



Institut de la Formation en Cours de Carrière

***Rapport d'évaluation des formations en cours
de carrière organisées en 2011-2012***

Décembre 2012

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

Analyse et traitement des données quantitatives: Valérie Baffrey, David Mathurin, Michael Pierard

Analyse, traitement des commentaires et rédaction: Valérie Baffrey, Véronique Bourgeois, Francesco Dell'Aquila, Anne Hicter, Christophe Mélon

Traitement des questionnaires par lecteur optique et encodage des commentaires: Romain Delfosse, Frédérique Delvaux

Mise en page du rapport: Sophie Filée

Table des matières

1. Introduction	5
2. Descriptif – tableau de bord	7
L'offre de formations et sa réalisation par niveaux et par catégorie	8
3. Résultats globaux	21
3.1 Fondamental	22
3.2 Spécialisé	26
3.3 Secondaire ordinaire	30
3.4 C.PMS	36
4. Approfondissement de certaines formations	41
4.1 Dyslexie	42
4.2 CPU	48
5. Conclusion	53
6. Annexes	58
6.1 Formulaire d'évaluation	59
6.2 Catégorisation des formations	63
6.3 Répartition des inscriptions et origine des participants dans les différents programmes	69
6.4 Dyslexie, compléments d'information	70

1. Introduction

Ce rapport d'évaluation est divisé en 3 parties :

- une partie descriptive qui donne un aperçu de l'offre de formations ;
- une partie liée aux évaluations, découpée par niveaux ;
- une partie où nous approfondirons deux nouveaux projets de l'IFC : les formations « personnes relais dyslexie » et les « formations CPU ».

La partie descriptive donne un aperçu de l'offre de formations par niveaux et par catégories. Les catégories utilisées sont celles travaillées dans le groupe COPI formation qui réfléchit à harmoniser les rapports d'évaluation entre les réseaux et l'interréseaux. Dans cette partie, différents indicateurs nous permettront par niveau d'avoir des éléments sur l'offre, sur les sessions activées, sur les inscriptions et sur leurs réalisations. Nous reprenons par niveau les résultats de l'année passée à titre informatif, les catégories n'étant plus les mêmes. Nous avons ensuite regardé qui venaient dans les formations d'un programme particulier et où allaient les personnes appartenant au niveau d'enseignement concerné. Enfin, nous nous sommes penchés sur la durée de l'ensemble des formations.

Les deux parties suivantes se basent sur les évaluations dont on dispose. Pour rappel, ces évaluations (voir annexe 1) sont remplies en fin de formation par le formateur et par les participants. Elles contiennent à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions destinées aux participants portent sur la satisfaction globale, sur le travail des objectifs, sur les attentes par rapport à la formation, sur le dispositif et sur les acquis suite à la formation. Dans les résultats globaux, nous reprenons pour chaque niveau la satisfaction globale. Une analyse par thème est aussi présentée. Nous prenons en compte les pourcentages positifs cumulés, c'est-à-dire ceux pour lesquels nous avons retiré les personnes qui n'ont pas répondu. Nous précisons chaque fois le nombre de questionnaires (N) et le nombre de sessions concernées. Dans le travail sur les objectifs, cette année, plusieurs personnes ont eu recours à la modalité « oui et non », cette modalité n'étant pas possible antérieurement, nous avons donc fait le choix de considérer cette modalité comme une non-réponse.

Parallèlement à ces graphiques qui reflètent l'avis des personnes, un graphique reprend les sessions par niveau et les catégorise sur la base d'un score lié au dispositif. Ce score porte sur les 8 items de la question 7. Ces items ont été construits sur la base des dires des participants dans les évaluations antérieures portant sur la définition d'un dispositif de qualité pour eux. Ce score va de 1 à 4 : les sessions problématiques ont un score inférieur à 2,74 et doivent absolument être creusées. Celles entre 2,75 et 3,25 sont des sessions moyennes. Celles qui ont un score supérieur à 3,26 tiennent en moyenne la route au niveau du dispositif et celles qui sont supérieures à 3,76 sont d'excellentes sessions.

Dans chacun des graphiques évoqués ci-dessus, nous établirons un parallélisme entre les formations de l'année passée et celles de cette année.

Nous allons ensuite plus en profondeur dans les différentes sessions d'un niveau. Qu'est-ce qui qualifie les sessions d'un thème ? Elles sont mitigées, excellentes, ont des évaluations très disparates ? Nous attirons l'attention du lecteur par rapport à ces graphiques par session. Dans ceux-ci, nous avons retiré toutes les sessions pour lesquelles nous ne disposons pas d'au moins 60% des questionnaires. Ceci explique donc la différence entre le nombre de sessions dans les graphiques où les données sont prises individuellement et ceux où les données sont analysées sur la base des sessions.

Puisque nous approfondissons dans la troisième partie des formations spécifiques, nous avons pris l'option de creuser les commentaires de quelques thématiques à chaque fois dans la partie « résultats globaux ». L'année passée, nous avons analysé les formations très positives et très négatives alors que cette année c'est l'intérêt et la spécificité de la thématique qui justifient notre choix.

Nous accompagnerons l'analyse des commentaires de temps à autres de graphiques liés aux acquis. Les modalités de cette question sont « oui- non- sans objet ». Comme pour les objectifs, nous travaillons avec les pourcentages valides (desquels on a retiré les « sans objet » et les non-réponses). Le fait que la question soit dichotomique est certainement une limite méthodologique.

Les commentaires approfondis concernent :

- Pour le fondamental, l'éducation artistique et les classes passerelles. Nous avons aussi été attentifs dans la mouvance de la réflexion sur la formation initiale aux formations maîtres de stage (nous y avons intégré celles liées au secondaire) ;
- Pour le spécialisé, les formations disciplinaires et celles sur l'évaluation.
- Pour le secondaire ordinaire, les formations « analyse des erreurs et remédiation immédiate » (en maths et en français), pédagogies actives, travail de groupe et enfin, « comment poser sa voix ? » Pour cette dernière, nous voulions comprendre ce qu'ils retirent de ces formations au niveau professionnel.
- Pour les C.PMS, les formations dont le public cible était limité aux agents PMS afin d'approcher un peu plus leur point de vue.

Enfin, la dernière partie s'attarde sur deux types de formation qui caractérisent très clairement cette année 2011-2012 puisqu'elle coïncide avec la mise en place de formations « personnes-relais dyslexie » et des formations visant à accompagner l'implémentation de la réforme CPU « certification par unités d'acquis d'apprentissage ». Ces formations ont la particularité d'être chaque fois donnée par une équipe de formateurs internes à l'IFC formés par rapport à ces thématiques. Dans le premier cas, une collaboration a lieu avec un chercheur de Dyslexia international.

Nous y expliquerons la spécificité de chacune des formations. Des données quantitatives sur le nombre de personnes inscrites et le nombre d'établissements représentés seront fournies. Dans ces formations, différents types d'acteurs sont impliqués : les inspecteurs, directeurs, sous-directeurs, chefs d'ateliers, conseillers pédagogiques et bien sûr enseignants pour les formations CPU. Dans les formations dyslexie, les agents PMS et les conseillers pédagogiques n'ont pas suivi la formation mais ont été informés de ce qui a été développé avec les enseignants afin qu'ils puissent bien être au courant et fournir une aide éventuelle.

Les données quantitatives liées aux formations à destination des enseignants s'attarderont dans les deux cas sur le dispositif et les acquis. Nous travaillons toujours avec les pourcentages valides. Pour dyslexie, nous approfondirons le dispositif « en présentiel » et « à distance » qui est une nouvelle modalité de formation que nous expérimentons. Nous l'avions déjà éprouvée en 2007 et sommes repartis des apports de cette analyse pour construire ce dispositif. Mais dans les deux cas, c'est surtout sur l'analyse des commentaires des participants que nous nous attarderons.

Nous avons tenu à faire une analyse plus en détail de la formation dyslexie car nous voulions mieux comprendre ce qui se passait dans ce dispositif qui s'avère porteur. Le lecteur trouvera le détail de cette analyse à l'annexe 2. Dans le corps du texte, nous reprendrons en condensé ce qui s'est dégagé.

Ce rapport vise donc à donner une vision d'ensemble de ce qui se fait à l'IFC mais aussi à approfondir certaines formations plus spécifiquement comme CPU et « personne-relais dyslexie » pour voir dans quelle mesure celles-ci pourraient être porteuses d'apprentissages.

2. Descriptif – tableau de bord

L'offre de formations et sa réalisation par niveaux et par catégorie

Tableau 1 : spécialisé

Spécialisé- Catégories	Nbre sessions prévues (sans les classées non activées)	Nbre sessions activées	Nbre Jours prévus - jours sessions classées non activées	Nbre journées activées	Nbr inscrits sess. activées	Nbre jours - participants inscrits (durée * nbr inscrits)	Nbre jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence)
1. Développement compétences formation initiale	0	0	0	0	0	0	0
2. Mise à jour des connaissances et des aptitudes professionnelles	11	5	22	9	60	114	108
3. Méthodologie et didactique	238	184	554	441	3.201	7.835	6.604
3.1. Construire des séquences et des activités d'apprentissage	45	27	90	54	409	818	713
3.2. Mieux connaître l'apprenant et ses spécificités	124	111	319	288	2.047	5.380	4.491
3.3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage	63	43	133	93	702	1.551	1.323
3.4. Evaluer	6	3	12	6	43	86	77
4. Acquisition des comportements propres à gérer les relations humaines et démocratiques	35	11	65	22	184	368	320
5. Relations et communication entre adultes	54	36	108	72	668	1.336	1.139
6. Etude des facteurs sociaux, économiques et culturels	0	0	0	0	0	0	0
7. NTIC	0	0	0	0	0	0	0
8. Supervision et pilotage d'un établissement	0	0	0	0	0	0	0
TOTAUX 2011-2012	338	236	749	544	4.113	9.653	8.171
Totaux 2010-2011	201	161	407	324	2.831	5.572	4.884

Nous utilisons les mêmes catégories que celles définies par la COPI formation pour présenter l'offre. La plupart des formations du programme de l'enseignement spécialisé sont des formations qui visent à « mieux connaître l'apprenant ». Dans ce programme, nous avons une augmentation du nombre de sessions, notamment parce que de nouveaux intitulés sont apparus. Ce programme a un public très hétérogène mais les participants de l'enseignement spécialisé vont aussi beaucoup dans des formations de l'enseignement secondaire, surtout le spécialisé secondaire.

Pour la partie descriptive, nous ne sommes pas repartis de ce qui a été présenté l'année passée mais avons opté pour les mêmes catégories que celles qui ont été réfléchies avec le groupe « COPI formation ». Nous avons cependant repris les totaux par niveaux de 2010-2011 pour pouvoir établir une comparaison.

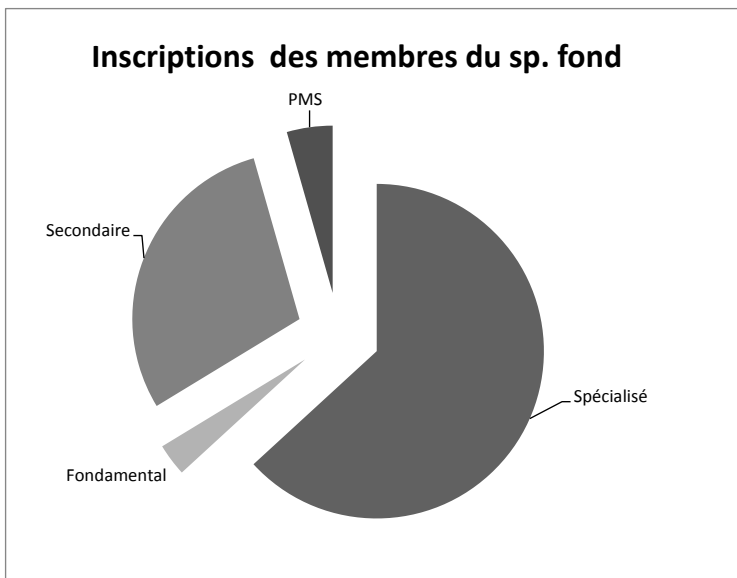
Pour faire un état des lieux des inscriptions, nous relayons ici quelques indicateurs : le nombre de sessions en différenciant les sessions prévues (desquelles nous avons retiré les sessions classées non activées) et les sessions activées, les nombres de jours prévus et activés. Nous y avons ajouté le nombre d'inscrits dans les sessions activées multiplié par la durée de chaque formation, nous avons le nombre de jours-participants inscrits. Le dernier indicateur prend l'information non plus avant la formation mais après celle-ci sur la base de la liste de présences. Dans le cas où celle-ci est manquante (123 cas au total pour le spécialisé, le secondaire et les PMS), nous prenons alors le nombre de jours-participants inscrits en remplacement.

A la lecture du tableau du spécialisé, ce qui ressort majoritairement, ce sont les formations « mieux connaître l'apprenant » qui portent sur les différents troubles. Derrière cette catégorie, nous avons aussi les formations personnes-relais dyslexie mises en place depuis septembre 2012. La catégorie

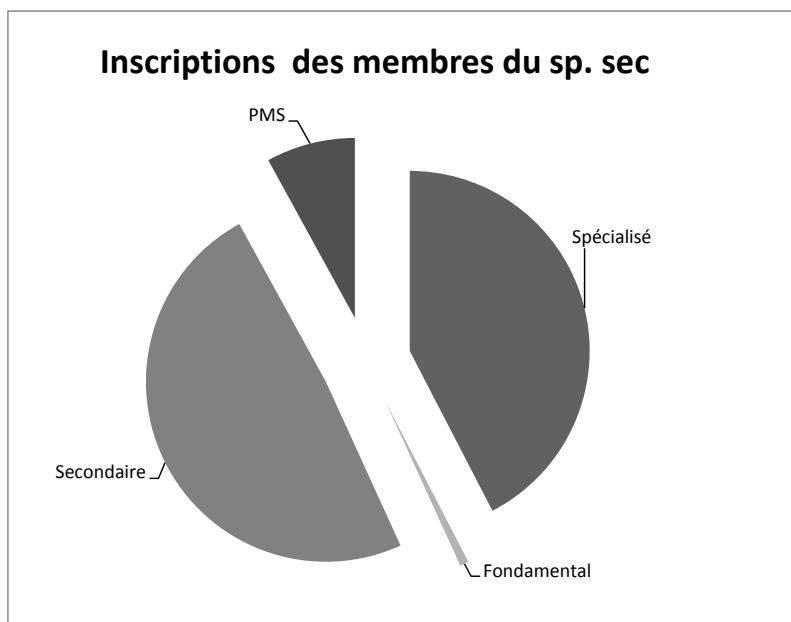
« stratégies d'enseignement-apprentissage » est la deuxième plus importante. Elle est composée de formations comme le PIA, l'observation, l'intégration, des outils pour une communication alternative, l'accent mis sur les stratégies d'aide aux apprentissages pour certains troubles (ex. élèves polyhandicapés, dysphasie), la méthode teach mais aussi des techniques d'animation dans la prise en charge hors de la classe d'un groupe de jeunes de l'enseignement spécialisé.

D'une année à l'autre, si nous neutralisons les sessions « formations personnes-relais » (45 sessions prévues avec celles pour agents PMS et conseillers pédagogiques), nous constatons que le pourcentage de sessions activées tourne autour de 80% et que le nombre de sessions « dyslexie » est plus important en 2011-12 qu'en 2010-11. Le programme a été modifié, de nouveaux intitulés sont apparus et ont été investis par les participants. Ainsi, 8 sessions relatives à la découverte du concept de snoezelen ont été commandées, 10 sur les troubles de l'attachement, et 4 sur l'écoute ou l'estime de soi de l'élève. Notons néanmoins, que d'autres nouveaux intitulés, suite aux besoins entendus du terrain, ont été proposés dans le programme du spécialisé mais n'ont pas reçu de propositions d'offres.

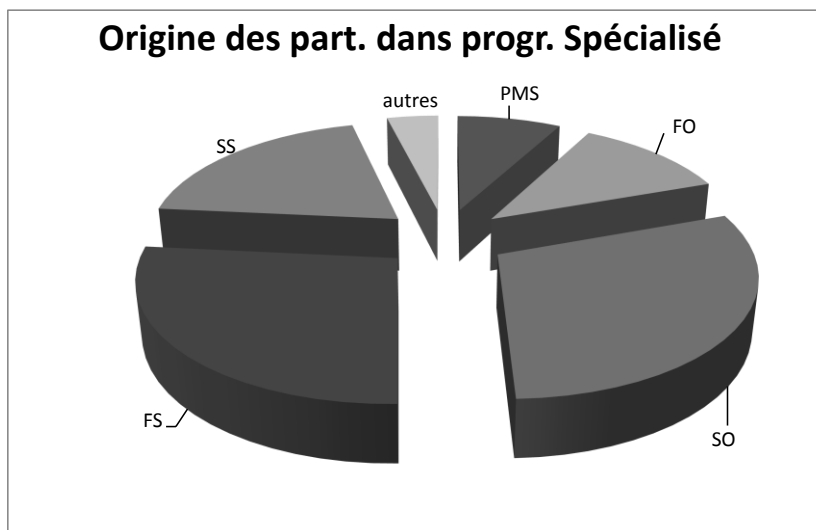
Graphe 1 : inscriptions des membres du spécialisé fondamental



Graphe 2 : inscriptions des membres du spécialisé secondaire



Graphe 3 : origine des participants dans le programme du spécialisé



Notons aussi que les catégories dans lesquelles aucune session n'est prévue (étude des facteurs sociaux, économiques et culturels, NTIC) sont intégrées dans le programme du secondaire ordinaire car ces formations sont ouvertes aux deux publics.

Quant au développement des compétences de la formation initiale, la formation est planifiée chaque année mais n'est pas activée ; plusieurs réseaux l'organisent également ce qui peut expliquer ce fait.

Cependant ce doublon de l'offre est problématique quand, la dispersion des inscrits IR/R ne permet pas de l'organiser ni à l'IFC, ni dans certains réseaux. Ceci est valable aussi pour le programme des C.PMS. En 2010-2011, nous disposions de quelques sessions dans la catégorie « Supervision et pilotage d'un établissement », précisément sur le plan de formations. Malgré les évaluations positives, un réseau n'a plus souhaité que nous organisions cette année de formation dans cette catégorie. Pour lui, la formation des cadres est davantage du ressort des réseaux, ce qui explique qu'aucune session n'est présente dans cette catégorie.

85% des journées participants-inscrits se concrétisent contre 87% l'année passée.

Pour compléter l'analyse, il nous a paru important d'examiner d'où provenaient les personnes qui se sont inscrites dans le programme de l'enseignement spécialisé. Et, a contrario, d'analyser où les personnes de l'enseignement spécialisé s'inscrivent.

Le programme de l'enseignement spécialisé draine un public très hétérogène : 47% viennent effectivement du spécialisé mais les autres niveaux sont aussi très présents (SO surtout).

Dans chacun des graphiques qui ont été faits par niveaux, pour l'origine des participants, la catégorie « autres » reprend des personnes des internats autonomes (110 personnes ici), des conseillers pédagogiques, des membres du service d'inspection ou des CDPA mais aussi des personnes pour lesquelles nous ne savons pas de quel établissement (et donc de quel niveau d'enseignement) elle venait. C'est le cas des personnes qui se rajoutent manuellement sur les listes.

Les personnes de l'enseignement spécialisé fondamental vont pour 2/3 d'entre elles dans le programme du spécialisé mais tirent aussi bénéfice du programme de l'enseignement secondaire.

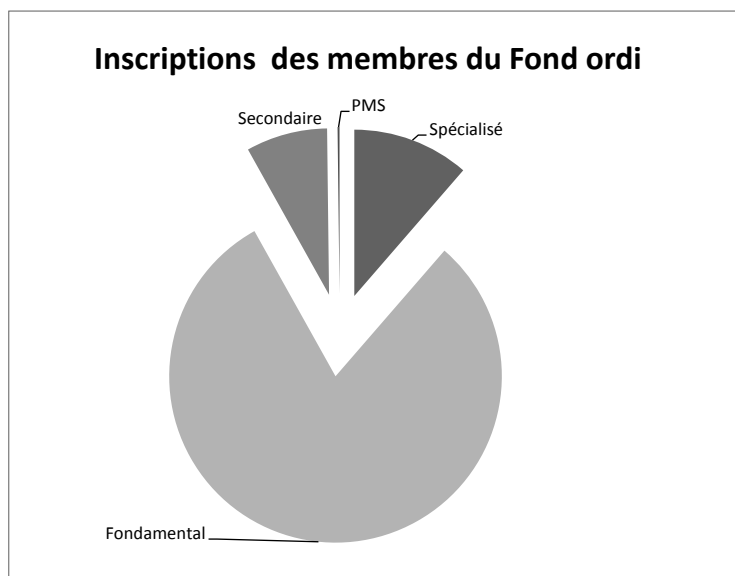
Il convient de rappeler que pour plusieurs thèmes transversaux (TICE, bien-être au travail, sociologique, ...), les offres sont proposées à partir du programme de l'enseignement secondaire. Ceci explique notamment que dans le secondaire spécialisé, la moitié des participants va chercher des offres dans le secondaire.

Le fait que les actualisations de connaissances disciplinaires ou dans les secteurs soient ouvertes aux deux publics est certainement une autre explication.

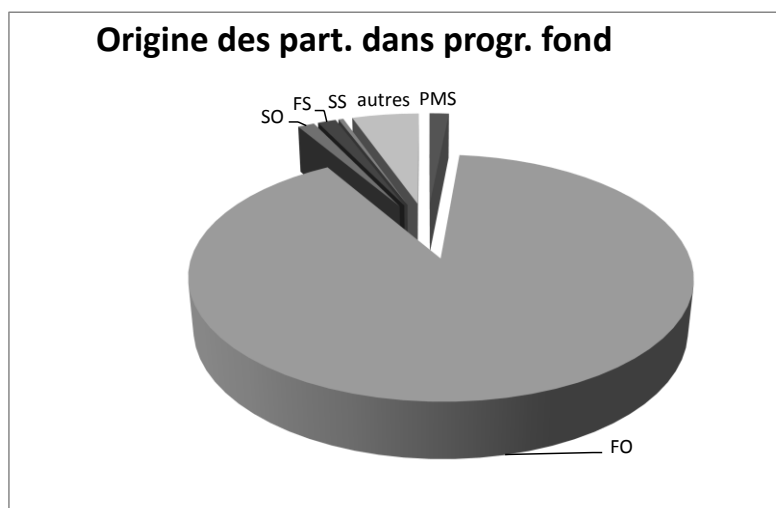
Tableau 2 : fondamental

Fondamental- Catégories	Nbre sessions prévues (sans les classées non activées)	Nbre sessions activées	Nbre Jours prévus - jours sessions classées non activées	Nbre journées activées	Nbr inscrits sess. activées	Nbre jours - participants inscrits (durée * nbr inscrits)	Nbre jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence)
1. Pédagogie générale	1	1	1	1	15	15	6
1. 1. Mieux connaître l'apprenant et ses spécificités	0	0	0	0	0	0	0
1.2. Stratégies d'enseignement et d'apprentissage	1	1	1	1	15	15	6
2. Français	23	9	47	21	117	300	232
3. Mathématiques	814	800	831	802	32.342	32.376	31.438
4. Eveil historique, scientifique, géographique	43	6	85	11	84	144	108
5. Education artistique	33	9	71	22	109	268	209
6. Education physique et psychomotricité	173	136	180	137	2.843	2.857	2.242
7. Langues	56	40	61	40	407	407	370
8. TICE et éducation aux médias	9	0	16	0	0	0	0
9. Cours philosophiques	1	1	2	2	30	60	58
10. Acquisition des comportements propres à gérer les relations humaines et démocratiques	27	6	49	9	75	107	99
11. Relations et communications entre adultes, développement personnel	11	2	22	4	24	48	43
12. Etude des facteurs sociaux, économiques et culturels	6	3	12	6	49	98	83
13. Superviser et piloter un établissement	0	0	0	0	0	0	0
TOTAUX 2011-2012	1.197	1.013	1.377	1.055	36.095	36.680	34.888
Totaux 2010-2011	1.271	1.050	1.506	1.133	41.006	41.945	41.468

Graphe 4 : inscriptions des membres du fondamental ordinaire



Graphe 5 : origine des participants dans le programme du fondamental



Le programme du fondamental a différents types de formations : les formations macro-obligatoires, organisées par l'inspection et par l'IFC (éducation physique et langues) mais aussi 40 sessions de formations macro-volontaires. 90% des personnes qui vont dans les formations organisées par l'IFC à ce niveau sont du fondamental ordinaire. Les membres du personnel de ce type d'enseignement vont aussi chercher des formations dans le spécialisé et dans le secondaire.

Dans le programme du fondamental, il y a à la fois des formations « macro obligatoire », celle de l'inspection (798 sessions de correction des évaluations externes non certificatives), celles de nos formateurs-trices en langues (40 sessions) et en éducation physique (135 sessions) et des formations « macro volontaires » (40 sessions).

28 de ces formations macro-volontaires sont en lien avec les différentes disciplines. Les plus représentées sont le français et l'éducation artistique. Au niveau relationnel et sociologique (10 sessions), on trouve des formations sur la gestion des conflits, sur le développement durable, sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'éducation à la diversité sexuelle. Viennent ensuite les 2 formations destinées aux maîtres de stage.

Quant à l'origine des participants (hors formation macro de l'inspection où c'est

évidemment une évidence), ils sont quasiment tous (90%) du fondamental ordinaire.

Mais les membres du personnel de l'enseignement fondamental vont aussi chercher des ressources dans les autres programmes : dans le spécialisé, dans les formations dyslexie, principalement mais aussi dans les formations TDAH, dyspraxie/dysgraphie, gestion du stress et dans le secondaire ordinaire.

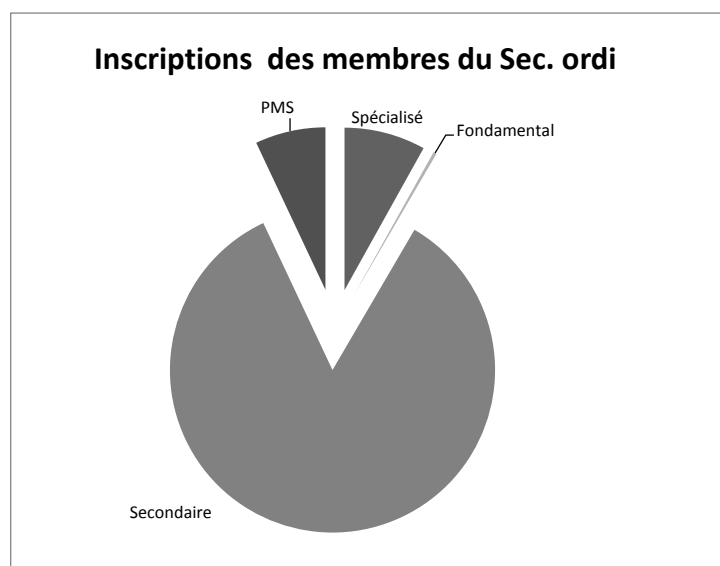
Dans ce dernier, ils vont y chercher la plupart du temps des formations « actualisation des connaissances » ou informatiques. Plusieurs personnes ont aussi été suivre une formation dans le secteur des services aux personnes sur la marionnette chez les tout-petits.

