécutifs vs 2 jours non consécutifs	52
5.	Conclusion	57

1. Introduction

Le rapport 2009-2010 s'inscrit dans la continuité de celui de 2008-2009 à la fois dans sa forme pour davantage de lisibilité mais aussi dans les comparaisons possibles.

Entre 2008-2009 et 2009-2010, certains programmes ont été structurés très différemment (via des portes d'entrée). Dans le spécialisé, le thème « relationnel et sociologique » a été supprimé et un nouveau thème relatif à l'orientation est apparu. De même, le thème relationnel a fait place à une « entrée par le transdisciplinaire » dans le fondamental macro-volontaire et à des « formations transversales » dans le secondaire. Dans ce niveau, les thèmes de 2008-09 liés à l'apprentissage en immersion et à l'actualisation des connaissances pour les cours de techniques et de pratiques professionnelles ont été intégrés dans les formations disciplinaires. Une porte d'entrée liée aux fonctions spécifiques et une autre au « développement de ses compétences professionnelles spécifiques » (ex. comment poser sa voix ?) ont été isolées.

Pour permettre, cette année encore, de présenter un rapport montrant notamment l'évolution des résultats au cours des trois dernières années, les intitulés de formation de 2009-2010 ont donc été recatégorisés en fonction des thèmes de 2008-09.

Par contre, cette année 2010-2011, nous disposons d'un nouveau questionnaire d'évaluation. C'était en effet un constat du rapport de l'année passée : « il nous semble, suite aux rapports présentés jusqu'ici, que nous avons fait le tour de la question quant à une évaluation du type satisfaction. » Ce questionnaire a été élaboré en équipe à la fois au sein de l'IFC, avec les opérateurs de formation qui s'étaient portés volontaires et avec les formateurs internes. Les items ont été construits en tirant profit des analyses faites dans les rapports d'évaluation établis jusqu'à présent (ex. transfert, atteinte des objectifs). Les éléments recueillis avec ce questionnaire seront, certes, d'une nature tout autre mais très riches d'après les évaluations reçues jusqu'à présent qui ont déjà permis certaines régulations. C'est dans ce contexte qu'il nous paraissait important de travailler en continuité avec 2008-2009 puisque pour le rapport de 2010-2011, cela ne sera évidemment plus envisageable.

Le présent rapport est structuré en 3 grandes parties :

- une **partie descriptive** où dans un premier temps, on s'interroge sur les inscriptions et le taux de participation, dans un deuxième temps, sur l'offre de formation et dans un troisième sur le coût des formations ;
- la deuxième partie¹ donne par niveaux² (fondamental, spécialisé, secondaire, C.PMS et informatique) et par thèmes les **résultats globaux** sur 3 items : l'atteinte des objectifs, l'actualisation des connaissances et le développement des compétences. Les graphiques de cette partie reprennent les résultats positifs cumulés valides c'est-à-dire sans les non-réponses, en différenciant les personnes qui ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ». La différence avec le rapport précédent se situe dans une analyse plus fine de ces résultats grâce à un graphique pour certains niveaux³ qui permet de différencier les formations qui sont évaluées par les participants comme étant excellentes, moyennes ou au contraire problématiques. Cette catégorisation a été possible par l'intermédiaire d'un indicateur synthétique (allant de 1 à 4) qui reprend différents items : l'atteinte des objectifs, l'utilité du contenu par rapport à son métier, l'actualisation des connaissances, le développement des compétences, la prise de recul par rapport à sa pratique professionnelle et l'utilisation possible des

¹ Pour rappel, les données des parties 2 et 3 sont recueillies via des questionnaires comportant à la fois des questions fermées (à 4 modalités) et des questions ouvertes. Une version est destinée aux participants et une aux formateurs.

² Derrière « niveau », il faut entendre les formations issues du programme d'un niveau donné. Le public cible du niveau analysé (ex. spécialisé) peut regrouper des personnes de niveaux d'enseignement différents (secondaire spécialisé, secondaire ordinaire et C.PMS).

³ Pas pour le secondaire étant donné que plusieurs de ses formations sont approfondies dans la partie suivante.

acquis. Les formations qui ont un indicateur supérieur à 3,25 sont jugées très positives et celles avec un indicateur inférieur à 2,75, par contre, sont considérées comme problématiques. L'analyse des commentaires a porté sur les formations extrêmes, c'est-à-dire problématiques ou excellentes, afin de mieux comprendre ce qui s'était passé dans chacune de celle-ci. Ce type d'analyse sera également utilisé dans le point suivant ;

- enfin, la dernière partie explore **des thématiques plus précises, des spécificités** de cette année ou encore **des questions qui nous préoccupent**.

Dans cette partie « approfondissement de certains dispositifs ou de certaines formations », en écho au rapport du Service général de l'Inspection, nous avons voulu approfondir d'une part les formations liées aux séquences d'apprentissage et, d'autre part, celles relatives à l'évaluation des compétences en analysant à la fois les résultats par session et les commentaires des participants et des formateurs.

Un troisième approfondissement se penchera sur les formations liées à l'éveil scientifique. Ce thème fait en effet l'objet d'une attention particulière et d'un projet important au sein de l'IFC, en interréseaux donc et en lien avec les réseaux. Il nous semblait intéressant de donner ici les premiers éléments d'une analyse qui devra se poursuivre au cours des années à venir.

Un dispositif particulier de collaboration entre le niveau interréseaux et le niveau réseau a été mis en place en 2009 dans le cadre de la formation Teacch (élèves avec autisme). Il alterne une formation théorique avec une formation pratique gérée par les réseaux, qui a lieu dans des classes d'application et est encadrée par des maîtres de stage (formation pratique). Il nous paraissait important de mentionner cette expérience ici.

Au niveau informatique, les choses évoluent également. Faire un état des évaluations des formations cyberclasse à destination des chefs d'établissement, des formations à destination des personnes ressources, des formations portant sur le comment « initier ses élèves à l'informatique » et des formations liés aux TIC au service des apprentissages nous semblait intéressant.

Enfin, une dernière question que nous explorerons (même si c'est de manière périphérique étant donné que le questionnaire d'évaluation n'interroge pas précisément les participants sur ce point) concerne la question des deux jours consécutifs versus non consécutifs dans le cadre des journées de formation collective. Nous voulions approfondir les premiers éléments d'information informelle recueillis lors des expériences menées en 2009-2010 et en 2010-11 afin de vérifier si notre orientation vers des journées de deux jours consécutifs uniquement est pertinente.

Comme l'an dernier, pour la lecture de ce rapport, les données quantitatives sont présentées sur la page de gauche tandis que sur la page de droite nous examinons ces données et les complétons par l'analyse des commentaires présents dans les évaluations.

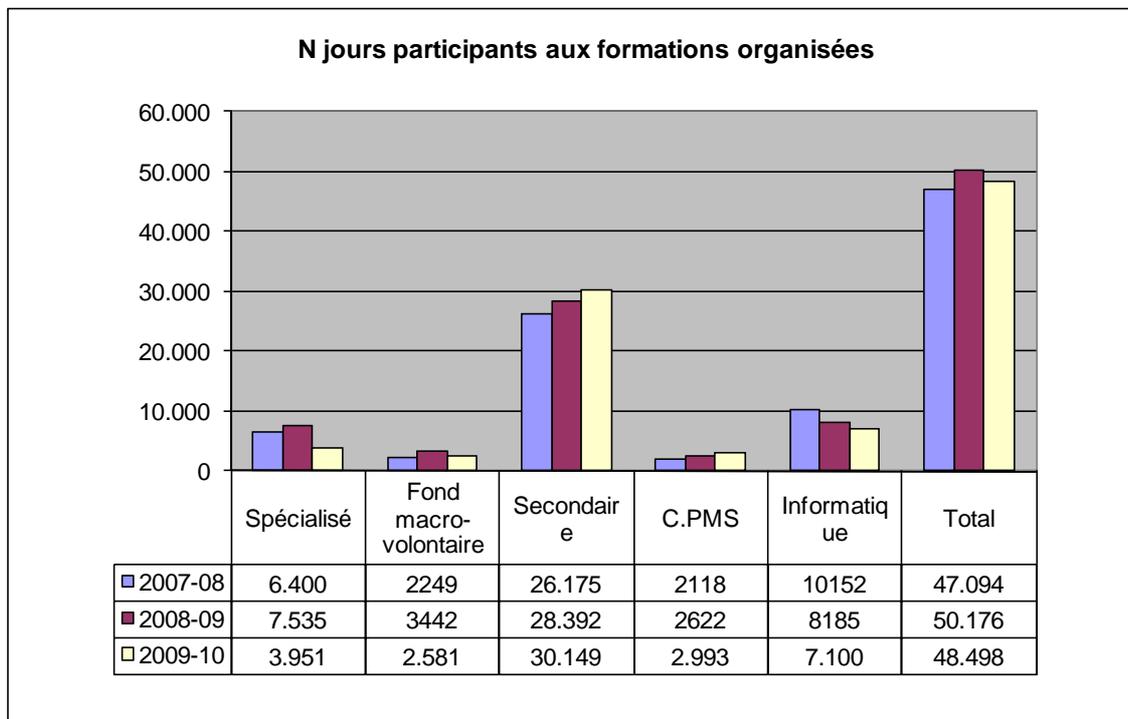
Nous rappelons au lecteur qu'outre ce rapport, nous disposons des résultats pour chaque session. Ceux-ci ont d'ailleurs été remis aux formateurs et opérateurs de formation lors de la journée annuelle de rencontre de ceux-ci et ont servi à l'analyse des offres de 2010-11.

Nous vous souhaitons une bonne lecture et restons à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

2. Descriptif – tableau de bord

2.1 Evolution du nombre d'inscrits et du taux de participation

Graph 1 : évolution du nombre global de jours – participants



Si nous enregistrons une croissance du nombre d'inscriptions et du pourcentage de présences dans les formations du programme du secondaire ordinaire et des C.PMS, force est de constater que nous observons l'inverse pour le programme du spécialisé et du fondamental ordinaire.

Evolution du nombre global de jours- participants

Au total, nous observons une légère baisse du nombre de jours participants aux formations organisées. Cette baisse se marque surtout dans les formations relatives au programme destiné à l'enseignement spécialisé mais également dans les formations du programme de l'enseignement fondamental macro-volontaire. La diminution déjà observée l'année dernière se confirme au niveau des formations informatiques. A l'inverse, on constate une augmentation des nombres de jours/participants dans le secondaire et dans les C.PMS. Pour ce dernier, une des explications réside certainement dans le fait que de nouvelles thématiques (adolescence, phénomènes dépressifs, etc.) ont été ouvertes pour un public « mixte » (enseignants et PMS) et dès lors, proposées dans les formations collectives, ce qui permet de recueillir un grand nombre d'inscriptions.

Au niveau du spécialisé, la raison la plus plausible de cette diminution du nombre de jours/participants réside dans le fait que l'offre de formations est très différente et nettement plus réduite par rapport à 2008-2009. Le CA, sur la proposition du groupe de travail qui a établi le programme, a en effet voulu recentrer celui-ci sur les apprentissages et dès lors, a mis de côté des formations très prisées telles que la « gestion du stress » ou la « protection du dos ». L'intention était de répondre à des remarques des participants qui demandaient des formations spécifiques pour le spécialisé au niveau des apprentissages. Ce qui a été problématique, c'est que nous n'avons eu que très peu d'offres pour ces formations disciplinaires. Des formations sur l'évaluation des apprentissages, la continuité, les erreurs dans l'enseignement spécialisé secondaire n'ont pas trouvé de formateurs. Peut-être leurs objectifs étaient-ils trop généralistes ? Pour cette année 2010-2011 en cours, l'engagement d'un formateur en interne et une collaboration avec l'inspection qui a aidé à trouver l'un ou l'autre formateur du terrain a permis de rencontrer certaines de ces thématiques. Il reste néanmoins que même aujourd'hui, plusieurs intitulés ne sont pas couverts. Notons aussi qu'en 2009-10, plusieurs excellents formateurs du spécialisé n'ont plus souhaité le faire vu la lourdeur du processus.

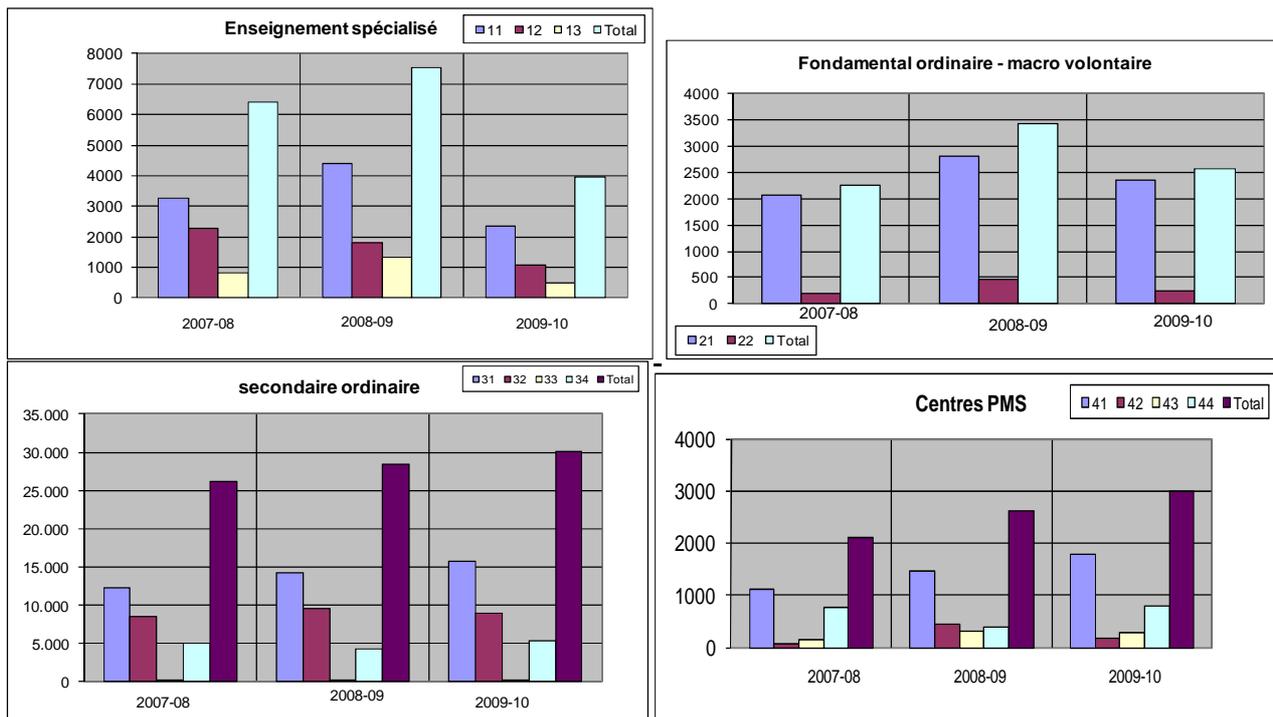
Par ailleurs, un examen plus approfondi des inscriptions des membres du personnel du spécialisé montre que les personnes n'ont pas nécessairement fait de choix dans d'autres programmes alors qu'elles y étaient invitées. Elles ne se sont tout simplement pas inscrites cette année-là d'où le constat. Ceci montre – et les entretiens que nous avons eus avec plusieurs directions du spécialisé le confirment – que les membres du spécialisé ont besoin de formations qui parlent directement à leurs pratiques spécifiques. La baisse des inscrits du spécialisé se marque surtout dans le secondaire.

Pour le programme du fondamental ordinaire, en 2009-10, la même volonté de recentrer le programme dans ce cas sur les disciplines a mis de côté des formations « généralistes » sur l'apprentissage entre 2,5-10 ans ou entre 10-14 ans (12 sessions). 16 sessions en 2009-10 ont été données par des inspecteurs concernant « les pistes didactiques pour exploiter les résultats des élèves de telle année à l'évaluation externe non certificative en mathématiques ou en français ». En 2009-10, il n'y a plus eu d'intitulés à proprement parler sur cette thématique mais on la retrouve dans les objectifs de plusieurs formations (ex. : Tenir compte des apports liés aux épreuves des évaluations externes non certificatives). Des formations « hauts potentiels » ont également été transférées dans le programme du secondaire.

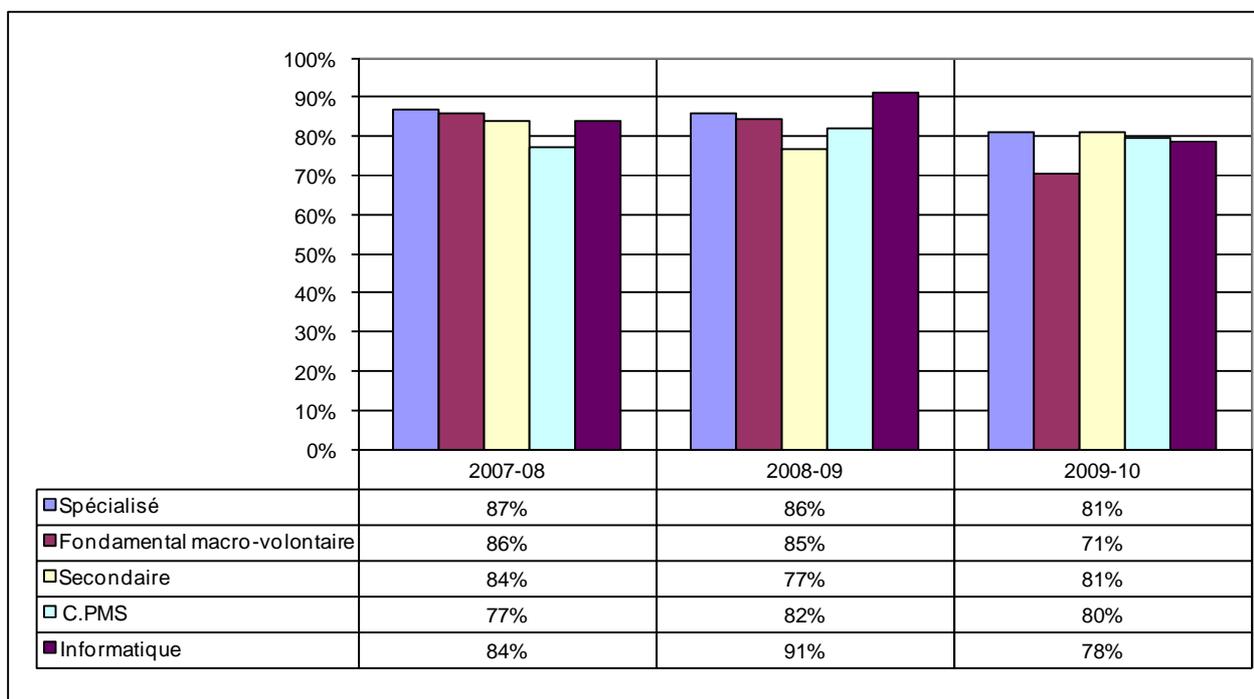
Dans le volet relationnel et sociologique, il y a pas mal de points communs entre les programmes des deux années, pourtant le nombre de formations activées diminue. Ce sont essentiellement les formations relatives à l'éducation aux médias, nombreuses en 2009-2010, qui chutent. D'autres formations (développement durable, genre, motivation et estime de soi) ont disparu ou ont été intégrées dans le programme du secondaire.

Outre le programme fondamental macro-volontaire, l'IFC gère aussi les formations des maîtres spéciaux de langue et d'éducation physique. Les constats de l'année dernière sont récurrents : une diminution du nombre de jours/participants pour les langues (564 en 2008 et 461 en 2009) avec a contrario une faible augmentation chez les maîtres spéciaux d'éducation physique (1231 en 2008 et 1263 en 2009).

Graphe 2 : évolution du nombre de jours-participants par niveaux



Graphe 3 : Pourcentage de présences en moyenne par rapport aux inscrits dans une formation commandée



Evolution du nombre de jours- participants par niveaux

Au niveau du secondaire, la progression se marque surtout pour le thème du développement et de l'évaluation des compétences disciplinaires (thème 31) (de 14794 jours en 2008 à 15713 en 2009) et dans l'actualisation des connaissances pour les formations destinées aux professeurs de CTPP (thème 34) (4341 jours en 2008 à 5363 en 2009). Dans le programme des C.PMS, les formations concernant les missions (thème 41)(1472 jours en 2008 à 1773 en 2009) et les problématiques PMS (thème 44) (388 jours en 2008 à 782 en 2009) sont plus fréquentées. La baisse du nombre de jours-participants constatée dans le fondamental et dans le spécialisé se marque sur l'ensemble des thèmes de ces niveaux.

Pourcentage de présences en moyenne par rapport aux inscrits dans une formation commandée

Le secondaire mis à part, nous constatons une baisse du pourcentage de personnes présentes par rapport

aux inscrits dans une formation commandée. Ceci nous interpelle.

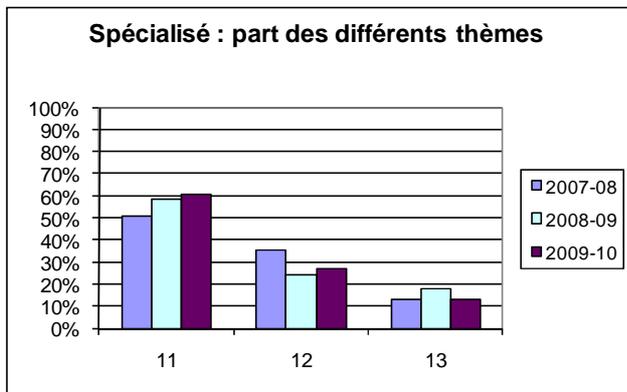
Cela signifie qu'en moyenne un participant sur 5 ne vient pas en formation puisque seuls 80% des personnes inscrites sont présentes le premier jour. Nous savons que ce problème n'est pas propre à l'IFC ni même à la Communauté française. Néanmoins, cela reste un de nos soucis majeurs. Nous sommes particulièrement choqués de cette situation lorsque, dans des formations collectives par exemple, plusieurs personnes ont « pleuré » pour avoir une thématique spécifique et ont dû se réorienter faute de places.

Outre les données mentionnées ci-dessus pour lesquelles l'IFC assume l'ensemble des démarches, il y a les journées de formation macro obligatoire des instituteurs et institutrices pour lesquelles l'IFC ne gère que le suivi administratif et budgétaire.

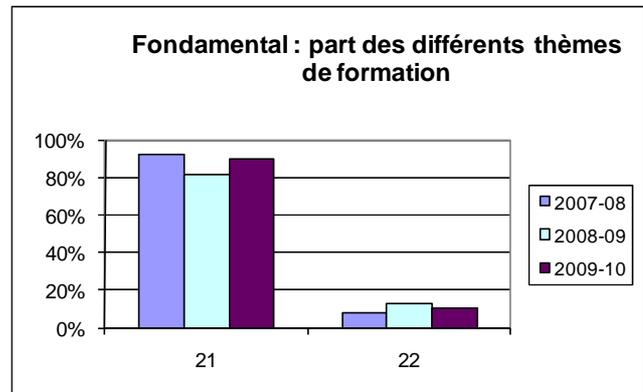
31 558 personnes ont participé à cette formation en 2009-10 contre 32 072 en 2008-09.

2.2 Offre de formation par rapport à des thématiques prioritaires

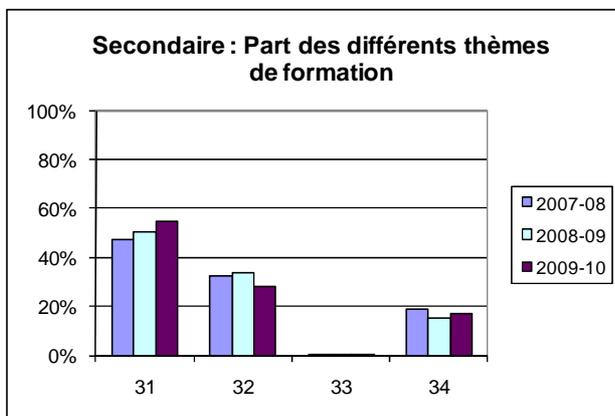
Graphe 4 : spécialisé



Graphe 5 : fondamental



Graphe 6 : secondaire



Graphe 7 : CPMS

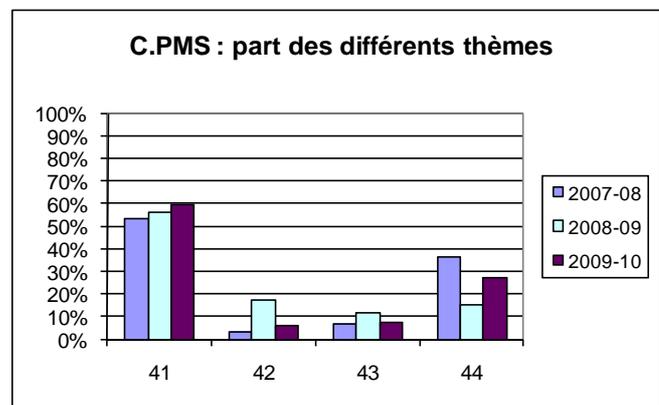
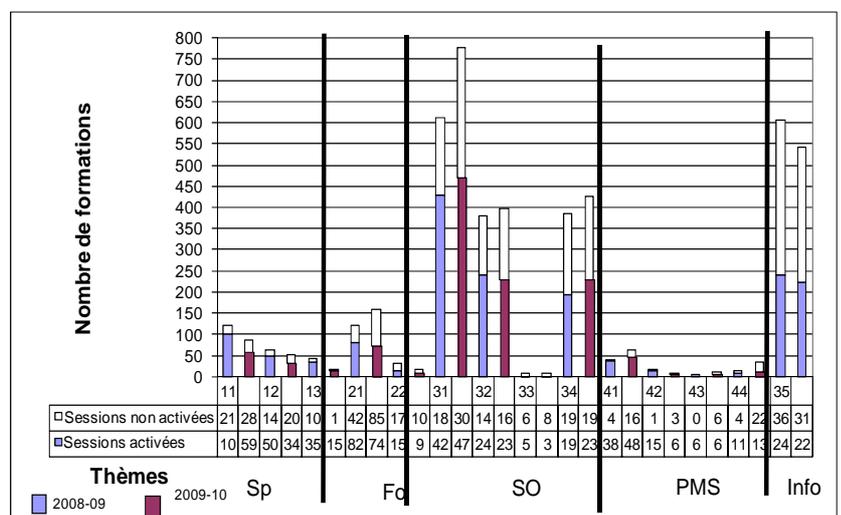


Tableau 1 : Pourcentage d'activation des formations classées et non classées

Thèmes	Nb sess prévues 08-09	Nb sess prévues 09-10	Nb sess cmd 08-09	Nb sess cmd 09-10	% 08-09	% 09-10
11	124	87	103	59	83,1%	67,8%
12	64	54	50	34	78,1%	63,0%
13	45	16	35	15	77,8%	93,8%
21	124	159	82	74	66,1%	46,5%
22	32	19	15	9	46,9%	47,4%
31	613	778	429	470	70,0%	60,4%
32	382	399	242	231	63,4%	57,9%
33	11	11	5	3	45,5%	27,3%
34	387	426	195	231	50,4%	54,2%
41	42	64	38	48	90,5%	75,0%
42	16	9	15	6	93,8%	66,7%
43	6	12	6	6	100,0%	50,0%
44	15	35	11	22	73,3%	62,9%
51	606	542	242	225	39,9%	41,5%
TOTAL	2467	2.611	1468	1.433	59,5%	54,9%

Graphe 8 : taux d'activation (formations classées et non classées)



Le rapport entre le nombre de sessions prévues et le nombre de sessions commandées est de 62% ou de 54% selon l'angle d'approche choisi. L'offre du spécialisé s'est réduite mais son taux d'activation reste stable (75%). Les thèmes relatifs au « développement et évaluation des compétences disciplinaires » occupent une proportion importante tant dans le fondamental que dans le secondaire.

Part des inscriptions dans chacun des thèmes d'un programme donné

Le nombre d'inscrits dans le programme du spécialisé progresse surtout dans le thème 11 lié aux spécificités de l'enseignement spécialisé et aux troubles spécifiques. Le thème 13 relatif à l'évaluation et au développement des compétences disciplinaires reste très pauvre comparativement au secondaire (thème 31) et au fondamental (thème 21). La difficulté de trouver des formateurs dans ce thème très demandé dans le spécialisé en est la vraie raison et ce problème récurrent l'est aussi pour les formations de niveau réseau.

Au niveau du fondamental macro-volontaire, 89% des inscriptions se situent dans le développement et l'évaluation des compétences disciplinaires.

La même observation peut être faite pour le thème 31 du programme de l'enseignement secondaire, qui représente plus de la moitié (54,68%) des formations choisies (dont 17% visent les professeurs de CTPP), alors que le relationnel et le sociologique avoisinent les 28%. Quant au thème 33 portant sur l'apprentissage en immersion, il décroît de plus en plus (0,6% en 2007-2008, 0,20% maintenant).

Les formations informatiques, si on les intègre au programme du secondaire, représenteraient +/- 20% de cette offre.

Au niveau des C.PMS, les thèmes relatifs aux missions (thème 41) et aux problématiques PMS et diversités culturelles (thème 44) augmentent quelque peu. On y trouve quelques nouvelles formations mais aussi des formations, qui ouvertes aux inscriptions collectives (troubles d'apprentissage, conduites à risques, par ex.), ont vu leurs inscriptions progresser. Par contre, dans le thème 42, la baisse des inscriptions peut être attribuée à la non reconduction eu égard à ses évaluations négatives d'une formation sur le 1^{er} degré différencié donnée de nombreuses fois l'année précédente.

Offre de formation et taux d'activation

Les offres présentées dans le journal des formations envoyé aux établissements scolaires, que ce soit celui des formations « classiques » ou celui des « collectives », proviennent de trois types de procédures : 1) les accords de coopération ou de collaboration, 2) l'engagement de formateurs internes au sein de l'IFC et 3) des marchés publics. Contrairement aux deux premières évoquées, les procédures de marché public engendrent des classements d'offres. Seules les offres classées en première position se voient attribuer le marché pour le lot

concerné et peuvent être publiées dans le journal transmis aux écoles.

Ce sont 2.193 sessions de formation qui ont ainsi été présentées dans les différents journaux de formation. Parmi celles-ci, 1.329, soit 61%, ont été commandées et réalisées.

A côté de ces formations publiées, nous avons « en réserve » 418 (16% de l'offre globale) sessions de formation qui, dans les procédures de marché public, étaient classées en 2^{ème}, 3^{ème}, voire 6^{ème} position. Au cours de l'année, nous avons la possibilité, si le besoin s'en fait sentir, d'attribuer le marché à ces différentes sessions, selon l'ordre du classement. 104 de celles-ci ont pu être attribuées (71 classées en 2, 24, en 3 et 4 en 4), soit 25% des sessions « classées » disponibles.

La « récupération » de formations classées se fait exclusivement dans le cadre des formations collectives et surtout dans le cas du secondaire (72 cas) et des formations informatiques (29 cas). Dans les autres niveaux, l'attribution de sessions classées est quasi inexistante (2 cas en spécialisé, 1 cas en fondamental et aucun en C.PMS).

Si nous comparons le nombre de formations activées à la somme des formations classées en 1 (2193) et des formations classées récupérées (104), nous avons un taux d'activation de 62% de moyenne. Si nous prenons l'ensemble des sessions classées ou non, nous tombons à 55%.

Plusieurs difficultés sont liées à cette obligation légale de n'attribuer le marché qu'au premier classé du lot :

- le choix des participants ne peut jamais être réalisé d'emblée sur une session classée, or il se fait que, même si les objectifs sont similaires, la session en 1^{ère} position et celle que l'on peut « repêcher » ne portent pas exactement sur le même contenu. Les participants de cette dernière estiment dès lors que l'IFC ne respecte pas son choix ;
- le formateur à qui le marché n'a pas été attribué en mai de l'année scolaire précédente, a souvent libéré son agenda et n'est plus en mesure de répondre à la demande qui lui est faite bien plus tard ;
- la gestion administrative et l'incertitude de cette procédure est aussi lourde pour le formateur ou l'opérateur de formation que pour l'IFC. Néanmoins, la perspective de travailler avec la même offre durant plusieurs années permettra sans doute de réguler les choses différemment d'une année à l'autre.

2.3 Coût des formations

Tableau 2 : Coût global des formations pour l'année 2009-2010

Niveau	Frais formation	Total déplacement	Frais postaux	Frais informatique	Frais formateurs internes	Frais Journal des formations	TOTAL	Projet "éveil scientifique"
Spécialisé	160.855	39.904	2.204	2.973	30.866	4.235	241.037	
Fondamental	478.364	225.106	8.811	11.884	59.970	16.926	801.060	353.380
Secondaire	1.122.434	372.177	18.725	21.247	199.478	30.265	1.764.325	
C.PMS	116.666	25.654	546	736		1.049	144.650	
TOTAUX	1.878.319	662.840	30.286	36.840	290.314	52.474	2.951.073	3.304.453

Tableau 3 : Nombre de sessions de formations commandées – évolution entre 08-09 et 09-10

Themes	Nb sess commandées 08-09	Nb sess commandées 09-10	différence
11	103	59	-44
12	50	34	-16
13	35	15	-20
T. Sp	188	108	-80
21	82	74	-8
22	15	9	-6
T. FO volon.	97	83	-14
31	429	470	41
32	242	231	-11
33	5	3	-2
34	195	231	36
51	242	225	-17
T. SO + Tic	1.113	1.160	47
41	38	48	10
42	15	6	-9
43	6	6	0
44	11	22	11
T. C.pms	70	82	12
TOTAL	1.468	1.433	-35

Tableau 4 : Coût des formations par jour et par session

Niveau	2008-2009 Coût TOTAL	2009-2010 Coût TOTAL	2008-2009 n sessions commandées	2009-2010 n sessions commandées	2008-2009 n jours participants	2009-2010 n jours participants	2008-2009 n jours participants par session	2009-2010 n jours participants par session	2008-2009 coût total jour formation par participant inscrit dans une formation organisée	2009-2010 coût total jour formation par participant inscrit dans une formation organisée
Spécialisé	408.183 €	241.037 €	188	108	7.535	3.951	40,1	36,6	54,2 €	61,0 €
Fondamental	704.213 €	801.060 €			37.901	31.558			18,6 €	23,2 €
Secondaire	1.695.047 €	1.764.325 €	1.113	1.160	36.577	37.249	32,9	32,1	46,3 €	47,4 €
C.PMS	111.566 €	144.650 €	70	82	2.622	2.993	37,5	36,5	42,5 €	48,3 €
TOTAUX	2.919.009 €	2.951.074 €			84.635	75.751			34,5 €	37,5 €

Comme pour le rapport précédent, nous n'allons pas réécrire ici les nombres repris dans les tableaux, nous expliquerons plutôt ce qu'ils recouvrent car ils peuvent paraître parfois étonnants.

Ainsi, prenons dans le premier tableau, la ligne relative au secondaire ordinaire : la deuxième colonne soit 1.122.434 €, comprend toutes les factures recues à ce jour relatives au programme du secondaire ordinaire. Nous y avons inclus les formations liées à l'apprentissage des logiciels informatiques car les membres du personnel des établissements du secondaire ordinaire y représentent une écrasante majorité.

Les factures en question comprennent les honoraires des formateurs, leurs déplacements, les coûts de location des locaux, du matériel pédagogique, l'accueil, la collation et le repas, la préparation et la reproduction pour chaque participant des supports pédagogiques mais également les autres coûts supplémentaires dans lesquels nous retrouvons la TVA pour certains organismes de formation, les overhead ou les frais de gestion encore pour d'autres.

Pour certaines formations, par contre, les factures ne reprennent que l'un ou l'autre de ces postes. Ainsi, pour les formations pour lesquelles un accord de collaboration existe entre un organisme (ex : l'ONE, le Service général du Pilotage, la plupart des centres de compétences de la Région wallonne, ...) et l'IFC, aucun frais d'honoraires n'est réclamé.

La troisième colonne nous donne le montant connu à ce jour des frais de déplacement des participants. L'IFC ne sait et ne peut rembourser ces frais de déplacement que lorsqu'il est en possession des listes de présences et des demandes de remboursement de ces frais dûment signées.

Il arrive que ces listes ne lui parviennent pas dans des délais raisonnables. Pour l'enseignement spécialisé et secondaire ordinaire comme dans les C.PMS, l'IFC a mis en place une (lourde) procédure permettant de pallier les retards car il est important de pouvoir attester de la présence ou non d'une personne aux formations. Pour l'enseignement fondamental ordinaire, alors que plusieurs de ces listes ne lui reviennent pas, l'IFC n'active pas cette procédure car les attestations de fréquentation ne relèvent pas de sa responsabilité.

Dans les colonnes suivantes (4 à 7), nous avons détaillé les frais supplémentaires, liés directement aux formations. Les frais postaux, les frais de gestion informatique, les frais de publicité sont ainsi inscrits. Et à la colonne 6, nous avons inscrit les frais de remboursement de traitement des chargés de mission engagés en tant que formateurs ou les traitements des personnes engagées comme formateurs contractuels. Ces derniers frais ont considérablement augmentés (ils passent de 172.583€ en 08-09 à 290.314€ en 09-10) : ceci est le résultat logique du renforcement de la volonté de l'IFC de travailler le plus souvent possible avec des formateurs internes pour certaines thématiques.

La huitième colonne (1.764.325€) résulte de l'addition des sept premières.

Tout en rappelant que ce nombre est celui des factures entrées et payées à ce jour (alors que si l'année scolaire est bien terminée, l'année civile 2010 l'est à peine) c'est à partir de cette donnée que nous pouvons calculer le coût moyen d'une journée de formation ou d'une session de formation.

Le tableau n° 3 indique l'évolution du nombre de sessions de formations commandées par thème. Ce tableau doit nous permettre de nous interroger plus finement sur l'évolution des données du tableau n° 4. En effet, si pour le secondaire et pour les C.PMS, nous avons une augmentation du nombre de sessions et du nombre de journées-participants, il est assez logique de lire une augmentation du coût total pour ces niveaux.

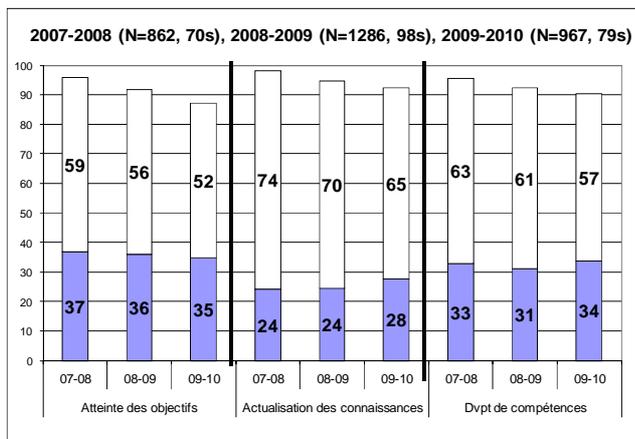
Si nous observons le niveau du spécialisé, nous voyons, à l'inverse, une diminution du nombre de sessions – nous l'expliquerons plus loin – mais également une augmentation des frais par session.

Outre le fait que les formations offertes pour ce niveau sont pratiquement toutes situées dans les prix maxima, une des explications de cette hausse des prix réside dans le nombre de participants en moyenne par session. Il s'agit évidemment de rester très attentif à ce phénomène tout en conservant la qualité et la diversité nécessaire dans ces domaines qui réclament des compétences très spécifiques.

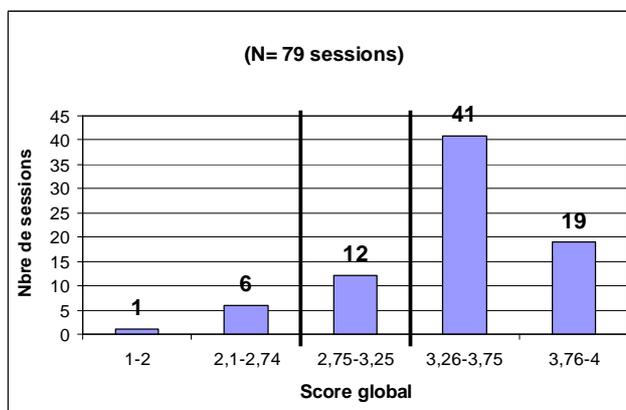
3. Résultats globaux

3.1 Fondamental volontaire

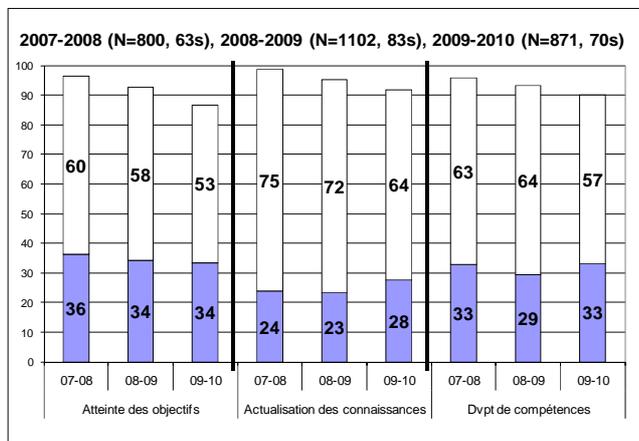
Graph 9 : résultats globaux



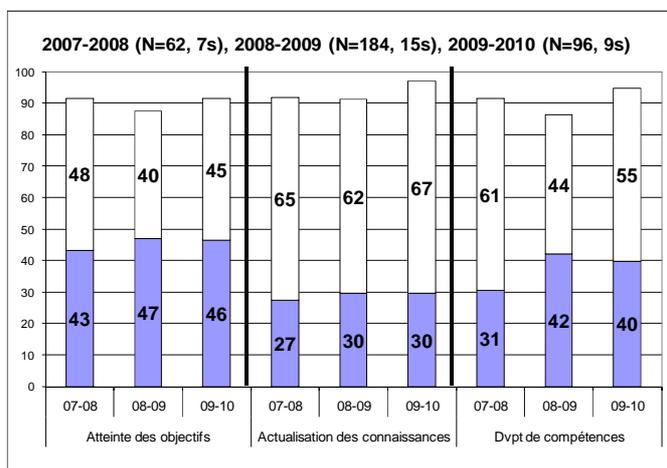
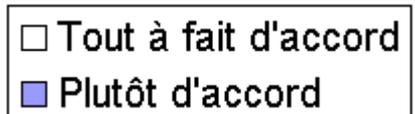
Graph 10 : résultats par session



Graph 11 : Thème 21: développement et évaluation des compétences disciplinaires



Graph 12 : Thème 22 : relationnel et sociologique



Il est indubitable que la lecture des graphiques montre une diminution tant des inscriptions, qui reviennent presque au niveau de celles de l'année 2007-2008, que des résultats des évaluations quantitatives, même si ceux-ci sont toujours au-dessus de 87% de taux de satisfaction.

Sans minimiser la réalité des données, nous ne pouvons pas ne pas nous interroger sur les raisons pour lesquelles si peu de participants ont accès ou choisissent de participer aux formations volontaires proposées dans le journal des formations de l'IFC. En effet, quand ils bénéficient de l'une d'elles, ils l'évaluent de manière très positive dans la grande majorité des cas, et cela, de manière récurrente depuis 2004, année des premières évaluations.

Ainsi, sur les 79 sessions réalisées, 60 (76%) d'entre elles sont considérées comme très positives puisqu'elles obtiennent un score global de plus de 3,26 sur 4, 12 (15%) sont jugées satisfaisantes tandis que 7 (9%), avec un score global inférieur à 2,75 sur 4 sont considérées comme médiocres.

L'analyse des commentaires des formations médiocres d'une part ou a contrario des formations excellentes montre que les compétences du formateur sont essentielles dans le processus:

P (Eveil scientifique) – en négatif : « *Le rythme de croisière de la formation est trop lent. Il y a trop de temps consacré aux temps de parole.* » ;

P (Education artistique 10-14 ans) – en positif : « *Formation simplement extraordinaire! Très bon formateur aussi qui nous emmène dans du concret praticable avec des jeunes!* » ;

P (Langues modernes) – en positif : « *Cette formation a été très bien menée. On devrait rencontrer plus souvent des formateurs (formatrices) de la qualité de Mme XXX. On ne voit pas le temps passer. Elle n'hésite pas à partager ses connaissances, son matériel.* ».