D'autres ont participé à une formation sur les outils d'évaluation en langues modernes pour le premier degré et sur les classes passerelles.

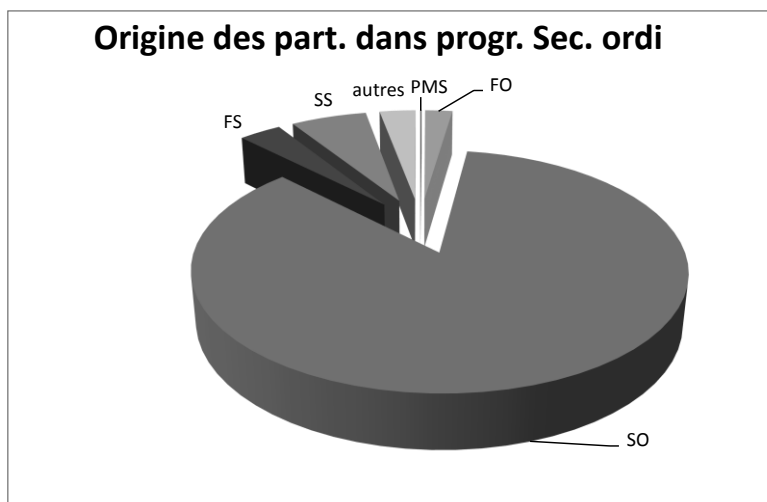
Tableau 3 : secondaire

Secondaire- Catégories	Nbre sessions prévues (sans les classées non activées)	Nbre sessions activées	Nbre Jours prévus - jours sessions classées non activées	Nbre journées activées	Nbr inscrits sess. activées	Nbre jours - participants inscrits (durée * nbr inscrits)	Nbre jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence)
1. Développement compétences formation initiale	417	201	847	396	3.335	5.985	4.904
2. Mise à jour des connaissances et des aptitudes professionnelles	207	111	447	228	1.815	3.607	3.032
3. Méthodologie et didactique	629	417	1.256	836	6.524	13.025	11.180
3.1. Construire des séquences et des activités d'apprentissage	403	267	803	534	4.426	8.852	7.662
3.2. Mieux connaître l'apprenant et ses spécificités	1	0	2	0	0	0	0
3.3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage	129	85	259	172	1.369	2.715	2.297
3.4. Evaluer	96	65	192	130	729	1.458	1.221
4. Acquisition des comportements propres à gérer les relations humaines et démocratiques	118	79	217	157	1.642	3.251	2.722
5. Relations et communication entre adultes	8	1	16	2	41	82	70
6. Etude des facteurs sociaux, économiques et culturels	28	14	55	28	363	726	594
7. NTIC	220	98	467	199	1.429	2.796	2.410
8. Supervision et pilotage d'un établissement	0	0	0	0	0	0	0
TOTAUX 2011-2012	1.627	921	3.305	1.846	15.149	29.472	24.912
Totaux 2010-2011	1.387	1.001	2.822	2.049	15.921	32.219	27.479

Graphe 6 : inscriptions des membres du secondaire ordinaire



Graphe 7 : origine des participants dans le programme du secondaire ordinaire



Les formations les plus commandées concernent les formations relevant de la catégorie « développement des compétences liées à la formation initiale » et la construction de séquences et d'activités d'apprentissages. Le programme du secondaire est suivi en grande partie par des membres de l'enseignement secondaire ordinaire mais de l'enseignement spécialisé également. Les membres du personnel du secondaire ordinaire vont chercher pour 15% d'entre eux des formations dans les programmes du spécialisé et des PMS.

Dans le programme de l'enseignement secondaire, c'est la catégorie « méthodologie et didactique » qui engrange le plus d'inscriptions (un peu moins de la moitié) et parmi celle-ci, ce sont les formations disciplinaires liées à la construction de séquences et d'activités d'apprentissage. Cette catégorie comprend aussi les formations « éducation aux médias » et les « TIC et en lien avec l'apprentissage d'une discipline ». La deuxième sous-catégorie plus importante concerne les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. On y trouve des formations sur les pédagogies actives, le groupe pour apprendre mais aussi toutes les formations liées à l'analyse des erreurs et celles développant les techniques d'animation hors de la classe à destination des éducateurs. Nous approfondirons certaines de ces formations dans un 2^e temps.

Beaucoup de formations dans la poursuite de la formation initiale sont organisées (4900 journées participants). Il s'agit pour la plupart d'actualisation des connaissances disciplinaires et de quelques formations « entrée dans le métier ». La catégorie « mise à jour des connaissances professionnelles » appelle quant à elle 3000 jours-participants. Derrière celle-ci, ce sont les formations « accompagnateur CEFA, enseigner quand on n'a pas une formation initiale, maîtres de stage, prévention et sécurité, premiers soins, protection du dos, poser sa voix » mais aussi les formations CPU. Assez proche en termes

de jours-participants, nous avons toutes les formations relationnelles et sociologiques à destination des élèves (gestion des relations critiques, citoyenneté, multiculturalité, développement durable).

Nous observons une diminution de 80 sessions commandées par rapport à l'année dernière. Ceci correspond approximativement au cycle de 2 ans qui s'est naturellement créé avec l'organisation de nos formations collectives dans lesquelles s'inscrivent les établissements un an sur deux. L'année 2010-2011 était une « petite » année, comme l'année 2008-2009. Cette année 2011-2012 est plus « importante » en termes d'inscriptions. Quant au rapport entre les journées participants réalisées et celles relatives aux inscrits, nous avons un pourcentage de 84,5% légèrement plus faible que celui de 10-11 (85%).

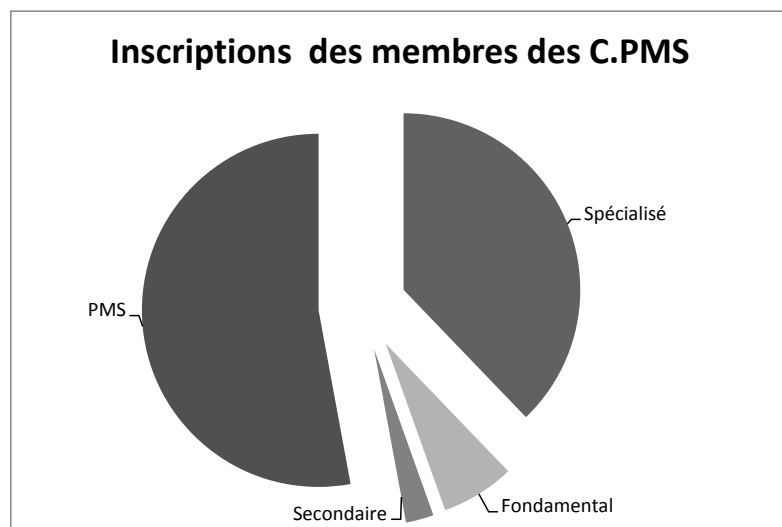
Le programme du secondaire ordinaire est majoritairement fréquenté par des personnes du secondaire ordinaire (85%). Le spécialisé, comme nous l'avons vu y trouve aussi des formations qui lui conviennent (9%). On n'y voit par contre peu d'agents PMS.

Les membres du personnel du secondaire ordinaire vont chercher pour 15% d'entre eux des formations dans les programmes du spécialisé et des PMS.

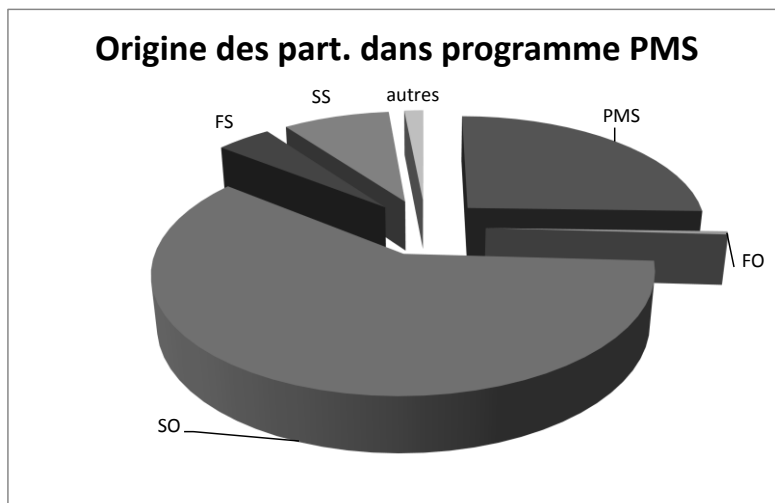
Tableau 4 : C.PMS

C.PMS - Catégories	Nbre sessions prévues (sans les classées non activées)	Nbre sessions activées	Nbre Jours prévus - jours sessions classées non activées	Nbre journées activées	Nbr inscrits sess. activées	Nbre jours - participants inscrits (durée * nbr inscrits)	Nbre jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence)
1. Entrée dans le métier	1	0	5	0	0	0	0
2. Aspects législatifs, éthique, déontologie	0	0	0	0	0	0	0
3. Analyse de la demande	6	0	12	0	0	0	0
4. Entretiens	8	2	21	5	21	51	47
5. Approche collective	25	7	50	14	124	248	197
5.1. Travail avec les groupes	25	7	50	14	124	248	197
5.2. Compréhension des phénomènes collectifs	0	0	0	0	0	0	0
6. Connaissance du public	22	20	44	40	409	818	672
7. Repérage des difficultés. Diagnostic. Guidance.	30	20	61	41	391	802	703
8. Orientation	10	8	17	14	206	319	279
9. Prévention- éducation à la santé	25	20	50	40	393	786	654
10. Soutien à la parentalité	12	4	25	8	56	112	90
11. Partenariats	19	9	40	18	191	382	325
12. Prise de recul; évaluation	13	0	26	0	0	0	0
TOTAUX 2011-2012	171	90	351	180	1.791	3.518	2.967
Totaux 2010-2011	138	105	290	221	1.846	3.818	3.247

Graphe 8 : inscriptions des membres des C.PMS



Graphe 9 : origine des participants dans le programme des PMS



Les thèmes qui ressortent portent sur la connaissance du public, le repérage des difficultés et la prévention-éducation à la santé. Ces formations sont ouvertes à d'autres publics qu'aux PMS, ce qui explique leur nombre plus important. 3 personnes autres qu'un agent PMS sur 4 suivent les formations du programme PMS. Par contre, les agents investissent beaucoup aussi le programme destiné à l'enseignement spécialisé.

Dans le programme des C.PMS, 90 sessions ont été activées, 15 en moins que l'année passée. Plusieurs thèmes ressortent : connaissance du public (adolescence), repérage des difficultés (tests, observations, troubles spécifiques, enfance négligée ou maltraitée), prévention-éducation à la santé (troubles alimentaires et conduites à risques). Ces 3 catégories récoltent plus d'inscriptions car dans beaucoup de cas ces formations sont ouvertes à un public mixte ; beaucoup de personnes de l'enseignement secondaire y participent, quelques-unes du spécialisé également.

Finalement, les formations du programme lié aux agents PMS sont seulement suivies par un agent PMS pour 3 autres personnes d'un autre niveau d'enseignement (60% au niveau secondaire et 13% pour le spécialisé). Il est donc important de garder à l'esprit qu'il n'y a pas pleine correspondance entre un programme d'un niveau et les personnes de ce niveau.

Dans le cas de formations plus spécifiques PMS comme analyse de la demande, entretiens, soutien à la parentalité, prise de recul - évaluation, très peu de sessions sont activées comparativement à ce qui était proposé.

Notons que la dernière catégorie « prise de recul-évaluation » est un des thèmes qui a été rajouté via l'arrêté de 2011 mais celui-ci n'a pas l'air de correspondre à une demande dans le chef des membres du personnel. Pour la catégorie « compréhension des phénomènes collectifs », les formations existantes font partie du programme de l'enseignement secondaire.

Les agents PMS vont pour un peu moins de 40% d'entre eux chercher des formations dans l'enseignement spécialisé et on peut bien le comprendre puisque celui-ci contient toutes les formations liées aux troubles. Ce sont massivement les formations sur la dysgraphie/dyspraxie et sur les troubles de l'attachement pour lesquelles ils optent. Ils y suivent aussi les formations sur le PIA, l'intégration, l'alternance, collaborer avec les parents ou assez logiquement avec le CPMS. En secondaire, ce sont majoritairement les formations en informatique. Dans le programme du fondamental, la formation « éducation à la diversité sexuelle » et celle sur les classes-passerelles ont recueilli plusieurs inscrits PMS.

Tableau 5 : global

Niveaux	Nbre sessions prévues (sans les classées non activées)	Nbre sessions activées	Nbre Jours prévus - jours sessions classées non activées	Nbre journées activées	Nbr inscrits sess. activées	Nbre jours - participants inscrits (durée * nbr inscrits)	Nbre jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence)
Spécialisé	338	236	749	544	4.113	9.653	8.171
Fondamental	1.197	1.013	1.377	1.055	36.095	36.680	34.888
Secondaire	1.627	921	3.305	1.846	15.149	29.472	24.912
C.PMS	171	90	351	180	1.791	3.518	2.967
TOTAUX 2011-2012	3.333	2.260	5.782	3.625	57.148	79.323	70.938
Totaux 2010-2011	2.997	2.317	5.025	3.727	61.604	83.554	77.078

Tableau 6 :

Niveau	Spécialisé	%	Fondamental	%	Secondaire	%	PMS	%
sessions d'1 jour	10	4,2	978	96,5	41	4,5	2	2,2
sessions de 2 jours	184	78,0	30	3,0	840	91,2	86	95,6
sessions de 3 et 4 jours	42	17,8	4	0,4	38	4,1	2	2,2
sessions de 5 jours et plus	0	0,0	1	0,1	2	0,2	0	0,0
Somme	236	100,0	1013	100,0	921	100,0	90	100,0

L'IFC organise environ 2800 journées de formation et gère en sus l'aspect administratif de 800 autres. La plupart des formations organisées par l'IFC sont d'une durée de deux jours. Nous disposons cependant de quelques formations plus longues dans le secondaire et dans le spécialisé avec la formation de personnes-relais dyslexie

Le tableau global reprend les tendances qui ont été évoquées précédemment. L'IFC organise un peu moins de 1500 sessions, soit environ 2800 journées et gère en sus l'aspect administratif de 800 autres.

Parmi l'offre de formation, plus de 3/4 des sessions sont de 2 jours pour les formations liées au décret « Hazette ». Celles liées au décret « Nollet » sont évidemment d'une journée. Mais les formations organisées en macro-volontaires sont pour la plupart de deux jours également.

Quelques formations ont une durée plus longue. Il nous semble intéressant d'identifier ces formations pour chacun des niveaux. Dans le programme de l'enseignement spécialisé, nous avons deux types de sessions : les formations dyslexie qui ont lieu en 4 jours (2 jours en présentiel et 2 jours à distance) et les formations liées à la méthode Teacch qui sont des formations particulières où une complémentarité réseaux-interréseaux est mise en place (3 jours en interréseaux -2 jours d'observation en réseaux- 1 jour en interréseaux).

Pour l'enseignement fondamental, 4 formations artistiques sont de 3 journées. Pour la plupart, ce sont des formations dans lesquelles un partenariat entre quelques écoles et l'opérateur de formation concerné est déjà mis en place lors des formations. La formation plus longue de 5 jours concerne les classes passerelles. Ces différentes formations seront analysées dans la partie liée au fondamental.

Dans le programme du secondaire, les formations liées à l'implantation de la

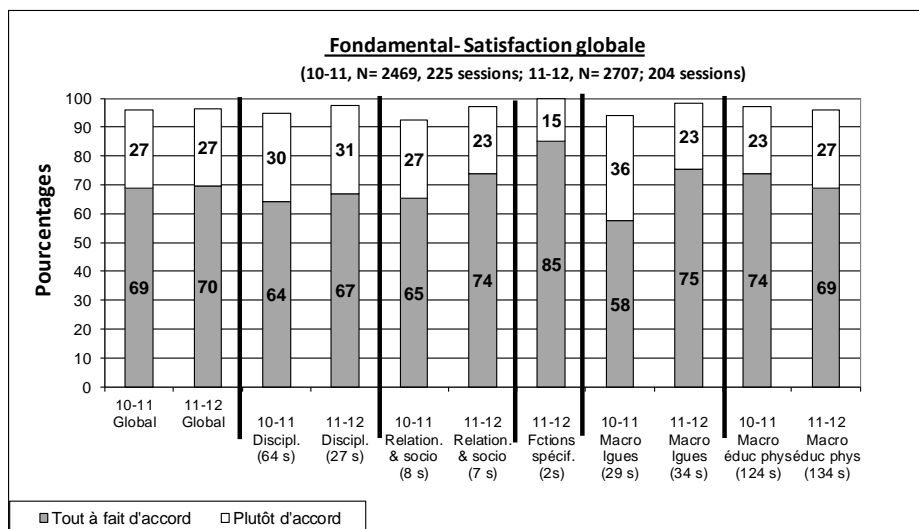
réforme CPU sont de 3 jours. On retrouve aussi des formations plus longues relatives aux classes-passerelles et à l'éducation artistique en lien avec les services aux personnes (la marionnette chez les tout-petits) et quelques-unes sur l'éducation à la citoyenneté (en fonction de la spécificité de l'opérateur de formation). Dans les autres cas, il s'agit d'un colloque de plusieurs jours (congrès des professeurs de mathématiques), d'une formation plus pointue au niveau des secteurs (DAO-Autocad D), de formations sur les premiers soins et de deux formations sur la gestion des relations critiques en classe. En informatique, les quelques formations plus longues sont destinées aux personnes ressources et gestionnaires de sites web.

Dans le programme des C.PMS, deux formations sont plus longues : une sur l'observation et une sur l'entretien. Ces formations plus longues permettent davantage de faire un aller-retour sur le terrain (ex. exercices d'observation entre les journées de formation qui seront analysés ensuite lors de la formation).

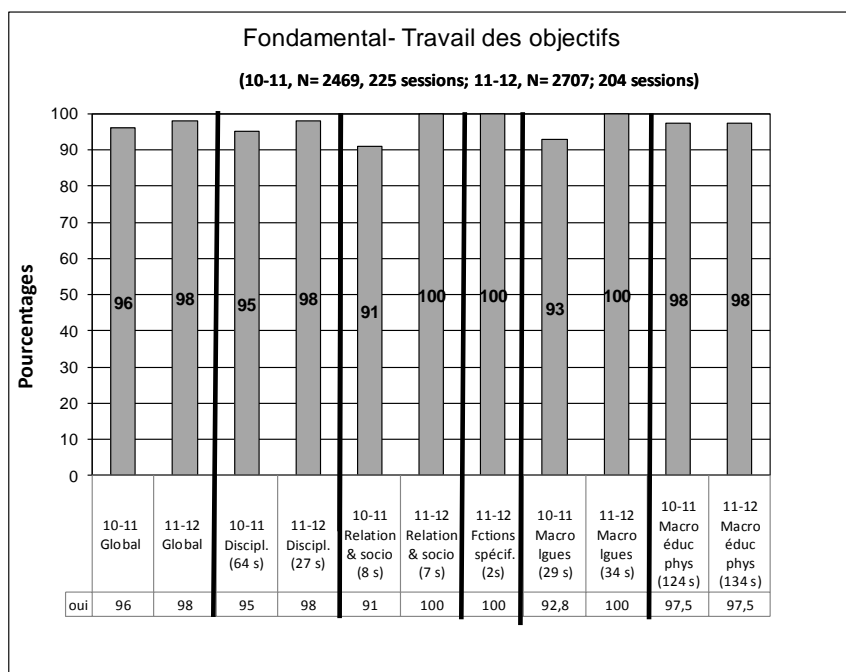
3. Résultats globaux

3.1 Fondamental

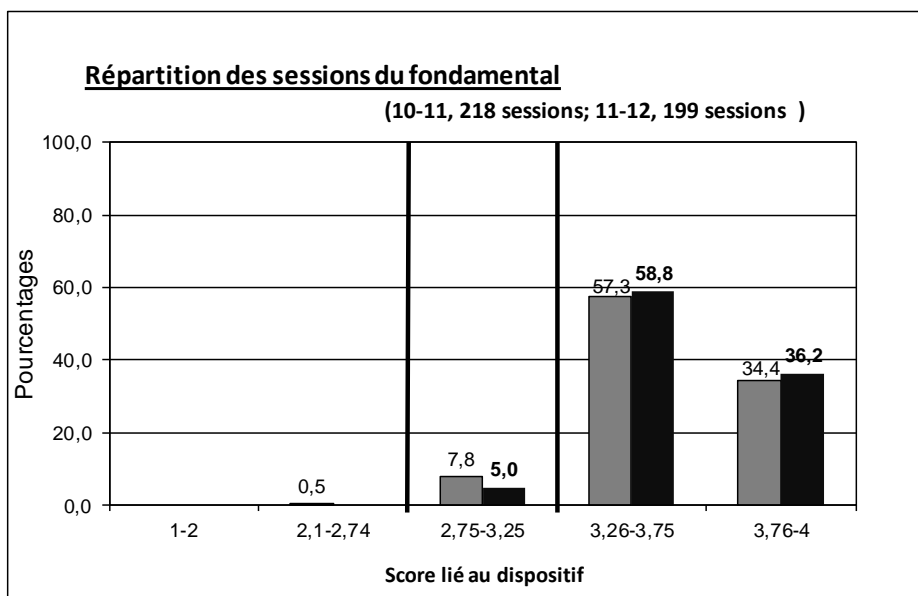
Graphe 10 : satisfaction globale



Graphe 11 : travail des objectifs



Graphe 12 : répartition des sessions



La satisfaction exprimée à l'issue des formations du programme du fondamental ordinaire est exceptionnelle, ce qui nous fait d'autant plus regretter une toujours trop faible fréquentation pour la partie facultative d'entre elles. Les formations obligatoires pour les maîtres spéciaux sont pratiquement toutes considérées comme excellentes. Nous examinons ici 3 domaines spécifiques de formation : l'éducation artistique, l'enseignement aux élèves dont le français n'est pas la langue première et les maîtres de stage

Rappelons que le décret qui organise les formations dans l'enseignement fondamental ordinaire impose un jour de formation par an dans chacun des niveaux (macro/méso/micro). En 2011-12, l'IFC a assuré les formations obligatoires (macro) pour les maîtres spéciaux d'éducation physique et de langues modernes tandis que les autres formations (macro) étaient prises en charge par l'inspection. A côté de ces formations obligatoires, l'IFC propose des formations plus longues que les personnes peuvent suivre sur une base volontaire. Nos formations obligatoires sont évidemment largement majoritaires (168 des 204 sessions). De notre programme de formations facultatives dont le public est prioritairement les membres du FO, nous n'avons pu activer que 40 sessions. Pour ¾ d'entre elles, nous disposons d'une évaluation. Nous pourrions être très déçus du peu d'impact de notre nouvelle manière de communiquer notre offre via le magazine PROF si nous ne regardions pas le nombre d'inscrits de ce public dans l'ensemble de nos programmes : nous avons en effet une augmentation de 690 inscriptions du fondamental ordinaire entre 2010 et 2011 (ce qui équivaut à +/- 38 sessions supplémentaires)

Toutes les formations du programme du fondamental ordinaire sont évaluées très positivement: nous ne descendons pas en dessous des 96 % de satisfaction globale quel que soit le thème de la formation. Soulignons même les résultats exceptionnels des formations à destination de fonctions spécifiques- ici maîtres de stage- (85 % se disent tout à fait satisfaits), les formations macro-langues (75 % de « tout à fait satisfaits » pour les 34 sessions) et les formations portant sur le relationnel et le sociologique (74 % de « tout à fait satisfaits » pour les 7 sessions). Les résultats observés par session pour le travail des objectifs et les évaluations sont cohérents avec les données des taux de satisfaction globale. Enfin, il est intéressant de remarquer que d'une manière générale, il n'y a pas de différences significatives des résultats selon que la modalité soit volontaire ou obligatoire.

Dans les rapports précédents, nous approfondissions les évaluations des sessions particulièrement positives et négatives par l'analyse des commentaires. Nous avons choisi cette année de faire porter notre attention et notre analyse qualitative sur trois domaines de formation: celui qui travaille l'éducation artistique, l'enseignement aux élèves dont le français n'est pas la langue première et la toute nouvelle formation pour les maîtres de stage.

En **éducation artistique**, 9 sessions ont été organisées. Elles ont un caractère didactique et s'appuient sur diverses dimensions telles que l'art de la parole, l'art plastique, l'expression corporelle, la musique. De la lecture des

commentaires, nous pouvons relever ce qui rend ces formations si attractives et intéressantes.

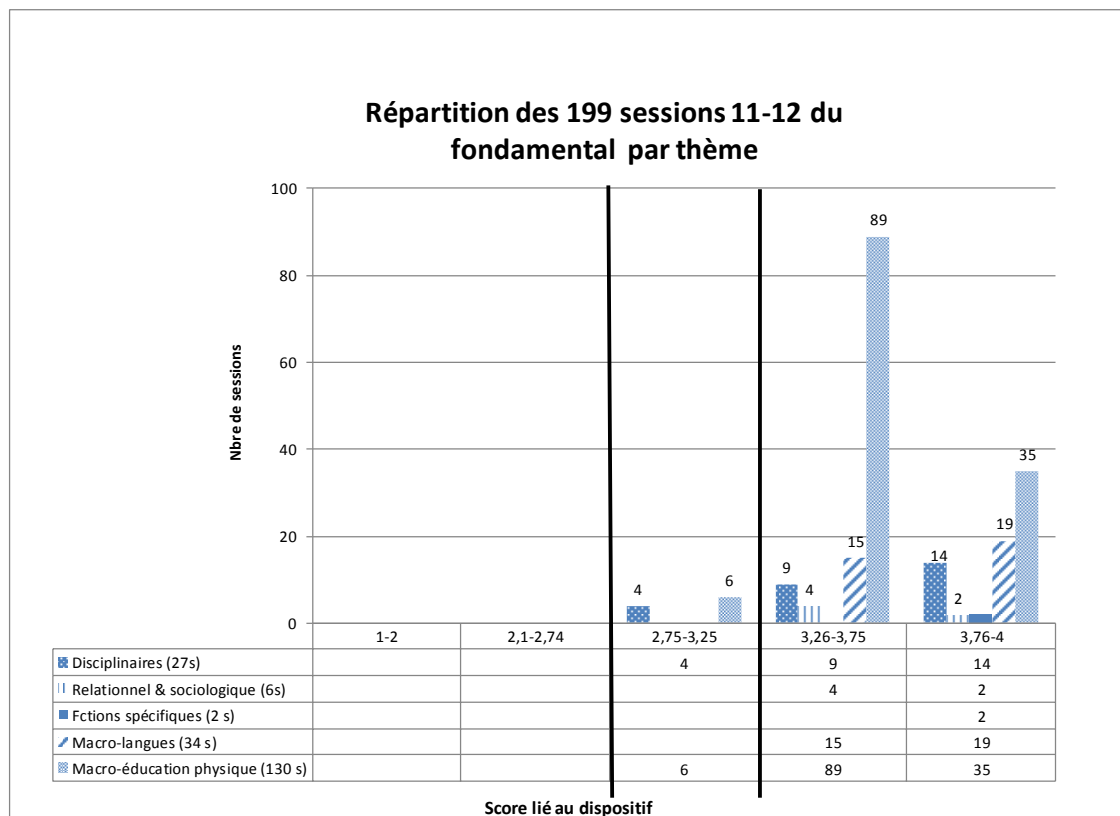
- La découverte de techniques et approches innovantes « *je ne pensais pas qu'on pouvait travailler son corps de cette façon, très belle expérience* », « *une découverte totale, très belle découverte* » ;
- Le fait que les activités soient directement transférables dans les classes, adaptées au public cible et peu coûteuses à mettre en place « *les activités proposées sont très peu onéreuses et conduisent à des résultats intéressants* », « *activités adaptées au contexte scolaire et au niveau de mes élèves* » ;
- Le fait que ces formations puissent rendre confiance, motivent « *la formation m'a permis de reprendre confiance pour me lancer dans des activités d'écriture* », « *je vais pouvoir proposer un projet dans mon école, projet pour lequel la formation me donne une certaine crédibilité* ».