Un autre point à souligner comme essentiel réside dans la composition du groupe lui-même, sa motivation :

F (Les TIC au service de l'éducation artistique) – en positif : « *Tous les participants avaient des niveaux très différents au point de vue de l'informatique et de la musique. Cela n'a pas été un obstacle pour la formation, au contraire cela a permis aux participants d'avoir une démonstration de la gestion de la différenciation. Le plus important est la motivation et l'investissement personnel des enseignants dans la formation.* » ;

P (Education artistique) – en négatif : « *Je trouve que le public était beaucoup trop hétérogène. De plus certains arrivent dans une formation qu'ils n'avaient pas du tout choisie : comment peuvent-ils être preneurs ? Le fonctionnement des formations n'est-il pas à revoir ?* »

Si nous analysons les commentaires de formations très positives, c'est essentiellement en termes de possibilité de réinvestissement sur leur terrain que s'expriment les participants. Ils indiquent penser utiliser des techniques,

des savoirs, des compétences développées au cours de la formation dans leur métier. Le transfert donc :

- P (Education artistique) « *Je pense que les variétés d'activité et les méthodologies proposées permettront à chacun d'y trouver son compte (enfants + ou - âgés) avec + ou - de difficultés, possibilités professionnelles, ...* » ;
- P (Education artistique) « *Le formateur m'a offert la possibilité de faire des transferts par rapport à la population de ma classe : élèves polyhandicapés. Merci.* » ;
- P (Eveil scientifique) « *Nous avons appris en nous amusant et donc nous pensons que les élèves apprécieront également cette méthode ainsi que les matières données (électricité, eau, isolation, équilibre).* »

Pour beaucoup d'autres, c'est grâce à l'équilibre entre la théorie et la pratique mais également grâce à l'analyse de leurs propres actions que la formation est porteuse :

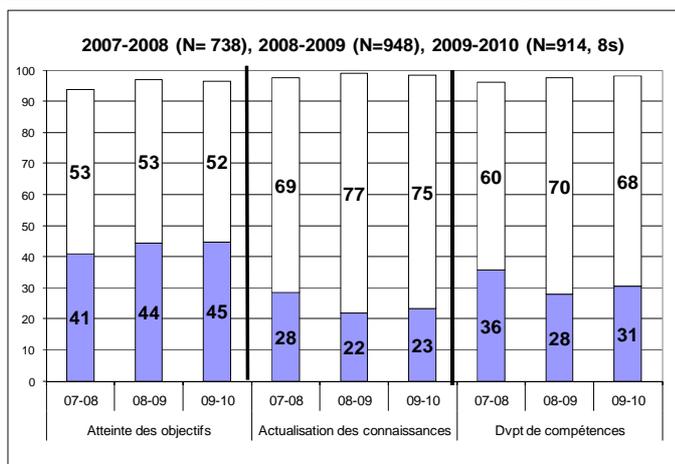
- P (Langues modernes) « *Les formations permettent de se remettre en question, de revoir nos pratiques et donc d'évoluer. Je compte donc encore me former.* » ;
- P (Education artistique) « *La formation est très bien organisée, pensée et permettant "l'action" et la réflexion (bon équilibre entre les 2). Le formateur est vraiment très compétent, très à l'écoute de chaque participant!* » ;
- P (Eveil scientifique) « *Nous avons créé des séquences de leçon ensemble, par groupe et avec mise en commun.* » ;

Les avis sont-ils unanimes dans ces formations très positives ? Comme dans les autres, surtout dans les formations dites « satisfaisantes », des voix, des écrits divergents existent. Ainsi un participant de cette même dernière formation en éveil scientifique n'apprécie pas la méthodologie choisie par la formatrice mais surtout estime n'avoir pas créé de séquences pédagogiques : « *Pédagogiquement brouillon! Pourquoi ne pas réaliser de séquences et partager les expériences des collègues ?* »

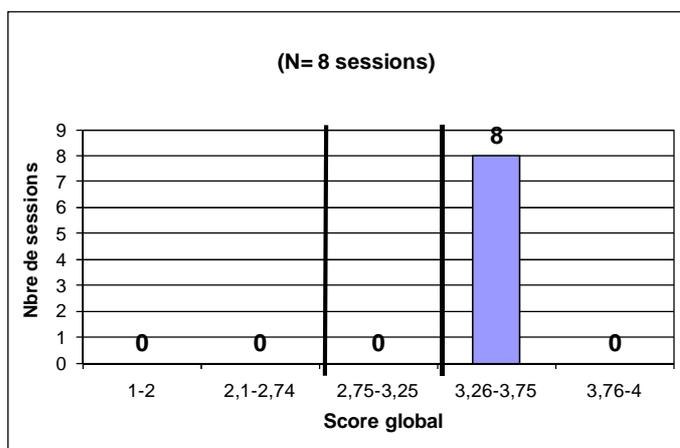
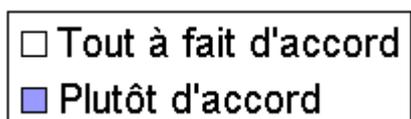
Nous comprenons mieux, à la lecture de ce genre de discours discordants – qui ne sont pas rares – pourquoi et à quel point les formateurs sont parfois déçus lorsqu'ils entendent à la fin de la formation que les participants disent n'avoir pas reçu d'outils, du « concret », des éléments transférables dans les classes alors qu'eux-mêmes estiment avoir construit leur formation autour de ces objectifs.

3.2 Fondamental macro obligatoire

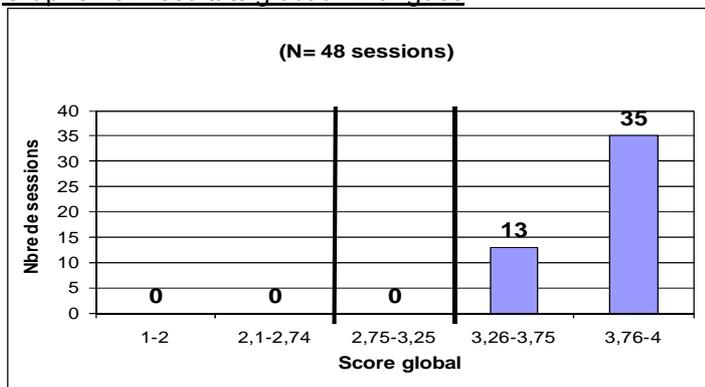
Graphe 13 : résultats globaux - éducation physique



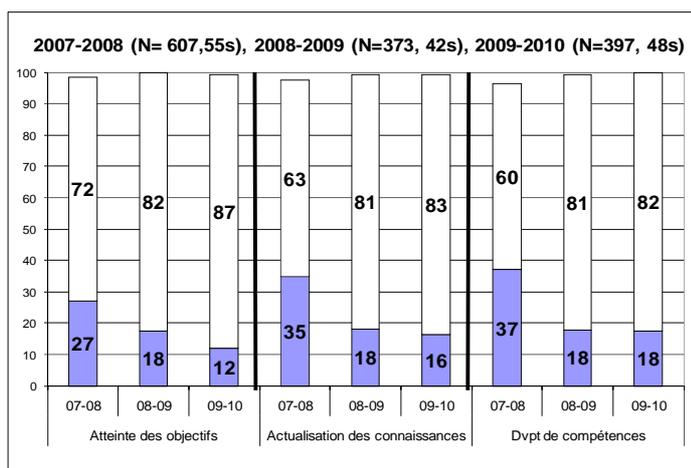
Graphe 14 : résultats par sessions – éducation physique



Graphe 15 : résultats globaux - langues



Graphe 16 : résultats par sessions - langues



Les évaluations des formations macro-éducation physique sont globalement très positives. Les formations macro-langues plafonnent clairement grâce à une nouvelle évolution positive. Le contenu des commentaires est assez semblable à celui analysé en 2008-2009.

Pour rappel, dans le cadre des formations macro-obligatoires, l'IFC assure les formations macro-éducation physique ainsi que les formations macro-langues. Les autres formations macro-obligatoires sont prises en charge par l'inspection.

En 2008-2009, les journées de formation macro-obligatoires assurées par l'inspection étaient consacrées à la correction des évaluations externes non-certificatives en éveil-scientifique, l'analyse de l'équilibre général des dites évaluations et des compétences visées par les différents items ainsi que les productions des élèves. Ces journées étant essentiellement consacrées à la correction des épreuves, nous n'avons pas d'évaluation de ces formations.

Concernant les formations **macro-éducation physique**, huit journées ont été organisées en 2009-2010. Chacune de ces journées regroupait 12 ateliers différents (ces ateliers duraient chacun une demi-journée) portant sur la découverte d'activités innovantes (telles que le brain gym, l'indica, « JAMES » à l'école, le tchoukball, le classes building, etc.), sur l'adaptation de différents sports à la pratique scolaire (basket scolaire ou volley scolaire), sur la mise à niveau obligatoire pour les titulaires du Brevet Supérieur de Sauvetage et enfin sur la pratique des premiers soins. De manière globale, les huit journées ont été évaluées très positivement. L'analyse des trois items de satisfaction mesurés nous montre que les résultats sont restés approximativement aussi positifs que l'année précédente, confirmant ainsi l'amélioration observée par rapport à l'année 2007-2008.

Cette année encore, les maîtres spéciaux en éducation physique ont laissé peu de commentaires. Cependant, leur contenu nous mène à certaines observations intéressantes : les

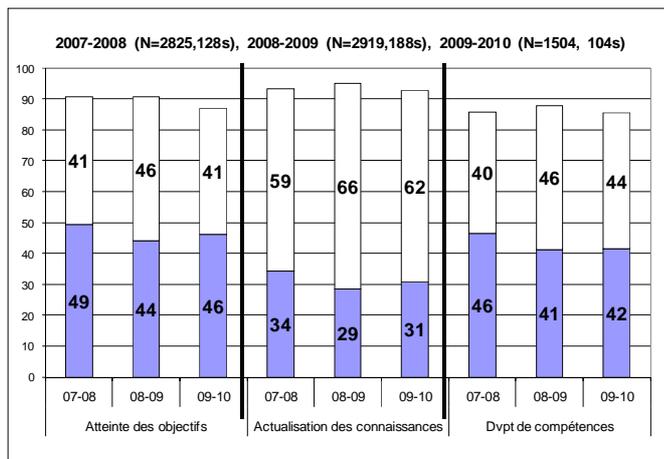
participants disent avoir particulièrement apprécié le fait de pouvoir pratiquer et expérimenter par eux-mêmes les différentes activités proposées en formation. Ensuite, ils soulignent le caractère innovant et la pertinence du contenu sur le plan pédagogique. Enfin, la qualité des formateurs est plusieurs fois mentionnée comme élément positif.

Les formations macro pour les **maîtres spéciaux de seconde langue** (néerlandais et anglais) avaient comme thème en 2009-2010 « comment permettre la spontanéité tout en assurant l'apprentissage ? ». Nous constatons, malgré des résultats déjà extrêmement positifs l'année précédente, une nouvelle amélioration des évaluations. En effet, les pourcentages de personnes tout à fait satisfaites ont encore augmenté, et ce pour les 3 items de satisfaction mesurés. Par ailleurs, sur les 48 sessions organisées, 35 sont jugées comme extrêmement positives et 13 comme positives.

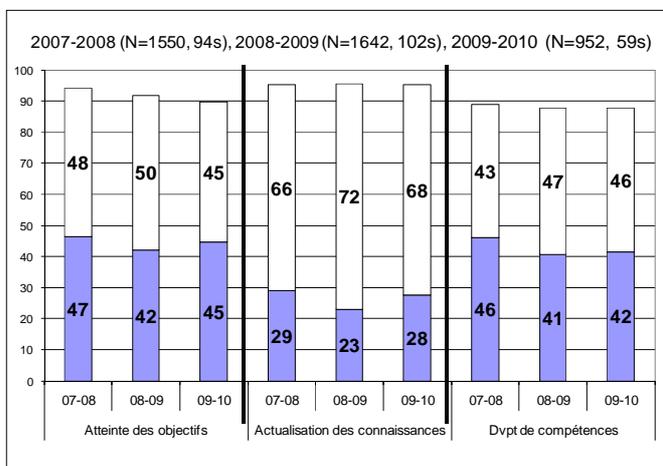
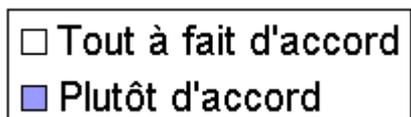
Les commentaires laissés par les participants induisent les mêmes réflexions qu'en 2008-2009 : les brillants résultats peuvent s'expliquer par le souci constant de la formatrice de tenir compte des réalités du terrain, « d'être proche du vécu dans les classes » pour reprendre les propos tels qu'écrits souvent. Plus précisément, les enseignants insistent sur le fait que les outils et pistes d'applications proposés dans les formations, outre le fait d'être riches et efficaces, facilitent la praticabilité de la différenciation dans les apprentissages. Plus encore que l'année précédente, nous lisons des commentaires élogieux à propos de la méthodologie de la formation. Les participants la décrivent comme dynamique, active et réutilisable. En d'autres termes, nous pouvons dire que la méthodologie de la formation tend à l'isomorphisme.

3.3 Spécialisé

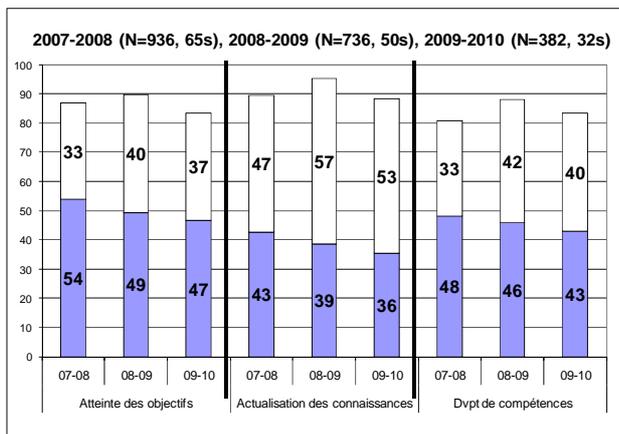
Graphe 17 : résultats globaux



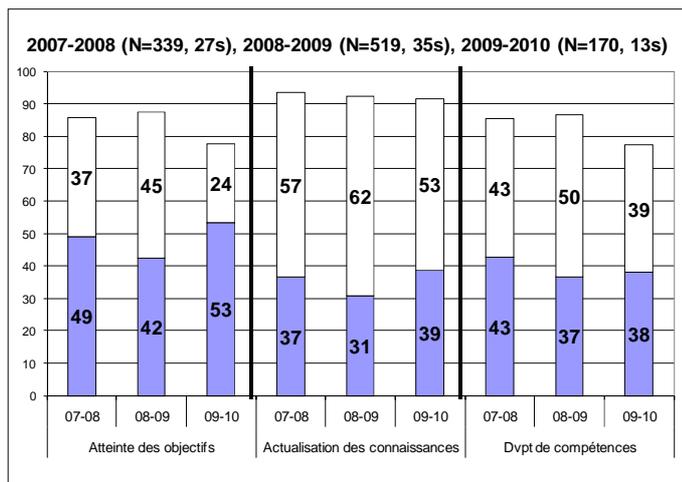
Graphe 18 :Thème11 - Spécificité de l'enseignement,spécialisé, stratégies d'approche, des troubles spécifiques



Graphe 19 : thème 12 : relationnel et sociologique



Graphe 20 : thème 13 - développement et évaluation, des compétences disciplinaires



Malgré la forte baisse du nombre d'inscrits dans les formations de l'enseignement spécialisé, les résultats restent stables globalement. Des baisses s'observent pour les thèmes « relationnel » et « compétences disciplinaires ». La variation au niveau des intitulés d'une année à l'autre peut être un élément explicatif. Seuls 8% des formations du spécialisé ont des résultats négatifs. Que ce soit dans les formations excellentes ou dans les formations négatives, les formateurs pointent l'attitude du groupe.

Résultats globaux

En regardant le graphique relatif aux résultats globaux des formations du programme de l'enseignement spécialisé, nous pouvons relever une certaine stabilité au fil des années de l'avis des participants. Seule une légère baisse (3%) se marque par rapport à l'atteinte des objectifs. Si nous prenons les graphiques par thèmes, nous constatons des variations plus importantes, notamment pour le thème « relationnel » et « compétences disciplinaires ».

Dans tous les graphiques, nous constatons une baisse du nombre d'évaluations relatives aux formations du programme du spécialisé, ceci étant dû au plus faible taux d'inscription dans ce niveau, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie descriptive. La raison la plus plausible concerne l'offre de formations qui est très différente et nettement plus faible entre 2008-2009 et 2009-2010.

Spécificités de l'enseignement spécialisé et troubles - %

Le premier thème du programme de l'enseignement spécialisé reprend les formations liées aux spécificités de celui-ci et aux troubles. Certaines des formations de ce thème, qui avaient un vif succès, ne se trouvaient plus dans le programme de 2009-2010 (celle concernant la préservation du dos ou encore la mémoire, par exemples). Par rapport à ce premier thème, nous avons une constante aussi dans les résultats au fil des années. Ces formations restent très positives, y compris en termes de développement de compétences.

On observe par contre plus de variations pour les deux thèmes suivants.

Relationnel - %

Dans le thème relatif aux formations relationnelles, deux formations qui n'existent plus cette année permettaient d'arriver à peu près au nombre de sessions de 08-09, à savoir la gestion du stress et l'accompagnement d'un groupe d'enfants et

d'adolescents présentant des troubles du comportement. Cette année, on retrouve ici avant tout la gestion des conflits et des différentes formes de violence (les plus nombreuses quantitativement), la collaboration avec les parents et les techniques d'animation dans la prise en charge, hors de la classe, d'un groupe de jeunes de l'enseignement spécialisé.

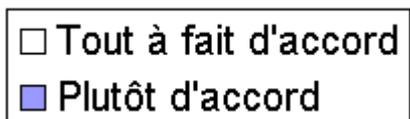
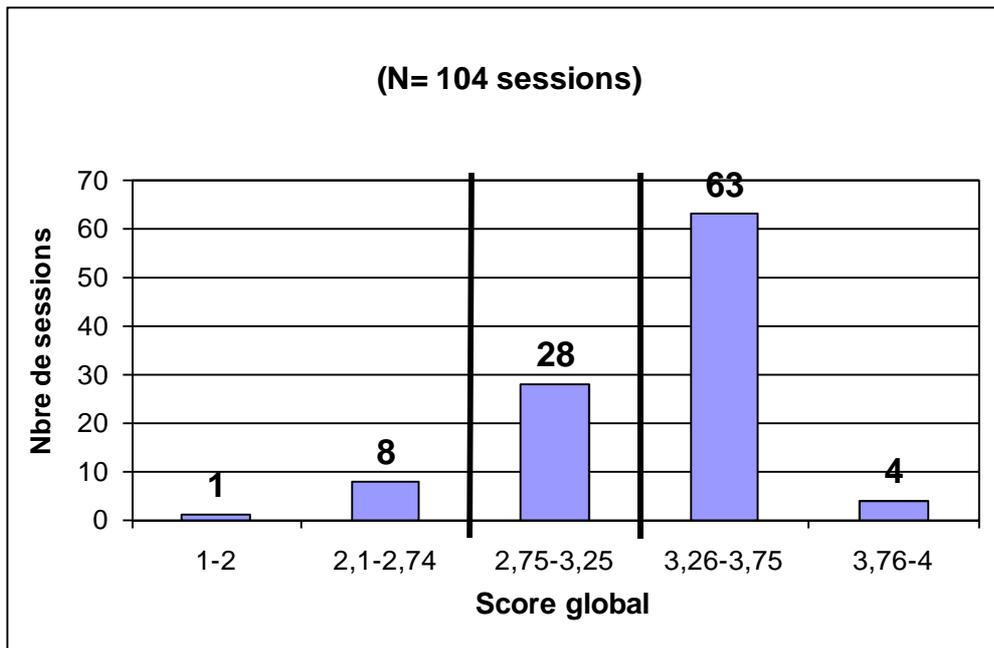
La baisse des résultats peut donc s'expliquer par le retrait de formations qui étaient évaluées très positivement et, parallèlement, par le fait que trois sessions soient négatives. Malgré ces résultats plus faibles, nous restons, quels que soient les items, aux alentours de 80%.

Compétences disciplinaires - %

La chute est beaucoup plus marquée au niveau des compétences disciplinaires. Très clairement, c'est un thème où les formations ont beaucoup changé d'une année à l'autre. De 2007 à 2009, au sein de cette thématique, un intitulé concernait l'éducation artistique dans l'enseignement spécialisé avec des évaluations très positives. Dans cet intitulé, les offres remises par les opérateurs de formation n'avaient pas vraiment une spécificité « spécialisé ». C'était souvent un public mixte qui allait dans ces formations. Dès lors, l'intitulé a été sorti du programme de l'enseignement spécialisé pour le laisser dans le fondamental ordinaire en précisant bien que cette formation était à la fois accessible aux enseignants de l'ordinaire et du spécialisé. Des formations plus généralistes sur l'apprentissage (apprendre en type 2, type 1-3-8) existaient dans ce programme. C'est justement le côté trop généraliste qui nous a incités à les retirer. Les deux formations communes entre 08-09 et 09-10 portent sur la pratique sportive et la stimulation des sens dans l'enseignement spécialisé. Deux nouvelles formations ont été données : « apprendre à observer l'élève » et « les erreurs, source de progrès dans l'enseignement fondamental spécialisé ». Cette dernière a inévitablement posé problème, peut-être à nouveau par son côté trop généraliste ? Toujours est-il que nous ne l'avons plus conservée pour 2011-12.

3.4 Spécialisé : vision d'ensemble des sessions

Graphe 21 : résultats globaux



Approfondissement – résultats par session

Si nous prenons à la fois les très bonnes sessions (67) et les sessions moyennes (28), 91% des sessions du programme de l'enseignement spécialisé sont évaluées positivement. Mais il nous faut creuser les sessions très négatives et très positives.

Dans le thème « spécificités et troubles », les **formations négatives** portent sur l'intégration, la dyscalculie, la dyslexie (même opérateur pour ces deux thématiques) et la dysphasie. Au niveau relationnel, 2 formations sur la gestion des conflits sont concernées et 1 sur les différentes formes de violence. Dans ces deux premiers thèmes, il nous faut relever que plusieurs sessions existent sur ces thématiques et ne sont pas évaluées négativement. Pour le relationnel, on observe cela aussi avec le même formateur (1 session négative sur 3 et 1 session négative sur 4). Au niveau des compétences disciplinaires, 2 sessions sur 3 sur les erreurs posent problème.

La lecture des commentaires de ces différentes sessions souligne des éléments qui ont déjà été mentionnés lors des rapports précédents tels que :

- le manque de mises en situation, de concret, d'exemples;
- trop de théorie ou au contraire théorie incomplète (ex. travail sur la législation au niveau de l'intégration) voire survolée;
- la nécessité d'une méthodologie plus variée et attrayante ;
- l'« éloignement » du formateur par rapport au public concerné: formateur qui vient avec des exemples trop issus de l'ordinaire, ...

Un point ressort de manière plus criante au niveau de l'ensemble des formateurs quant à la difficulté du groupe : hétérogénéité des attentes, « *Beaucoup de participants n'avaient pas choisi cette formation* », refus d'exercices, « *Réticences des participants aux abords théoriques indispensables pour ensuite être créatif et adaptatif à l'élaboration des savoir-faire* », « *Certaines personnes viennent en formation non pas avec le désir d'échanger des expertises mais avec celui de « casser » le processus, la conviction étant que personne ne peut apprendre à des gens dont c'est le métier ou encore cela semble être pour eux, une espèce de revanche sur ce qu'ils disent « subir » professionnellement* ».

Plus spécifiquement, dans les formations sur les erreurs, c'est le manque de structure et l'écart par rapport au contenu de la formation qui est pointé du doigt. On retrouve cela au niveau de la formation

dyscalculie, où l'aspect « rééducation » n'est pas suffisamment pris en compte. Ce constat avait déjà été fait antérieurement.

Pour la formation dysphasie, le problème du transfert de ce qui est proposé (davantage pour les jeunes enfants) au niveau secondaire est souligné par beaucoup. Dans le même ordre d'idées, pour la formation dyslexie, une ouverture du public avait été faite au 1er degré (ord. et spéc.) comme dans d'autres formations sur ce thème mais ce n'était clairement pas pertinent.

Notons que certains formateurs (erreurs, intégration et dysphasie) n'interviennent plus en 2010-2011.

Les **formations excellentes** relèvent toutes du thème « spécificités et troubles ». Elles portent sur le TDAH (2 avec le même formateur), sur la dyslexie, la dysphasie (formateurs différents des formations négatives) et la manutention de la personne handicapée.

Les formateurs, à l'inverse de ce qu'on a lu dans les sessions négatives, soulignent l'intérêt des participants pour la formation (« *participants réceptifs, motivés, intéressés* ») et la qualité des échanges. Dans le cas de la formation sur la dyslexie qui avait lieu en 2 jours consécutifs, les enseignants avaient déjà utilisé certaines pistes évoquées le premier jour.

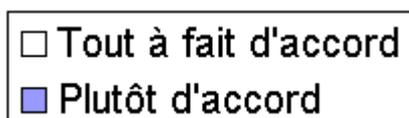
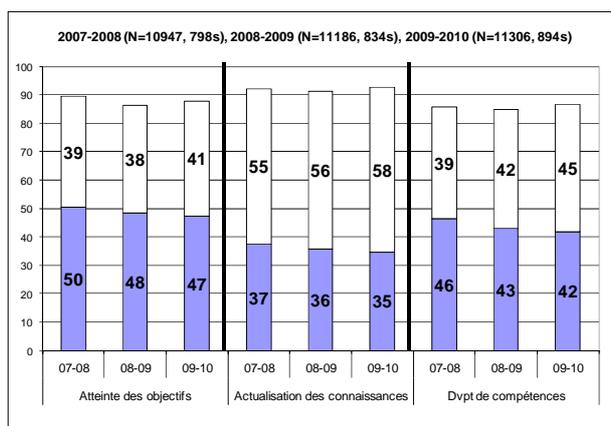
A la lumière des rapports précédents, les participants pointent :

- l'équilibre théorie (théories scientifiques, avoir fait le tour du sujet, références bibliographiques)-pratique (outils, cas pratiques),
- le côté proche de la pratique quotidienne (y compris par rapport à la théorie abordée mais aussi dans ce qui peut se faire concrètement dans la pratique quotidienne des participants),
- les pistes apportées (ne fût-ce qu'en termes de réflexion), les conseils reçus, la réponse aux attentes,
- la qualité de l'intervenant aussi bien pour la structuration de l'information que pour son écoute et son côté « passionné ».

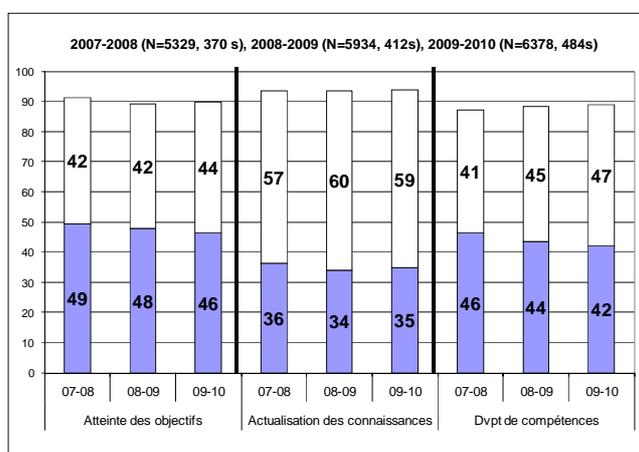
Un élément plus spécifique se trouve dans la formation dyslexie où le formateur explique qu'il veille à ce que les participants comprennent pourquoi tel point est abordé : « *Je leur demandais la raison pour laquelle j'abordais telle ou telle matière ; en quoi cela leur sera utile* ». Nous savons l'importance de ce genre de démarche en termes d'apprentissage.

3.5 Secondaire ordinaire

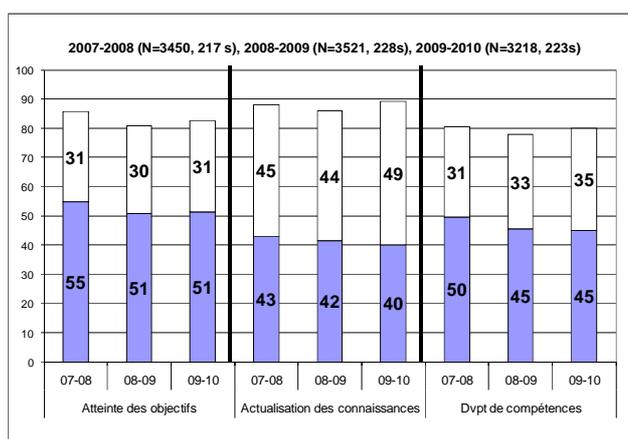
Graphe 22 : résultats globaux



Graphe 23 : Thème 31 : développement et évaluation des compétences



Graphe 24 : Thème 32 : relationnel et sociologique



Pour l'année 2009-2010, les évaluations enregistrent des taux de satisfaction tous supérieurs à 80%. Une augmentation de ce taux se marque essentiellement au niveau des affirmations de type « tout à fait satisfait ». Globalement, 87% des 11 306 participants ayant rentré une évaluation estiment que la formation a favorisé le développement de leurs compétences professionnelles.

Cette année, 894 sessions du programme du secondaire ordinaire ont été évaluées, ce qui équivaut à 11.306 questionnaires. Pour permettre d'établir une comparaison sur les trois dernières années, les différentes sessions ont été recatégorisées sur la base des trois thèmes de 2008-2009⁴ : les formations portant sur l'évaluation et le développement de compétences, celles qui relèvent du domaine du relationnel et sociologique et enfin, les sessions relatives à l'actualisation des connaissances pour les professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle (CTPP).

Au niveau des résultats globaux, la moyenne des taux de satisfaction pour chacun des trois paramètres (atteinte des objectifs, actualisation des connaissances et développement de compétences) s'élève à 89% ce qui représente une amélioration de près de 2,5% par rapport à l'année précédente. Dans chacun des trois thèmes, il convient de souligner que c'est le pourcentage de personnes « tout à fait d'accord » qui est en augmentation par rapport à l'année dernière pour les trois items.

Les formations portant sur **l'évaluation et le développement de compétences** sont évaluées de manière très positive par les participants puisque, nous observons des taux de satisfaction supérieurs à 88% dans chacun des items. Nous ne nous attardons pas plus sur ce thème ici car les sessions liées à l'élaboration de séquences d'apprentissage et celles liées à l'évaluation des compétences font l'objet d'une analyse plus approfondie dans la 4^{ème} partie de ce rapport.

Au niveau des formations portant sur **le développement des compétences relationnelles**, la moyenne des taux de satisfaction est en augmentation de 2% par rapport à l'année scolaire 2008-2009.

La lecture des commentaires des participants et des formateurs nous permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les participants apprécient ces formations mais également, et c'est important, les freins, les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Beaucoup soulignent l'intérêt d'avoir bénéficié de pistes de travail concrètes et adaptées à leur réalité de travail. Les formateurs (F) soulignent quant à eux que les participants (P) « en réclament » toujours plus mais ils s'adaptent, ils tentent de répondre aux demandes :

F (Interculturel) : « *Malgré les efforts pour relier les éléments théoriques aux pratiques pédagogiques, certains participants estiment avoir reçu peu de pistes concrètes pour améliorer ces pratiques (un peu décourageant). Heureusement, ce n'est pas le cas de tous les participants.* » ;

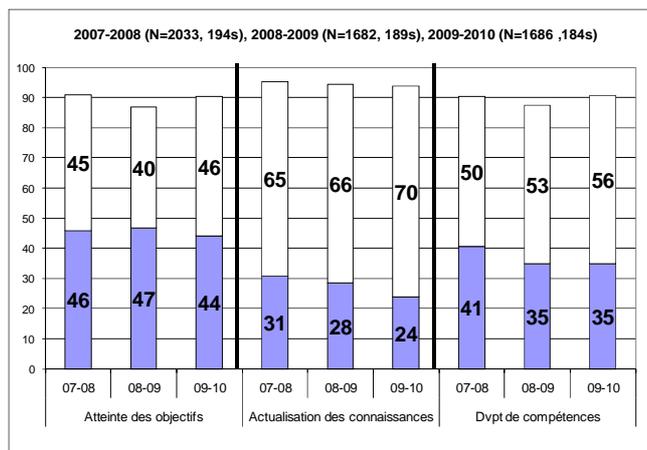
F (Développement durable) « *Lors de la 2^{ème} journée, nous avons inversé le dispositif de manière à partir d'outils et de situations concrètes entre lesquelles étaient distillés quelques éléments théoriques.* » ;

P (Citoyenneté) « *Plus d'exemples pratiques et concrets applicables directement en classe vu lors de l'échange des profs lors de la formation mais déjà sur base d'exemples concrets amenés à la formation). Ceci dit, il est important de laisser la parole à l'expérience vécue par les participants comme ce fût le cas.* » ;

P (Délégation élèves) « *Qualités d'informations, de mises en situation remarquables. La formatrice donne beaucoup d'elle-même, ce sont deux journées tout à fait exceptionnelles point de vue échanges, contenu,...* » « *Il me semble avoir acquis les bases nécessaires au lancement d'un tel projet.* ».

⁴ Les deux premiers thèmes sont les mêmes en 2008-2009 et en 2009-2010.

Graphe 25 : Thème 34 : actualisation des connaissances – CTPP



Certains évoquent la richesse de l'hétérogénéité du public tandis que d'autres demandent des groupes plus homogènes :

P (Citoyenneté) « *Nous aimerions pouvoir participer à des formations spécifiques pour les éducateurs uniquement afin de pouvoir traiter en profondeur les problèmes spécifiques à cette profession.* » ; « *Plus spécifique au travail d'éducateur sur le terrain et non un travail qui est à faire avec un groupe. Ce qui n'est pas possible dans notre cas.* » ;

P (Gestion conflits) « *Réaliser la formation entre professeurs de même pratique. Il est très différent de gérer un conflit en pratique professionnelle par rapport à un cours théorique, entre CEFA et enseignants de plein exercice.* ».

Néanmoins, plusieurs évoquent les difficultés, voire les souffrances vécues.

F (Citoyenneté) « *Les échanges furent passionnants! Mais de nombreuses personnes déplorent ne pas disposer de temps au sein de leur établissement pour chercher à améliorer leur pratique professionnelle avec leurs collègues et direction. Ce que nous voyons comme richesse par effet de comparaison et de prise de distance est parfois rejeté à cause d'urgences criantes au sein de leur établissement. Les éducateurs souffrent, pointent les enseignants, les parents,... semblent épuisés.* »

P (Développement durable) « *De toutes bonnes choses pratiques à mettre en action dans un établissement... si on le pouvait! Mais manque de vannes thermostatiques dans les classes, combien de fenêtres qui ferment mal... Notre éducation à l'environnement des élèves en prend un coup!* »

Enfin, plusieurs ont bien compris la complémentarité des formations données au niveau interréseaux et celles du niveau réseau :

- P (Citoyenneté) « *Il serait utile d'organiser des formations pour les membres d'une même école ayant la même fonction afin d'apprendre, d'échanger, de trouver des pistes et d'y mettre en place des choses concrètes pour faire évoluer notre école.* ».

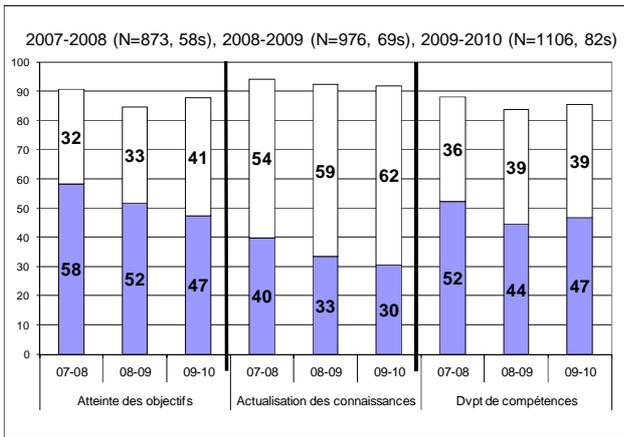
Les formations relatives à l'actualisation des connaissances dans les **cours techniques et de pratique professionnelle** récoltent des taux de satisfaction très positifs (entre 90 et 94). Par rapport à l'année 2008-2009, on constate une augmentation de 3% de la satisfaction au niveau de l'atteinte des objectifs et du développement de compétences. Force est pourtant de constater que plusieurs participants (et les formateurs appuient leur doléances dans ce cas) ne connaissent pas le descriptif ni les objectifs de la formation lorsqu'ils s'inscrivent. Ceci révèle un véritable problème d'information et d'orientation dans les formations. Il est important que de notre côté nous améliorions notre communication mais il est également essentiel que tous, direction comme personnel, s'engagent dans un vrai choix de formation.

P (Hôtellerie-alimentation) « *Je suis prof de MATH. Donc aucun rapport avec mon métier.* »

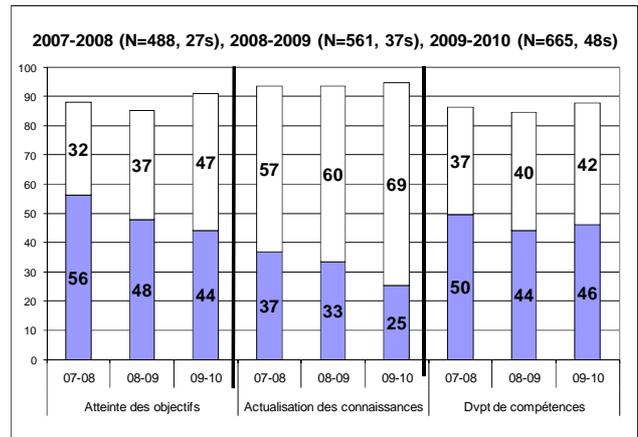
F (Arts appliqués) « *Les participants ne sont pas informés du programme de la formation. Ils ont choisi selon un titre et non un programme complet... ce qui engendre des attentes non-fondées et une démotivation.* ».

3.6 C.PMS

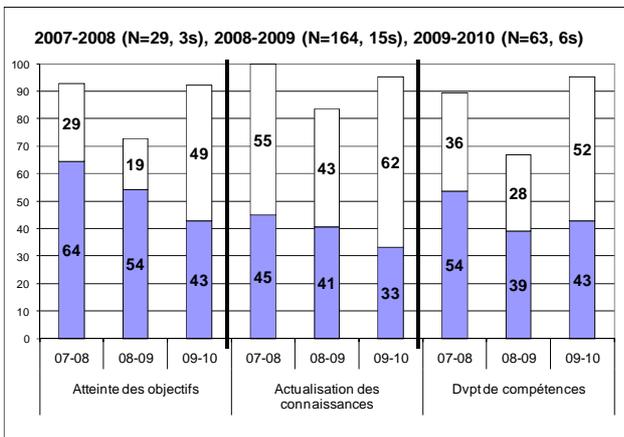
Graphique 26 : résultats globaux



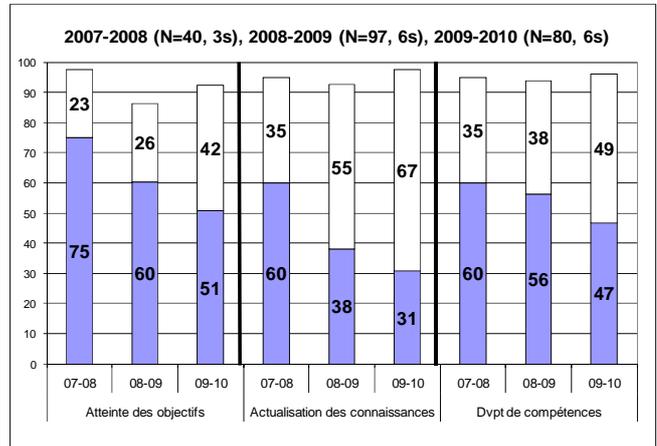
Graphique 27 : Thème 41 : missions des CPMS



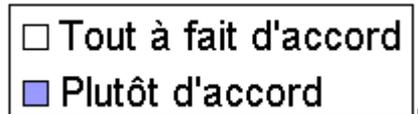
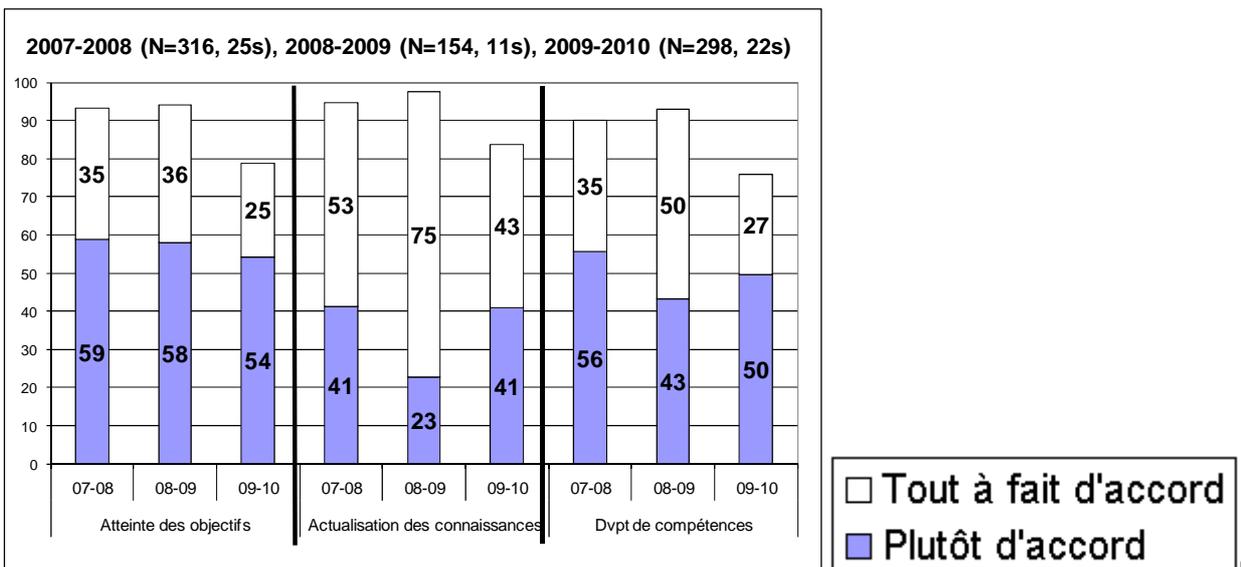
Graphique 28 : Thème 42 : orientation



Graphique 29 : Thème 43 : analyse institutionnelle



Graphique 30 : Thème 44 : diversités culturelles et problématiques psycho-médico-sociales



De plus en plus de formations sont organisées dans le programme des formations destiné aux C.PMS. Globalement, les résultats sont très bons puisque 66% des sessions sont évaluées vraiment très positivement par les participants. Les sessions problématiques portent sur des contenus généraux (troubles alimentaires, adolescence) et sont ouvertes à un public d'enseignants dans le cadre des formations collectives. Les formateurs y pointent le sentiment d'impuissance et donc de démotivation de certains enseignants par rapport à certaines situations.

Dans le programme destiné aux C. PMS, au fil des années, nous disposons d'un nombre plus grand d'évaluations qui reflètent l'augmentation du nombre de sessions organisées. Ceci peut aussi s'expliquer par l'ouverture de certaines sessions dans le cadre des formations collectives. Le premier graphique témoigne de résultats constants au fil des années. Notons cependant que la proportion de personnes « tout-à-fait d'accord » croît de manière importante concernant l'atteinte des objectifs et légèrement dans l'actualisation des connaissances.

Le thème 41 « **missions PMS** » a des résultats tout à fait satisfaisants et en progression, notamment quant au nombre de personnes « tout à fait d'accord ». Il reprend à la fois toutes les techniques spécifiques aux PMS (analyse de la demande, tests, techniques d'animation...) mais aussi des formations sur les troubles, les conduites à risques, etc. ouvertes au secondaire.