Par ailleurs, l'analyse des commentaires des participants aux formations en 3 jours nous indiquent que ces sessions ont permis d'expérimenter en profondeur le processus de création « *grâce aux trois jours de formation, nous avons pu comprendre et expérimenter en profondeur un processus de création théâtrale* » et de faciliter la dynamique du groupe « *trois jours sont nécessaires pour permettre le lâcher prise nécessaire à l'expression et la créativité* ».

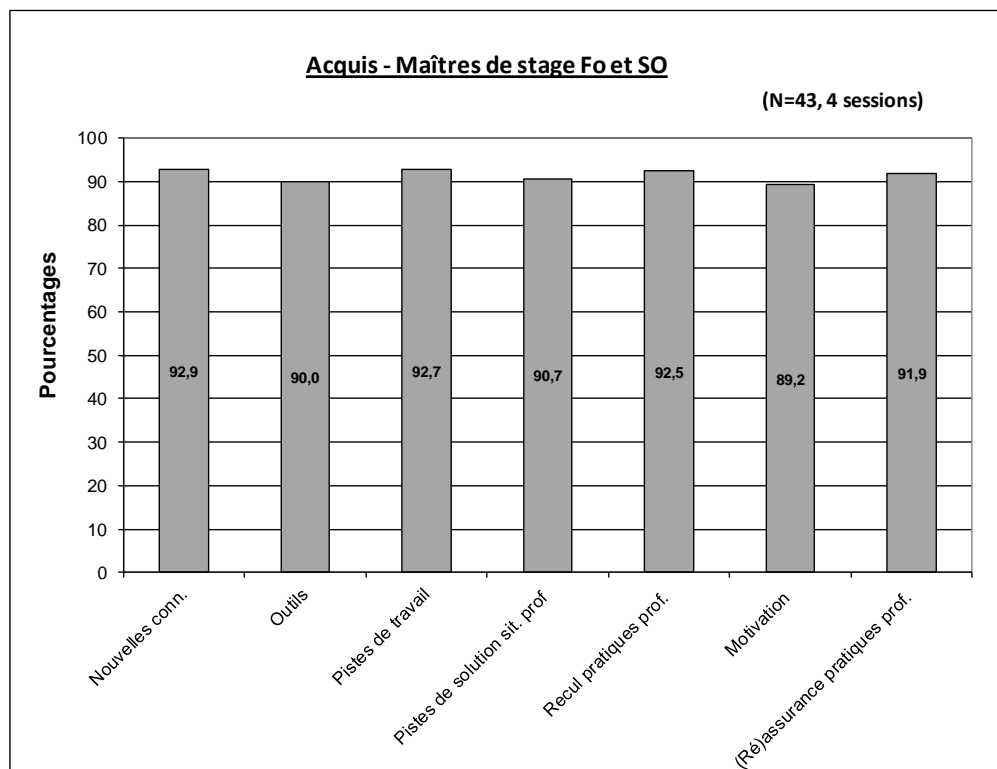
Dans le domaine de **l'enseignement aux élèves dont le français n'est pas la langue première**, l'IFC propose plusieurs modalités de formation, tant dans le programme du FO que dans celui du SO. Les 3 sessions du FO ont été activées tandis que dans le SO nous n'avons pu commander qu'1 des 4 sessions. Les objectifs de ces formations portent d'une part sur l'identification des difficultés spécifiques de l'apprentissage du FLE et d'autre part sur la recherche et la mise en place de dispositifs didactiques adaptés à ces difficultés. Les commentaires corroborent les notes très positives des résultats quantitatifs et soulignent l'intérêt de la formation grâce à la possibilité d'avoir pu:

- partager ses difficultés avec des collègues confrontés eux aussi à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle « *le fait de rencontrer d'autres enseignants connaissant les mêmes réalités m'a redonné confiance et envie d'essayer de nouvelles choses* » ;
- mieux comprendre les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves primo-arrivants et obtenir des pistes concrètes pour les aider à avancer « *j'ai beaucoup apprécié cette formation très concrète, l'analyse des obstacles rencontrés par les élèves et la présentation d'outils d'apprentissage vraiment spécifiques* » ;
- travailler sur la base d'exercices et d'activités réellement adaptés au niveau des élèves primo-arrivants ;
- recevoir des références bibliographiques spécifiques.

Graphe 13 : répartition des sessions par thème



Graphe 14 : formation des maîtres de stage



3 des 4 sessions, de plus longue durée (3 voire 5 jours) étaient assurées par la même formatrice qui a préparé sa formation en étroite collaboration avec la DGEO (programme LCO). 2 de celles-ci s'adressaient aux enseignants tandis que la 3^{ème} s'adresse aux directions des établissements et des CPMS qui accueillent un public de primo-arrivants. Cette plus longue durée s'explique aussi par la volonté de développer une approche diagnostique des besoins à rencontrer : en fonction des profils apprenants, en fonction des troubles de l'apprentissage propres aux situations d'exil et aux stress post-traumatiques vécus par certains primo-arrivants (en fonction des langues d'origine et des conditions de scolarisation dans le pays d'origine) en vue des objectifs prioritaires d'adaptation rapide à la langue d'enseignement dans le contexte scolaire de la FWB.

Les commentaires de ces 3 sessions montrent que la durée plus longue a permis aux participants de tisser de nouveaux liens concrets *« on va rester en contact et je trouve ça vraiment important car on ne se sent plus seuls à affronter des situations qui semblent parfois impossibles »*. De plus, la formatrice nous explique qu'outre le fait de faciliter une ambiance idéale pour un questionnement en profondeur, elle a pu organiser un véritable étayage, inviter plusieurs intervenants et exploiter leurs témoignages, proposer une continuité entre les différentes journées de formation via des échanges de mails et travailler sur la base des retours des essais réalisés en classe par les participants. Il faut, pour terminer, souligner les nombreux éloges rédigés à propos des qualités et de la compétence de la formatrice *« la formatrice est vraiment compétente, c'est une vraie actrice de terrain, elle a beaucoup d'expérience et de vécu »*.

Sur la proposition de la Commission de Pilotage, le Gouvernement arrêtant les priorités de formation en interréseaux pour 2011-2012 ajoutait un nouveau thème : **la formation des maîtres de stage**. Pour la première fois, de manière très explicite, il était demandé à l'IFC de travailler le lien entre la formation initiale et la formation continue des maîtres. Comme pour toutes nos formations, nous avons réfléchi les objectifs spécifiques de ce nouveau sujet avec les groupes de conception de nos programmes (où les réseaux et l'inspection sont présents) mais ici nous avons également consulté des Hautes Ecoles (catégorie pédagogique) et des Universités (agrégation). C'est cette réflexion commune qui a permis de fixer les 3 objectifs suivants : 1) renforcer l'identité professionnelle du maître de stage ; 2) développer ses compétences spécifiques en termes de communication, de réflexion pédagogique, de cadrage du travail du stagiaire en fonction de ses mission et

enfin 3) articuler les attentes du stagiaire, de la HE (ou de l'université) et celles de la réalité de la classe.

En février 2012, le rapport des professeurs A. Franssen et L. Van Campenhoudt sur l'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en FWB consacrait un chapitre (pp. 56-60) aux stages en tant que *« pierre angulaire de la dimension professionnalisante de la FIE »* et confirmait l'importance de cette formation. Le rapport relate *« trois récits de stage qui mettent en évidence la contradiction entre les divers discours en présence ainsi que le sentiment d'illégitimité des évaluations objectives et subjectives des divers acteurs de la FIE. Formateurs, superviseurs, maîtres de stage ne sont pas d'accord entre eux, donnent des consignes contradictoires, voient les choses de façon différente. »*. 4 sessions ont pu être activées (2 des 3 proposées pour le fondamental et 2 de 7 proposées pour le secondaire). Nous devons noter que les 5 sessions qui n'ont pas recueilli assez de participants au secondaire portaient sur une discipline spécifique tandis que les 2 qui ont été commandées avaient une visée transversale. Il nous plaît également de souligner que 3 de ces 4 sessions étaient programmées en mars 2012 ...

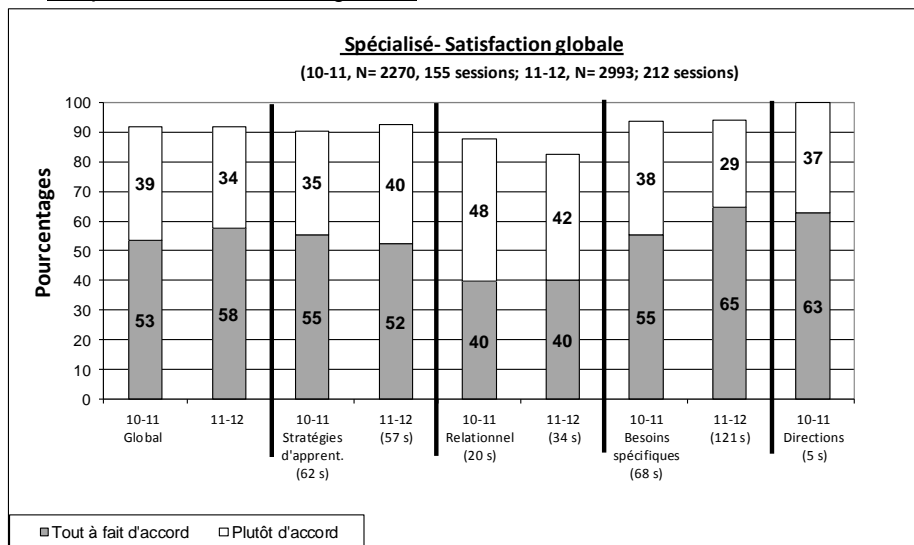
Dans le secondaire, la 1^{ère} session ne s'est pas totalement bien passée et nous avons immédiatement eu une réunion de régulation avec le formateur. Sa 2^{ème} formation a par contre été très appréciée en termes de contenu et de méthodologie. Le graphique montrant l'excellente moyenne des résultats des acquis pour les 4 sessions sont parlants (entre 89,2% et 92,9%). Les commentaires le sont tout autant et évoquent surtout à quel point le travail des 2 premiers objectifs est attendu par les participants :

« Nous avons pu échanger pas mal de choses et nous rendre compte que finalement nous sommes tous en attentes des mêmes choses. » ; « Super formation. C'est une valorisation de notre métier. » ; « Je connais mieux notre fonction de MS et l'importance de notre accompagnement. » Mais relevons aussi *« Je pense qu'on ne peut pas faire l'économie de créer un statut pour le profil de MS, avec les modalités de fonctionnement qui en découlent, pour professionnaliser la fonction »*.

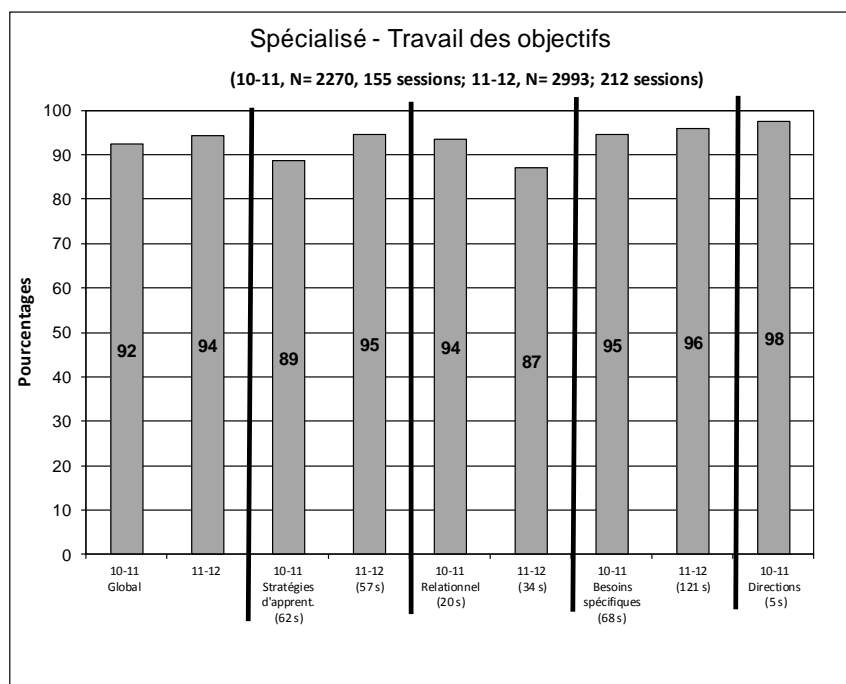
« Cela va nous permettre de mieux dialoguer avec les futur-e-s instituteur-trice-s. Mieux les comprendre pour mieux les aider. » ; « Après ces 2 jours, je vois mieux comment accompagner un-e stagiaire. Je me suis remise en question sur la manière de lui venir en aide, de lui faire prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. » ; « J'ai beaucoup appris quant aux difficultés rencontrées par le-la stagiaire vis-à-vis d'une classe nouvelle. Il en est de même pour les critères d'évaluation ».

3.2 Spécialisé

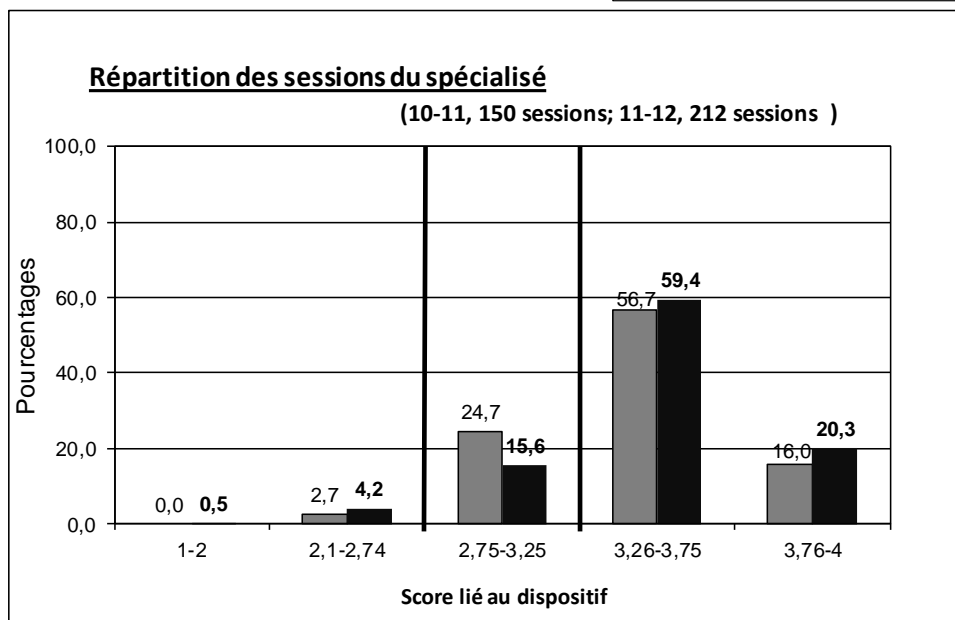
Graphe 15 : satisfaction globale



Graphe 16 : travail des objectifs



Graphe 17 : répartition des sessions



Les résultats des sessions de formation dans l'enseignement spécialisé évoluent positivement sauf dans le thème lié aux formations relationnelles. Les participants de l'enseignement spécialisé peuvent retirer quelque chose des formations disciplinaires même si le formateur n'a pas l'expérience de l'enseignement spécialisé. Ce qui importe surtout c'est que le matériel et les activités concrètes soient applicables dans leurs classes. On y lit aussi que cela les motive à essayer d'autres choses. Le lien avec le PIA n'est cependant pas explicitement travaillé.

L'avis des participants ayant suivi des formations du programme de l'enseignement spécialisé reste globalement relativement constant entre années et évolue même favorablement puisque davantage de personnes ont un point de vue plus positif. On le voit notamment dans le thème lié aux besoins spécifiques et singulièrement dans les formations personnes-relais dyslexie. Par contre, les résultats sont plus mitigés dans les formations relationnelles. Plusieurs sessions qui ont des résultats plus faibles, voire très faibles, notamment des formations sur l'estime de soi (nous n'avons pas reconduit cette formation cette année) ou des formations sur la gestion du stress dans l'enseignement spécialisé. Notons qu'à côté de formations problématiques nous avons, parfois pour le même formateur, d'excellentes formations.

Globalement, quel que soit le thème, les objectifs semblent être rencontrés. Comparativement à l'année passée, nous trouvons un pourcentage plus élevé de sessions positives voire excellentes. 10 formations sont cependant problématiques. Outre celles mentionnées ci-dessus, c'est à nouveau souvent une formation ponctuelle parmi plusieurs sessions (snoezelen, collaborer avec les parents, dyspraxie, dysphasie). Notons encore que parmi ces formations, nous avons de nouvelles formations (notamment pour l'opérateur) mais également des formations déjà expérimentées.

85% (voir graphique page suivante) des sessions liées aux stratégies d'apprentissage sont de bonnes formations sur la base du score lié au dispositif, 82% pour les formations liées aux besoins spécifiques contre 59% pour les formations relationnelles, les raisons de ce fait ayant été expliqué ci-dessus.

Pour l'offre de ce programme, nous avons pris l'option d'approfondir les commentaires liés aux formations disciplinaires. Lors de l'analyse des demandes réalisées avec les directions, celles-ci ont en effet tenu à rappeler l'importance des formations disciplinaires de base : « nos écoles d'enseignement spécialisé sont avant tout des

écoles ». On lit aussi cette sollicitation dans les questionnaires d'évaluation : « favoriser les formations sur la didactique des disciplines dans l'enseignement secondaire spécialisé plutôt que sur les troubles de l'apprentissage », « suivre une formation spécifique à l'enseignement spécialisé sur les compétences, les socles ». Néanmoins, il est très difficile de trouver des formateurs didacticiens qui aient une bonne connaissance du contexte de l'enseignement spécialisé, aptes à adapter ce qu'ils proposent à ce type d'enseignement.

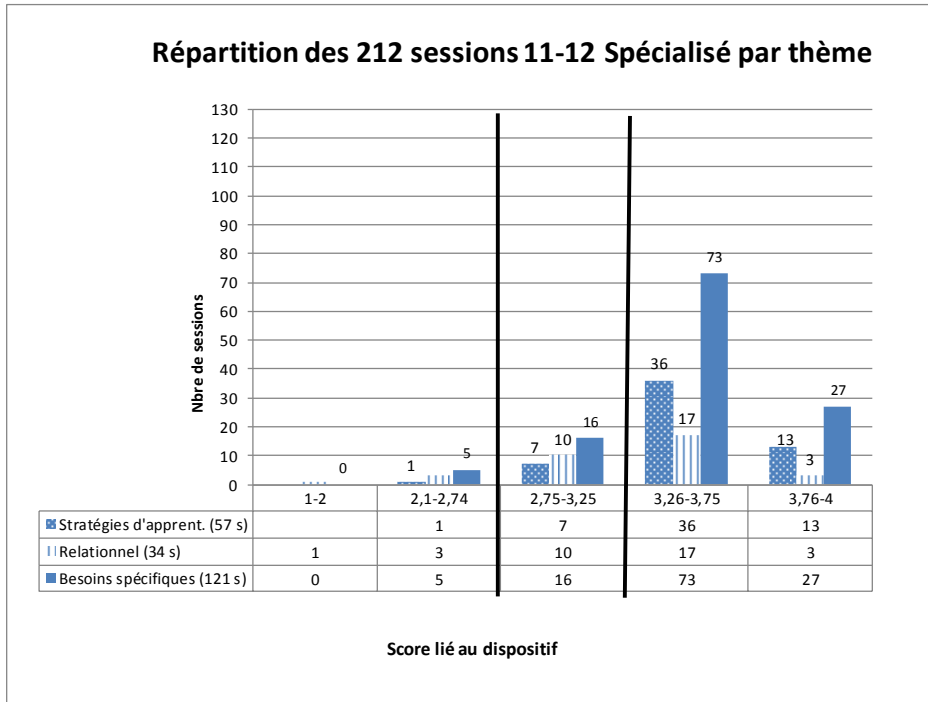
Différentes formations (en mathématiques, en sciences, en éducation artistique et en éducation physique) ont été proposées en 2011-12 et nous souhaitons percevoir plus finement ce qui se dégageait de celles-ci. Une interrogation nous taraude en effet : une formation qui n'est pas donnée par quelqu'un qui pratique ou travaille dans l'enseignement spécialisé peut-elle offrir un réel apport pour les membres du personnel de l'enseignement spécialisé ?

25 sessions en lien avec une discipline ont été proposées.

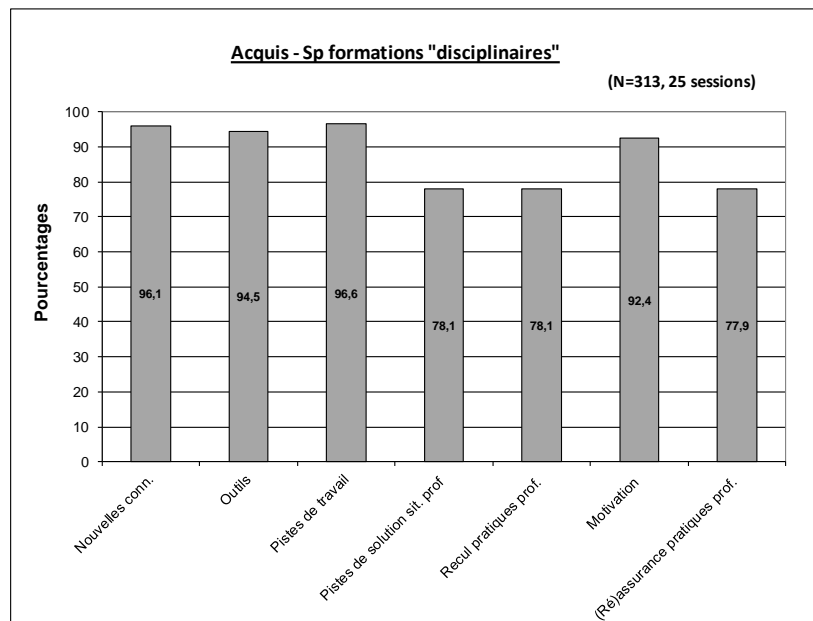
Les objectifs de ces formations sont les suivants :

1. A partir d'un questionnement à propos d'une situation concrète (ou tâche complexe, situation-problème, défi, ...), envisager différentes activités pédagogiques axées sur l'activité de l'élève, du groupe-classe en vue d'élaborer une séquence d'apprentissages en (la discipline);
2. Interroger l'intérêt, les conditions et les limites du démarrage d'une séquence d'apprentissages par le biais d'une tâche complexe, une situation concrète ;
3. Repérer quels apprentissages, quelles compétences sont travaillés lors de cette séquence ou de ces activités ainsi que les prérequis indispensables ;
4. Prendre en compte les besoins spécifiques des élèves et donc du PIA lors de la conception des activités pédagogiques.

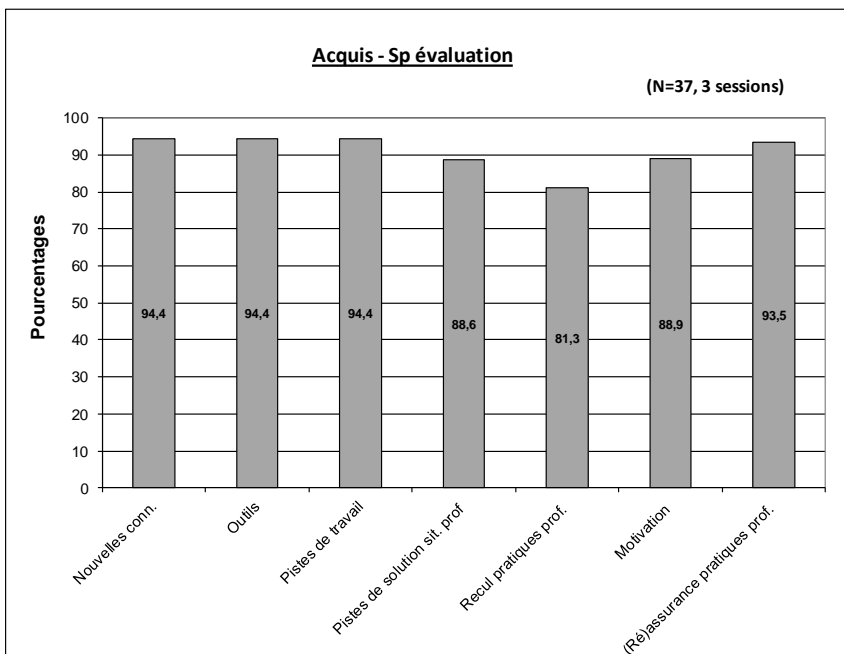
Graphe 18 : répartition des sessions par thème



Graphe 19 : formations « disciplinaires »



Graphe 20 : formations « évaluation »



A la lecture des commentaires (peu pour les formations en éducation physique, il est vrai), se dégagent des points communs et nous voyons très clairement la concordance entre les résultats plus quantitatifs et ce qu'ils écrivent.

- Les participants ont eu l'occasion d'expérimenter des activités : « *Beaucoup de manipulations qui aident à comprendre la logique des élèves et leur perception* » ; « *le formateur nous a mis dans le rôle de l'apprenant* », « *on est acteur* » ;
- Ils repartent avec du matériel ou des activités concrètes applicables dans les classes (ex. comment travailler autrement à partir d'un album), des idées de jeux (éducation artistique) tous adaptables à leurs élèves ;
- La différenciation des activités en fonction du niveau de l'élève a été évoquée (surtout en maths et en sciences) : « *Le matériel permet aux enfants de travailler individuellement selon les compétences qu'il est capable de mettre en œuvre et de développer ses compétences au fur et à mesure des exercices* » (maths).
- Ce qui est proposé leur donne d'autres idées ou est quelque chose de « nouveau » (ex. matériel dans le cas de la formation en mathématiques) : « *J'ai vu des séquences expérimentales dans des classes (via les films) qui m'ont beaucoup inspirées.* » ; « *C'est un moyen génial pour travailler les compétences transversales* » (sciences) ; « *j'ai découvert des techniques qui me serviront dans la gestion de ma classe de forme 1* » (éducation artistique) ;
- Le matériel est varié et facile à se procurer (éducation physique, sciences, ceci n'est pas valable pour la formation en mathématiques où le matériel est coûteux) ;
- Ces formations motivent aussi les participants à essayer d'autres choses : « *Je suis comblée et impatiente de reprendre ma classe en main afin de mettre mes nouvelles connaissances en place* » ; « *je suis de nouveau motivée par l'éveil scientifique* » ; « *Le formateur m'a donné l'envie de créer un coin spécifique pour raconter des histoires moments magiques* » ; « *je me sens à même*

de présenter des jeux de coopération à mes élèves ».

Très clairement, on sent que la formation en sciences a été travaillée de manière fine en lien avec le public du spécialisé : « *la formatrice a su se mettre au niveau de mes élèves de forme 1* ». Dans les autres cas, ce qui est reconnu comme pertinent dans ces formations c'est le fait que ce qui est proposé est applicable dans le contexte du spécialisé (sauf pour une partie de la formation en éducation physique).

On prend aussi conscience que le lien avec le PIA n'est jamais explicitement travaillé. Pour certains formateurs (mathématiques, éducation artistique et physique) probablement parce que c'est une réalité qu'ils ne connaissent pas mais pour d'autres qui la maîtrisent (sciences), le formateur mentionne le manque de temps pour atteindre l'entièreté de cet objectif et surtout le fait que ce concept est mal perçu par les participants. Il suggère donc de le placer dans les consignes pour le formateur.

On se rend compte aussi que le 3^e objectif n'est pas toujours travaillé explicitement comme le pointent quelques participants, davantage dans certains disciplines que dans d'autres (éducation artistique et éducation physique). Néanmoins, les participants sont satisfaits des formations.

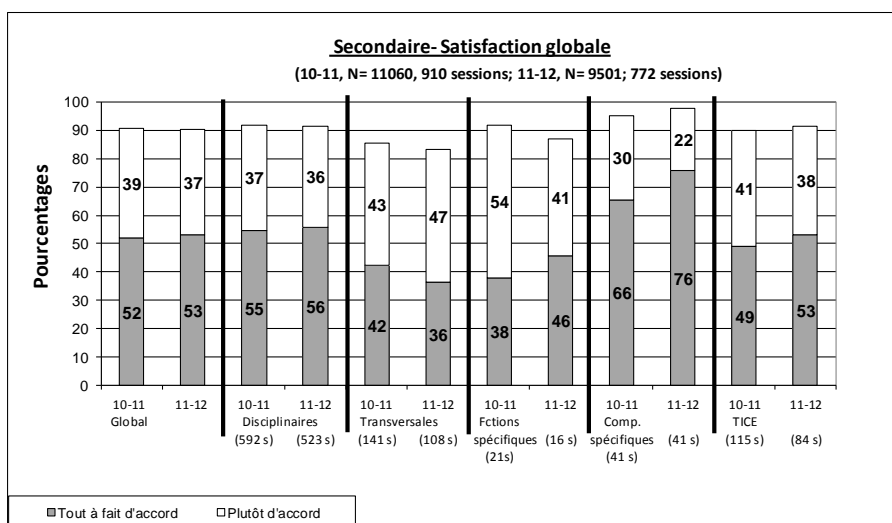
On constate cependant des variations entre les résultats des sessions quand les participants n'ont pas choisi la formation (participants contraints suite à une visite de l'inspection), ceci est d'ailleurs relayé par les formateurs. Une session en éducation artistique est dès lors problématique car selon le formateur, les participants n'étaient pas réceptifs à ce qu'il proposait.

Enfin, nous nous sommes penchés sur les quelques sessions liées à l'évaluation. Nous y avons trouvé également des participants satisfaits avant tout parce que « *beaucoup de questions ont trouvé une réponse constructive* ». L'apport d'informations est aussi pointé (critères et indicateurs) de même que le fait que de nombreuses pistes de travail ont été évoquées. Il conviendrait cependant d'aller plus loin en construisant des grilles d'évaluation.

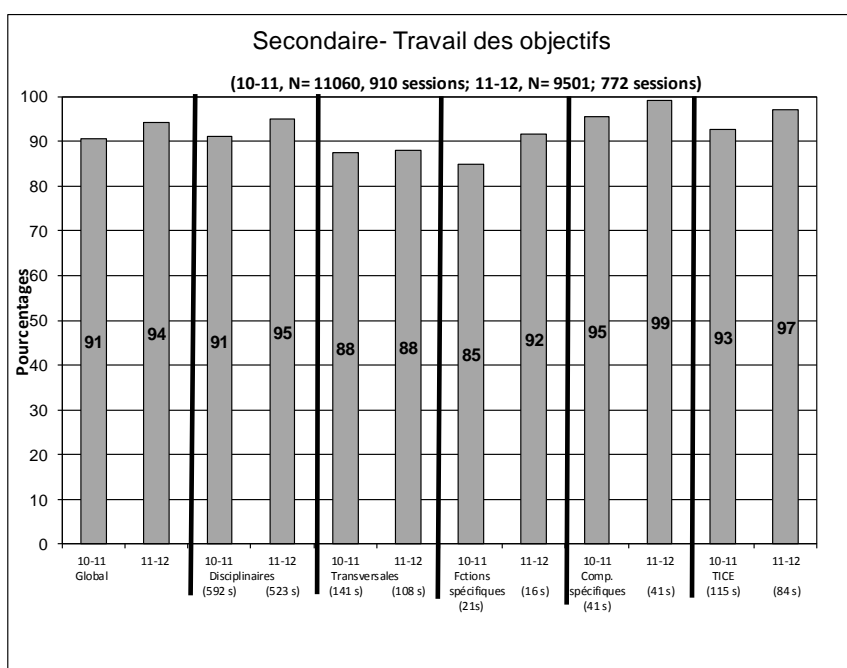
Ces résultats nous encouragent à organiser des formations qui ont un potentiel d'applications pour le spécialisé même si le formateur n'est pas issu de ce milieu.

3.3 Secondaire ordinaire

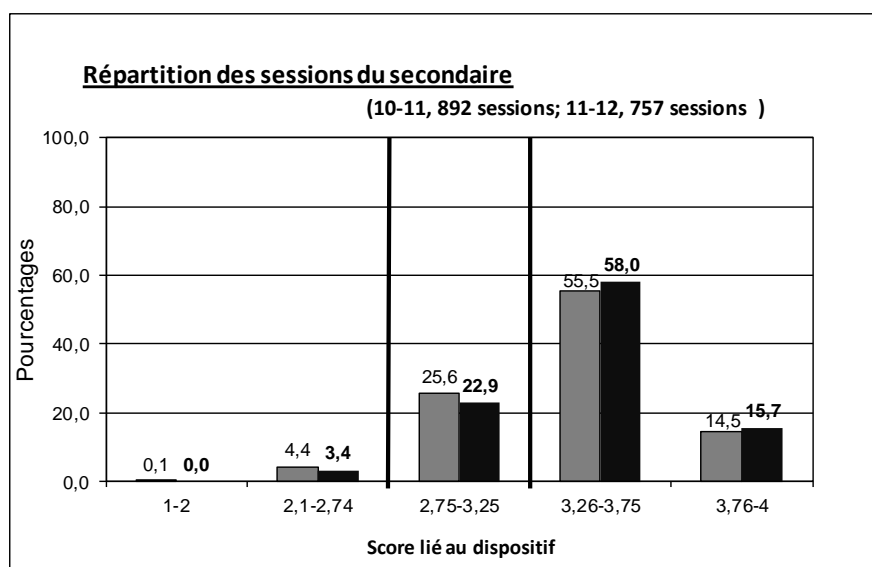
Graphe 21 : satisfaction globale



Graphe 22 : travail des objectifs



Graphe 23 : répartition des sessions



Les résultats des formations du programme du secondaire ordinaire nous montrent une évolution positive. Le nombre de sessions dont le score lié au dispositif est jugé très bon passe de 70 à 73,7% et la satisfaction globale est toujours de plus de 82%. Dans ce programme, ce sont les formations « disciplinaires » qui recueillent la toute grande majorité des inscriptions. Nous approfondirons ici 4 types de formation, choisis en raison d'une priorité portée aux besoins du système éducatif et à celle des demandes du terrain: l'analyse des erreurs et la remédiation en mathématique et en français ; les pédagogies actives ; l'apprentissage par le groupe et enfin comment utiliser sa voix.

Quelle que soit la catégorie des formations proposées dans le programme du secondaire ordinaire, les participants se disent très satisfaits (90% de moyenne) et soulignent que les objectifs ont bel et bien été réalisés (94% de moyenne). Le graphique sur le travail des objectifs nous fait particulièrement plaisir parce qu'il montre une progression dans tous les domaines. Nous osons formuler l'hypothèse que le travail de régulation que nous faisons avec les responsables des organismes de formation et avec les formateurs explique en partie cette évolution. Le tableau de la répartition des sessions selon le score lié au dispositif montre également un progrès notable puisque le déplacement des données pour l'année qui nous occupe se fait vers la droite, soit vers les scores les meilleurs. Nous passons de 4,4% à 3,4% de sessions « médiocres » - et c'est évidemment encore trop, nous en conviendrons - et de 70% à 73,7% de sessions « bonnes à très bonnes ».

Nous avons choisi d'approfondir 4 types de formation proposés dans ce programme. Le premier porte sur l'analyse des erreurs et les stratégies de remédiation immédiate tant en mathématique qu'en français parce que ce domaine d'intervention est pointé comme une priorité par tous les acteurs du système éducatif. Les deux suivants, les pédagogies actives et la plus-value du travail par groupe dans les apprentissages parce que nous avons voulu étudier des formations transdisciplinaires alors que la grande majorité des inscriptions se fait dans le disciplinaire. Le dernier enfin, les formations qui travaillent la voix parce qu'elles sont véritablement plébiscitées en termes d'inscriptions et cela depuis plusieurs années.

1) Analyse des erreurs et remédiation immédiate

En mathématique

Pour les participant-es, cette formation présente l'avantage de baliser les erreurs fréquentes des élèves dans la discipline qu'ils enseignent soit dans le cadre de la liaison fondamental-secondaire soit aux 2^e et 3^e degrés. Un partage de situations vécues et ressenties comme problématiques pour les professeurs constituent la base des échanges qui se sont tenus dans ces formations. Pour les 16 sessions concernées, les mises en situation et les temps d'échanges constructifs sont relevés de manière très positive dans l'évaluation du dispositif de la formation. C'est en effet au départ de leurs propres témoignages que les professeur-es nous disent qu'ils arrivent à construire des pistes de solutions partagées et efficaces. Et si nous regardons les acquis de la formation (voir graphe page suivante), 90 à 95,5% des participants répondent avoir trouvé des

pistes de solutions par rapport à des difficultés professionnelles, des pistes de travail. Les apprentissages réalisés en formation dépendraient en grande partie du partage d'expériences entre les participant-es. Le corollaire de cette méthodologie implique que le formateur est tenu de prendre en compte la diversité des situations en séance, ce qui nécessite une grande maîtrise du sujet et une grande expérience de formateur.

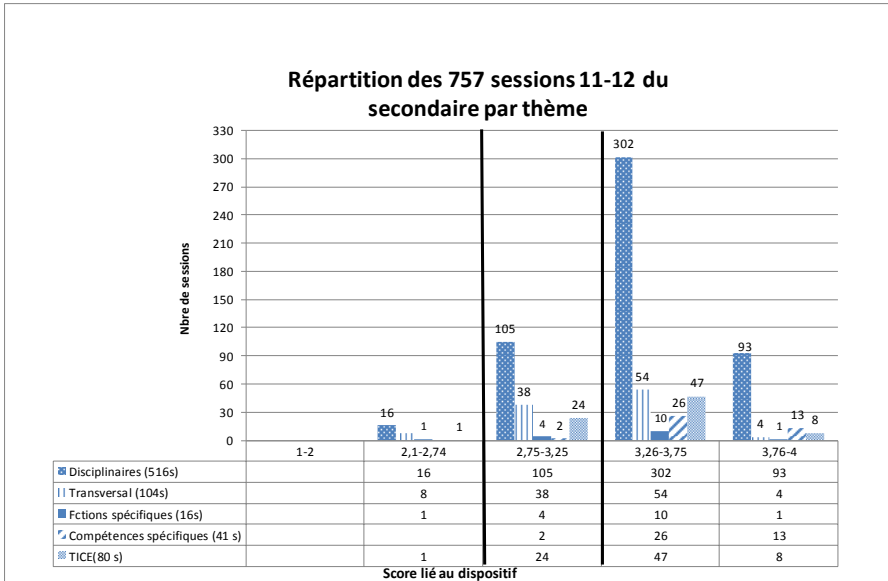
Prendre le temps d'analyser les erreurs et observer les élèves est une occasion relativement rare dans la charge quotidienne de travail de l'enseignant-e. *« J'ai découvert l'analyse des erreurs. Je ne le faisais pas : je criais plutôt sur mes élèves. Je travaille tellement pour préparer mes cours que si mes élèves se trompent, je me fâche. J'ai découvert qu'il peut y avoir d'autres causes que le manque de travail tout simplement. » ; « D'habitude, je m'énerve sur les copies de mes élèves. Dorénavant, je prendrai plus de temps pour corriger leurs copies. J'ai compris qu'ils ont besoin de pouvoir essayer plusieurs pistes et au besoin de se tromper. »*

Nous estimons que celles et ceux qui s'inscrivent aux formations portant sur les difficultés d'apprentissage s'obligent à théoriser les connaissances de leur discipline, à pratiquer l'épistémologie. Les participant-es soulignent très positivement le fait de pouvoir identifier et analyser des problèmes, ce qui leur permet non seulement de prendre du recul par rapport à leurs pratiques mais également de changer leurs représentations quant au statut de l'erreur. Ils sont d'ailleurs reconnaissants que la formation continuée leur offre cette opportunité: *« Cette formation devrait être donnée à toutes les personnes travaillant avec les jeunes », « La formation m'a apporté un mode de réflexion utile à la résolution générale des situations », « J'utiliserai les erreurs davantage comme une source d'apprentissage », « Un beau lieu de discussions sur notre métier ».*

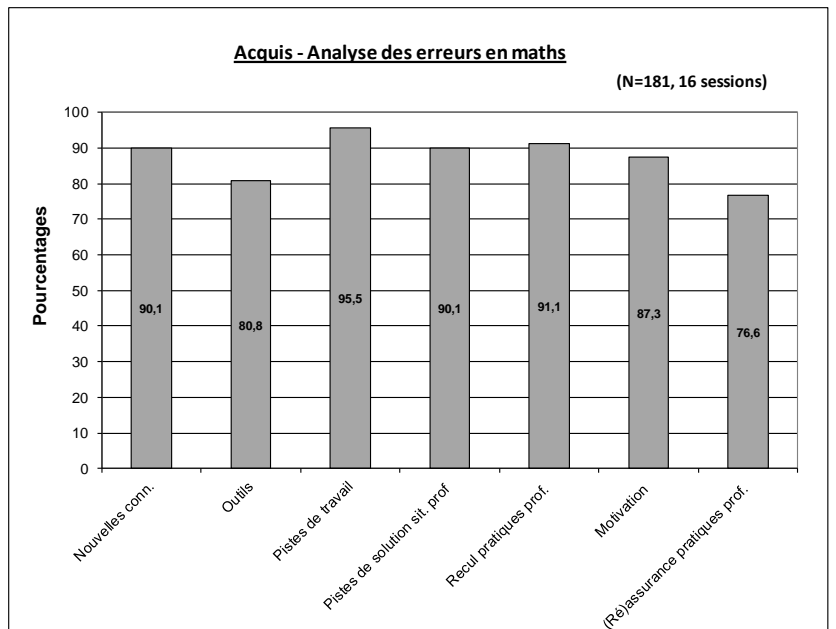
Tout n'est évidemment pas parfait. Si 80% des participants estiment avoir des outils à l'issue de la formation, 20% ne sont pas d'accord avec cette affirmation. C'est, pour nous une piste de travail, soit pendant cette formation, soit en termes de suivi de celle-ci.

En termes de satisfaction, le souffle nouveau sur le métier apporté avec cette formation est largement mis en avant. Le résultat (87,3%) du seul item de la motivation est très satisfaisant (9 sessions sur 16 atteignent les 100% et 5 autres sont supérieures à 80%).

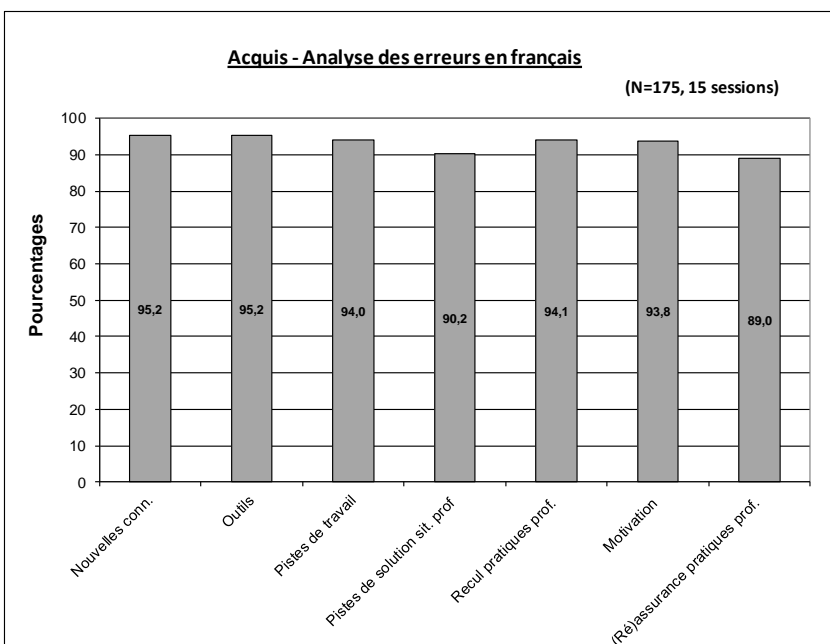
Graphe 24 : répartition des sessions par thème



Graphe 25 : analyse des erreurs en mathématiques



Graphe 26 : analyse des erreurs en français



En français

Deux formations différentes font partie de celles consacrées à l'analyse des erreurs et à la remédiation immédiate dans les cours de français ; l'une porte sur la lecture et l'autre sur la dysorthographe liée à la dyslexie. Dans les 2 cas, le public attendu était à la fois celui de la fin du primaire et celui du 1^{er} degré du secondaire, avec une attention particulière au 1^{er} degré différencié. Dans les faits, nous n'avons enregistré que 18 inscriptions du primaire (ordinaire et spécialisé) ; le 1^{er} degré du secondaire, tant du tronc commun que du différencié, y était très majoritaire.

Ce qui a été énoncé pour les formations portant sur les mathématiques peut être transposé dans cette partie consacrée au français mais nous avons ici des résultats encore plus élevés par rapport aux acquis (le plus faible à 89% pour la réassurance quant aux pratiques professionnelles et les plus élevés à 95,2% pour les connaissances nouvelles et les outils). Manifestement ces formations sont considérées comme importantes, utiles. 94% des participants disent avoir pris du recul par rapport à leurs pratiques professionnelles et repartir motivés à l'issue de la formation. Ces résultats sont d'autant plus extraordinaires que nous lisons sur beaucoup de formulaires d'évaluation de la formation portant sur les difficultés en lecture tant des participants que de la formatrice que l'inscription à la formation était imposée et non choisie (« la date correspondait à celle imposée par mon PO. Mais je suis surprise d'un contenu d'une telle qualité » ; « Je n'ai pas eu le choix, l'inscription me fut imposée. Je repars positive malgré tout. Même si le public ciblé ne me concernait pas, la lecture et ses difficultés sont présentes dans toutes les filières et années - prof. du SO, filière qualifiante, entre 6 et 15 ans de pratique » ; « Formation imposée par ma direction. Je dois avouer avoir appris plus que je ne l'espérais. Je suis satisfaite des outils avec lesquels je pars pour remédier aux difficultés des élèves. » ; « Il n'y avait plus de place dans les formations demandées. J'imaginais une formation beaucoup plus théorique mais elle était pratique et ludique »). Cette inscription forcée est nettement moins fréquente dans les formations ciblées sur la dysorthographe en lien avec la dyslexie où la démarche est plus volontariste. Une personne indique, par exemple, s'être inscrite « pour avoir une continuité de la formation « personne-relais en dyslexie. Je souhaitais approfondir le sujet. Je suis pleinement satisfaite ».

Il est très clair qu'à l'issue de la formation, les participant-es repartent avec des clés d'analyse, un nouvel éclairage, un soutien concret dans leurs pratiques professionnelles : « les étapes vers l'autonomie de la lecture sont nombreuses. Merci pour cette conscientisation. Je n'ai qu'une seule envie, mettre en pratique ce que j'ai appris. Merci pour mes élèves de m'avoir apporté cette clairvoyance » ; « Intéressant, concret, applicable en classe » ; « Très bonne démarche

car nous avons appris les difficultés du terrain avec un soutien théorique ».

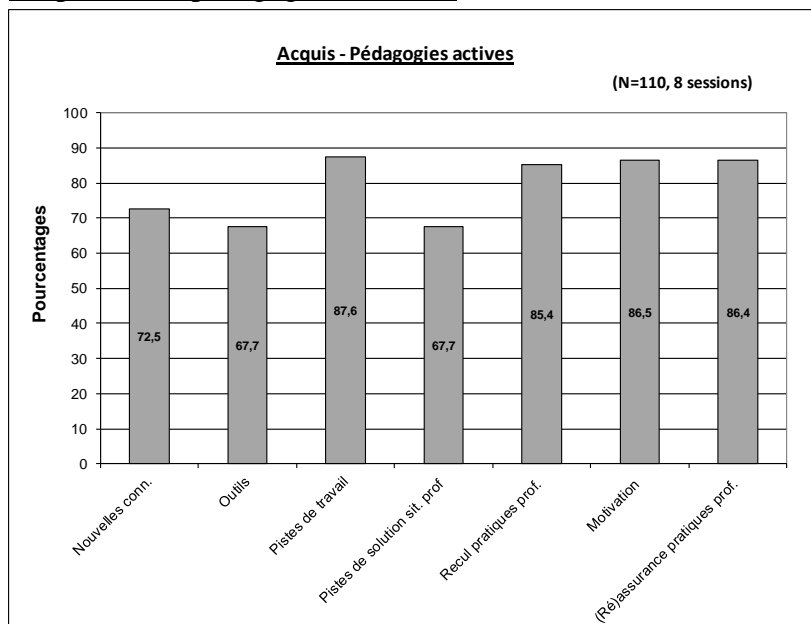
2) Utiliser les pédagogies actives dans les pratiques d'enseignement

Le public-cible de cette formation est le même que celui des 2 précédentes mais sans lien avec une discipline spécifique. Le taux de satisfaction globale des 8 sessions évaluées varie entre 87,5% et 100%. C'est au départ d'une plongée dans des mises en situation que les participants ont (re)pris connaissance avec les pédagogies actives : 6 sessions sur 8 atteignent les 100 % et 2 sessions s'étalent entre 80 et 89,5% au niveau de l'item « j'ai participé à des mises en situation et à des exercices pratiques ». Ils ont vécu l'isomorphisme qui leur a permis de découvrir un panel de différentes approches utiles : « J'ai appris plusieurs méthodes simples et pratiques pour mettre en évidence la participation des élèves en classe », « Les pédagogies actives furent bien décrites, vécues et analysées ». D'autres témoignages vont encore dans le même sens.

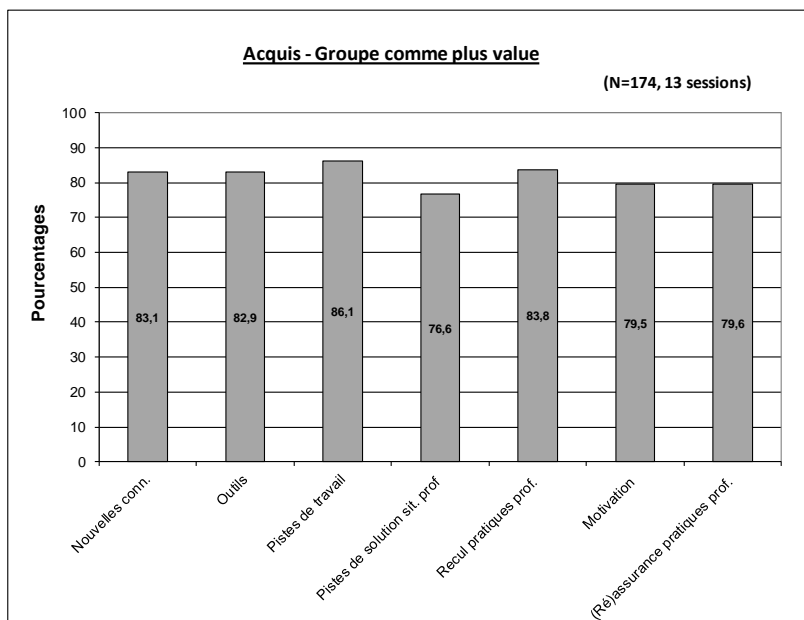
Par-delà le fait d'avoir (re)découvert différentes pédagogies actives, ils sont parvenus pour une bonne partie d'entre eux, à en tirer des principes pour motiver leurs élèves à apprendre : « Il y a eu beaucoup d'activités pratiques qui ont mis en évidence la manière d'apprendre et de penser des élèves ». Sans doute ce constat est-il le résultat des échanges nombreux et nourris qu'il y a eus dans le courant des formations ? A la question de savoir si la formation prévoyait des temps d'échanges constructifs entre participant-es (6 sessions obtiennent 100% de satisfaction et les 2 autres 88,9 et 90% pour cet item).