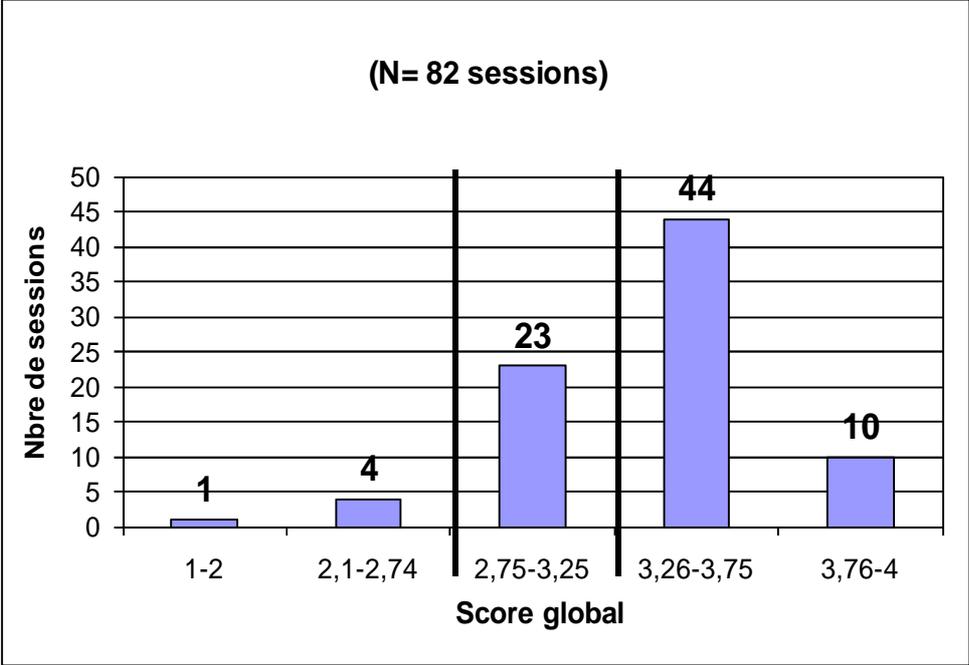
L'orientation (thème 42) qui est une priorité accueille pourtant un nombre assez faible de sessions, mais les résultats sont extrêmement positifs.

Les résultats du thème 43 (« analyse institutionnelle ») progressent à nouveau, surtout en ce qui concerne le nombre de personnes très satisfaites. C'est là que l'on a les formations portant sur l'entrée dans le métier, le soutien à la parentalité, le travail en réseau et la relation Ecole C.PMS.

Dans les formations du thème 44, relatives aux **diversités culturelles et aux problématiques PMS**, on trouve les sujets de la multiculturalité, de l'enfance négligée ou maltraitée, et, nouveauté : une formation sur l'adolescence (9 sessions organisées). Cette dernière, ouverte aux organisations de formations collectives a connu 3 sessions dont des résultats sont faibles voire très faibles (avec des opérateurs/formateurs différents). De plus, 2 des 3 sessions sur les troubles alimentaires (même formateur) sont mal évaluées. Les résultats de ces 5 sessions expliquent en partie la chute des résultats de ce thème.

3.7 C.PMS : vision d'ensemble des sessions

Graphe 31 : résultats par sessions



- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord

Lorsque nous regardons les résultats par session, nous constatons que 54 des 82 sessions sont très positives et 5 sont médiocres. Nous garderons à l'esprit que ces 5 sessions sont mixtes, c'est-à-dire ouvertes au public enseignant du secondaire principalement et aux C.PMS et ont été données dans le cadre des formations collectives (adolescence, troubles alimentaires).

8 des 10 sessions très positives se trouvent dans le thème « missions des PMS » et portent sur la connaissance de l'enseignement secondaire (1), les techniques spécifiques aux PMS (4), les troubles d'apprentissage (2) et les conduites à risques (1). Les deux autres formations excellentes portent sur le soutien à la parentalité et sur l'enfance négligée ou maltraitée.

Dans ces **excellentes formations**, les caractéristiques du groupe sont relevées par le formateur : homogénéité des attentes mais aussi parfois des fonctions, intérêt du groupe « *un groupe très actif demandeur et preneur* ». L'expertise du formateur mais aussi son écoute par rapport aux questions des participants est soulignée.

Sont ici pointés les aspects positifs suivants :

- les allers-retours exemples concrets ;
- théorie, l'intérêt des informations reçues en termes de nouveautés (ex. « *apport d'un éclairage psycho-affectif par rapport au fonctionnement cognitif* ») ;
- la qualité des documents, le lien avec la pratique (« *je repars avec des outils pratiques que je pourrai appliquer* ») travaillée en formation (« *les apports de la formation sont mis en pratique dans le travail et cette formation permet de travailler les difficultés* ») ;
- l'intérêt d'organiser une journée ultérieurement (« *une proposition d'une journée dans un an donnerait une suite intéressante et permettrait d'approfondir* »).

L'auto-évaluation travaillée au cours de la formation est également un des éléments positifs (« *cette formation est pertinente car elle permet de s'auto-évaluer et de corriger sur le terrain, dans la pratique* »).

Dans la formation sur les troubles alimentaires évaluée négativement, nous avons des avis divergents (formation intéressante vs inintéressante). Une des

difficultés pointées est le fait que « *les questions posées trouvent rarement de réponses* » aux cas particuliers des enseignants du spécialisé (la formatrice mentionne elle-même que les cas étaient ultra-complexes). Dans une des deux sessions, la formatrice relève le sentiment d'impuissance d'enseignants « *qui travaillent avec des enfants qui ont de multiples problèmes et des parents non collaborant* ».

Dans une des sessions sur l'adolescence, les formatrices pointent le peu d'attentes, l'absence de motivation due à des inscriptions forcées par les directions comme autant de facteurs les mettant en difficulté.

Les participants quant à eux dénoncent un « *contenu limité à des « lieux communs* » », pas de vision scientifique, un manque de références théoriques, le sentiment d'une formation non préparée, d'une inexpérience des formatrices. Cette formation a fait l'objet de deux plaintes dont une de personnes qui ne sont plus revenues le deuxième jour. Un travail de régulation avec l'opérateur de formation sur le canevas de la formation, notamment par rapport aux référents théoriques, une rencontre de l'opérateur avec l'auteur d'une des plaintes a permis que les 4 sessions suivantes aient toutes des retours positifs.

Ce sujet (sur l'adolescence) reste difficile à aborder. Il est (trop) généraliste et concentre souvent des participants sans grandes attentes à côté d'autres très demandeurs de connaissances et de compréhension de cette période de la vie.

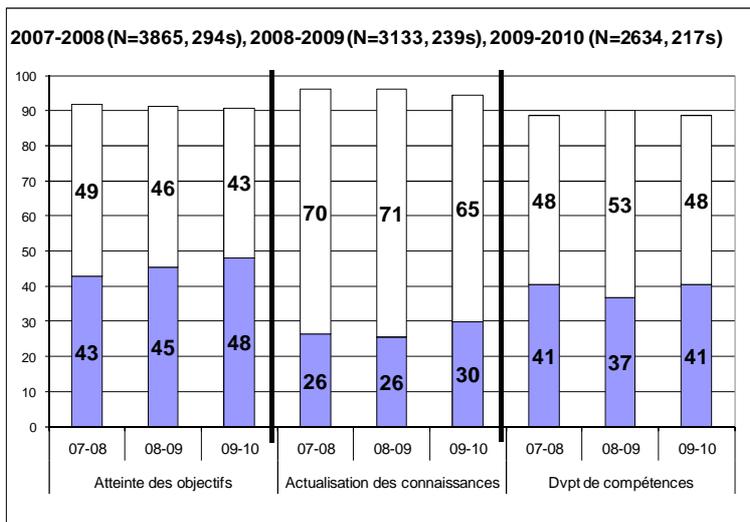
Un autre opérateur a d'ailleurs eu également des évaluations plus faibles. Dans les deux sessions de celui-ci, même si à nouveau les avis divergent, le côté trop théorique émerge « *Trop de théorie inutile pour l'exercice professionnel* », « *J'ai cru que la formation m'apporterait des pistes pour bien agir avec les adolescents en milieu scolaire. Or, c'était que de la théorie pure et simple* ».

Il est à mettre en lien avec une remarque du formateur qui affirme que « *certain participants pensent tout savoir sur l'adolescence* ».

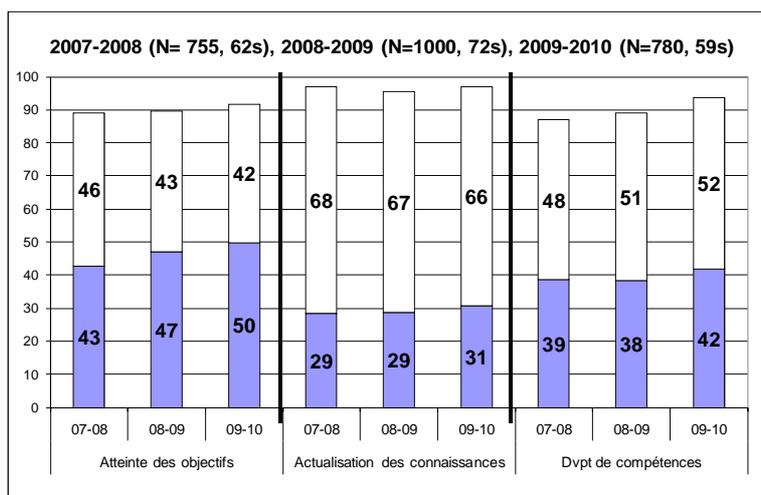
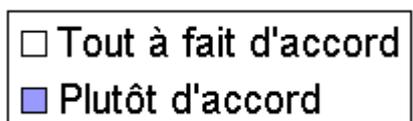
Le formateur mentionne quant à lui les objectifs trop ambitieux qui soulèvent des attentes irréalistes chez les participants et une « *grande démotivation de certains participants vis-à-vis de l'institution scolaire (manque de moyens humains pour s'occuper avec efficacité d'enjeux « éducatifs* »).

3.8 Informatique

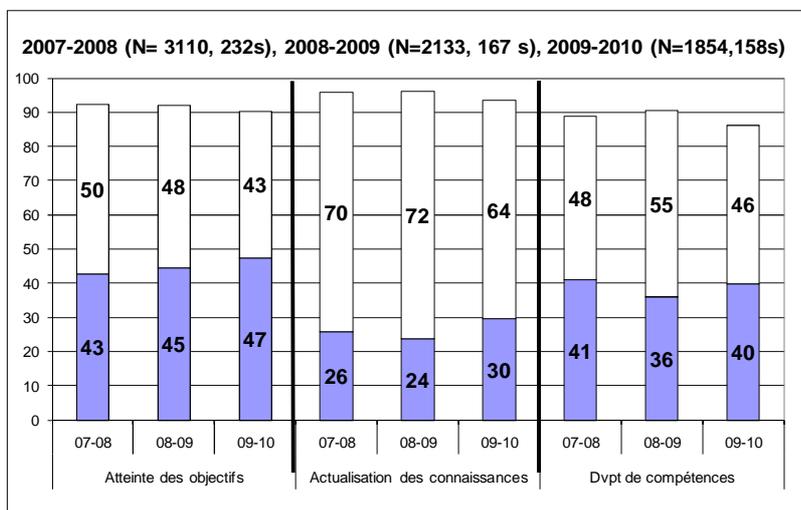
Graphe 32 : résultats globaux



Graphe 33 : formations pédagogiques



Graphe 34 : formations techniques



En 2009-2010, les formations en informatique continuent de rencontrer la plupart des attentes des participants. Les taux de réponses positives atteignent ou dépassent les 90%, pour les trois items. Une faible diminution s'observe toutefois en matière de développement de compétences : le profond changement reposant en effet sur le fait que les TIC ont été mises au service des apprentissages dans les différentes disciplines d'enseignement avec comme contrainte, pour l'opérateur de formation, de montrer en quoi ces outils permettent de développer des compétences définies dans les référentiels de la Communauté française (socles de compétences, compétences terminales ou profils de formation) .

Le graphique 32 nous présente les résultats globaux de l'évaluation des formations en informatique. Les taux de réponses « tout à fait d'accord » sont en légère diminution en ce qui concerne l'actualisation des connaissances. Ceci s'explique aisément par le recentrage de ces formations autour de l'utilité des TIC, davantage orientées vers des outils de développement des compétences présentes dans les référentiels.

Nous avons choisi de répartir les formations en informatique selon deux catégories : les formations à caractère *pédagogique* (par exemple : « Langues modernes: les TIC au service de ma discipline») et les formations à caractère plus *technique* (par exemple : « initiation au traitement de texte et au tableur »). Nous avons pu opérer cette différenciation pour les trois dernières années.

Pour les formations informatiques à caractère **pédagogique** (voir graphique 33), les avis des participants sont particulièrement positifs concernant l'actualisation des connaissances (plus de 60% de réponses « tout à fait d'accord »). Ceci conforte l'IFC dans le choix qu'il a fait en recentrant ces formations vers des outils qui permettent de travailler les compétences disciplinaires. Dans ce type de formations à caractère pédagogique, la pertinence et la qualité des formations occupent la première place. Les résultats de la formation portant sur « Les TIC au service des apprentissages dans le secteur de l'économie » doit faire l'objet d'une grande prudence car seuls deux questionnaires d'évaluation « participants » sur dix ont été rentrés au formateur. Les répondants soulignent toutefois une bonne perception des moyens qui existent sur Internet en matière de commerce au terme de la formation.

De manière positive, les commentaires des participants évoquent le fait que de nombreux exercices pratiques ont permis de prendre conscience du recours possible aux TIC comme outils de développement de compétences des élèves. A ce stade donc, la question du transfert dans les classes permet d'être rencontrée,

certes de manière prudente. Partir de l'hypothèse que le fait d'avoir vécu de l'isomorphisme en formation conduit à une application dans les classes est encourageant.

Le bémol demeure au niveau de l'écart entre le matériel sur lequel s'appuie l'opérateur de formation et celui réellement présent dans les établissements scolaires. Et dans une moindre mesure, il est souligné que le nombre de jours consacrés à ce type de formations en mathématiques devrait être augmenté, principalement afin de pouvoir mieux maîtriser les logiciels. Enfin, là où les formations de l'année 2008-2009 soulignaient la difficulté de l'hétérogénéité du public, il apparaît que cet argument s'efface peu à peu selon les fréquences citées par les participants en cette matière.

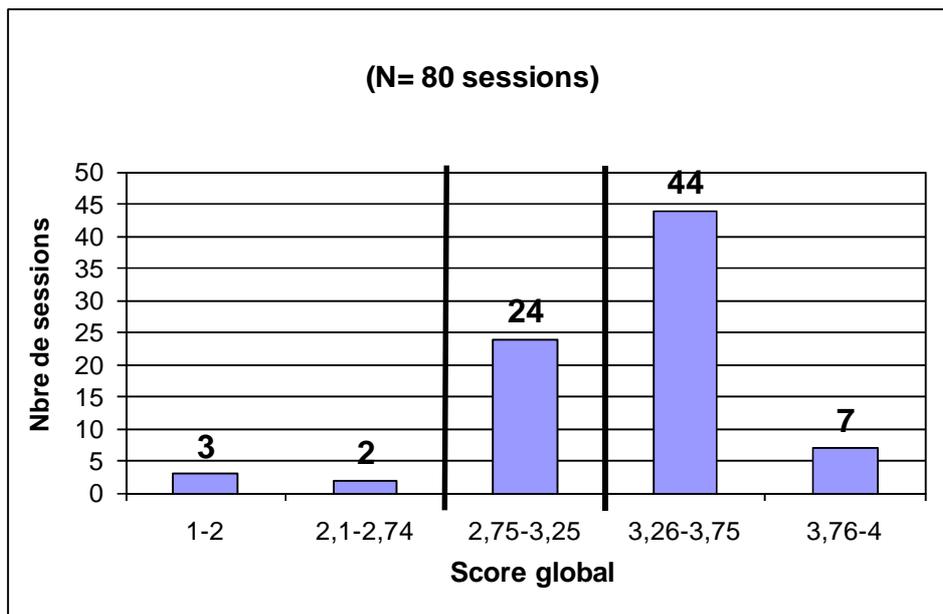
Pour les formations à caractère **technique** (voir le graphique 34), les taux de réponses positives restent comparables à ceux pour les formations pédagogiques avec la nuance que les formations techniques recensent moins de réponses « tout à fait d'accord » et ce, pour chaque item. Les objectifs de formations à caractère technique n'ont pas changé par rapport à l'année 2008-2009. Le nouvel apport concerne les recommandations et les éléments de vigilance qui ont été imposés à l'opérateur. L'IFC a effectivement obligé les formateurs, par exemple, à traiter de l'intérêt de l'utilisation de l'ordinateur et de l'utilisation d'Internet, à la fois pour soi dans le cadre de la préparation et la présentation des activités, et à la fois pour ses élèves dans le cadre de leurs activités d'apprentissage, en veillant à une utilisation critique et responsable des outils.

Des commentaires similaires relatifs au matériel désuet dans les établissements scolaires resurgissent une fois encore pour ces formations-ci. Gageons que les nouveaux équipements permettront d'y faire face pour les formations à venir. L'IFC, en attendant ces nouveaux équipements, demande aux opérateurs de formation des adaptations de leurs formations à la réalité du matériel présent in situ.

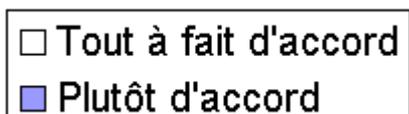
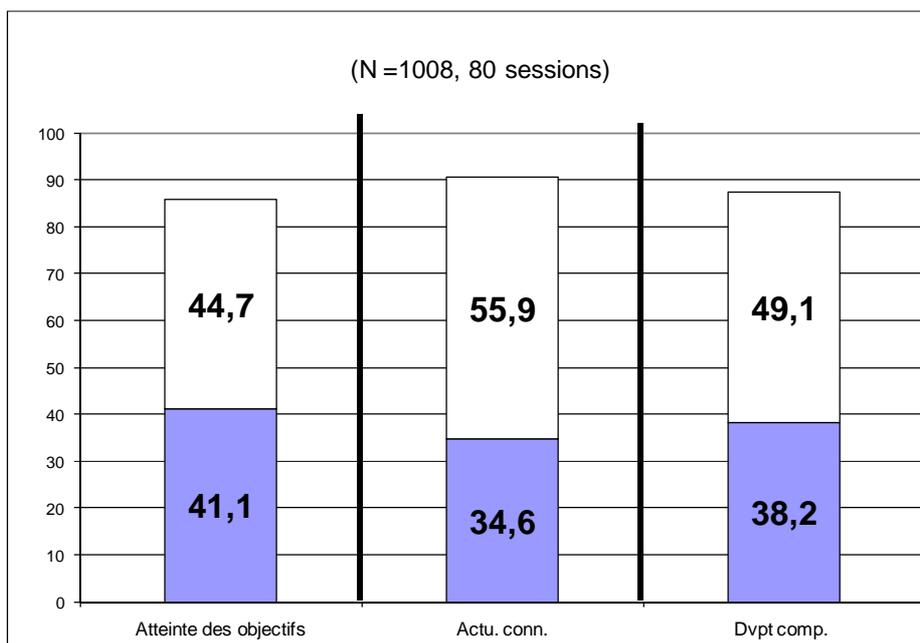
4. Approfondissement de certains dispositifs ou certaines formations

4.1 Elaboration de séquences d'apprentissage

Graphe 35 : répartition des sessions suivant leur score global



Graphe 36 : résultats globaux



Au cours des années, le nombre de sessions dont l'objet principal porte sur l'élaboration de séquences d'apprentissage augmente. La qualité et la pertinence de ces formations est soulignée

Bien que toutes les disciplines n'aient pas été couvertes, nous bénéficions d'une augmentation d'offres traitant de l'élaboration de séquences d'apprentissage et les membres du personnel de l'enseignement secondaire – et du fondamental aussi mais dans une moindre mesure – s'en saisissent largement. Le français, les mathématiques, les sciences, les langues modernes, l'éveil historique et géographique, les langues anciennes, l'éducation artistique, les secteurs des services aux personnes et de l'hôtellerie-alimentation ont été « couverts » cette année. 80 sessions de formations portant spécifiquement sur ce domaine ont pu être évaluées et 6.378 personnes ont exprimé ce qu'ils pensaient de ces formations. Il ressort de ces évaluations une grande satisfaction globale ainsi que le témoigne le tableau placé en page de gauche puisque 64% des sessions organisées sont considérées comme très positives (supérieur à 3,26 sur 4). Il nous faut cependant regarder les 5 sessions (6% de celles qui sont évaluées) que les participants ont sanctionnées d'un score global inférieur à 2,75 sur 4 et comprendre, pour mieux réguler nos actions, ce qui s'y est passé. Notons que 3 de celles-ci ont été assurées par le même organisme de formation. Après une longue discussion avec eux, nous avons mis fin à notre collaboration cette année. Les 2 autres formations négatives doivent être considérées comme des incidents dans un parcours généralement bon (1 négative sur un total de 5 sessions dont 4 bonnes pour l'une et 1 sur 3 pour l'autre).

Nous nous attardons ainsi ici sur les commentaires qui nous permettent d'appréhender la perception des participants dans une formation considérée comme intéressante ou à l'inverse, mauvaise : à partir de quels éléments fondent-ils, expriment-ils leur évaluation ?

Les apports concrets, les possibilités de se saisir des contenus, des techniques, des apprentissages pour les exploiter directement en classe sont un des facteurs les plus fréquemment évoqués.