L'analyse du graphique sur les acquis (voir page suivante) montre que les participants repartent surtout avec des pistes de travail, un recul, une motivation, une (ré)assurance - ce qui relève de l'analyse réflexive – plus qu'avec des nouvelles connaissances et des outils directement applicables. Les moyennes de ce tableau ne reflètent cependant pas les différences relativement importantes entre les sessions. En effet, 4 sessions se rapportaient à l'implication des élèves dans les apprentissages, 2 visaient à mettre les élèves en situation de projet et de recherche et 1 développait les méthodes participatives dans le cadre de l'enseignement des compétences transversales. Le fait d'avoir appris des pistes de solution par rapport à des situations professionnelles est beaucoup plus positif dans les 4 sessions traitant de l'implication des élèves que dans les 2 autres. Nous pensons que cette différence réside dans l'aspect « contraignant » de la mise en projet des élèves d'une part et de la difficulté à traiter des compétences transversales lorsque l'on se sent lié à une discipline d'autre part.

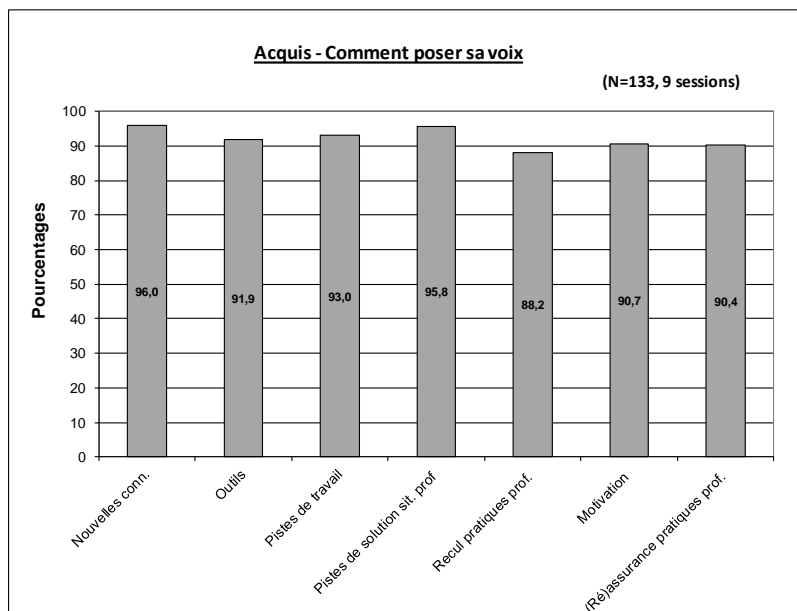
Graphe 27 : « pédagogies actives »



Graphe 28 : « le groupe comme plus-value »



Graphe 29 : « comment poser sa voix »



Un des objectifs de la formation est manifestement difficile à atteindre dans chacune des sessions : expliciter les différences d'approches entre le dernier degré du primaire et le premier degré du secondaire en vue de mieux comprendre la logique de l'autre, en se référant à un cadre dynamique développemental. La composition du groupe a une influence considérable pour mener à bien cet objectif. Il est, en effet, nécessaire que le groupe soit suffisamment hétérogène (ce qui n'est pas le cas) pour que les échanges entre professionnels du primaire et du secondaire soient formatifs. Le passage à l'abstraction qui concerne l'enseignement secondaire paraît tellement évident pour l'adulte qui y enseigne qu'il n'est pas impossible qu'il éprouve des difficultés à bien percevoir les différences de la psychologie développementale qui caractérise les élèves de 10 à 14 ans.

3) Utiliser le travail de groupe comme plus-value aux activités d'apprentissage

17 sessions sur ce sujet ont été évaluées en 2011-2012, 4 d'entre elles portaient spécifiquement sur la mise en place de débats philosophiques (nous les analyserons plus loin). D'une manière générale, le degré de satisfaction générale de ces formations est assez mitigé, même si nous voyons en termes d'acquis que les évaluations sont pour le moins correctes (4 items supérieurs à 82,8% ; 3 items entre 76,6 et 79,5%). L'analyse des commentaires nous donne plusieurs pistes d'explication et, par rapport aux 2 premières de celles-ci, nous amène à recadrer les offres de formation:

- Les participants signalent que les formations ne sont pas suffisamment concrètes, ne proposent pas assez de trucs et astuces pour la mise en place de travaux de groupes et ne permettent pas assez l'élaboration d'activités disciplinaires « *je m'attendais à plus de trucs et astuces pour gérer les travaux de groupe dans mes classes difficiles* », « *j'aurais aimé pouvoir créer une activité en rapport avec mon cours* » ;
- Ils regrettent aussi que certains aspects ne soient pas assez travaillés voire pas du tout abordés. C'est notamment le cas des limites de l'utilisation des travaux de groupe « *j'aurais aimé que l'on parle de ce qui est intéressant à travailler en travaux de groupe et ce qui ne convient pas* », mais aussi de l'évaluation des travaux de groupe « *on a un peu évité la délicate question de l'évaluation des travaux de groupe* » ;
- De plus, il semble qu'il puisse y avoir une ambiguïté au niveau de la compréhension de l'intitulé : « *certains confondent travail de groupe et travail sur le groupe* » ;
- Enfin, il semble que lorsqu'elles sont organisées dans le cadre d'organisations collectives, ces sessions ont tendance à recueillir un certain nombre de participants n'ayant pas vraiment fait le choix de s'y inscrire, ils déclarent avoir été contraints par la direction, ne pas avoir obtenu leur premier choix ou s'y être inscrit par défaut. Les formateurs déplorent régulièrement le fait qu'une partie du groupe n'a pas de motivation réelle « *certains participants sont là sans intention d'utiliser*

les concepts vus », « *j'avais encore une partie du groupe qui avait été « parachuté » dans ma formation* ».

Les formations portant sur les débats philosophiques sont mieux évaluées. Il n'est pas rare de lire des commentaires tels que « *cette formation est allée bien au-delà de mes attentes* ». Il semble aussi qu'il y ait moins de soucis concernant la motivation des participants. Ensuite, la formation est souvent qualifiée de concrète et pratique, abordant sans équivoque les limites et avantages de la méthode présentée « *une méthode de travail m'a été fournie afin de pouvoir mettre en place de façon plus efficace des débats philosophiques, une grande diversité de trucs et astuces sont venus parsemer les différents objectifs à poursuivre* », « *nous avons pu discuter les limites et avantages de la méthode, la formation ne verse pas dans son idéalisation* ».

4) Comment poser sa voix ?

La longévité de cet intitulé s'explique en partie par le fait qu'elle vise l'utilisation du premier instrument de travail de l'enseignant : sa voix. Son contenu a cependant évolué. Destinée au départ aux professeurs de français et centrée sur la lecture à voix haute, elle a été réorientée pour toucher tous les enseignants, en tant que formation pour soi dans l'exercice de son métier : « *Cette formation m'a permis de bien gérer ma voix afin d'optimiser mon énergie, mes ressources* ».

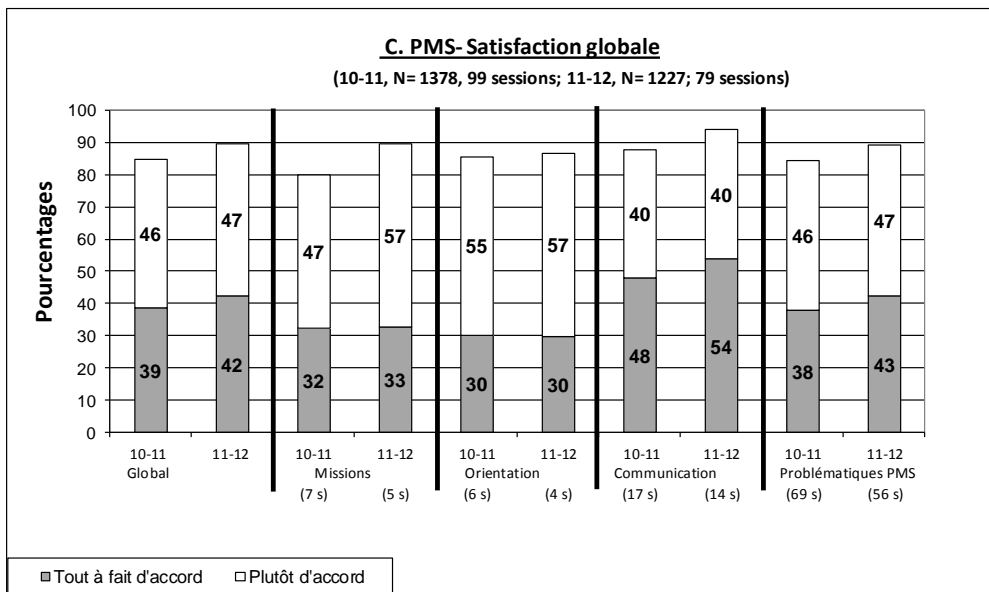
En 2011-2012, 11 sessions ont été commandées (mais 2 n'ont pas pu avoir lieu, l'une à cause de la grève générale de janvier et l'autre car la formatrice était malade). Pour le premier trimestre 2012-2013, cette formation a recueilli beaucoup d'inscriptions. Lors des trois premières collectives notamment, elle a dû être dédoublée voire détriplée.

La formation est évaluée de façon très positive par les participants. D'une part pour les compétences professionnelles et relationnelles des différentes formatrices. D'autre part, parce qu'elle répond à un besoin fondamental des enseignants : apprendre à utiliser toutes les capacités de sa voix en situation professionnelle, face à une classe, en la préservant. Beaucoup soulignent qu'ils quittent la formation avec des solutions directement applicables dans leur classe : « *Je repars avec des techniques réutilisables tant pour moi que pour mes élèves* ».

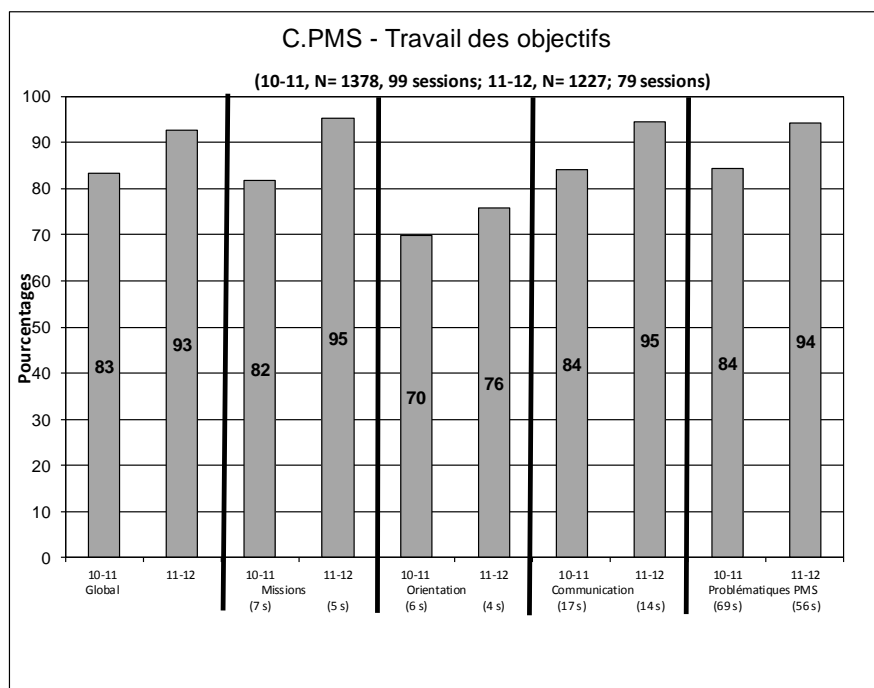
L'alternance constante de moments théoriques et de moments pratiques, ainsi que l'application directe des conseils dans des exercices, concourent également à l'ambiance positive et détendue de la formation. Les activités consacrées à la respiration, à la posture du corps, et donc également à sa détente, préalables indispensables à la pose de la voix, sont également appréciés : « *Cette formation m'a permis de prendre conscience de mon corps et des effets de la position de mon corps sur ma voix* ». Deux regrets des participants : la durée de la formation, jugée trop courte – d'où la demande récurrente d'une formation de suivi, et la taille du groupe trop importante.

3.4 C.PMS

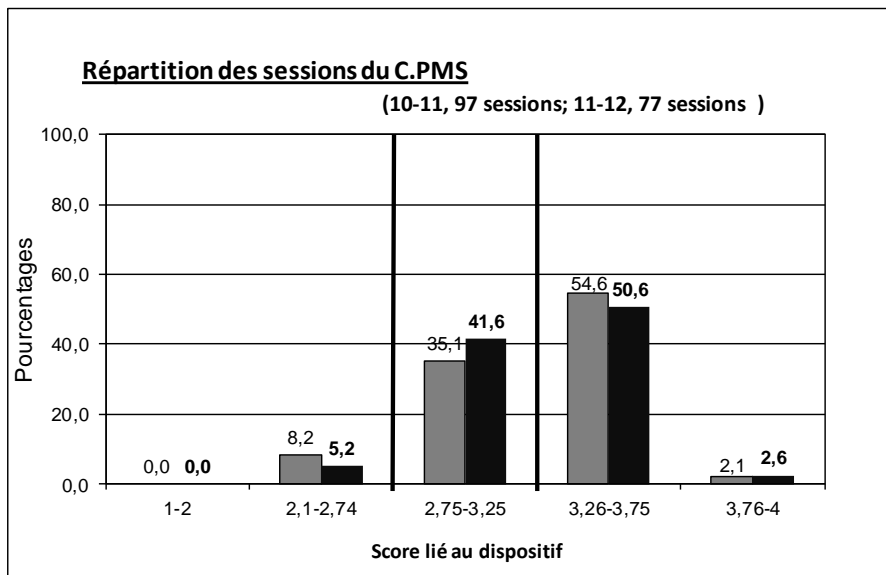
Graphe 30 : satisfaction globale



Graphique 31 : travail des objectifs



Graphique 32 : répartition des sessions



Les résultats de l'ensemble des sessions du programme des C.PMS sont excellents puisque la majorité d'entre elles sont évaluées de manière très positive par les participants. Les résultats globaux sont même à la hausse par rapport à l'année 2010-2011. Les formations pour lesquelles le public cible est limité aux seuls agents PMS sont particulièrement appréciées.

Avec un taux de satisfaction global de l'ordre de 89%, nous pouvons dire que les formations destinées aux C.PMS sont en règle générale très appréciées par les participants. Ce taux global est même en amélioration par rapport à l'année précédente puisqu'il s'élevait alors à 85%. Notons que cette amélioration est plus forte encore parmi les participants qui se disent tout à fait satisfaits. De manière plus précise, le taux de satisfaction est supérieur à 87% quelle que soit la thématique abordée par la formation. Il faut aussi remarquer le taux exceptionnel de satisfaction lié aux formations travaillant la communication (94%). L'évaluation du travail des objectifs par les participants est cohérente avec les taux globaux de satisfaction. Bien qu'en amélioration par rapport à l'année précédente, l'atteinte des objectifs pour les formations portant sur l'orientation reste plus faible.

L'analyse quantitative par session nous montre que 5,2% seulement d'entre elles restent problématiques (diminution par rapport à 2010-2011) et que 2,6% sont évaluées de manière exceptionnellement positive. Précisons, enfin, qu'un nombre important d'agents PMS s'inscrivent dans des formations d'autres programmes et en particulier dans les formations à destination de l'enseignement spécialisé. En effet, sur les 862 agents PMS (toutes fonctions) ayant participé aux formations IFC en 2011-2012, 326 d'entre eux se sont inscrits dans une formation du programme du spécialisé. Cela s'explique par le fait qu'un certain nombre de formations du spécialisé sont ouvertes aux agents PMS. Parmi celles-ci, les formations portant sur les troubles de l'attachement, les troubles du comportement, le trouble déficitaire de l'attention, les « dys » (dyslexie, dysphasie, dysgraphie, dyspraxie), l'observation de l'élève ou encore la mise en place de l'intégration ont beaucoup de succès auprès des agents PMS.

Contrairement aux rapports précédents où nous approfondissions les évaluations des sessions particulièrement positives et négatives par l'analyse des commentaires, nous avons décidé cette année de faire porter l'analyse qualitative sur les formations dont le public cible est limité aux seuls agents PMS. Cette analyse porte sur 18 sessions abordant diverses thématiques. Notre analyse nous mène à distinguer différents cas de figure :

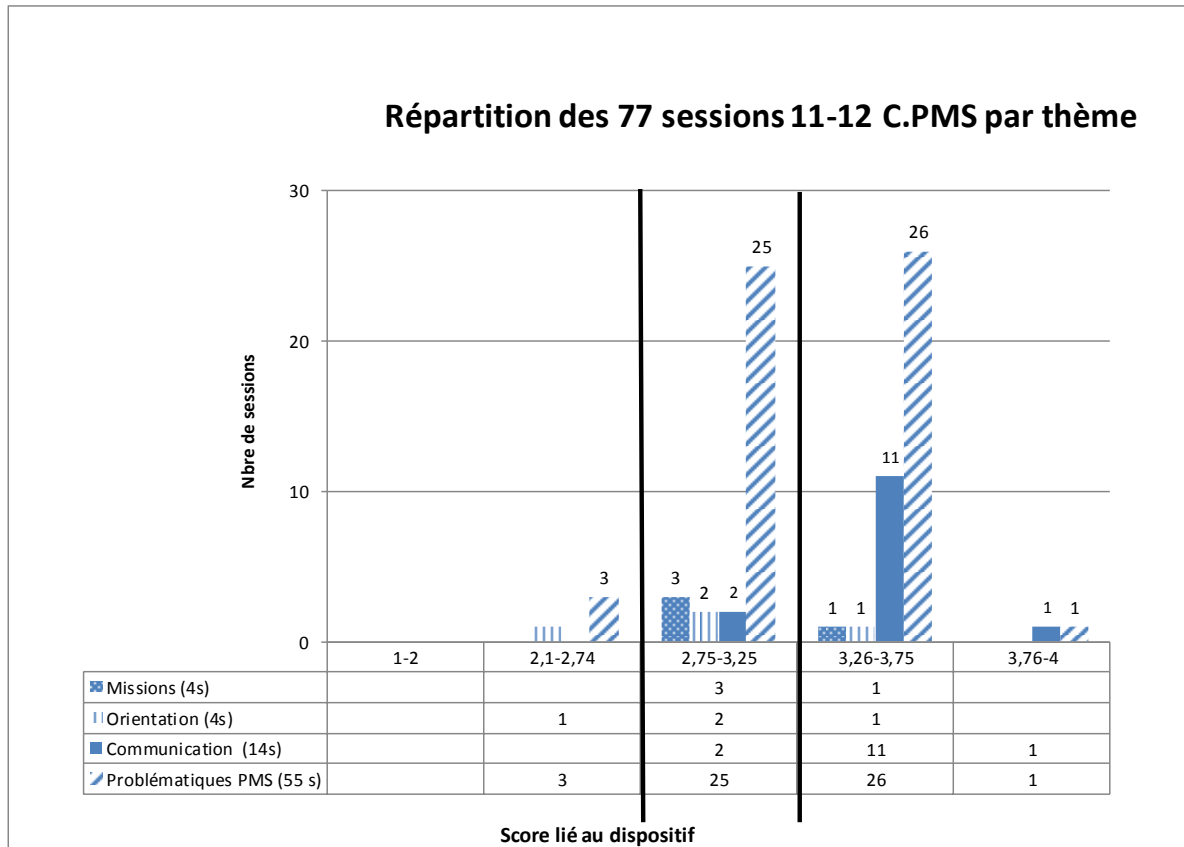
- a) Les sessions pour lesquelles le public cible est respecté (autrement dit, seuls des agents PMS ont participé à ces formations). Le respect, dans

les faits, du public cible semble dépendant de deux facteurs au moins : d'une part, la modalité d'organisation de la session (parmi les sessions ayant été suivies par le public cible attendu, il n'y en a quasi aucune qui a été activée dans le cadre d'une organisation collective) et, d'autre part, la thématique de la formation (parmi les formations ayant été suivies par le public cible attendu, nous retrouvons, notamment, des sessions portant sur l'« utilisation des tests intellectuels et instrumentaux », « l'entretien individuel » ou « L'entretien motivationnel dans le cadre de la prévention de la santé »).

Ces sessions sont, d'une façon générale, très appréciées par les agents ; les raisons évoquées sont souvent liées à l'apport théorique « *les contenus théoriques ont vraiment nourri ma réflexion* », aux exercices directement issus des pratiques professionnelles « *nous avons pu nous exercer à partir de cas réellement vécus* », au caractère innovant des outils et techniques travaillés « *nous avons expérimenté des techniques à partir d'outils que je connaissais peu et qui m'offrent beaucoup de pistes pour mon travail au quotidien* », aux échanges entre agents PMS « *la dynamique du groupe était vraiment constructive et le fait de constater que d'autres agents vivent les mêmes difficultés que moi m'a beaucoup rassurée* ».

Lorsque le public est uniquement constitué d'agents PMS, il apparaît que le groupe a une exigence très forte par rapport à la maîtrise du sujet et à l'expérience du formateur « *les formatrices ont répondu de manière théorique et pratique aux questions qui ont émergé pendant la formation* » versus « *la formatrice n'avait pas les connaissances appropriées, le groupe était plus performant qu'elle* », « *les techniques et les références présentées étaient dépassées* ». Par ailleurs, des demandes de suivis sont souvent exprimées pour ces formations. Il faut noter que la mise en place de formations d'un niveau « approfondissement » peut poser problème si les participants n'ont pas suivi au préalable une formation « initiation » ou n'ont pas une expérience particulière en lien avec le thème de la formation « *la moitié des participants n'avaient pas suivi la formation initiation ce qui m'a obligé à de nombreux rappels. Je n'ai pas pu, en conséquence, travailler tous les aspects autant que prévu* ».

Grphe 33 : répartition des sessions par thème



- b) Les sessions pour lesquelles le public cible n'est pas respecté mais pour lesquelles l'hétérogénéité s'est révélée en définitive constructive. Il arrive que dans les faits (5 sessions sur les 18 analysées), des personnes exerçant d'autres fonctions (des enseignants en grosse majorité) se retrouvent dans des formations spécifiquement adressées aux agents PMS. Cela semble parfois se révéler positif (2 sessions sur les 5 analysées avec un public mixte) mais à 3 conditions : la thématique n'est pas complètement spécifique au travail en CPMS (une des sessions portait sur le soutien à la parentalité), le formateur doit avoir la capacité à gérer (voir exploiter) un groupe hétérogène et, enfin, les participants doivent avoir une réelle motivation malgré le fait qu'ils ne font pas partie du public cible.
- c) Lorsque les conditions évoquées ci-dessus ne sont pas rencontrées, le non-respect du public cible peut vraiment poser problème. C'est le cas, par exemple, de sessions portant sur « *Accompagner le jeune qui présente des conduites à risques : idées suicidaires et tentatives de suicide à l'adolescence* » pour lesquelles enseignants, éducateurs et agents PMS ont des motivations, une expérience (ou maîtrise du sujet) et des rôles à jouer très différents : les formateurs déclarent clairement se retrouver en difficulté dans ce cas de figure « *le groupe avait vraiment des motivations trop diverses* », « *j'ai eu beaucoup de mal à adapter mon contenu pour rencontrer les attentes des enseignants* ». Les participants issus des C.PMS regrettent que les objectifs de la formation ne soient pas suffisamment travaillés « *le fait que certains membre du groupe n'étaient pas agent PMS a rendu compliqué l'atteinte des objectifs* », le manque d'approfondissement des activités « *j'aurais souhaité que l'analyse et l'interprétation des faits observés soient beaucoup plus fines* », le trop faible ancrage du contenu et des exercices dans la spécificité du travail en C.PMS en raison de l'adaptation faite par le formateur à la diversité du public.

En définitive, il semble que certaines thématiques spécifiques imposent de manière évidente la limitation du public cible aux seuls agents PMS. Parmi ces formations, lorsque le contenu correspond à une tâche ou une fonction reconnue par la communauté éducative comme étant strictement liée au travail en C.PMS (formation à l'utilisation des tests intellectuels et instrumentaux, par exemple), le respect effectif du public ne pose pas de soucis, ces formations sont très appréciées par les participants.

Par contre, pour les formations dont l'objet peut attirer d'autres publics (ce risque étant renforcé lorsque ces formations sont proposées dans le cadre d'organisations collectives), il peut être bénéfique de s'interroger sur les limites du public cible : est-il ou non réellement pertinent de limiter le public cible aux seuls agents PMS ?

Nous pensons qu'il s'agit de limiter le public cible lorsque la thématique de la formation correspond à un rôle qui est spécifiquement à la charge des agents PMS et ce, même si la thématique peut susciter un intérêt auprès d'autres publics. Prenons un exemple éclairant : la formation « *L'enfance négligée ou maltraitée* », celle-ci est réservée aux agents PMS et directions d'école car ce sont eux qui sont appelés en première ligne à intervenir dans le cadre d'un fait de maltraitance.

Si une formation invitant les enseignants ou éducateurs pourrait être envisagée, elle devrait remplir d'autres objectifs et porter alors sur le cadre spécifiant les limites des responsabilités de chacun ainsi que sur une information sociologique. C'est en quelque sorte, ce qui a été fait pour la formation « *Accompagner le jeune qui présente des conduites à risques* » : depuis l'année 2012-2013, deux formations différentes et spécifiques sont proposées en fonction du public cible, certaines sessions étant réservées aux agents PMS, d'autres étant proposées aux enseignants et éducateurs (dans ce cas-ci précis, les objectifs des deux formations sont les mêmes mais le contenu est complètement adapté).