Dans les formations positives :

P (Français) « J'avais déjà suivi, il y a quelques années, cette formation. Pour avoir mis en pratique ces apprentissages, je peux signaler qu'ils sont très appréciés. J'ai trouvé à cette formation quelques pistes de recadrage à mes ateliers d'écriture. » ;

P (Education artistique) « Oui cette formation est utile et très intéressante. Les échanges nous apportent de la confiance en nous. On peut voir que ce que l'on fait est correct. C'est bien car quand on donne cours, on est souvent (pour l'éducation plastique) livré tout seul pour la théorie et on ne peut pas demander aux collègues car cette discipline est plus rare dans une école générale. » ;

P (Services aux personnes) « Meilleure compréhension des exigences, concrétisation du sens à transmettre, dans l'acquisition et l'articulation des compétences séquentielles et terminales de la formation de l'élève. »

Dans les formations négatives :

P (Histoire) « Trop de verbiage. Loin de la réalité de certaines écoles. » ;

P (Eveil scientifique) « On insiste beaucoup trop sur les façons de "procéder". Je suis plus en attente d'échange de techniques, trucs (ok pour le principe d'une valise, boîte à outils) que sur l'apologie du dogmatisme pédagogique du moment. »

A la question portant sur les attentes des participants, notamment pour la suite de la formation, plusieurs évoquent le suivi sur le terrain, un accompagnement de plus grande proximité, en complémentarité avec les acquis engrangés :

Dans les formations positives :

P (Langues modernes) « Continuer à exploiter des exemples/mises en situation concrètes. C'est de cela que nous avons surtout besoin. » ;

P (Services aux personnes) « Il me faudrait une supervision et des séances de guidance. » ; ou encore : « Il me semble que le suivi "intra-muros" de ce type de formation (sur les compétences) serait "bienvenu". »

Dans les formations négatives :

P (Eveil-formation historique et géographique) « J'attends une formation qui s'adresse directement à mon cours. Le mélange des disciplines (histoire, géo, EDM) ne permet pas de satisfaire tout le monde étant donné leurs différentes attentes. »

Les qualités du formateur sont souvent mises en exergue mais les avis divergent parfois :

P (Français) « Bravo. Animatrice remarquable tant par la gestion des activités proposées que par la multitude d'outils proposés, apportés. Tout est prévu, bien reporté dans le temps et très agréable, ludique, professionnel. Moi qui détestais écrire, peut-être y ai-je pris un peu de goût. Merci. » ; Cependant, pour la même formation, un autre participant écrit presque l'inverse « C'était plus un échange d'idées entre les "formés" qu'un réservoir d'idées données par le formateur. Au final, peu d'idées intéressantes ou réalisables vu que chacun venait pour trouver des idées pas pour en donner. » :

P (Langues modernes) « Nous avons reçu d'autres exemples de situations problèmes présentées par quelqu'un qui les a déjà vécues. Cela semble plus véridique et donne plus envie de tester ce mode d'apprentissage. » ;

Une spécificité de ce type de formation, que nous retrouvons aussi parfois dans celles qui travaillent sur l'évaluation des compétences, porte sur la difficulté d'une longue période de concentration de la part des participants, sur la densité du contenu. Etonnamment, les participants ne font jamais le lien avec le vécu de leurs élèves sur ce point.

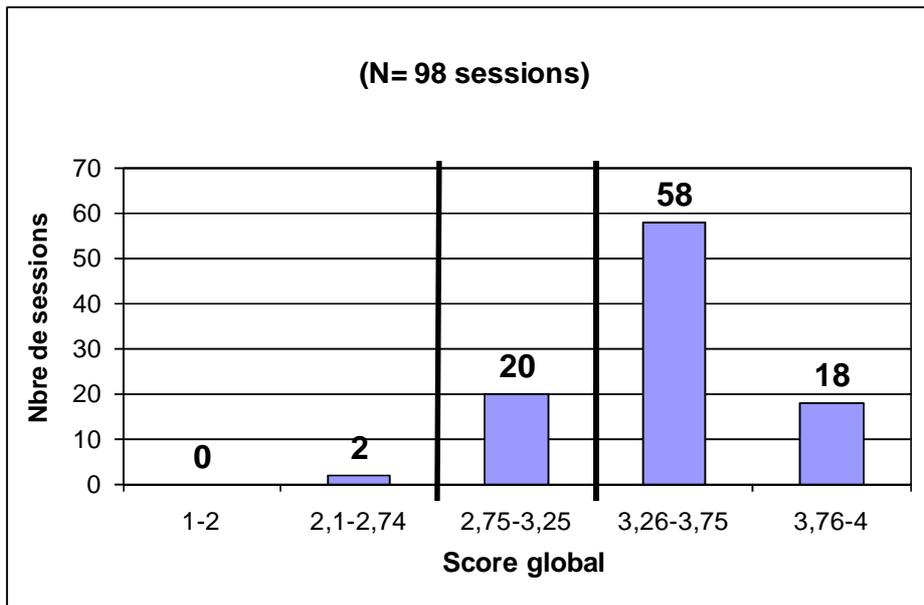
P (Français) « La formation devrait s'étaler sur 4 jours mais en demi-journée car une journée complète, c'est trop long, il est difficile de se concentrer si longtemps sur un même sujet. » ;

P (Français) « Tout était parfait ... Simplement, le contenu était tellement dense qu'il aurait bien mérité un jour de formation supplémentaire. » ;

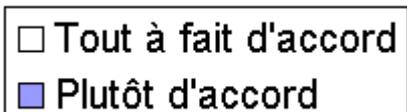
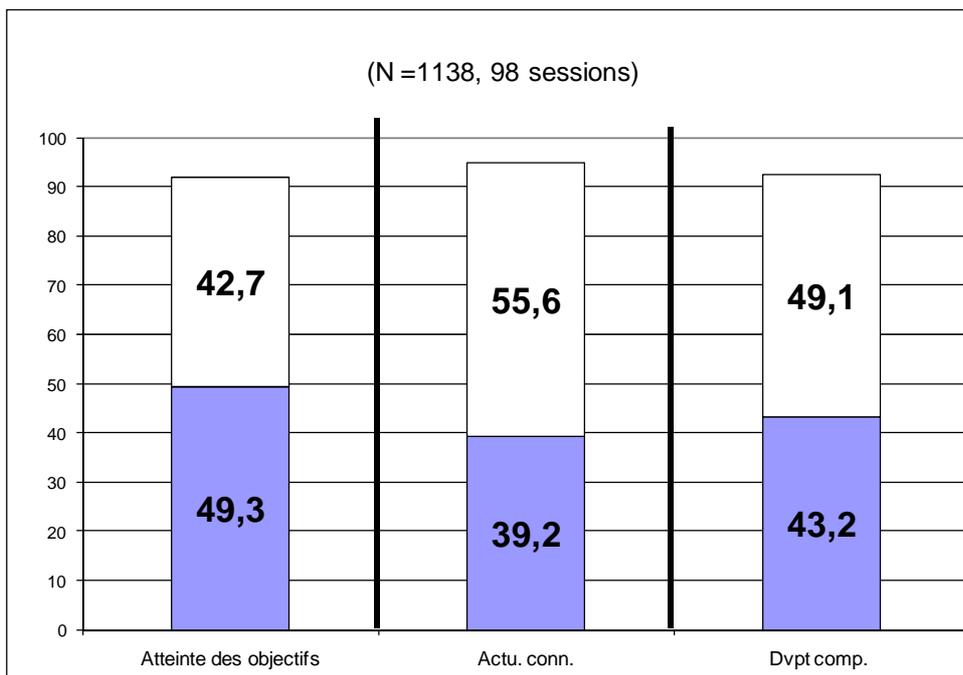
Il nous revient de tenir compte de ces remarques, riches souvent, et de les prendre en compte dans la conception des offres de formation pour les années ultérieures. Ainsi, pour la période 2011-2014, nous avons envisagé trois types de formations complémentaires: des formations qui portent sur l'élaboration de séquences, d'autres portant sur la différenciation et la remédiation et enfin, celles abordant l'évaluation des apprentissages. Jusqu'ici, les nombreux objectifs à poursuivre étaient distribués dans deux types de formations.

4.2 Evaluation des compétences

Graphe 37 : répartition des sessions suivant leur score global



Graphe 38 : résultats globaux



Les formations portant sur l'évaluation des compétences sont très positives aux yeux des participants - 78% d'entre elles ont un score supérieur à 3,26 sur 4 - et leurs commentaires appuient ces bons résultats. Les formateurs clament quant à eux la difficulté d'assurer ces formations. Tous réclament une cohérence, une harmonisation d'action et de point de vue en matière d'évaluation des compétences.

Tous les pédagogues, et les enseignants de terrain en premier, s'accordent sur le fait que développer et surtout évaluer des compétences est très complexe. Tel est pourtant leur métier et les Inspecteurs vérifient qu'il en soit ainsi sur le terrain. Il est dès lors assez logique de voir une progression de la demande de formation en cours de carrière en la matière. Ainsi par rapport à l'année dernière, l'IFC a inscrit 46% de participants supplémentaires soit 1.438 (contre 987) et a organisé 31% de formations en plus, soit 98 (contre 75).

Pour ces formations « très sensibles », l'IFC veille à ce que les formateurs soient particulièrement bien informés des travaux des différentes Commissions des outils d'évaluation. C'est pourquoi la majorité de ces formations (58%) sont données par des formateurs internes (chargés de mission) qui bénéficient d'une collaboration avec le Service de pilotage du système éducatif. Celui-ci dégage également du temps de ses propres collaborateurs au bénéfice des formations sur l'évaluation (11% des sessions). Les 31% restant proviennent des procédures de marché public.

Les disciplines rencontrées en 2009-2010 sont le français, les mathématiques, les sciences, les langues modernes, les sciences économiques, les langues anciennes ; les secteurs touchés sont l'agronomie, l'industrie, l'hôtellerie-alimentation et les services aux personnes. Enfin, une formation était dédiée au rôle du chef d'atelier dans la mise en œuvre des outils d'évaluation.

Le graphique montrant le résultat des formations par session, est éloquent : seules 2 sessions sont négatives aux yeux des participants. Elles ont été données par le même formateur qui n'a pas accepté, semble-t-il de prendre en compte l'évolution des objectifs assignés à ces formations par l'IFC. Il est resté sur le modèle de l'année dernière et les participants l'ont sanctionné (« *Plutôt qu'une présentation de l'organe institutionnel qui crée les documents et plutôt qu'un exposé de ceux-ci, j'aurais préféré une réflexion sur nos pratiques.* »).

Dans tous les autres cas, les participants étayaient leur appréciation positive par des commentaires du type :

- « *Avoir suivi cette formation va me permettre de donner du sens au travail sur l'évaluation.* » ;
- « *Cette formation est en adéquation avec ce qui nous est demandé sur le terrain en termes d'évaluation. Cela nous permet de comprendre "les familles de tâches" et de les utiliser dans notre pratique quotidienne. Il est impossible de décrypter cela seule.* » ;
- « *Formation extrêmement claire, concrète, répondant avec précision aux questions des participants et permettant des échanges fructueux et surtout prolongés grâce à l'outil @. Rencontrer d'autres enseignants de différents réseaux, différents niveaux est très enrichissant.* » ;
- « *Pourquoi ne pas donner cette formation dans le cadre de l'AESS? Tout paraît beaucoup plus clair*

pour les jeunes enseignants qui sont souvent perdus en début de carrière au milieu de toutes ces compétences. »

D'autres, bien que positifs, expriment des craintes :

- « *En fait, je pense pouvoir utiliser les apprentissages mais le temps que cela prendra m'effraie un peu.* » ;
- « *Ce sera parfois difficile mais petit à petit, je pense pouvoir y arriver. Merci!* »

D'autres encore, et ceci est récurrent, réclament :

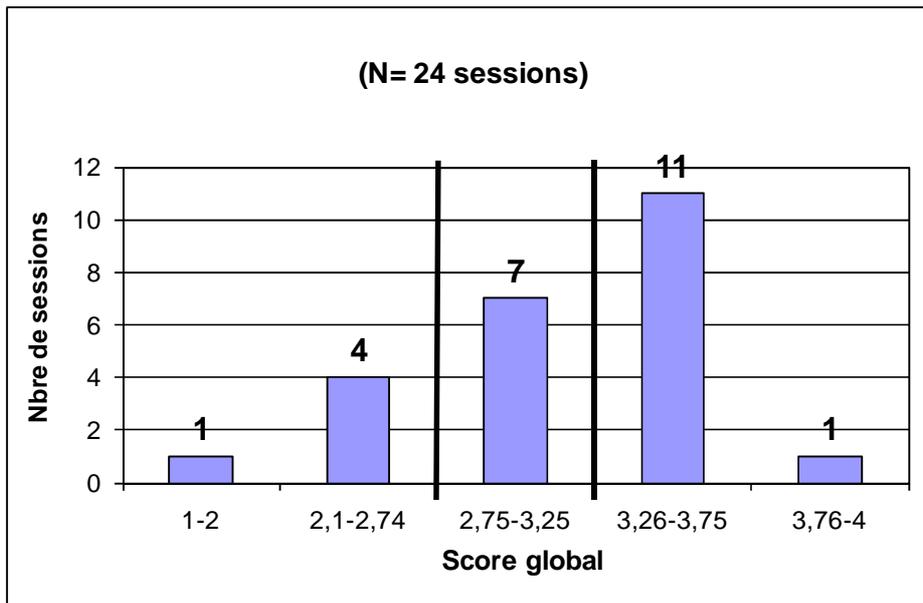
- « *Cette formation devrait être envisagée pour l'enseignement technique qualifiant et l'enseignement professionnel.* » .

Enfin, il est remarquable de constater que tous les formateurs, loin de se contenter des retours positifs des participants, font part du désarroi, des craintes, voire de la colère des participants et de l'impact de ces sentiments forts sur leur propre travail :

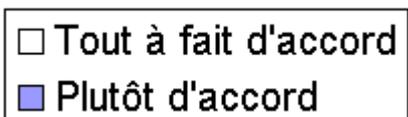
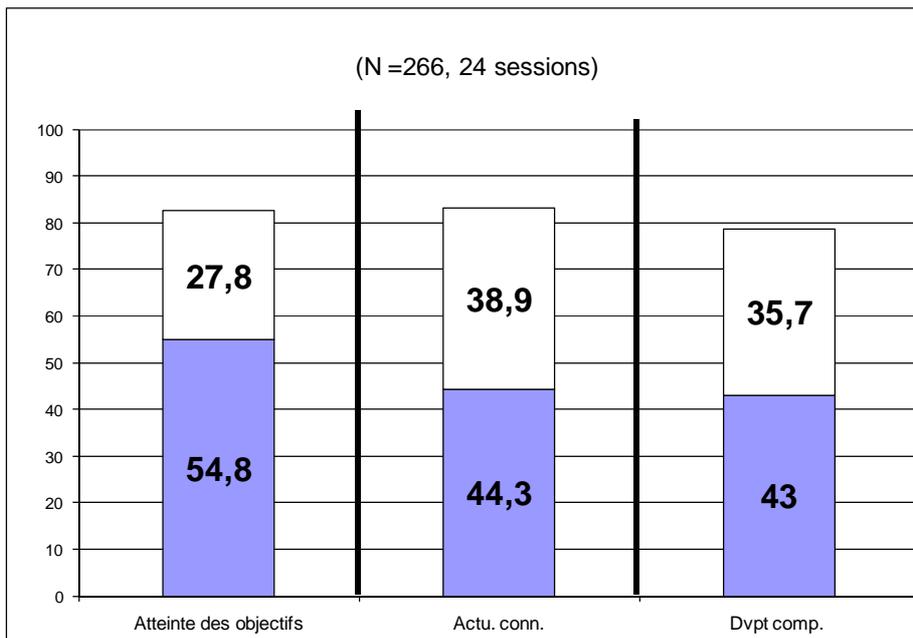
- « *Il y a manifestement beaucoup de discordances entre les messages de l'inspection, des conseillers pédagogiques, des directions, des collègues au niveau des compétences, de leur évaluation et de leur formulation dans les bulletins par exemple. Rien de clair nulle part, disent les participants!* » ;
- « *Quelques participants, peu motivés par l'approche par compétence, avaient besoin d'exprimer leurs réticences. Il était nécessaire de les accueillir avant de les amener à travailler des outils.* » ;
- « *Un long temps a été consacré à réconcilier un certain nombre de participants avec les choix posés par la Communauté Française, avec le regard de l'inspection et des conseillers pédagogiques. Certains estiment que ce temps est du temps perdu. Dans l'ensemble, je ne le pense pas.* » ;
- « *Penser l'évaluation et les savoirs... à mettre en place en amont va à l'encontre des habitudes. La résistance et le refus de certains de s'approprier les outils d'évaluation et leur logique étaient palpables.* » ;
- « *Certains participants avaient eu des rencontres démotivantes sur le sujet avec la « hiérarchie ». Ils étaient en colère par rapport à des exigences qu'ils comprenaient mal. Ils avaient des résistances davantage liées à une part de la non valorisation de leur travail qu'aux spécificités réelles de l'APC ; de vraies résistances tout de même qu'il a fallu entendre avant d'entrer dans le travail sur les objectifs de l'IFC.* » ;
- « *J'ai été à nouveau frappée par le désarroi de certains participants sur le plan de la didactique des langues mais je reste admirative de l'énergie avec laquelle tant de participants s'efforcent à entrer dans les approches nouvelles.* » .

4.3 Eveil scientifique

Graphe 39 : répartition des sessions suivant leur score global



Graphe 40 : scores globaux



L'éveil scientifique fait partie d'une attention toute particulière du programme de l'IFC. L'année 2009-2010 fut l'année de lancement d'une action expérimentale initiée par le Cabinet du Ministre de l'enseignement obligatoire, en collaboration avec l'ensemble des réseaux. Il convenait d'en retracer les principales étapes et d'en donner les premières observations.

Le faible taux d'engagement des jeunes dans les domaines scientifiques fait partie des préoccupations de la société et du monde de l'éducation. Dans le domaine de l'enseignement, les constats établis par les Services de l'Inspection de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire font état de la place très réduite des sciences dans la plage horaire, de l'approche non conforme à la mise en place des compétences liées à la démarche scientifique et de la non-continuité des apprentissages entre le primaire et le secondaire. Faut-il également évoquer PISA ?

Un des projets résultant de cette analyse va vouloir apporter une réponse au sein même de l'enseignement fondamental et vise à compléter le plus rapidement possible la formation initiale de ses enseignants en matière de didactique des sciences.

L'espace institutionnel créé pour répondre à ce besoin est la formation en cours de carrière. Mais une autre difficulté constatée pour les organismes de formation, quels qu'ils soient, est celle de recruter des formateurs aptes à relever ce défi.

Le projet expérimental pris en charge par l'IFC, sous la vigilance d'un comité d'accompagnement, a permis de doter 10 candidats-formateurs des compétences de base requises pour exercer le métier de formateur en éveil scientifique : celles liées, notamment, à la didactique des sciences, à la formation d'adultes (andragogie), à la construction des compétences et à l'identité professionnelle du formateur.

Au terme de cette formation de formateurs, 5 puis 3 de ceux-ci ont assuré des formations volontaires organisées par l'IFC dans le domaine de l'éveil et de la formation scientifique au niveau de l'enseignement fondamental tandis que les 5 autres sont chargés, au sein de leur réseau, d'assurer et d'amplifier la formation de leurs collègues, en collaboration avec les conseillers pédagogiques. Durant la deuxième année du projet, les 10 formateurs ont poursuivi leur propre formation au sein de l'IFC.

Ce projet va devoir s'étaler sur plusieurs années. Les résultats que nous communiquons dans ce rapport ne sont donc que les tout premiers pas vers l'objectif visé.

Très peu de sessions de formations portant sur ce domaine ont déjà pu être activées en 2009-2010 car le projet n'a débuté qu'en avril 2009 et que la première phase de la formation des formateurs s'est achevée en décembre de cette année. A ce moment, le programme modifié de l'IFC pour le Fondamental ordinaire pouvait encore plus difficilement atteindre son public cible que d'habitude. Rappelons que l'IFC ne peut proposer « que » les formations accessibles sur une base volontaire aux participants du fondamental ordinaire et qu'à cette époque de l'année, les inscriptions sont estimées clôturées au sein des établissements. Cependant, les 24 sessions de formation

relatives à l'éveil scientifique qui ont été réalisées en 2009-2010 sont quand même réparties équitablement entre le programme du Fondamental ordinaire (FO) et celui du Secondaire ordinaire (SO) puisque nous en avons 12 de part et d'autre.

Les intitulés que nous retrouvons dans ces 24 sessions sont les suivants :

« *Des activités d'éveil pour comprendre et construire le monde pour les 5 --> 10 ans* » (FO - 2 sessions positives) ;

« *Des activités d'éveil pour comprendre et agir sur le monde pour les 10 --> 14 ans* » (FO - 10 sessions dont 6 sont positives et 4 sont médiocres) ;

« *Les TIC au service des apprentissages en éveil-initiation scientifique* » (SO - 8 sessions très positives) ;

« *Développer des séquences d'apprentissage en éveil scientifique* » (SO - 4 sessions dont 3 positives et 1 médiocre).

L'IFC a cette spécificité de pouvoir travailler la continuité des apprentissages d'un niveau à l'autre mais ce n'est pas simple, loin s'en faut.

2 des 6 sessions médiocres furent les premières expériences concrètes des formateurs internes - laissons-les de côté car les suivantes furent très positives. Les 3 autres sessions furent données par des formateurs externes. Une de ces sessions peut être considérée comme un « accident » pour les mêmes raisons. Par contre, 2 sessions négatives, réalisées par la même formatrice, montrent à travers les commentaires des participants ou de la formatrice que l'hétérogénéité du public n'a pas pu être prise en compte et que chacun est reparti déçu de n'avoir pas été entendu et compris dans ses attentes.

Ainsi, pour elle : « *Les profs du secondaire inférieur ont créé une difficulté lors des échanges entre eux et le primaire - effet bloc. Entre eux, ils n'osaient pas s'exprimer. Certains trouvaient les manipulations inintéressantes pour leur cours, d'autres très intéressantes. Cela a créé un problème de motivation chez les participants.* »

Et pour eux : « *Il aurait peut-être fallu amener plus d'expériences et ne pas nous amener à parler de Piaget. Nous sommes des gens de terrain, il est temps de redescendre sur terre.* »

Nous avons eu, avec cette formatrice, comme avec tous ceux qui ont eu ici un score médiocre, un entretien de régulation.

Nous lisons pratiquement l'inverse dans les commentaires des formations positives : « *Richesse d'avoir le fondamental (spécialisé) avec le secondaire.* » ou encore « *Nous avons été plongés nous-mêmes au sein d'une 'pédagogie active' qui correspondrait tout à fait au type d'enseignement visé (spécialisé).* »

4.4 Formation Teacch

La formation TEACCH est un exemple positif de complémentarité entre le niveau réseaux et interréseaux. Dans celui-ci, les participants ont l'occasion d'aller sur le terrain pour observer, expérimenter les acquis de la formation théorique avec l'accompagnement d'un maître de stage. Tous les participants disent vouloir modifier quelque chose concrètement dans leurs pratiques au terme de la formation.

Nous souhaitons focaliser notre attention sur un dispositif particulier: celui de la formation TEACCH.

Cette formation existe depuis des années dans le programme des formations de l'enseignement spécialisé à l'IFC. Jusqu'en 2008-2009, elle avait lieu en 2 modules : 3 jours de théorie et 2 jours de « pratique ». Le premier module visait à acquérir les notions essentielles relatives à la problématique de l'autisme et le second proposait des travaux pratiques en exploitant la réalité des personnes en formation (construire un système d'horaire, élaborer un plan de structure de classe pour chaque participant, une activité structurée et un système de communication, échanger sa réalité de travail en fournissant une vidéo, un plan de leur classe, l'un ou l'autre élément de structuration déjà mis en place).

Les formateurs souhaitaient maximiser le réinvestissement sur le terrain des outils présentés dans le cadre de cette formation. Cette formation a donc évolué. Depuis 2009-2010, il s'agit d'une formation longue de 6 jours. Mais sa spécificité réside surtout dans un travail en complémentarité entre le niveau interréseaux et le niveau réseau, piloté par un comité d'accompagnement composé de membres de l'équipe du Susa, du cabinet du Ministre de l'enseignement, de l'inspection, des réseaux et de l'IFC. A titre d'exemple, la gestion des inscriptions des différentes sessions de formation a été discutée à ce niveau, notamment pour veiller à l'équilibre entre les réseaux mais aussi à la disponibilité des classes d'application par réseau. Par ailleurs, elle a la chance d'être au cœur d'un projet de recherche financé par le Cabinet de Madame la Ministre Simonet ayant pour but d'analyser l'impact de ce type de formations sur les pratiques des membres du personnel.

Cette formation est, en outre, un bel exemple d'accompagnement des politiques éducatives prônées en CF, puisque depuis le 5/02/2009, un décret reconnaît la possibilité de mettre en place pour les écoles qui le souhaitent un enseignement spécialisé adapté aux élèves avec autisme. La formation est une modalité d'accompagnement.

La particularité de la nouvelle mouture de formation, outre l'articulation réseaux-interréseaux, est de favoriser précisément le transfert en permettant directement aux membres du personnel de réinvestir sur le terrain les acquis de la partie théorique. Il y a un travail d'articulation très fin entre ces deux niveaux, encore amélioré en 2010-2011.

Durant la partie pratique, les participants sont accompagnés par des maîtres de stage dans des classes d'application. Les

établissements qui souhaitent s'impliquer comme classes d'application sont amenés à procéder à une auto-évaluation formative par l'intermédiaire d'une grille fournie par le Susa. Ils doivent aussi fournir un certain nombre de documents en lien avec les principes d'une pédagogie adaptée aux élèves avec autisme (PIA, plan des lieux montrant l'emplacement des différents espaces, des photos, par exemple, des systèmes d'horaire, etc.). Une analyse et un feed-back de cette auto-évaluation ont ensuite été faits par le Susa. Dans l'optique d'une formation, il est en effet essentiel que les classes d'application qui accueillent les participants à l'issue de la partie théorique réunissent les critères de qualité de cette pédagogie adaptée aux élèves avec autisme (tels que repris dans la circulaire 2876).

Les maîtres de stage présents dans les classes d'application bénéficient aussi d'une formation de formateurs de 3 jours prise en charge par les réseaux. Lors du stage pratique, les participants réalisent un certain nombre de tâches et ont des moments de rencontre et de bilan avec le maître de stage. Les participants observent le fonctionnement d'une classe TEACCH en se focalisant sur un élève dont ils reçoivent préalablement une présentation. Ils sont ensuite amenés à faire des suggestions et à mettre en place l'une ou l'autre activité en lien avec la formation qu'ils ont reçue.

Après la partie pratique, une sixième journée en interréseaux permet à tous les participants de tous les réseaux d'échanger leur expérience (pour l'année 2010-2011, il s'agira d'élaborer une fiche en vue de constituer une boîte à outils) et au formateur d'apporter l'un ou l'autre complément d'informations si besoin.

Notons encore que pour ce dispositif, une évaluation des acquis est pratiquée en plus de la formation pratiquée habituellement dans les autres formations. C'est notamment sur la base de celle-ci que les formateurs ont régulé la formation entre les différentes sessions et au fil des années.

L'évaluation des sessions de formations à la méthode TEACCH s'est faite différemment des autres formations. Il nous paraissait important en effet d'en savoir plus sur l'impact de cette formation pour les participants et sur les apports du lien théorie-pratique qui est au cœur de cette formation. Nous baserons notre analyse sur les questionnaires remplis par les participants en fin de formation, à savoir après les 3 jours de théorie (IFC), les 2 jours de pratique sur le terrain (réseaux) et la journée de synthèse (IFC). Même si cette formation émane d'une complémentarité entre différents acteurs, elle forme inévitablement un tout.

Une première question demandait aux participants s'ils envisageaient de **modifier l'un ou l'autre élément dans leur pratique professionnelle**. Quelle que soit la session, ils ont tous répondu « oui ». Les modifications proposées rejoignent évidemment les éléments clés de la formation, à savoir l'organisation du temps (« *un horaire pour chaque enfant adapté à ses compétences* »), l'organisation spatiale de la classe, le système de travail et la création de renforceurs. Ces modifications sont vues parfois très concrètement dans la création de matériel (ex. boîtes d'activités, pictos, fardes de communication), dans la rédaction plus opérationnelle d'objectifs pour les élèves, dans la mise en place d'un espace individuel ou d'une table d'apprentissage, d'activités de loisirs collectifs, ... De temps à autre, on y lit des points moins palpables concrètement, comme travailler en équipe pluridisciplinaire, **ou** évaluer de manière rigoureuse. Mais quelle que soit la réponse à la question, les participants voient clairement quelque chose à modifier ou, comme ils disent, « à compléter » dans leurs pratiques.

Pour y parvenir, on leur demandait **ce dont ils avaient besoin pour les aider**. Un premier élément : ils n'évoquent pas une demande de suivi de la formation. C'est que quelque part celle-ci a pu répondre à une partie de leurs attentes. On y lit surtout la notion de temps (« *pour la mise en place et l'analyse de ce qu'il faut faire* »), d'argent dans le sens de pouvoir disposer de matériel, mais aussi l'aide d'une personne (est évoquée l'aide d'un conseiller pédagogique, d'une personne du Susa – « *pour affiner nos pratiques pédagogiques* », « *voir si on est dans le bon* », voire encore d'une personne « référent » sur le lieu de travail). Plusieurs souhaiteraient poursuivre des échanges avec d'autres enseignants, d'autres écoles. Notons qu'une réflexion est menée à ce niveau. Et dans ce contexte, plusieurs demandent davantage d'observation de classes teacch pour alimenter leur réflexion ou par rapport à des éléments très spécifiques : « *voir un fonctionnement teacch en éducation physique* ». Quelques éléments institutionnels sont aussi invoqués : « *que ce soit toujours la même personne qui accompagne en classe* », « *qu'il y ait moins d'intervenants* », « *qu'il y ait plus de travail en équipe avec les personnes travaillant avec l'enfant (logopède, puéricultrice)* ».

Les apports de l'articulation entre une formation théorique et une formation pratique sont avant tout :

- « *une observation concrète de la théorie par des personnes ayant une expérience de terrain* » ; « *dans une classe bien mise en route et qui fonctionne bien* », « *une vision complète de l'organisation d'une classe teacch* » ;
- « *les constats des difficultés à mettre en place les éléments issus de la théorie mais aussi les résultats obtenus* » ; « *on a pu voir le bénéfice que ce système d'apprentissage apportait aux enfants* »
- « *une expérimentation des outils appris en théorie* » ;
- les échanges avec des professionnels de terrain, utilisant Teacch, motivés et motivants qui peuvent partager des éléments méthodologiques, du matériel, les difficultés rencontrées.

Plus spécifiquement, une personne mentionne la rencontre avec d'autres enfants autistes que ceux de sa classe. Une autre qui a travaillé dans une classe avec un niveau différent de la sienne a pu constater l'évolution possible de certains enfants avec cette méthode.

Une personne souligne le bénéfice en termes d'implication (« *on est acteur* ») ; d'autres en termes de compréhension, de consolidation de la théorie (ex. niveau de l'autisme) ; une autre en termes de prise de recul (« *se rendre compte du fonctionnement réel* ») ; une autre dans une (ré)assurance par rapport à sa pratique (« *cela me conforte dans l'idée que ma pratique rejoint Teacch* » « *voir que j'étais dans le bon* »). Enfin, quelqu'un dit que cela lui a permis « *d'adapter ses actions en fonction des élèves, des situations* ».

Une seule personne, sur l'ensemble des deux formations, estime que la formation pratique n'a pas été un apport, car l'école commençait seulement la méthode Teacch.

Notons aussi que souvent, les participants considèrent que la spécificité de leur enseignement n'a pas suffisamment été prise en compte quand le niveau des élèves de la classe dans laquelle ils se sont rendus n'était pas comparable à celui de leurs élèves (ex. pré-maternel – classe de lecteurs). Seule une personne (cfr. ci-dessus) dit avoir tiré un bénéfice de cette différence de niveau. Le travail portant sur « l'adaptation de mes acquis au contexte de ma classe » devrait-il être renforcé au sein de la formation ?

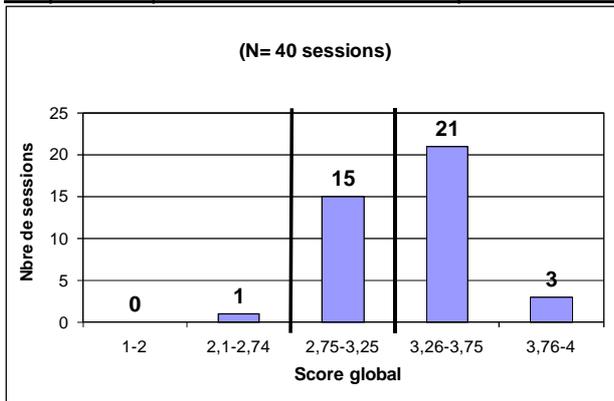
Les participants ont émis des suggestions sur des **points à modifier dans la formation** :

- Pour beaucoup d'entre eux, plus de temps d'échanges d'idées, de matériel, de vécus, de réflexion commune, d'activités à mettre en place dans une classe teacch (notamment avec des élèves plus faibles) (timing trop serré) avec les personnes du terrain ;
- Une amélioration du lien formation théorique-formation pratique (« *des explications plus concrètes du travail à fournir en stage lors de la formation théorique* », « *plus d'informations sur les élèves, le fonctionnement de la classe avant la pratique* ») ;
- Etaler les deux jours pratiques pour avoir plus de temps pour proposer des modifications (un jour dédié à l'observation et un jour pour les modifications.)

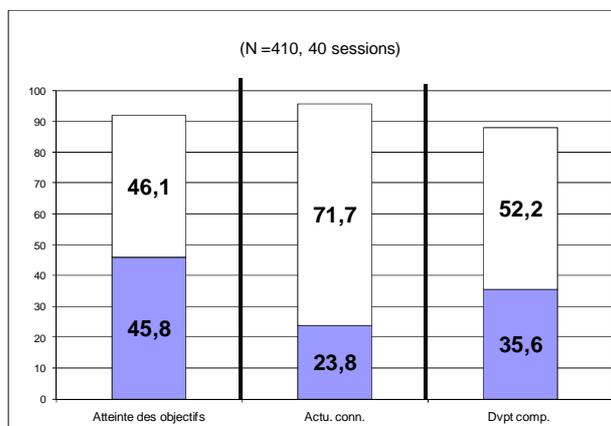
Au vu de ces évaluations mais aussi et surtout de l'évaluation des acquis et des évaluations faites avec les maîtres de stage, plusieurs régulations ont été mises en place dans cette formation, notamment pour améliorer le lien théorie-pratique ou plus concrètement mettre en place le transfert dès la partie théorique. Un exemple est certainement le support pédagogique, puisqu'un carnet de formation, qui oriente la réflexion des participants vers la formation pratique, a vraiment été conçu comme un outil pour soutenir le questionnement du participant et l'aider à faire des ponts entre la théorie et la pratique tout en gardant une trace de ses acquis.

4.5 Formations informatiques : personnes ressources, TIC disciplines

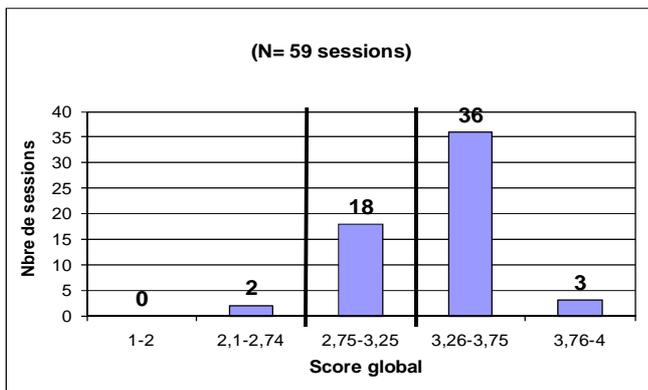
Graphe 41 : personnes ressources : répartition des sessions suivant leur score global



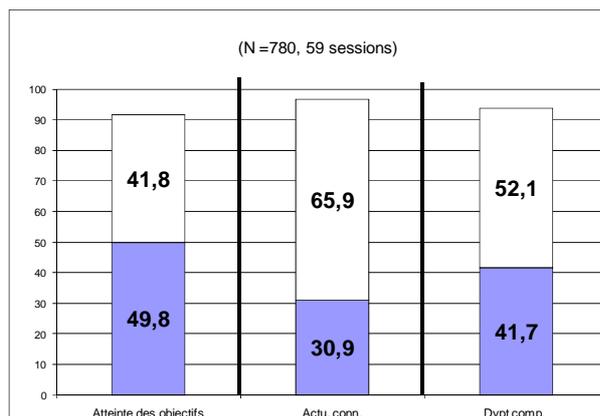
Graphe 42 : personnes ressources : scores globaux



Graphe 43 : TIC – disciplines : répartition des sessions suivant leur score global



Graphe 44 : TIC – disciplines : scores globaux



Personnes-ressources

Deux sujets ont été proposés aux personnes-ressources. Le premier sujet portait sur la « publication sur Internet pour les personnes ressources et gestionnaires de sites web : création et gestion d'un site web », dont l'objectif était le suivant : développer et approfondir les fonctions d'un logiciel de création et de gestion d'un site web. Le second sujet était en rapport avec la gestion et l'administration du matériel informatique de l'école, avec comme objectif d'acquérir une autonomie suffisante pour faire fonctionner, exploiter et administrer le matériel informatique de l'établissement. Une seule des 40 sessions⁵ est estimée médiocre par les participants alors que plus de la moitié d'entre elles sont évaluées de manière très positive puisqu'elles se situent entre 3,26 et 4 sur une échelle dont 4 est le maximum.

Chaque sujet a été évalué par environ 200 participants. Dans un premier temps, ce qu'il convient de souligner c'est que les participants à ces deux types de formation estiment utile de planifier pour d'autres pairs ces formations. Cet indice reflète l'idée qu'il convient d'accorder aux personnes-ressources et/ou gestionnaires des Centre cyber-média une attention particulière, car leurs attentes en matière de formation sont non seulement fortes mais aussi ciblées sur la (nouvelle) charge que ces derniers ont au sein de leur établissement. Les scores entre les sessions les plus faibles et les plus hautes s'expliquent par la variété du support informatique utilisé pour la gestion et l'administration du matériel informatique ; la forte variance de ces scores se retrouve en effet au sein des sous-titres tels que : administration d'un système MAC OS X Server, étude du protocole TCP/IP et gestion d'un Xserve et d'une cyberclasse.

Sur la base des commentaires de participants, on conclura avec prudence que la variété du matériel informatique impose au formateur une constante adaptation des contenus de formation et une variation de l'approche de ceux-ci demandés par les différents participants.

Les TIC au service des disciplines

Sur les 59 sessions concernées par les TIC au service des disciplines, plus de la moitié (36) s'inscrivent dans l'intervalle compris entre 3,26 et 3,75. Etant donné la nouveauté que reflètent ces formations (présentes pour la 1^{ère} fois dans le programme de 2009-2010) et partant du principe qu'il s'agit d'une « révolution », dans la mesure où les TIC ne sont plus enseignées pour elles-mêmes mais sont mises au service des élèves afin qu'ils puissent développer les compétences des

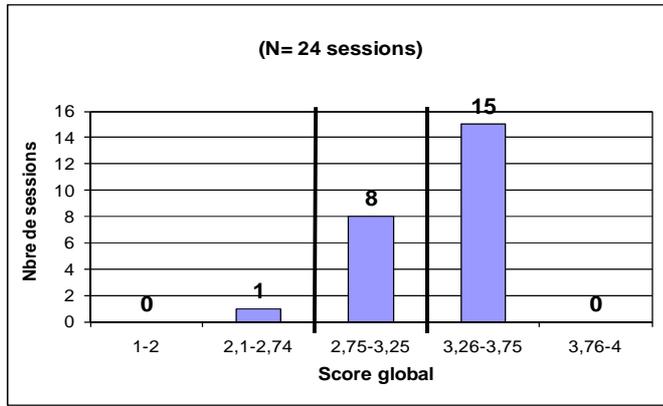
référentiels, les scores positifs obtenus sont relativement stimulants. D'une part dans le chef de l'IFC, qui confirme la nécessité d'orienter ces formations vers le pédagogique, et d'autre part dans le chef des opérateurs de formation qui s'obligent à penser leurs offres de formation en les orientant vers le développement des compétences.

Les commentaires des participants sont plutôt élogieux dans la mesure où ils soulignent l'intérêt qu'apportent ces formations à réaliser différents types d'exercices pour les différents niveaux d'apprentissage des élèves. La qualité – en termes de compétences – des formateurs est soulevée plusieurs fois. Les commentaires positifs des participants conduisent à penser que ces formations, orientées vers le pédagogique, et permettant ainsi aux participants de pouvoir se concentrer aux niveaux des contenus disciplinaires, répondent à des attentes du terrain. Même si nous sommes conscients que le travail d'initiation à l'outil informatique doit encore être poursuivi, nous voyons que les membres du personnel enseignant, formés en bon nombre au niveau des manipulations informatiques, peuvent désormais se consacrer à leur discipline en faisant la part belle à l'outil informatique.

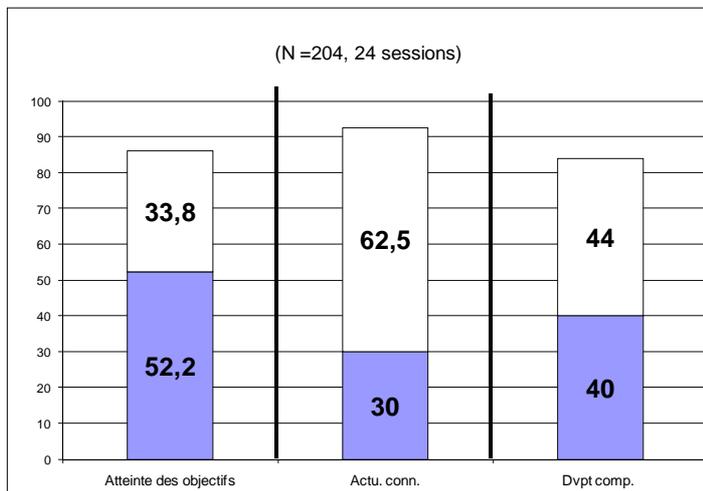
⁵ Notons que 2 sessions positives ont moins de 50% des questionnaires.

4.6 Formations informatique : élèves et informatique, cyberclasse

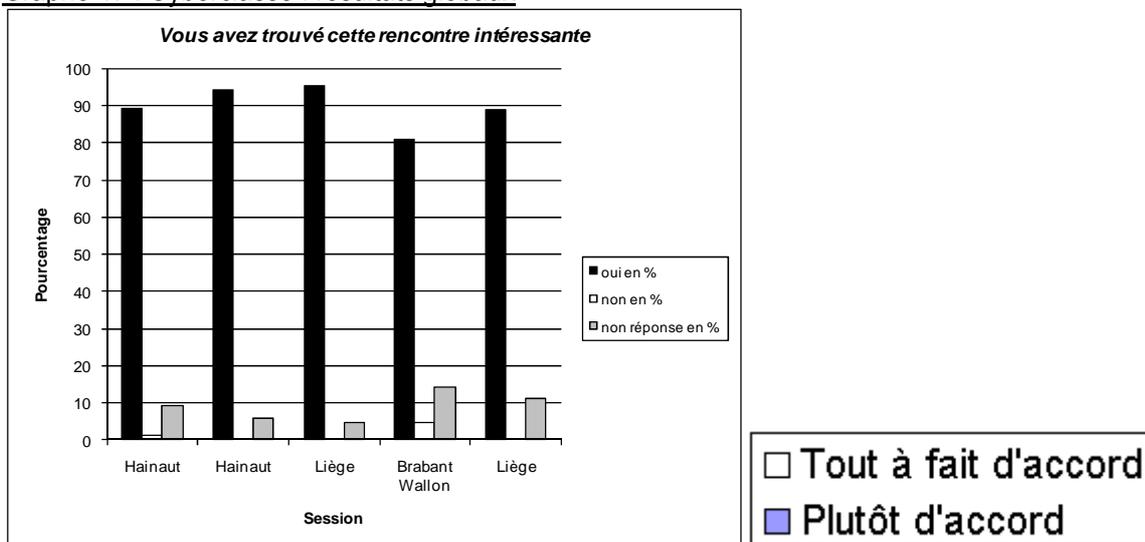
Graphe 45 : TIC - initier les élèves : répartition des sessions suivant leur score global



Graphe 46 : initier ses élèves : résultats globaux



Graphe 47 : Cyberclasse : résultats globaux



Les formations TIC qui visent à initier les élèves

La formation « Initier ses élèves à l'informatique et intégrer l'informatique dans ses activités de classe » présentait deux objectifs :

1. Faire acquérir à mes élèves un ensemble de compétences significatives dans le domaine des TIC;
2. Faire utiliser les TIC dans ma classe (notamment le passeport TIC, l'e-twinning, l'e-cole,...)