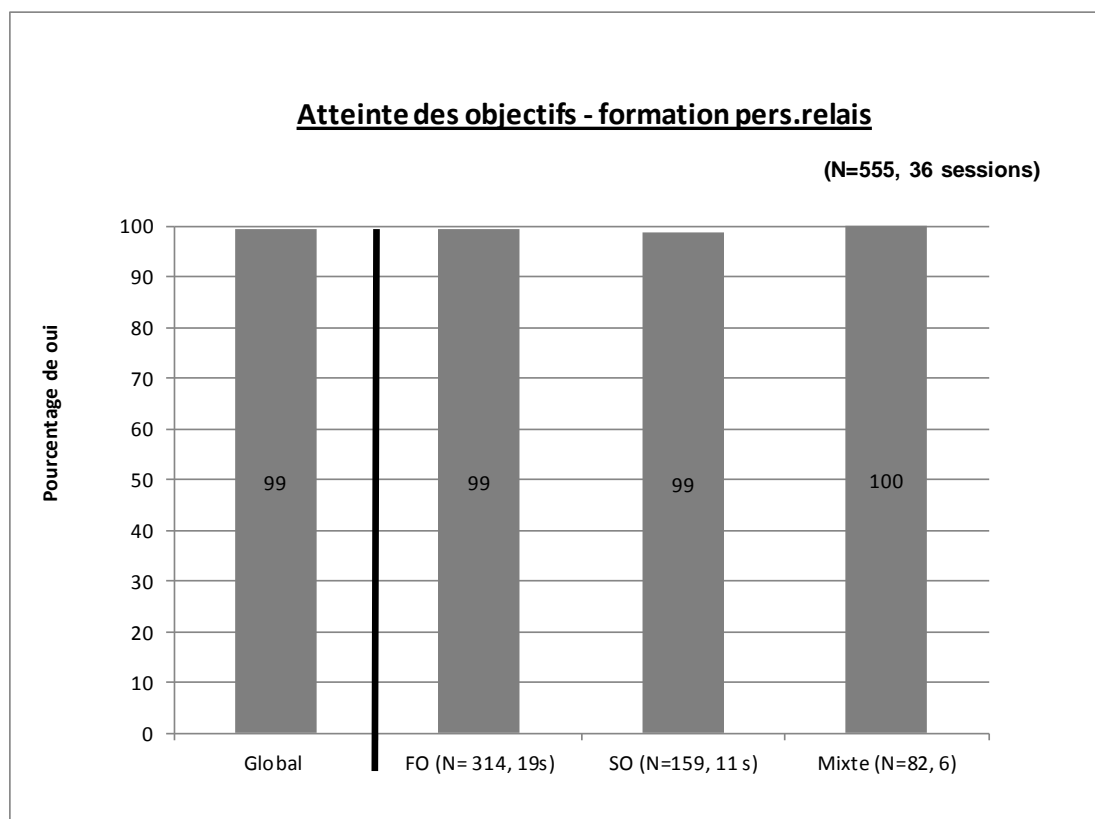
4. Approfondissement de certaines formations

4.1 Dyslexie

Tableau 7 :

Sous-titre	Nb. Formations cmd.	Nb inscrits form. cmd. niv. CPMS	Nb inscrits form. cmd. niv. FO	Nb inscrits form. cmd. niv. SO	Nb inscrits form. cmd. niv. FS	Nb inscrits form. cmd. niv. S.Spé	Nbre inscrits tous niveaux fo commandées
A destination prioritairement (mais pas exclusivement) des personnes de l'enseignement fondamental	20		347	9	42	3	401
A destination prioritairement (mais pas exclusivement) des membres du personnel du 1er degré de l'enseignement secondaire	11		28	150	4	6	188
A destination à la fois des membres du personnel de l'enseignement fondamental et du 1er degré de l'enseignement secondaire	6		48	25	7	16	96
Dyslexie- formation de base - nbre de participants	37		423	184	53	25	685
Nbre d'établissements			372	144	45	22	583
Informations à destination des agents PMS	4	79					79
Nbre de centres PMS		65					
Informations à destination des conseillers pédagogiques	4	0	4	20	3	0	27

Graph 34 : atteinte des objectifs de la formation « personne-relais »



Cette année, l'IFC expérimente une formation de personne-relais sur la dyslexie. Les résultats sur ces formations sont extrêmement positifs et les commentaires abondent en ce sens. Cette formation est proposée en partie en présentiel et à distance. Cette dernière comporte différents aspects intéressants au vu des participants tout en précisant bien que les journées en présentiel restent essentielles. Dans le cadre de cette formation, les participants sont amenés à mettre en place un projet. Les attentes ont mis en évidence la nécessité d'une journée de suivi.

Cette année, nous avons initié à l'IFC une formation particulière en lien avec les besoins spécifiques des élèves : une formation de personnes-relais au sein des établissements sur la dyslexie. Les objectifs de cette formation sont les suivants : 1. Comprendre les difficultés inhérentes à la dyslexie et identifier les indicateurs qui permettent de la repérer ; 2. Prendre connaissance, conscience des adaptations possibles- des grands principes d'enseignement facilitateurs- des outils existants; 3. S'outiller pour concevoir et préparer la sensibilisation dans son établissement scolaire sur la problématique de la dyslexie.

Cette formation est d'une durée de 4 jours mais a la particularité de combiner 2 jours à distance avec 2 jours en présentiel. La formation est donnée par un duo de formateurs IFC et, en partie, par le Docteur Vincent Goetry de Dyslexia international pendant une demi-journée.

Nous avons recueilli des informations sur cette formation auprès des participants de deux manières différentes :

- A la fin du 2^e jour en présentiel (soit le 3^{ème} jour effectif), sur la base du questionnaire d'évaluations que nous utilisons pour toutes les formations.
- Par l'intermédiaire d'une évaluation en ligne qui a été transmise par mail à tous les participants, 70 jours après qu'ils aient remis leur projet aux formateurs. Ce sont 167 personnes de différents niveaux et de différentes fonctions qui ont répondu à cette évaluation sur une base volontaire.

A la fin de la 3^{ème} journée de formation, 98% des participants ont un avis positif et 75% d'entre eux un avis très positif qu'on retrouve également dans les commentaires : « intense », « porteuse de sens », « théorie en lien avec la réalité ». Les commentaires portent aussi sur les formateurs : « présentée par des gens passionnés », « oeuvrent pour un mieux dans nos pratiques d'enseignement, cela se sent ». Le fait d'avoir quelqu'un d'expert est apprécié : « Rien de tel que des arguments scientifiques pour tenter de rallier à notre cause les collègues les plus réticents! ».

- L'atteinte des objectifs

En moyenne, 95 % des participants affirment que les objectifs ont été travaillés. La diversité de la méthodologie (exposé, partage, travaux pratiques,

activités, ...) utilisée est certainement aux dires des participants un élément qui a contribué à l'atteinte des objectifs. Par ailleurs, il convient de préciser que 6 informations ont eu lieu dans l'ensemble du territoire de la FWB par rapport au « plan dyslexie » mis en place par le Cabinet de la Ministre Marie Dominique Simonet. Ces informations présentaient également la formation proposée par l'IFC. Les participants étaient dès lors pour la plupart au clair avec les objectifs de la formation, ce qui n'est pas toujours le cas dans les autres formations IFC.

- Les acquis des participants

Les commentaires illustrent les graphiques de la page suivante:

- En termes de connaissances

« J'ai appris des choses qui me permettent de justifier mes pratiques et de les aménager ; J'étais dans le flou par rapport à cette thématique et me trompais sur le rôle de l'enseignant (détection -> diagnostic) »

- En termes d'outils

« je me sens outillée pour construire ce projet »

- En termes de prise de conscience

« cette formation nous ouvre les yeux ; j'ai pu me rendre compte de la nécessité de construire un projet à petits pas et ne pas se précipiter dans de grandes révolutions pour être personne-relais »

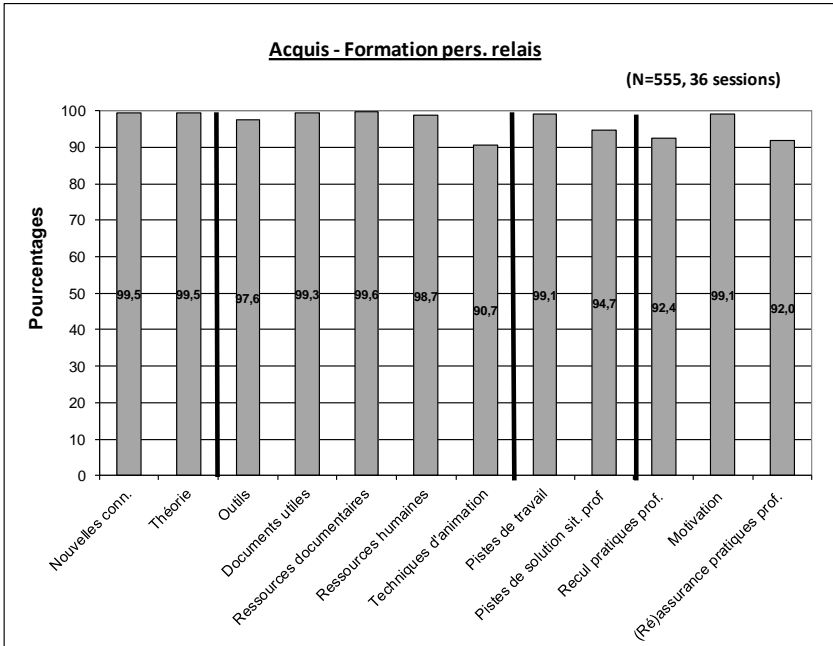
- En termes de motivation

« une bouffée d'oxygène avec les portes des classes qui s'ouvrent avec optimisme et lucidité »

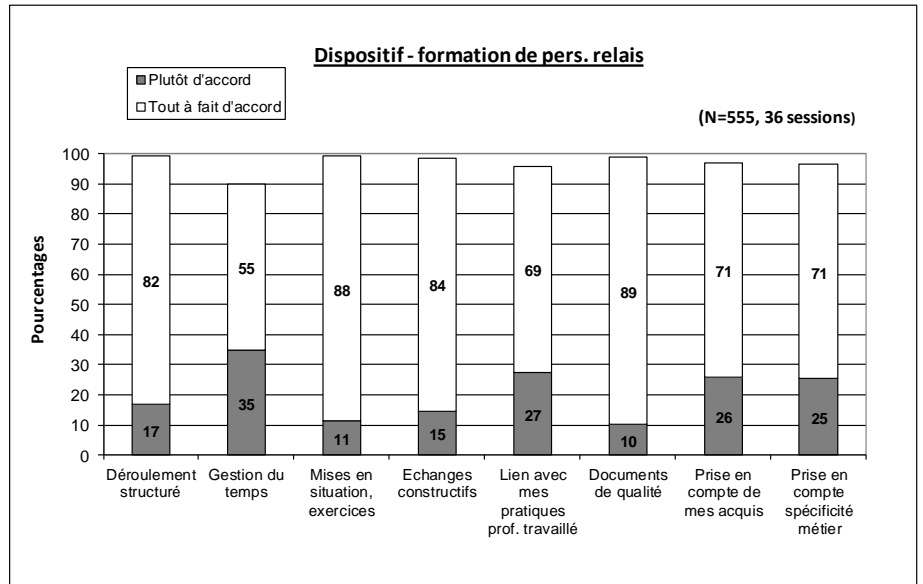
- Leurs attentes par rapport à la formation mais aussi leurs attentes autres et notamment en termes de suivi

Beaucoup de participants considèrent que leurs attentes sont rencontrées. On lit cependant aussi des commentaires du style : « je m'attendais à avoir plus de pistes de travail dans ma classe. Cette formation est plutôt basée sur "comment trouver des ressources?" » davantage dans les commentaires des personnes du secondaire.

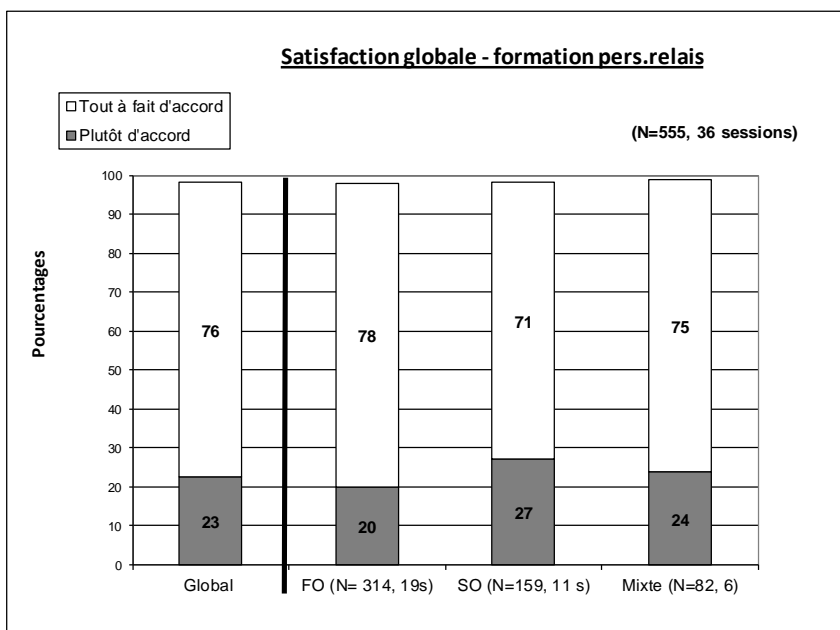
Graphe 35 : acquis de la formation « personne-relais »



Graphe 36 : dispositif de la formation « personne-relais »



Graphe 37 : satisfaction globale de la formation « personne relais »



A la question 9 « attendiez-vous quelque chose de plus de cette formation ? », 2 éléments ressortent :

- Encore des outils et une contextualisation de ce qui a été proposé (« *des exercices pratiques selon ma discipline* ») ;
- Plus de temps d'échanges sur leurs pratiques (parfois précisé clairement « en présentiel ») : « *plus de temps pour expérimenter, construire, échanger sur nos projets, nos pratiques, nos outils* ».

Dans la même lignée, à la fin de la 3^{ème} journée mais aussi dans les commentaires sur le site, beaucoup mentionnent la nécessité d'un suivi de cette formation l'année scolaire suivante qui consisterait en un partage et une analyse (en présentiel) des projets de chacun mis en place au sein des établissements, « *une suite pour discuter des adaptations* ». Derrière ces demandes, on lit l'idée de continuité (« *que cela ne s'arrête pas là, le chemin est encore long...* »), de régulation mais aussi de relance de la motivation (« *se sentir portés* »). Pour les formateurs aussi, la journée de suivi est essentielle : « *elle stimule et relance les participants et permet le partage très concret d'outils et de pratiques* ».

Notons que c'est sur la base de ces évaluations et des retours des formateurs, que pour 2012-2013, 16 journées de suivi ont été planifiées. Nous avons 154 établissements dans ces journées dont au moins une personne s'est inscrite à une journée de suivi.

Dans les commentaires issus du site et donc après la formation, une dimension particulière apparaît en termes de suivi : celle de pouvoir continuer à utiliser la plate-forme mais surtout que celle-ci soit actualisée.

- **La concrétisation de l'action qu'ils ont mise en place**

Nous pensons qu'un des éléments de la réussite de cette formation porte aussi sur le fait que les participants sont amenés à mettre en place un projet comme le souligne ce commentaire : « *une fois la formation terminée, souvent les belles paroles restent dans une farde et la réalité du métier reprend le dessus. Ici, pas le choix. Il faut mettre en pratique ce qui a été vu et discuté* ».

Un mois après la formation, nous avons demandé aux participants qui ont répondu sur le site s'ils étaient sur le point de mener une action concrète dans leur établissement suite à cette formation. 144 sur les 167 ont dit oui (86%). Pour davantage de précisions, voir annexe 3.

Le soutien des directions par rapport au projet reste un élément phare : « *il ne suffit pas d'une direction ouverte* » au projet mais qui y croit et qui soutient ».

- **L'information des agents PMS et des conseillers pédagogiques**

Pour veiller à la cohérence du processus, une information a été donnée à la fois aux conseillers pédagogiques et aux agents des C.PMS qui le souhaitaient. 4 sessions ont eu lieu pour les agents PMS et 21 conseillers pédagogiques ont reçu une information. Ils ont également rédigé une évaluation par rapport à leur vécu. Pour davantage d'informations, voir annexe 3. Soulignons juste l'utilité que les agents PMS voient à cette information : « *on sera plus facilement sur la même longueur d'ondes et pourra mieux partager* ». Plusieurs ont signalé lors de ces informations vouloir aller plus loin et pouvoir disposer des supports (syllabus de Vincent Goetry), avoir accès à la plate-forme, non seulement pour disposer des ressources mais aussi pour savoir à quoi les professeurs ont accès. Une journée de formation est prévue pour les agents PMS cette année (49 personnes y sont inscrites issues de 44 PMS).

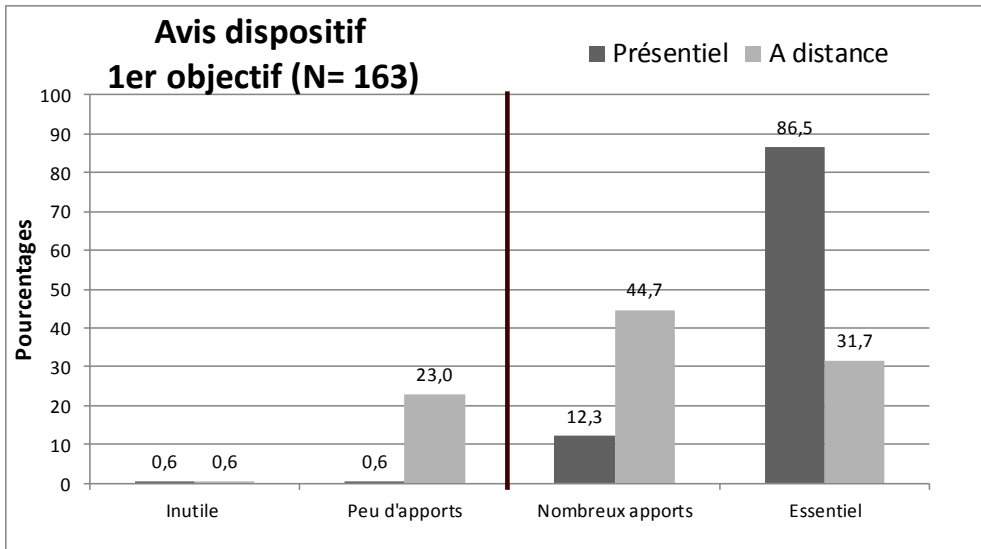
L'information des conseillers pédagogiques a été prévue tout au début du processus avant même que les formations n'aient débuté. Les conseillers pédagogiques disent tous avoir été sensibilisés à la problématique de la dyslexie et de ses conséquences pour l'apprenant (7+, 14++) et avoir une idée claire de ce que va être la fonction de la personne-relais (10+,11++). Comme pour les enseignants, les points d'amélioration concernent les adaptations pédagogiques à mettre en place. Plusieurs mentionnent que ce travail doit se faire par niveau (maternel, primaire, secondaire). Nous disposons également de leur avis quant au rôle qu'ils estiment pouvoir jouer par rapport à cette fonction de personne-relais et par rapport aux critères et indicateurs à partir desquels l'IFC, d'une part, et le service et les cellules de conseil et de soutien pédagogique pourraient évaluer l'impact du projet (voir annexe 3). Une formation à destination des inspecteurs est proposée cette année également.

- **Leur point de vue par rapport au fait que la formation se soit donnée à la fois en présentiel et à distance.**

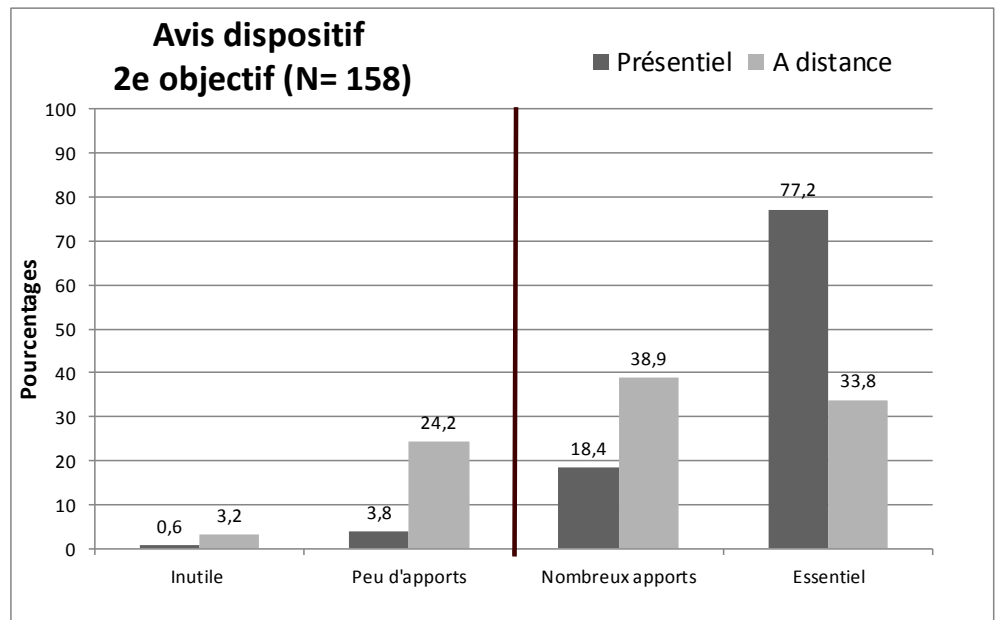
Notons que ce sont surtout les réponses sur le site qui nous permettent de réaliser cette analyse. Nous sommes repartis de l'expérience de 2007-2008 et des difficultés rencontrées pour construire un nouveau dispositif :

- Nous avons changé de plate-forme. Celle-ci est relativement simple et plus conviviale que celle expérimentée antérieurement ;
- Les formateurs sont des formateurs internes qui ont construit la plate-forme ensemble et ont été formés et encadrés par un expert en la matière. L'avantage de recourir à des formateurs internes est qu'ils puissent dégager du temps pour construire ce type de dispositif. La formation a directement été conçue avec ce type de dispositif. Ce n'est pas une formation « classique » qui a été « traduite » en formation à distance ;

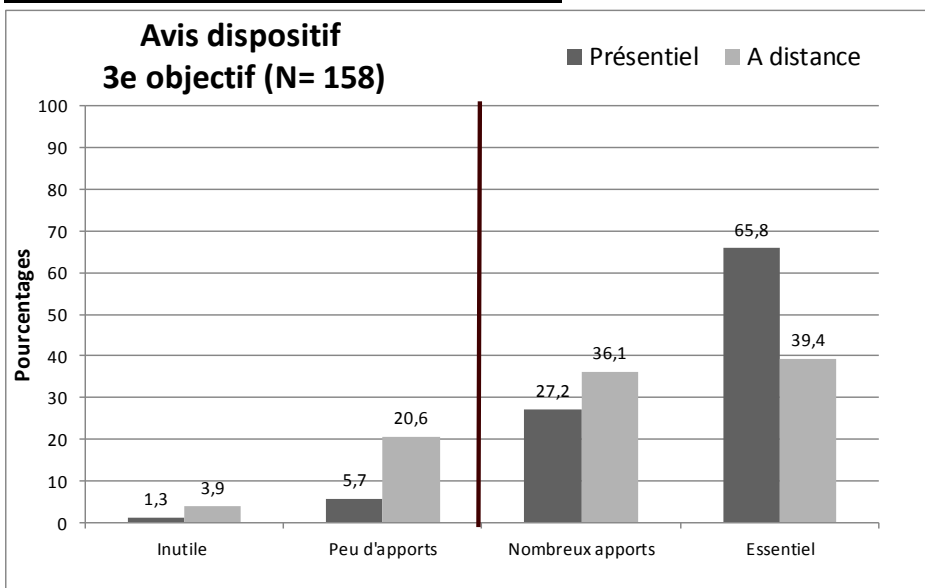
Graphe 38 : avis sur le 1^{er} objectif du dispositif



Graphe 39 : avis sur le 2^{ème} objectif du dispositif



Graphe 40 : avis sur le 3^{ème} objectif du dispositif



- Les participants sont tous là pour une problématique commune et peuvent donc discuter ensemble du sujet. Ils ont chacun des expériences à partager et donc peuvent apporter au groupe ;
- Cette formation répond à un véritable besoin et est proche des pratiques professionnelles des participants ;
- Pour chaque groupe, un des formateurs va « jouer le rôle de tuteur » et va relancer les participants pour les forums. La première expérience avait montré la nécessité d'interventions plus actives de la part d'un formateur ou tuteur;
- Les tâches proposées sont très circonscrites et visent notamment à travailler le lien avec son contexte, à transférer puisqu'on va leur demander d'« appliquer » sur leur terrain une série d'éléments acquis en formation et de prendre du recul par rapport à leur projet lors des échanges (analyser mes réussites,...). Des propositions avaient été formulées lors de la première expérimentation : « *nourrir davantage la réflexion individuelle et collective à distance par un apport de contenu* » et nous en avons tenu compte ;
- Les participants sont « investis » d'une mission, sont très motivés et cela a probablement eu un impact sur l'esprit de groupe important dans un dispositif où l'on combine la distance avec le présentiel.

L'intérêt que nous voyons aussi dans ce dispositif est de pouvoir favoriser les échanges entre les participants, augmenter le temps de formation et travailler le transfert des acquis de la formation. C'est aussi une manière différente d'apprendre où les pairs ont toute leur importance. Notre volonté était aussi de pouvoir constituer un réseau de professionnels par rapport à cette problématique. Il nous sera difficile cependant de mesurer concrètement ce qu'il en est.

Le premier élément à mettre en évidence est l'idée de complémentarité : l'un s'articule avec l'autre.

La formation en présentiel est importante pour prendre connaissance et conscience de la problématique (mises en situation), pour constituer le groupe pour la formation à distance et « *se rendre compte qu'on n'est pas seul face aux problèmes* » mais ce qui ressort majoritairement des commentaires, c'est que ce sont les échanges directs qui sont perçus par certains comme « *plus enrichissants, profitables qu'à distance* ». C'est aussi l'argument avancé par les personnes qui ont un avis plus négatif par rapport à la partie distance. Trois autres éléments sont en outre soulignés : pauvreté des échanges, impression de perte de temps, le rapport à l'ordinateur (« *la lecture à l'écran me rebute* »).

Quand on regarde les commentaires des participants qui disent que la formation à distance est « *essentielle* » ou « *a de nombreux apports* », on trouve différents arguments :

- Permet de « *s'approprier et de retravailler les informations reçues* » (quelqu'un dira que cela permet de « *digérer* ») ;
- De prendre du recul, de prendre le temps de la réflexion « *Quand je participe à une formation, je ne sais pas réagir à chaud, j'ai besoin de prendre du recul et le forum donne cette possibilité* ».
- D'intégrer à son propre rythme, selon ses besoins ;
- De s'y plonger quand cela convient le mieux ;
- D'avoir accès à des ressources « *centralisées* »: « *boîte à outils qui regorge de trésors et de sites intéressants* ».
- De garder un contact permanent avec le groupe (« *on se sent soutenu à distance par les formateurs, par les participants* »),
- De « *s'enrichir des questions et des réflexions des autres au travers de la plateforme d'échanges* ».

Les formateurs trouvent bénéfique la modalité de formation présentielle et à distance même s'ils mentionnent l'implication importante en termes de temps demandée par l'accompagnement lors de la partie à distance. Mais ils se disent « *impressionnés par le nombre et la qualité des échanges sur les forums* ». On crée une « *communauté apprenante* ».

Voici les difficultés et les facilités qui ont été pointées. Pour davantage de développement (voir annexe 4).

Difficultés	Facilités
Temps (la difficulté)	Accompagnement à son utilisation
Trop d'informations vs trop peu d'échanges	Partage d'expériences
Se sent un peu seul	Clarté et facilité d'accès
Informatique	Richesse
	Flexibilité

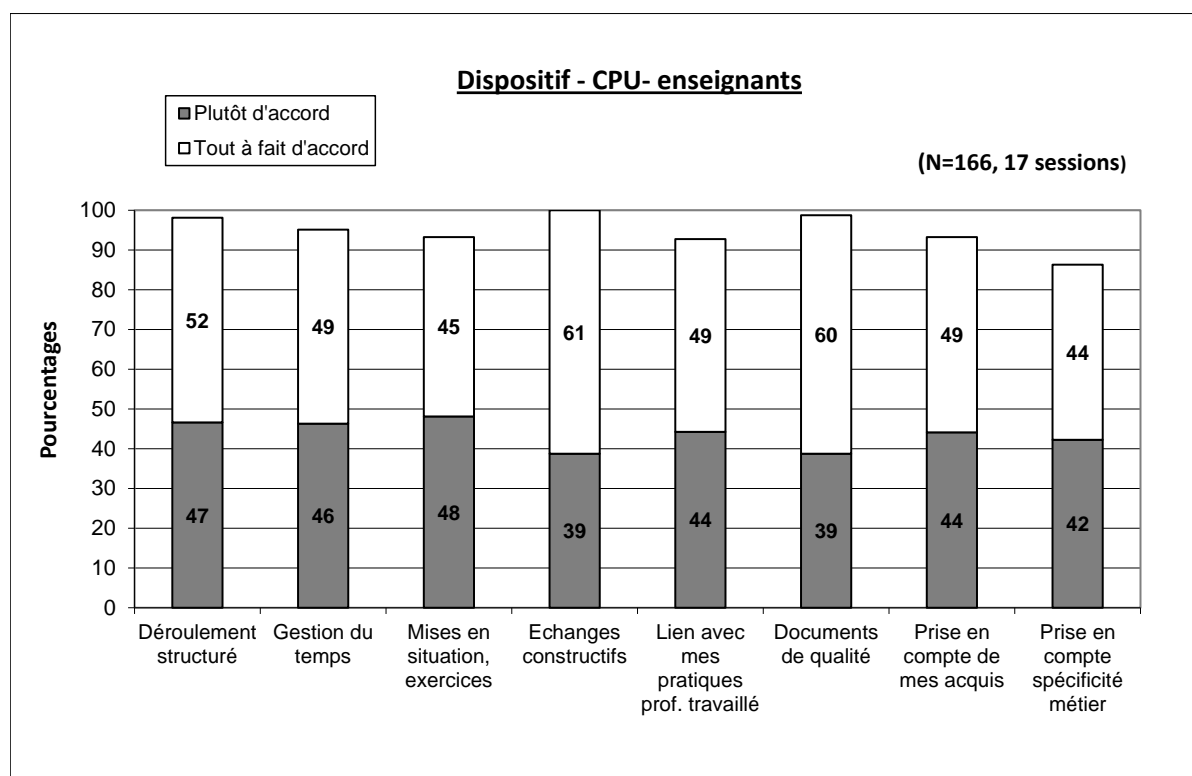
En termes de perspectives, notons que l'IFC va être partie prenante dans le projet Pass inclusion qui peut être vu comme un prolongement de la formation de personnes-relais. Une formation participative veillera en effet à développer des pratiques de partenariat autour d'apprenants ayant des besoins spécifiques. Nous réitérons l'expérience d'un dispositif combinant une formation en présentiel et des activités à distance mais avec une seule journée à distance cependant lors du projet Décolage.

4.2 CPU

Tableau 8 : statistiques CPU

Intitulé	Nb. Formations cmd.	Nb. Formations supp.	Nb inscrits form. cmd. niv. SO					Nb inscrits tous niveaux formations commandées	Nbre d'établissements
			Nb inscrits form. cmd. niv. Conseillers péda.	Nb inscrits form. cmd. niv. Inspection&CPDA	Nb inscrits form. cmd. niv. Autres	Nb inscrits tous niveaux formations commandées			
Formation CPU (Inspecteurs CTPP (automobile, esthétique, hôtellerie)	9	0	0	98	47	1		0	
Formation CPU (Directeurs, sous-directeurs, chefs-ateliers, conseillers pédagogiques)	11	5	135	15	6	0	156	59	
Formation CPU (Sous-directeurs, chefs-ateliers, conseillers pédagogiques).	7	3	81	9	5	1	96	38	
Formation CPU (Enseignants CTPP (automobile, esthétique)	15	8	248	3	0	1	252	39	
Formation CPU (Enseignants CTPP (automobile, esthétique)	10	9	119	6	0	0	125	26	
	52	25	583	131	58	3	629		

Graphe 41 : dispositifs CPU enseignants



Pour accompagner la réforme CPU, des formations ont été prévues avec différents acteurs. Les premières formations ont cependant été données trop tôt. Mais les objectifs de cadrage du projet sont tout à fait atteints pour l'ensemble des formations. Nous avons, par ailleurs, constaté une évolution des formations quant au côté pragmatique de celle-ci, réclamé par les participants. L'accompagnement de ces formations par un comité a permis de s'ajuster au fil des difficultés observées.

Différentes formations CPU ont été prévues. La première formation concernait avant tout les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. 9 sessions ont été organisées. Une centaine de conseillers pédagogiques et une cinquantaine d'inspecteurs y ont participé. Deux autres formations avaient pour public les directeurs, sous-directeurs, chefs d'ateliers et conseillers pédagogiques. Pour l'une d'entre elle, les deux premières journées étaient réservées aux directeurs. 18 sessions sur 26 ont été organisées et ont recueilli environ 250 inscrits avec quelques inscriptions également des CP et inspecteurs.

Les objectifs de ces formations étaient les suivants :

- 1 - Clarifier la philosophie de la CPU
- 2 - Préciser le cadre réglementaire
- 3 - S'approprier les référentiels expérimentaux
- 4 - Établir les liens entre les pratiques actuelles et le prescrit légal
- 5 - Clarifier le projet de mise en œuvre

Les premières formations CPU ont été données trop tôt : les formateurs ne disposaient pas encore de toutes les informations nécessaires, alors que les participants attendaient impatiemment des réponses à leurs légitimes questions.

Les commentaires des participants saluent cependant la compétence des formateurs à animer les débats qui ont émergé lors des formations et soulignent le fait que ceux-ci communiquaient de façon transparente et honnête, sur les informations dont ils disposaient comme sur celles dont ils ne disposaient pas.

Les informations sur la philosophie de la CPU sont très bien passées auprès des participants directeurs. Mais il n'était pas nécessaire d'organiser autant de jours de formation : les sous-directeurs avaient besoin d'informations pragmatiques, d'ordre organisationnel, que les formateurs n'étaient pas en mesure de donner.

Venaient ensuite les formations à destination des enseignants. Un premier bloc de formations était prévu pour les enseignants de CTPP impliqués dans la CPU et un deuxième groupe de formations pour ceux qui allaient entrer ultérieurement dans l'expérimentation. Dans les faits, notons qu'il y a eu un mélange des publics et donc qu'il n'est pas opportun de différencier le traitement de ces formations. En tout, 377 personnes issues de 65

établissements du secondaire ont participé à ces formations accompagnées de quelques CP. Cadrer le projet CPU (clarifier la philosophie ; préciser le cadre réglementaire), s'approprier les référentiels et articuler apprentissage, évaluation et remédiation étaient les objectifs de la formation destinée aux enseignants.

Concernant cette dernière formation, nous disposons des résultats quantitatifs de 17 sessions sur 25 (la raison en est que des versions différentes de questionnaires ont été utilisées, une des versions permettant de creuser l'aspect qualitatif et l'autre l'aspect quantitatif), soit environ 70% des sessions. Dès lors, il nous paraît utile de pouvoir présenter quelques résultats quantitatifs tout en gardant à l'esprit que dans deux cas, l'évaluation a été remplie après le 2e jour de la formation. Nous globaliserons toutes les formations destinées aux enseignants.

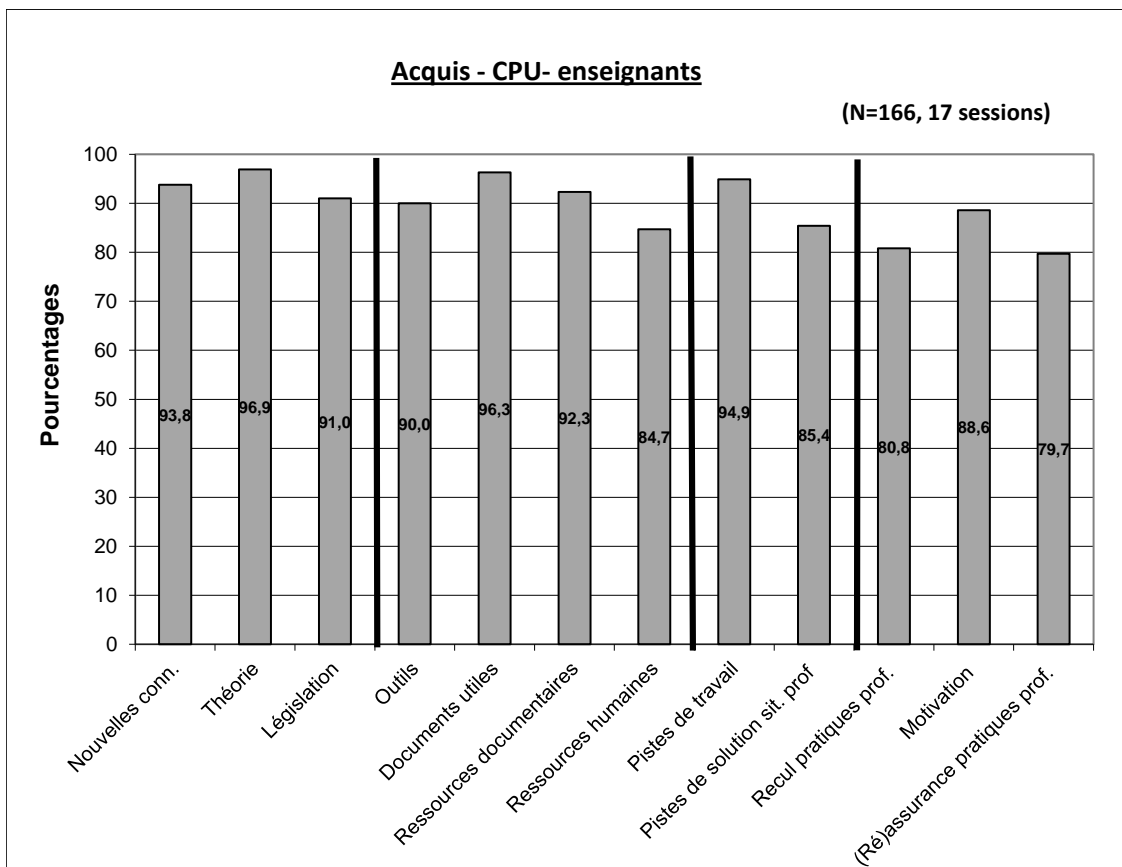
Au vu des résultats quantitatifs, nous pouvons dire que la formation « *tient la route* » par rapport aux objectifs qui lui ont été assignés et d'autant plus dans le contexte de l'avancement de la CPU au moment de la formation.

Beaucoup de commentaires portent sur la CPU elle-même plutôt que sur la formation. Quelques commentaires mentionnent que le projet est lancé sans avoir été finalisé. Certaines remarques montrent que les participants ont compris que les formateurs ne disposaient pas non plus de tous les éléments et que le fait que la CPU soit en chantier était à la fois une opportunité et une grande difficulté pour ces derniers.

Les commentaires sur les formations sont globalement positifs : informations complètes et précises, climat agréable, alternance entre théorie, exercices pratiques et documents, beaucoup de mises en situation et de travail de groupe. Le côté interactif est fort apprécié : « *je m'attendais à une formation plus dans l'imposition des faits. Nous avons eu des discussions, des propositions, des échanges constructifs et formatifs* », « *il est possible d'y exprimer ses commentaires* ».

On semble parfois être plus au niveau de l'information que de la formation. Ceci est dû au fait que l'organisation concrète n'est pas encore très claire. L'un ou l'autre la voit comme « *une écoute, une aide* ».

Graphe 42 : acquis CPU enseignants



Pour les formations enseignants, les acquis sont présents surtout au niveau du cadre général de la CPU, de sa philosophie et des raisons de son implémentation. Les participants déclarent savoir au sortir de la formation ce qu'est la CPU : « *cette formation m'a permis de clarifier cette CPU qui paraissait inaccessible* ». Plusieurs ont affirmé ne pas savoir avant la formation ce qu'était la CPU. Beaucoup disent qu'ils ont trouvé des réponses à leurs questions (mais parfois certains soulignent que ce n'est pas valable pour toutes leurs questions).

Certains affirment aussi être rassurés : « *cette formation permet de dédramatiser ce nouveau système et nous aide à réaliser la transition* ». Si le projet est compris, sa concrétisation reste cependant floue. Pour plusieurs, on est « *restés dans le vague* », « *c'est un flou artistique- 'on ne sait pas'- 'on va voir'- 'on attend'* » pour certains points, par exemple parce que le référentiel (en hôtellerie-alimentation) n'était pas disponible.

Ce qui ressort plus fortement c'est le questionnement par rapport à la place et l'intérêt des cours généraux. Les participants semblent frustrés de ne pas avoir d'informations suffisantes à ce sujet. La difficulté pointée : les référentiels de la formation générale ne sont pas encore disponibles au moment de la formation. Ainsi, quelques professeurs de cours généraux et accompagnateurs CEFA ne s'y retrouvent pas toujours. Un des enjeux est là, celui de travailler le lien CT et CG.

Quant aux attentes, le manque de réponses pragmatiques (« *je m'attendais à des solutions d'organisation, de mise en œuvre dans notre établissement* », « *attente d'une aide pour construire une UAA* », « *plus d'infos sur les stages, comment la remédiation va-t-elle s'organiser en CPU ?* ») ressort mais davantage dans les premières formations. Dans les suivantes, grâce à l'évolution du contenu de la formation au fil du temps, au contraire, le côté pragmatique est souligné : « *lecture de référentiel CPU très intéressante* », « *j'ai appris beaucoup de choses par rapport à la différence entre schéma de passation et CPU* ». Des commentaires demandent aussi à ce qu'il y ait plus de contextualisation en lien avec la section dans laquelle la personne travaille (« *exemples concrets de nos sections au niveau de l'organisation de la remédiation* ») et de ce fait, que les groupes soient plus homogènes.

Les commentaires révèlent également des attentes d'échanges d'expériences, de documents entre participants ou d'exemples concrets d'écoles déjà engagées dans la CPU : partage de pratiques réutilisables. Au niveau des souhaits de formations de suivi, sont parfois évoquées des formations plus spécifiques « *métier* » ou une demande de suivi

quand la CPU aura commencé : « *se revoir dans un certain temps pour mettre en œuvre ce que l'on a entendu* ». Les besoins futurs des participants qui émergent : l'évaluation, la remédiation (comment ? quand ?), la planification des matières, l'organisation des temps d'apprentissage, des stages, des jurys, la place de la formation générale mais aussi les réponses quant aux moyens (NTPP). Ce dernier point n'est pas du ressort de la formation.

En guise de conclusion, au départ, les formateurs se sont eux-mêmes mis des barrières, qu'ils n'ont donc pas osé franchir. A leur estime, aborder en formation les questions concrètes des participants, notamment d'ordre organisationnel, relevait des missions des formateurs réseaux. D'où l'insatisfaction des participants aux premières formations. Les réunions de travail entre formateurs à l'IFC, ainsi qu'avec les membres de la cellule CPU, ont permis de lever ces freins. Dans leurs formations destinées aux enseignants du dernier trimestre, les formateurs ont abordé ces questions relatives au travail en équipe, à la répartition de matières, au plan de mise en œuvre.

Certaines attentes des enseignants inscrits aux formations ne concernent pas directement la CPU mais l'enseignement qualifiant en tant que tel, autour des questions liées à l'évaluation des apprentissages, à la remédiation, aux schémas de passation, etc.

Pour cette raison, l'IFC a réorienté les formations CPU pour l'année 2012-2013 en proposant de nouvelles formations spécifiques à l'enseignement qualifiant : « *Evaluation et régulation des apprentissages* », « *Remédiation immédiate* », « *Faire travailler les élèves en groupe* », « *Quelles relations pour apprendre ?* », « *Entrée dans le métier au 3^e degré de l'enseignement qualifiant* ». Ces formations recueillent beaucoup d'inscriptions à l'heure actuelle.

L'IFC conserve également une formation CPU automobile, ainsi qu'une formation CPU Coiffure et esthétique de deux jours et propose désormais une journée d'information sur le cadre réglementaire de la CPU, déclinée en fonction de trois types de public : les directions, les agents de C.PMS, et les éducateurs. Ces formations « *informations* », programmées entre octobre et décembre 2012, à l'inverse des formations citées plus haut, n'ont pas recueilli beaucoup d'inscriptions. La plupart ont été supprimées. Peut-être faut-il en déduire que les directions n'ont plus besoin de ces informations et/ou que les éducateurs et agents C.PMS n'en ont pas encore vraiment besoin.

5. Conclusion

L'évaluation des formations est et reste, même au fil des années, un élément important d'un organisme de formation comme l'IFC. Elle permet en effet de réguler nos actions, ce qui est fondamental.

En mai 2012, grâce à la possibilité qui nous était faite d'établir une grande partie de notre offre de formation pour trois années, nous avons eu la chance de pouvoir dégager du temps avec les responsables des organismes de formation et les formateurs au moment des négociations. Nous avons dès lors pu discuter des évaluations de leurs formations passées, revoir éventuellement certaines offres ou en plébisciter d'autres. Nous avons aussi pu prendre le temps de les écouter dans leurs expériences du terrain de la formation en interréseaux puisque nous ne devons pas rediscuter l'ensemble des offres. Ce passage en trois ans fut vraiment bénéfique de ce point de vue-là. C'est aussi à cette occasion que nous avons pu prendre de recul par rapport à certains choix en termes de libellé d'intitulé ou d'objectifs, ou encore de mixité d'un public dans telle ou telle thématique. Nos partenaires organismes de formation entrent bien dans cette conception de régulation. C'est encore vrai dans le cas des formateurs internes avec lesquels nous avons vraiment la possibilité d'analyser en équipe ce qui est pertinent, ce qui fonctionne ou ce qui pose question et d'amender leurs pratiques au fur et à mesure de la construction et du déroulement des formations. Ce fut en tout cas explicitement le cas pour la formation « personnes-relais dyslexie » mais aussi dans les formations CPU et ce l'est aujourd'hui dans celles liées au projet « Décolâge ».

Dans les rapports précédents, nous avons relevé l'importance de pouvoir articuler les offres de formation interréseaux et réseaux. Au terme de ce rapport, il nous semble important de pointer à ce sujet, la mise en place, à la demande du Président de la Commission de Pilotage, du groupe d'analyse « COPI-formation » qui est une première étape dans cette démarche. Ce groupe a eu notamment pour objet la définition de catégories communes de formation en vue de faire un état des lieux de l'offre des formations en cours de carrière réalisées dans les différents niveaux de formation (interréseaux, réseaux, pouvoir organisateur/établissement). C'est sur la base de cette production que la partie descriptive a déjà été rédigée.

Outre l'analyse de l'offre de formations, la mixité des publics, et la pertinence de celle-ci que nous constatons dans beaucoup de programmes mais surtout dans celui du spécialisé et des C.PMS, montre l'intérêt que l'IFC puisse gérer l'ensemble des niveaux (fondamental, secondaire, spécialisé, C.PMS). C'est certainement une de nos spécificités et aussi une très grande richesse. Dans cette mouvance, le projet « Pass inclusion » qui sera initié au cours de cette année 2013 relèvera un défi supplémentaire : celui de faire travailler ensemble des partenaires scolaires et parascolaires au bénéfice de l'élève.

Une autre mission dévolue à l'IFC est l'accompagnement de l'implémentation des réformes: les formations réfléchies avec les réseaux et l'inspection par rapport à la mise en œuvre progressive de la CPU en est un bel exemple. Dans une volonté partagée d'informer rapidement tous les acteurs concernés, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directions, les enseignants – dans cet ordre - les premières formations ont été programmées trop vite. Beaucoup de questions étaient encore sans réponse précise à ce moment-là. Mais vous l'avez sûrement lu dans les commentaires relayés ici, les formations ont permis aux acteurs de comprendre les enjeux de cette réforme, d'en percevoir la philosophie, ce qu'elle recelait mais aussi de les mettre en marche dans le processus de mise en place.

De cette expérience, relevons trois éléments forts :

- La posture d'écoute du formateur plutôt que de « distributeur de bonne parole » était fondamentale. La régulation constante et rapide était essentielle également, tout autant que l'information-formation des formateurs eux-mêmes.

- L'importance de la cohérence des actions entre tous les acteurs concernés et la complémentarité formation interréseaux-réseaux / mission d'observation de l'inspection / travail de proximité des conseillers pédagogiques / analyse des avancées – freins et retour vers le politique par l'administration. Saluons la volonté de tous d'avancer dans cette voie et les réunions régulières entre tous pour y parvenir.
- L'adaptation de notre offre vers le qualifiant en réponse à l'expression des participants par rapport à leur besoin en termes de pratiques d'évaluation, de différenciation pédagogique, de remédiation immédiate, de changement de posture dans la relation aux savoirs, à l'autorité.

L'IFC c'est aussi un endroit où l'on peut réfléchir et expérimenter différents dispositifs de formation. C'est pour nous une de ses forces.

Dans ce contexte, le projet dyslexie est porteur :

- Il tente d'allonger le temps de la formation en recourant à du temps de formation à distance. Nous avons vu, cependant, que la reconnaissance de ce temps à distance comme un temps de formation n'était pas si évidente ;
- Il fait appel à des formateurs internes, issus du terrain, qui se sont appropriés le sujet, et en même temps à un spécialiste scientifique ;
- Il développe chez une, voire plusieurs personnes, d'une école des compétences lui-leur permettant de relayer les informations vis-à-vis de leurs collègues et de susciter une action commune au sein de l'établissement. Il demande la mise en place concrète d'un plan d'action et son analyse au participant pour finaliser la formation et par là, est centré sur le réinvestissement des acquis sur le terrain. Ce plan d'action a pu être appréhendé un peu plus par l'intermédiaire de l'avis des participants récoltés sur notre plateforme après 70 jours à l'issue de la formation.

Ce projet est porteur aussi parce qu'il est une porte d'entrée par rapport aux élèves en difficultés. On y voit une correspondance entre les besoins du système et les demandes des personnes de terrain. Il souligne tout l'apport du partage de connaissances, d'outils, de pratiques, d'expériences de personnes du terrain par rapport à une problématique qui a parfois tendance à être externalisée par manque d'assurance de la part des enseignants quant à leur apport pédagogique sur le sujet. Il témoigne aussi de la capacité de mobilisation des enseignants et du fait qu'échanger, de manière cadrée, des pratiques, des expériences de terrain par rapport à une problématique partagée est très porteur en termes de formation. Evidemment, il faut préciser que dans beaucoup de cas, la motivation est à la base de l'engagement des personnes dans ce projet.

Nous poursuivons dans cette innovation avec le projet Décolâge de cette année qui est aussi une formation hybride, basée sur une solide analyse scientifique. Elle vise aussi à ce que les enseignants et les agents des C.PMS puissent travailler en partenariat sur des pratiques d'évaluation diagnostique et formative, des outils de valorisation des acquis et de différenciation des pratiques pédagogiques comme alternative au maintien en maternel ou au redoublement dans le début du primaire.

Ce qui reste difficile, c'est une programmation annuelle et donc brève, difficilement compatible avec une logique de développement professionnel dans la durée et d'un nécessaire travail en continuité au fil des années. Nous expérimentons actuellement cette continuité avec la formation hybride « dyslexie ». Après avoir analysé les besoins évoqués lors des premières formations, nous avons offert un suivi adapté l'année suivante. Nous avons pu vérifier dans la gestion des

inscriptions à ce suivi que les personnes avaient effectivement suivi la première formation. Manifestement, ce suivi porte des fruits intéressants – ils feront l’objet d’une analyse l’année prochaine.

Il est cependant impensable d’offrir cette continuité pour l’ensemble des sujets proposés par l’IFC actuellement. Nous l’avons tenté l’année dernière pour la formation « gestion des conflits » qui, très clairement, nécessite plus de 2 jours de formation. Nous proposons les 2 premiers jours lors d’une organisation de formation collective et le 3^{ème}, un mois plus tard afin de permettre un aller-retour théorie-terrain mais les directions d’écoles n’ont que très rarement accepté de libérer les membres du personnel pour ce 3^e jour de formation.

Il ne nous semble donc pas pertinent – ni gérable - de penser en termes de continuité tant que l’obligation de formation restera d’une journée par an - voire 3 jours sur 3 ans- (dans les faits, les membres du personnel de l’enseignement spécialisé et secondaire ordinaire viennent en formation un an sur deux) et que les thèmes de formation seront aussi larges. Cette multitude de sujets de formation est cependant indispensable actuellement pour arriver à répondre à cette obligation de formation annuelle ou trisannuelle pour tous les membres du personnel.

Nous avons évoqué l’année passée le fait que les personnes qui s’inscrivent ne voient pas le renouvellement de l’offre dans certains domaines, ou le cas des « disciplines orphelines » qui ne se voient pas reconnues dans notre programme. Pour mieux appréhender la réalité du terrain, nous avons rencontré les directions des établissements inscrits dans les organisations de formations collectives cette année. Pour cette réunion, nous les avons invités à faire remonter les demandes et les besoins de leur personnel en termes de formation en interréseaux. Même si cette analyse du terrain ne reflétait pas toujours une perception exacte des demandes de leur personnel, elle a permis de part et d’autre une vraie discussion sur des besoins prioritaires à rencontrer, soit en interréseaux par l’IFC, soit à aller chercher au sein de son propre réseau. Nous devons souligner l’excellente collaboration avec nos partenaires opérateurs de formation qui, aussi bien au moment de l’analyse des demandes que de l’analyse des inscriptions, essaient de dédoubler les formations qui rencontrent un succès massif.

Certaines thématiques pointées par les directions n’étaient pas présentes dans nos programmes. A nouveau donc, étant dans une logique triennale, nous avons pu prendre le temps, dans les groupes d’élaboration des programmes, de relayer ces demandes et de voir ensemble si elles répondaient à des priorités partagées par les réseaux et par l’inspection en termes de formations en interréseaux. Une série de demandes remonteront en ce sens aux instances de l’IFC. Elles permettront un certain renouvellement de l’offre, nécessaire.

Nous n’en avons pas fait explicitement état dans ce rapport de la problématique du choix de la formation. Elle reste présente. Signalons qu’à cet égard qu’un nouveau moteur de recherche a été imaginé pour prévenir ces difficultés. Il est beaucoup plus simple et combine à la fois le niveau d’enseignement, les fonctions, les disciplines et secteurs et les thématiques. Ces dernières sont déclinées en 8 grandes thématiques qui sont elles-mêmes découpées en d’autres. Via le site, chaque participant peut donc réaliser cette recherche de manière relativement fine.

Enfin, nous tenions à souligner les exigences de plus en plus grandes vis-à-vis des formateurs (lors de la remise de l’offre, rigueur dans la gestion de leur formation, ajustement constant de leur formation, gestion de l’hétérogénéité des publics, ...). Ceux-ci développent incontestablement des compétences professionnelles nouvelles qui devraient pouvoir être reconnues.