Les recommandations demandées par l'IFC aux formateurs se rapportaient aux principes suivants :

- * S'appuyer sur les différentes ressources disponibles et particulièrement le site www.enseignement.be;
- * Aborder la didactique de l'informatique dans le cadre de l'apprentissage par l'élève;
- * Analyser les conditions favorables à l'intégration de l'informatique dans les activités de classe;
- * Être vigilant et décoder les stéréotypes socio-culturels liés au sexe susceptibles d'influencer de manière restreignante les apprentissages de l'élève.

Malgré la difficulté provenant du fait que les formations visaient à interroger les enseignants sur la culture informatique à transmettre à leurs élèves, plus de la moitié (15) des sessions obtiennent de bons scores.

Un commentaire illustre une autre difficulté récurrente dans ce type de formation : « Le niveau de certains participants très élevé, d'où la nécessité de leur donner des activités adaptées. Ces "experts" ont du mal à se décentrer et à prendre du recul pour avoir un regard + pédagogique sur l'usage des TIC en classe. »

Par ailleurs, la difficile question du transfert apparaît à plusieurs reprises dans les commentaires : les participants ne s'attendaient pas à réfléchir mais à recevoir des activités de classe. Il conviendra certainement de mieux clarifier les objectifs tant vis-à-vis des participants que vis-à-vis des formateurs.

Projet Cyberclasse de la Région wallonne

Ce sont 6 matinées d'information, de présentation et de mise en œuvre dans les établissements du projet CYBERCLASSES qui ont été organisées.

Ces matinées d'information ont été organisées à l'initiative du Cabinet du Ministre régional J-C. Marcourt, avec la collaboration de l'administration de la Région wallonne, des 4 centres de compétences compétents en matière de TIC et de l'IFC. Dans ce dossier, l'IFC a engagé un formateur – ancien directeur lui-même – expert en matière de déploiement des TIC et a assuré le suivi administratif de la formation.

Un des grands objectifs de ces matinées était de sensibiliser les directions à l'importance et à l'intérêt pédagogique de l'équipement proposé par la Région wallonne pour leur établissement. Le lancement du projet avait, il est vrai, connu pas mal de difficultés et il était essentiel de relancer l'opération.

A elles seules, ces matinées ont rassemblé jusqu'à 484 participants. Ceux-ci étaient, dans la grande majorité, des directions d'établissement scolaire et/ou les personnes-ressources en matière informatique. Les provinces de Liège, du Hainaut, du Brabant-wallon et de Namur ont été couvertes. 5 des 6 sessions organisées ont pu être traitées pour ce rapport. La dernière session qui recensait 18 demandes de participation n'est pas concernée par le graphique ci-dessus (les questionnaires n'étant pas rentrés). Cette dernière session représente à peine 3,7 % des questionnaires ; ce qui ne peut avoir de réel impact en matière d'influence des résultats.

Pour quelles raisons les participants ont-ils trouvé cette rencontre intéressante ?

Parmi les raisons avancées par les répondants, les éléments suivants ressortent de manière plus prépondérante :

- Les participants ont reçu des informations complètes, pertinentes, utiles et rassurantes ;
- Les intervenants et les personnes ressources du projet Cyberclasse ont pu être identifiés ;
- Les participants ont découvert les possibilités qu'offrent une Cyberclasse et les TICE en général ;
- Les participants ont apprécié le partage d'expériences via les témoignages de directeurs dont l'établissement est équipé d'une Cyberclasse.

Lorsque la question de la suite ou d'une aide est posée après cette formation, les besoins exprimés par les répondants sont les suivants :

- Le passage d'un conseiller ;
- Recevoir une aide administrative pour la constitution et/ou le suivi du dossier ;
- Recevoir une aide technique pour la réalisation et/ou la vérification des plans, du câblage, du système d'alarme, des locaux, ... ;
- Bénéficier d'une personne ressource pour la gestion et l'animation de la Cyberclasse (qui choisir et comment valoriser ce travail ?) ;
- Former les personnes ressources et les enseignants aux aspects techniques et pédagogiques.

4.7 Formations collectives de 2 jours consécutifs vs 2 jours non consécutifs

Tableau 5

Niveau	Intitulé		Nbre de blocs de formations pour lesquelles il y a des différences significatives	Total des 132 blocs retenus	% blocs de formation diff. significatives
Sp	Erreurs fondamental		1		
	TDAH		1		
	Manutention		1		
	gestion des conflits		1		
Total			4	9	44,4%
Fond	Sciences		1		
	Education artistique		1		
Total			2	5	40,0%
SO -Compétences disciplinaires	Actu connaissances	langues modernes	1		
		sciences économiques	3		
	Secteurs	industrie	1		
		hôtellerie	2		
		sc. appliquées	1		9
	Séquences d'apprentissage	Eveil	1		
		Français	1		
		langues modernes	1		
	Secteur	services aux personnes	1		4
	Evaluation	maths	3		
		langues anciennes	1		4
	TIC service des disciplines	maths	1		
		éveil	1		2
	interdisciplinarité - séq apprent 1er degré		1		1
Total			19	54	35,2%
So - relationnel et sociologique	Education aux médias		1		
	Citoyenneté		1		
	Gestion des relations critiques en classe		2		
Total			4	22	18,2%
So - autres	Orga du travail, sécurité sur les lieux d'apprentissage pour CTPP		1		
	Comment poser sa voix?		2		
Total			3	15	20,0%
Informatique	Initiation		1		
	Traitement de texte		2		
	Tableur		2		
	Initier ses élèves		1		
Total			6	19	31,6%
PMS	Adolescence		2		
	Conduites à risques		1		
Total			3	8	37,5%
Total global			41	132	31,1%

Il nous semblait pertinent de creuser la question des 2 jours consécutifs versus 2 jours non consécutifs pour les formations collectives car nous avons entendu des réactions parfois très divergentes entre différents acteurs sur cette question. Nous voulions approfondir les premiers éléments d'information informelle recueillis lors des expériences menées en 2009-2010 et en 2010-11 afin de vérifier si notre orientation vers des journées de deux jours consécutifs uniquement est pertinente.

En 2009-10, 14 organisations de formations collectives ont eu lieu. 11 étaient en deux jours consécutifs et 3 en deux jours non consécutifs. L'écart est d'environ un mois.

Nous avons examiné pour un même intitulé, chez un même opérateur et avec un même formateur, les résultats des évaluations des formations organisées selon les deux modalités. 132 combinaisons ont été répertoriées. Nous avons testé les différences significatives pour chacune de ces combinaisons sur 3 items : l'atteinte des objectifs, l'utilisation possible des acquis sur le terrain et le score global⁶.

Dans 41 combinaisons (soit 31% des cas), il y a des différences significatives⁷, soit sur les 3 items (16 cas), soit sur l'atteinte des objectifs (13 cas) ou l'utilisation des acquis (5 cas) et le score global, soit uniquement sur le score global (7 cas). Les tests ne nous permettent cependant pas de dire dans quel sens est la différence. Bien sûr, d'autres facteurs peuvent jouer en dehors ou en plus de cette modalité. Ce qui nous intéressait dans ce traitement, c'est de voir s'il y a beaucoup ou pas de différences d'une part, et d'autre part de voir s'il y a des constantes sur certains intitulés.

Au vu du tableau récapitulatif des blocs de formation différents, il apparaît que c'est davantage dans les compétences disciplinaires (fondamental et secondaire) qu'on observe des différences et notamment dans les disciplines scientifiques (mathématiques, sciences, sciences économiques et sociales) mais aussi dans l'un ou l'autre secteur. Il ne semble pas y avoir beaucoup de différences proportionnellement au niveau des formations relationnelles. On observe aussi des différences concernant des thématiques spécifiques comme l'adolescence, ou les conduites à risques. Attirons cependant l'attention du lecteur sur la variance opérateur- formateur au sein d'un même intitulé. On va ainsi constater des différences pour la formation donnée sur tel sujet (ex. TDAH, gestion des conflits spécialisé) avec tel formateur mais pas avec tel autre. Globalement, au vu de ces résultats, nous ne pouvons pas dire qu'il y ait des tendances vraiment marquées sur une modalité ou une autre.

Ce premier constat va nous obliger à creuser les commentaires d'un échantillon de ces différences

significatives en tentant de relever les avantages et les difficultés d'avoir deux jours non consécutifs versus deux jours consécutifs.

Le premier élément à relever est que, finalement, peu de personnes mentionnent dans les questionnaires d'évaluation l'apport ou au contraire les difficultés de ces deux modalités. Il nous faut reconnaître que le questionnaire ne reprend pas spécifiquement cet aspect, ce qui explique en partie ce fait. Ceci est cependant moins vrai pour le questionnaire formateur, au sein duquel celui-ci a la possibilité, par exemple, de faire part des difficultés éprouvées à ce sujet.

L'analyse des commentaires peut s'enrichir des échanges que nous avons pu avoir avec les formateurs lors de nos visites sur le terrain dans le cadre des collectives.

Un deuxième élément est la divergence de points de vue entre les formateurs.

Le point positif des deux jours non consécutifs est certainement le fait que les participants peuvent expérimenter sur le terrain directement les acquis de la formation, ce qui permet, dans un deuxième temps, de requestionner certaines choses, d'en faire un compte-rendu lors de la formation, etc. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons souhaité expérimenter la formule « deux jours non consécutifs ». Il nous semblait que l'aller-retour sur le terrain permettrait d'emmagasiner un plus lors de la formation.

Et c'est d'ailleurs ce dont l'un ou l'autre formateur témoigne : F (dyslexie) : « Lors de la 2e journée, les enseignants avaient déjà utilisé certaines pistes présentées le 1er jour au sein de leur classe. Ils avaient ainsi déjà transféré des acquis en situation d'apprentissage avec leurs élèves. ». Ils ont envisagé de faire tester certaines choses aux participants entre les deux jours de formation (F(dyscalculie) : « J'ai proposé de tester un jeu ou de présenter un "cas" et d'en parler le 2eme jour » ; F(comment poser sa voix) : « Fixation d'objectifs et de défis entre le jour un et le jour deux. Conseils personnalisés. » ; F(éva en français) : « J'ai demandé aux enseignants volontaires d'essayer un outil entre les deux jours de formation et ai analysé le 2e jour l'expérience des enseignants qui ont pratiqué un outil en classe. »).

⁶ Score global : moyenne par participant puis par session des items suivants : atteinte des objectifs, utilité du contenu, acquis (connaissances, compétences et prise de recul), utilisation des acquis

⁷ Test de Mann-Withney, p= 0.05

On lit l'expérimentation de ceci surtout dans les formations relatives à l'évaluation : F (*éva en langues modernes*) « Les participants ont construit des outils d'évaluation pour leurs propres classes lors de la première journée. Ils les ont expérimentés entre les deux journées et nous avons pu en discuter et proposer des ajustements lors de la seconde rencontre » ; F (*éva en sciences économiques*) « Certains ont développé des outils entre les deux sessions »

mais parfois aussi dans d'autres thématiques même si c'est très spécifique : P (*langues modernes*) : « Entre les deux journées de formation, j'ai pu expérimenter les outils présentés lors de la formation (avec succès!) et ces outils m'ont permis d'avoir une approche totalement différente qui s'est avérée être bénéfique et pour moi et pour les élèves. »

Néanmoins, on lit aussi des commentaires de formateurs qui mentionnent que les personnes n'ont pas profité de ces deux jours dissociés pour mettre en pratique ou tester certaines choses par rapport à la première journée : (F (*Troubles alimentaires*) : « Malgré les encouragements (j'avais donné mon adresse mail pour qu'entre les 2 jours de formation, ils me soumettent leurs demandes), aucun participant n'a soumis une demande, un cas » ; F (*Education aux médias*) : « aucune mise en place de ce qui a été vu la première journée ; intérêt de la formule? »).

Un des avantages de ces deux journées dissociées réside aussi dans la régulation. Nous avons eu ainsi une plainte d'une direction d'école quant à une formation spécifique qui avait entendu plusieurs de ses enseignants. Le laps de temps entre les deux jours de formations nous a permis de clarifier cette plainte, de rencontrer l'opérateur et le formateur, de donner le temps au formateur de modifier sa formation en fonction des manquements constatés et de faire en sorte que la deuxième journée de formation se passe dans les meilleures conditions possibles.

Des régulations ont aussi pu se faire quant au matériel de la formation. Des solutions ont pu être trouvées si celui-ci n'était pas optimal lors de la première journée de formation.

Ce que nous appréhendons et qui se vérifie dans plusieurs cas concerne la dynamique de groupe (F (*Séquences d'apprentissage - atelier d'écriture* : « Deux journées éloignées dans le temps = perte de temps pour remettre en place la dynamique du groupe »). Plusieurs formateurs nous en ont parlé, notamment au niveau relationnel (F (*Gestion des conflits*) « Avoir 2 jours qui se suivent afin de rester échauffé »), même si cela ne s'est pas ressenti dans les résultats quantitatifs des évaluations. Il s'agit de commencer avec un groupe et puis de devoir recommencer avec lui un mois plus tard, d'autant que dans certains cas, la composition du groupe

se modifie. (F (*Actualisation des connaissances en sciences économiques et sociales*) « La composition du groupe a changé entre les deux jours de formation. La division de la formation en deux journées séparées par plus d'un mois a cassé le dynamisme du groupe et a fait perdre de vue, au moment de l'évaluation de l'ensemble, les acquis de la première journée de formation, consacrée à la protection de la jeunesse. »)

On lit aussi parfois ce genre de commentaires chez les participants : « (P (*Séquence d'apprentissage - atelier d'écriture*). Il est fort dommage que les deux jours de la formation soient séparés ... deux jours consécutifs seraient plus productifs. »

Lors des négociations des formations de 2010-2011, certains formateurs n'ont plus souhaité proposer une formation si les deux jours sont non consécutifs, ce qui réduit parfois l'offre de ces organisations collectives de deux jours non consécutifs.

Par ailleurs, au niveau organisationnel, des directions d'école ayant des internats confrontés à deux collectives d'une année à l'autre en deux jours non consécutifs se sont plaintes cette année et nous ont donc poussés à modifier une des collective présentée en deux jours non consécutifs.

Ce qui se dégage de notre analyse, c'est, en tout cas, que ces journées de formations non consécutives ne présentent pas un bénéfice clairement affirmé. Bien sûr, dans certains cas, c'est porteur, comme nous l'avons vu au travers des quelques commentaires, mais ceci uniquement pour certaines thématiques. Le rapport coût-bénéfice n'est dès lors pas suffisant pour l'ensemble des formations. Outre l'avis des directions et des formateurs, la complexité de la gestion de ces formations dissociées a fait pencher la balance pour qu'en 2011-2012, nous n'organisons plus de formations collectives qu'en 2 jours consécutifs. Mais il était intéressant de voir ce que pouvait donner cette formule en deux jours non consécutifs et d'en faire le bilan.

En termes d'aller-retour avec le terrain, la formule idéale serait certainement de disposer d'une formation de deux jours, notamment pour la cohésion du groupe, et puis d'un troisième jour de formation qui permettrait de faire cet aller-retour avec la pratique afin d'expérimenter les acquis de la formation. En 2010-11, nous expérimentons cette formule pour les formations relationnelles sur la gestion des relations critiques en classe. En effet, l'analyse des évaluations de 2008-09 avait mis en évidence le temps de formation généralement trop court. Néanmoins, cette durée de formation de trois jours ne cadre pas facilement avec les deux jours de formation collective. Nous en reparlerons dans le prochain rapport.

5. Conclusion

Nous voudrions, au terme de ce rapport, saluer le travail de tous ceux qui ont permis ce jour de présenter une évaluation des formations très positive.

En effet, nous sommes heureux de constater que la majorité d'entre elles obtiennent un score très satisfaisant. Il nous semble cependant important, pour conclure ce rapport, de pointer quelques éléments de réflexion qui vont participer à cette vigilance constante que nous voulons accorder à l'amélioration des formations en cours de carrière en interréseaux.

Ces questions, que nous ne pourrons pas vider ici, portent sur la gestion des inscriptions, sur l'offre de formations, sur la complémentarité des actions de formations du niveau interréseaux et du niveau réseaux, sur la cohérence des pratiques – à travers les discours pédagogiques offerts aux enseignants.

Les difficultés liées aux procédures d'inscription des participants sont d'ordres divers et relèvent de plusieurs responsabilités. Nous savons que l'information sur l'offre des formations donnée dans les établissements n'est pas toujours complète, que les participants ne lisent pas tout et que nous devrions améliorer notre communication. A côté des établissements dans lesquels la notion de « plan de formation » a un véritable sens et où le choix de la formation est réfléchi pour chacun, il est certains cas – trop nombreux – où la manière dont les inscriptions sont gérées nous questionne fortement. Ainsi, certains groupes de formation sont composés de participants dont l'inscription relève soit d'une mauvaise lecture (un professeur de français inscrit à une formation sur les vins du monde), soit du hasard (le lieu importait, l'ami y était inscrit), soit de l'imposition souvent non annoncée (avouée) de la formation par la direction (l'évaluation des compétences, souvent) soit enfin du choix par défaut (rien ne m'intéresse dans le programme donc je sélectionne une formation « généraliste », sur l'adolescence, par exemple).

Que dire de la motivation des participants dans ces cas ?

Comment rester insensible à la lecture des commentaires des formateurs qui, cette année, plus souvent que d'habitude, nous semble-t-il, mentionnent qu'ils ont côtoyé lors de la formation des personnes en souffrance pour qui, dès lors, il était difficile d'entrer dans le questionnement sur sa pratique et même dans la dynamique de groupe.

Toujours dans le domaine de la composition du groupe, ce qui continue à nous interpeller, c'est l'hétérogénéité du public qui dans certains cas, est vue comme une richesse alors que dans d'autres, elle est vécue comme un véritable frein. Cette hétérogénéité a été voulue pour plusieurs formations. Parfois cependant, des personnes s'inscrivent à une formation qui ne leur est pas destinée, pour laquelle ils ne font pas partie du public attendu. Dans la majorité de ces cas, cela pose un réel problème au formateur et au groupe. Ce souci étant récurrent, il nous paraît important de prévoir une gestion technique de ces inscriptions non désirées (ex. du degré inférieur alors que la formation est destinée à des personnes du degré supérieur, de l'enseignement ordinaire alors que la formation est destinée uniquement à l'enseignement spécialisé). Il importera de garder une certaine souplesse et surtout une écoute des directions mais il importe également de respecter les termes du contrat de la formation et de permettre au public attendu de bénéficier des contenus et méthodologies adaptés à la spécificité de son métier.

Une des réponses à apporter est de mieux informer les directions sur l'offre de formations proprement dite. Il conviendrait en effet de rendre plus visible les différentes thématiques qu'il est possible de suivre afin d'une part de clarifier les différents choix possibles au sein d'une même organisation de formations collectives et d'autre part, de mettre en évidence la spécificité de certaines formations (ex. 1^{er} degré différencié, éducateurs). On pourrait également profiter de cette occasion pour expliciter aux directions la spécificité du contenu de certaines formations interréseaux par rapport à celle du niveau réseau, notamment dans le cas des formations relationnelles.

Nous avons également, en réponse à ces constats, apporté des amendements au programme des formations de 2010-2011 mais surtout à celui de 2011-2014 qui a été retravaillé notamment en prenant en compte des avis d'enseignants de terrain, de l'enseignement spécialisé principalement, récoltés durant les formations collectives.

Dans la partie « approfondissement des formations », une idée forte qui se dégage, c'est l'importance de la cohérence des discours entre les différents acteurs à savoir le Service général de l'inspection, le Service et les Cellules de conseil et de soutien pédagogiques et les formateurs en cours de carrière en interréseaux ou en réseau. Cette cohérence des discours relève du pilotage du système.

Les expériences positives que nous avons eues avec d'une part, l'éveil scientifique et d'autre part, les formations Teacch témoignent d'un travail en complémentarité entre le niveau réseau et le niveau interréseaux. Nous souhaiterions étendre ce travail en complémentarité pour l'implémentation des CPU (« certification par unités capitalisables») dans l'enseignement qualifiant et pour le travail avec les Centres de technologies avancées (CTA). Un projet au niveau de la dyslexie initié par le Cabinet de la Ministre de l'enseignement obligatoire devrait veiller à former des personnes-relais sur cette thématique dans les établissements scolaires du fondamental et du début du secondaire. L'accompagnement des enseignants sur le terrain ne sera évidemment pas pris en charge par le niveau interréseaux, cette compétence relevant du niveau réseau.

Par rapport à la durée des formations, il semble important de disposer de deux jours consécutifs quitte à proposer ultérieurement une troisième journée pour certaines thématiques telles que la gestion des relations critiques en classe. Une innovation du programme de 2011-2012 est la présentation de formations qui s'articulent en un tout cohérent. Ainsi, dans la thématique du « développement et de l'évaluation des compétences », trois portes d'entrée sont possibles : une sur l'élaboration d'une séquence d'apprentissage, une sur l'anticipation des difficultés des élèves en cours d'apprentissage, l'analyse de leurs erreurs et les stratégies de remédiation immédiate et une troisième sur l'évaluation des apprentissages. Un enseignant qui souhaitera faire le tour de la question pourra dès lors s'inscrire complémentirement à ces 3 formations au cours des différentes années à venir puisque ces thématiques seront maintenues au cours des 3 prochaines années.

Pour terminer, signalons que l'année prochaine, nous n'aurons plus un rapport qui mentionne des comparaisons d'une année à l'autre étant donné la présence d'un nouveau questionnaire.

Le rapport de cette année confirme qu'à peu de choses près, nous sommes toujours dans la même tendance entre les années. Le rapport de l'année prochaine devra s'organiser différemment vu la spécificité du questionnaire d'évaluation. Il nous donnera davantage d'éléments sur les attentes des participants à la formation - qui sont au cœur souvent des difficultés rencontrées par les formateurs- , sur ce qui a été mis en place par le formateur pour favoriser le transfert des apprentissages au cours de la formation et sur les acquis concrets des participants.