6. Annexes

6.1 Formulaire d'évaluation



QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DESTINÉ AUX PARTICIPANT-ES

Une des missions de l'Institut de la Formation en cours de Carrière est de procéder à l'évaluation des formations qu'il organise afin d'en réguler et d'en adapter l'offre.

L'IFC vous remercie de consacrer un peu de temps pour compléter la fiche d'évaluation et la remettre au(x) formateur-trice(s) au terme de la session.

1. Inscrivez le code de la session (1 à 4 chiffres) précisé dans le Journal des formations, ainsi que la date du dernier jour de la formation.

Code session

Date du dernier jour de la formation / / 2 0 1

2. Je fais partie du public cible visé par la formation Oui Non Je ne sais pas

3. Pour m'inscrire à cette formation, je me suis basé sur

	OUI	NON
L'intitulé de la formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le sous-titre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le nom du formateur/de la formatrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La présentation dans le journal des formations collectives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La présentation sur le site de l'IFC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le conseil de:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Je suis satisfait-e- de cette formation

pas du tout d'accord plutôt pas d'accord plutôt d'accord tout à fait d'accord

5. L'ensemble des objectifs repris dans la confirmation d'inscription ont-ils été travaillés ? oui non oui et non

Justifiez votre réponse

6. La formation correspondait à ce que j'imaginai. Oui Non Oui et non

Justifiez votre réponse

7. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune des affirmations suivantes (une seule réponse par affirmation)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le déroulement (scénario) de la formation était structuré.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gestion du temps me convenait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai participé à des mises en situation et à des exercices pratiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formation prévoyait des temps d'échanges constructifs entre participants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un temps a été réservé pour faire le lien entre ce qui a été vu et ce que je peux en faire dans mes pratiques professionnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les documents utilisés et distribués sont de qualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je considère que mes <u>acquis</u> ont été pris en compte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je considère que la <u>spécificité de mon métier</u> a été prise en compte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Je quitte la formation avec

	Oui	Non	Sans objet Cela ne faisait pas partie des objectifs
a/ De nouvelles connaissances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b/ Des informations théoriques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c/ Une vision plus claire du cadre réglementaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d/ Des outils (ex. : exercices, grilles d'analyse,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5402

8. Je quitte la formation avec

	Oui	Non	Sans objet Cela ne faisait pas partie des objectifs
e/ Des documents utiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f/ Des ressources documentaires (ex. : sites,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g/ Des ressources humaines (contacts, personnes ressources,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h/ Des pistes de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i/ Des pistes de solution par rapport à des situations professionnelles rencontrées / questions fréquentes dans mon travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j/ Des techniques d'animation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k/ Un certain recul par rapport à mes pratiques professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l/ De la motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m/ Une (ré)assurance par rapport à mes pratiques professionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n/ Autres :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Attendiez-vous quelque chose de plus de cette formation?

--

10. Autres remarques

--

11. Est-il important pour vous que le journal des formations soit envoyé dans votre établissement?

- Oui Non

12. Le site de l'ifc www.ifc.cfwb.be serait-il suffisant comme seule source d'informations?

- Oui Non Je ne sais pas

13. Depuis combien d'années enseignez-vous ou pratiquez-vous?

- 0-1 an 2-5 ans 6-15 ans 16-25 ans 26-35 ans plus de 35 ans

14. Quelle est votre fonction?

(Un seul choix possible: celui qui vous définit le mieux en fonction de la formation que vous avez suivie)

<input type="checkbox"/> Instituteur-trice	<input type="checkbox"/> Personnel social, psychologique et paramédical dans l'enseignement spécialisé
<input type="checkbox"/> Professeur-e de cours généraux	<input type="checkbox"/> Econome - secrétaire
<input type="checkbox"/> Professeur-e de CTPP	<input type="checkbox"/> Chef d'établissement
<input type="checkbox"/> Maître-esse spécial-e dans l'enseignement fondamental	<input type="checkbox"/> Membre du personnel technique d'un centre P.M.S.
<input type="checkbox"/> Puériculteur-trice	<input type="checkbox"/> Directeur-trice d'un centre P.M.S.
<input type="checkbox"/> Educateur-trice	<input type="checkbox"/> Stagiaire
	<input type="checkbox"/> Autre:

!!! Les membres du personnel des agents P.M.S. ne répondent pas aux questions 15 à 17.

15. Vous travaillez dans le cadre de l'enseignement

- Fondamental ordinaire Fondamental spécialisé
 Secondaire ordinaire Secondaire spécialisé CEFA
 4e degré

16. Si vous avez choisi l'enseignement secondaire ordinaire, cochez la filière pour laquelle vous avez suivi cette formation

- Filière de transition (général et technique de transition)
 Filière de qualification (professionnel et technique de qualification)

17. Si vous avez choisi l'enseignement spécialisé, cochez le type, voire la forme d'enseignement pour lequel (lesquels) vous avez suivi cette formation

- Type 1 Type 2 Type 3 Type 4 Type 5 Type 6 Type 7 Type 8
 Forme 1 Forme 2 Forme 3 Forme 4

18. Accepteriez-vous que nous vous contactions éventuellement s'il s'avérait nécessaire (ex. plainte, grand écart avis participants et celui du formateur) d'approfondir les données par rapport à cette formation?

- Oui Non N° de tél. /

5462

Nous vous remercions pour le temps que vous avez pris pour remplir ce questionnaire.
L'équipe de l'IFC.

6.2 Catégorisation des formations

Fondamental ordinaire

	CATEGORIES DE FORMATIONS	EXEMPLES D'INTITULES DE FORMATION CONTINUE
Cat.1	<p>Pédagogie générale</p> <p>1.1. Mieux connaître l'apprenant et ses spécificités</p> <p>1.2. Stratégies d'enseignement et d'apprentissage (y compris l'évaluation)</p>	<p><u>Mieux connaître l'apprenant et ses spécificités</u></p> <p>Fonctionnement des dys : troubles et difficultés d'apprentissage les intelligences multiples...</p> <p>Apports scientifiques au service de l'apprentissage : neurosciences...</p> <p><u>Stratégies d'enseignement et d'apprentissage (y compris l'évaluation)</u></p> <p>Méthodologie et didactique des apprentissages Différenciation/ Evaluation...</p> <p>Prise de conscience par l'enfant de ses potentialités et de son fonctionnement : gestion mentale, PNL, Conditions favorisant l'apprentissage : confiance en soi, concentration, attention...</p> <p>Outils favorisant les processus mentaux : mémoire, synthèse... PIA</p>
Cat.2	Français	
Cat.3	Mathématiques	
Cat.4	Eveil historique, scientifique, géographique	
Cat.5	Education artistique	
Cat.6	Education physique et psychomotrice	<p>Education à la santé et au bien-être de l'enfant.</p> <p>Formations liées au « corps » :</p> <p>Vivre ses émotions, ses pulsions... par le yoga, la relaxation...</p> <p>Intégration d'outils de développement moteur et psychomoteur au service des apprentissages cognitifs : braingym...</p> <p>Alimentation</p> <p>Premiers soins/secourisme</p>
Cat.7	Langues	Immersion linguistique
Cat.8	TICE et éducation aux médias	<p>Informatique -Tableau interactif</p> <p>Cyber-classe</p>
Cat.9	Cours philosophiques	<p>Religion</p> <p>Philosophie</p>
Cat.10	Acquisition des comportements propres à gérer les relations humaines et démocratiques au niveau des <u>élèves</u> .	<p>Relation adulte-enfant</p> <p>Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables</p> <p>Accueil de l'enfant différent : intégration</p> <p>Gestion de la violence :</p> <p>Autorité, communication en classe et dans l'école : ROI, sanctions, règles</p> <p>Développer la solidarité, la justice, la démocratie, le sens des responsabilités des élèves : environnement/gestion des déchets</p>
Cat.11	Relations et communications entre <u>adultes</u> et développement personnel de l'adulte	<p>Du développement personnel de l'enseignant au travail en équipe éducative et avec les partenaires (parents, PMS, HE...)</p> <p>Ennéagramme, MBTI, AT, gestion du stress</p> <p>Travail en équipe d'adultes</p> <p>Insertion professionnelle</p> <p>Relation école/famille</p> <p>Accueil des stagiaires</p>
Cat.12	Etude des facteurs sociaux, économiques et culturels qui influencent le comportement des jeunes et leurs conditions d'apprentissage	<p>Diversité culturelle : interculturalité, multiculturalité, multiconfessionnalité</p> <p>Accrochage scolaire</p> <p>Inégalités scolaires</p>
Cat.13	Superviser et piloter un établissement	<p>Formation des cadres : directions/CP/ Gestionnaire de formation</p> <p>Formation liée au projet d'établissement</p> <p>Plan de formation</p> <p>PGAED</p>

Secondaire et spécialisé

Avertissement : Une formation est rangée dans une et une seule catégorie. La catégorisation d'une formation se fait selon son objectif prioritaire.

	CATEGORIES DE FORMATIONS	EXEMPLES D'INTITULES DE FORMATION CONTINUE	
1	Poursuite du développement des compétences entamé lors de la formation initiale (=ce qui est abordé en FI et est approfondi en FCC)	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à niveau des connaissances scientifiques dans les disciplines considérées • Mise à niveau des connaissances didactiques dans les disciplines considérées • Entrée dans le métier (pour les AESS, AESI) • Travail sur l'identité professionnelle des nouveaux enseignants 	
2	Mise à jour des connaissances et des aptitudes professionnelles dans la fonction exercée (= actualisation des connaissances et des aptitudes : éléments neufs par rapport à la FI)	<ul style="list-style-type: none"> • Positionnement, posture, rôle des acteurs scolaires (ex. clarification de la fonction et de l'apport de l'éducateur en type 3) • Premiers soins, secourisme • Travail de la voix • Travail sur l'identité professionnelle des nouveaux enseignants • Entrée dans le métier pour les non agrégés • Approche du système et de l'organisation scolaires • Présentation de l'alternance dans le spécialisé • Connaissance de la législation sur l'intégration 	
3	Méthodologie et didactique	3.1. Construire des séquences et des activités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Construction de séquences ou d'activités d'apprentissage à partir des référentiels/des programmes/des manuels dans les disciplines considérées • Construction d'outils pédagogiques • Echange de pratiques • Intégration des NTIC dans la démarche didactique • Techniques d'improvisation au service des activités d'apprentissage • Travail sur le continuum pédagogique • Education aux medias (en lien avec les disciplines)
		3.2. Mieux connaître l'apprenant et ses spécificités	<ul style="list-style-type: none"> • Profil apprenant • Connaissance des troubles et difficultés d'apprentissage • Motivation et mobilisation scolaires, plaisir d'apprendre • Autonomie de l'élève apprenant • PIA • Les neurosciences au service des

		apprentissages, les intelligences multiples
	3.3. Développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion de l'inattendu • Techniques d'animation de la classe • Snoezelen • Gestion de l'hétérogénéité • Pédagogie active, différenciation pédagogique • Démarche diagnostique et remédiation immédiate • Apprentissage par le jeu ; jeux-cadres • Stratégies PNL d'apprentissage, de gestion mentale • La prise en compte de l'erreur, la remédiation • Prise en compte des besoins spécifiques et du rythme individuel d'apprentissage • Schéma heuristique • PIA • Approche du coaching scolaire • Démarche interdisciplinaire • Observation • Orientation • Intégration
	3.4. Evaluer	<ul style="list-style-type: none"> • Schémas de passation • Evaluation de tâches dans les disciplines considérées, construction des modalités d'évaluation • Appropriation des outils d'évaluation
4	Acquisition des comportements propres à gérer efficacement les relations humaines et démocratiques au niveau des élèves (l'élève au centre des	<ul style="list-style-type: none"> • Les neurosciences au service du « savoir-être » à l'Ecole • La gestion de conflits, la prévention de la violence, la communication non violente • L'autorité dans la relation pédagogique • La construction de l'estime de soi, le développement personnel • L'écoute active

	relations)	<ul style="list-style-type: none"> • Le respect du cadre et des limites • Les techniques d'improvisation dans la gestion de l'incertitude • L'entretien d'aide • Vie relationnelle, affective et sexuelle • Education à la citoyenneté, éveil au développement durable
5	Relations et communication entre adultes et développement personnel de l'adulte (l'adulte au centre)	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en équipe • Partenariats • Approches de l'ennéagramme, du MBTI, de l'AT • Mise en place du travail collectif, « team coaching » • Formation au tutorat des nouveaux enseignants • La communication de crise • La gestion de l'inattendu • De l'analyse des besoins de formation au plan de formation • Déontologie, secret professionnel • Collaboration professeurs/éducateurs/paramédicaux • Agir avec intelligence émotionnelle en contexte scolaire • Animation de réunions • La gestion des émotions, du stress • L'écoute active • Co-développement professionnel • Collaboration Ecole/famille dans le cadre d'un partenariat • La reconnaissance professionnelle
6	Etude des facteurs sociaux, économiques et culturels qui influencent le comportement des jeunes et leurs conditions d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Interculturalité, multiculturalité, multiconfessionnalité • Dynamique d'accrochage scolaire • Aspects de la culture « jeune » • Enjeux de l'adolescence, questions spécifiques de l'adolescence • Formation à la diversité culturelle • Les inégalités scolaires et sociales, les phénomènes de ségrégation • Rapport au savoir/à l'Ecole/au travail • Projet personnel du jeune • Relations Ecole/famille (compréhension des caractéristiques de certaines familles et de leur rapport à l'école) • Education à la santé, prévention des assuétudes • Conflits de loyauté • Questions de genre
7	Formation aux TICE et éducation aux medias	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion des NTIC par l'équipe éducative (réseaux sociaux, ...) • Initiation à diverses technologies et aux medias
8	Supervision et pilotage d'un établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Construire une école démocratique • Approche systémique d'un établissement scolaire • Formation à la délégation • Développement des organisations

	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur le projet « réseau »/projet d'établissement • Entretien professionnel • Exercice du leadership • Logiques éducatives et pédagogiques au sein de l'établissement • Résistances au changement
--	---

C.PMS

CATEGORIES	Exemples de formation
1. Entrée dans le métier	Connaissance de l'institution, de la tridisciplinarité Connaissance du système scolaire (fond, 1 ^{er} degré)
2. Aspects législatifs, éthique, déontologie	Secret professionnel
3. Analyse de la demande	Ecoute Analyse de la demande selon la grille de Palo Alto
4. Entretiens	Le BABA de l'entretien Entretien motivationnel Entretien systémique Entretien selon Rogers
5. Approche collective. 5.1. Travail avec les groupes 5.2. Compréhension des phénomènes à un niveau collectif	5.1. Techniques d'animation de groupes Prise de parole en public 5.2. Violence
6. Connaissance du public	Adolescence Multiculturalité, outils de l'ethnopsychiatrie Diversité sexuelle
7. Repérage des difficultés. Diagnostic . Guidance	« Dys », troubles de l'apprentissage Mémoire Troubles de l'attention Neurosciences Dessins d'enfants Tests (ex. WISC-IV et Wechsler non-verbal) Maltraitance Pratique du métier de l'agent PMS en CEFA Observations en maternel
8. Orientation	Mieux connaître (par rapport à l'orientation) ex. secondaire, supérieur, spécialisé Conseil de classe Elaboration d'un projet d'orientation avec l'élève Motivation et orientation Enseignement spécialisé et intégré : orientation et guidance
9. Prévention – Education à la santé	Outils d'observation Le jeu des 3 figures en classe maternelle Vie sexuelle Troubles alimentaires Deuil et mort (pour mieux comprendre, il faut être au

	clair avant) Conduites à risques Drogues Tabagisme Cyber-assuétudes
10. Soutien à la parentalité	Troubles de la parentalité
11. Partenariats	Connaissance et articulation des différents partenaires (ex. services d'insertion professionnelle, SAJ, centres de guidance, médiateurs, équipes mobiles, plannings familiaux,...) Accrochage et décrochage scolaire Mieux négocier les relations, les partenariats et prévenir les conflits Comment favoriser l'émergence d'une culture commune aux différents acteurs?
12. Prise de recul ; évaluation.	Formations en centre Evaluation de ses actions et démarche d'analyse réflexive Supervisions collectives ; intervisions

6.3 Répartition des inscriptions et origine des participants dans les différents programmes

Programme de formation par niveau	Inscriptions des membres de chacun des niveaux												Origine des part. dans le programme d'un niveau							
	Nb inscrits form. cmd. niv. CPMS	Répartition des PMS dans chacun des programmes (%)	Nb inscrits form. cmd. niv. FO	Répartition des FO dans chacun des programmes (%)	Nb inscrits form. cmd. niv. SO	Répartition des SO dans chacun des programmes (%)	Nb inscrits form. cmd. niv. FS	Répartition des FS dans chacun des programmes (%)	Nb inscrits form. cmd. niv. S.Spé	Répartition des SS dans chacun des programmes (%)	Nb inscrits form. cmd. niv. Autres (internats autonomes, cons.péda, inspection, CDPA,...)	Répartition des autres dans chacun des programmes (%)	Nbre inscrits tous niveaux formations commandées	PMS	FO	SO	FS	SS	autres	
Sp	326	37,8	481	11,4	1.236	8,1	1.114	63,2	806	42,4	159	19,3	4122	7,9	11,7	30,0	27,0	19,6	3,9	100,0
Fo	58	6,7	3.407	80,5	50	0,3	55	3,1	15	0,8	201	24,5	3786	1,5	90,0	1,3	1,5	0,4	5,3	100,0
So	22	2,6	335	7,9	12.929	84,6	516	29,3	928	48,8	435	52,9	15165	0,1	2,2	85,3	3,4	6,1	2,9	100,0
PMS	456	52,9	8	0,2	1.070	7,0	78	4,4	152	8,0	27	3,3	1791	25,5	0,4	59,7	4,4	8,5	1,5	100,0
Total	862	100,0	4.231	100,0	15.285	100,0	1.763	100,0	1.901	100,0	822	100,0	24864							

6.4 Dyslexie, compléments d'information

Cette année, nous avons initié à l'IFC une formation particulière en lien avec les besoins spécifiques des élèves : une formation de personnes-relais au sein des établissements sur la dyslexie. Les objectifs de cette formation sont les suivants : 1. Comprendre les difficultés inhérentes à la dyslexie et identifier les indicateurs qui permettent de la repérer ; 2. Prendre connaissance, conscience des adaptations possibles-des grands principes d'enseignement facilitateurs- des outils existants; 3. S'outiller pour concevoir et préparer la sensibilisation dans son établissement scolaire sur la problématique de la dyslexie.

Cette formation est d'une durée de 4 jours mais a la particularité de combiner 2 jours à distance avec 2 jours en présentiel. La première journée consiste à sensibiliser les personnes par différentes mises en situation, par la vidéo « maux de lettres, mots de l'être » à la problématique des apprenants dyslexiques et à leur donner un cadrage théorique sur la dyslexie (développement de la lecture chez l'apprenant dyslexique et non-dyslexique, définition de la dyslexie, types de dyslexie, comment l'identifier ?, pistes pour aider l'apprenant dyslexique). Cette première journée sera aussi l'occasion de s'approprier la plate-forme à distance. Au cours de la deuxième journée, les participants sont amenés à réaliser plusieurs activités : participer à un forum d'échanges, lister les indicateurs de la dyslexie en s'appuyant sur la formation en ligne de dyslexia-international, s'approprier différentes ressources (formation en ligne, ressources de la plateforme,...) pour enrichir sa définition de la dyslexie, poser des questions au Docteur Vincent Goetry.

La 3^{ème} journée en présentiel comporte deux grandes parties : l'aménagement de son enseignement et le rôle de personne-relais. Une mise en situation permettant d'utiliser un outil d'aide- la carte conceptuelle- pour les apprenants dyslexiques sera expérimentée en groupe sur la base des acquis de la 2^{ème} journée à distance. Les adaptations possibles et pertinentes (en termes d'attitudes, de principes d'enseignement, de supports, d'aides technologiques) seront échangées. L'après-midi, on veillera à bien circonscrire ce qu'est être une personne-relais, à baliser les étapes du projet à mettre en œuvre et à souligner la dimension de partenariat sous-jacente. Le travail à distance consistera en la rédaction d'un plan de travail qui précise et priorise les actions concrètes à mettre en œuvre, en fonction du contexte particulier de son établissement. Ce projet sera remis au formateur et discuté via le forum notamment en partageant ses réussites, en recherchant des pistes et en donnant son avis sur les adaptations testées (à conserver, à aménager, à abandonner tout en justifiant à chaque fois les raisons).

Notons également qu'un cahier de traces va accompagner les participants tout au long de leurs apprentissages. Il permettra de faire des « arrêts sur image », de se questionner sur leurs représentations, d'appréhender leurs évolutions, de structurer leurs apprentissages et ce, par rapport à deux fils rouges de la formation : « mes connaissances sur la dyslexie » et « mon rôle comme personne-relais ».

La formation est donnée par un duo de formateurs, des ex-pairs qui sont sensibilisés et se sont formés par rapport à la problématique. Ils sont accompagnés pendant une après-midi par un expert en dyslexie, le Docteur Vincent Goetry de Dyslexia international qui fait un état des découvertes scientifiques sur le sujet pendant une demi-journée.

Cette formation part du principe que pas mal de choses sont déjà mises en place dans les établissements scolaires sur cette problématique et qu'il est intéressant de partir de là, de les partager, de les faire connaître, comme en témoigne le commentaire suivant : « *les expériences des autres nous aident à avancer* ». La volonté sous-jacente de la formation est aussi de constituer un réseau de personnes qui travaillent sur cette problématique.

Dans un premier temps, nous avons bloqué les inscriptions pour qu'un maximum d'établissements ait la possibilité de suivre cette formation. Dès lors, une seule personne pouvait s'inscrire à la formation. Les écoles qui disposaient de plusieurs implantations étaient invitées à prendre contact avec l'IFC afin que celui-ci puisse ouvrir un nombre plus important de places en fonction du nombre d'implantations. Il était aussi proposé aux personnes qui souhaitaient s'inscrire à plusieurs d'un même établissement scolaire d'en faire la demande à l'IFC en argumentant les raisons de cette demande. Dès le mois de novembre, nous avons permis à plusieurs personnes d'un même établissement qui n'avaient pas plusieurs implantations (pour autant que ce nombre était réaliste – pas toute l'école) de s'inscrire. Dans les commentaires, nous lisons l'importance de ne pas être seul comme personne-relais dans les établissements plus importants : « *pour avoir plus d'assurance face aux collègues* », « *pour qu'il ait une collaboration pour mener à bien un vrai projet d'école* ». Dès janvier, toutes les places restantes ont été ouvertes.

Nous avons recueilli des informations sur cette formation auprès des participants de deux manières différentes :

- A la fin du 2^e jour en présentiel, soit le 3^e jour effectif, sur la base du questionnaire d'évaluations que nous utilisons pour toutes les formations;
- Par l'intermédiaire d'une évaluation en ligne qui a été transmise par mail à tous les participants, un mois après qu'ils aient remis leur projet aux formateurs. Ce sont 167 personnes qui ont répondu à cette évaluation sur une base volontaire. Ce qu'il est important de souligner, c'est que dans les personnes qui ont répondu, nous avons à la fois des personnes du fondamental (97 de l'ordinaire et du spécialisé-10) et du secondaire (52). Nous avons des enseignants ou instituteurs (119), des chefs d'établissement (28), des membres du personnel paramédical (10) et des éducateurs (2). On dispose souvent de 3 à 5 avis par session (on a des commentaires des 36 sessions sur les 39). 6 sessions ont un nombre plus important de commentaires (entre 8 et 10). Gardons cependant la prudence vu que nous ne disposons pas d'un échantillon aléatoire mais de l'avis de personnes diversifiées nous permettant de prendre du recul sur cette formation.

A la fin de la 3^{ème} journée de formation, 98% des participants ont un avis positif et 75% d'entre eux un avis très positif qu'on retrouve également dans les commentaires : « *formation de qualité* », « *très complète* (théorie et pratique, choses à mettre en place dans les classes) », « *intense* », « *porteuse de sens* », « *quelle richesse* », « *motivante* », « *concrète* », « *théorie en lien avec la réalité* », « *très instructive* », « *très agréable à vivre* », « *cette formation a été tant un vrai plaisir qu'un réel plus dans ma pratique professionnelle* »... Les commentaires portent aussi sur les formateurs : « *formation très bien préparée* », « *présentée par des gens passionnés* », « *animateurs ouverts, dynamiques et constructifs* », « *ont une grande conscience professionnelle* », « *oeuvrent pour un mieux dans nos pratiques d'enseignement, cela se sent* », « *à l'écoute, de bonne humeur* », « *nous rendant acteurs de notre savoir* ». Le fait d'avoir quelqu'un d'expert est apprécié : « *Rien de tel que des arguments scientifiques pour tenter de rallier à notre cause les collègues les plus réticents!* ».

Au terme de cette formation, nous nous questionnerons sur les points suivants:

- **L'atteinte des objectifs**

En moyenne, 95 % des participants affirment que les objectifs ont été travaillés. Le pourcentage varie en fonction du fait qu'il s'agit d'une formation davantage destinée au fondamental ou au premier degré du secondaire voire à un public mixte. Ces dernières sessions recueillent des avis plus positifs.

Dans les commentaires, on y lit les arguments suivants : « *je repars avec du concret* », « *avec des documents, des pistes me permettant d'être une personne-relais* », « *j'ai été guidée pas à pas pour aboutir à mon rôle de personne-relais* », « *les difficultés d'un apprenant dyslexique ont bien été exposées, les indicateurs sont clairs* », « *beaucoup de mises au point* », ... Dans les bémols, certains soulignent que « *tous les objectifs ont été travaillés mais pas approfondis par manque de temps* ». Les résultats un peu plus faibles du secondaire peuvent s'expliquer par le fait que la formation n'était pas ciblée pour le 2^e et 3^e degré du secondaire au niveau des adaptations et des pistes.

La méthodologie utilisée est certainement aux dires des participants un élément qui a contribué à l'atteinte des objectifs. Les participants relèvent le côté interactif de la formation, les mises en situations qui permettent de « *comprendre le problème, de motiver à la résolution de celui-ci – cela nous pousse davantage à nous remettre en question et à changer nos attitudes* », la clarté des informations, leurs précisions, la structure de la formation, la documentation importante notamment via la plate-forme, les travaux de groupe, les activités, l'adéquation entre le contenu dispensé et les techniques d'animation utilisées, les nombreuses discussions, échanges, voire aussi le questionnement personnel. C'est vraiment la diversité (exposé, partage, travaux pratiques, activités, ...) qui ressort des commentaires. Nous nous pencherons sur les commentaires relatifs à la partie à distance mentionnées en fin de formation dans le point spécifique consacré à ce sujet.

Par ailleurs, il convient de préciser que 6 informations dans l'ensemble du territoire de la FWB ont eu lieu par rapport au « *plan dyslexie* » mis en place par le Cabinet de la Ministre Marie Dominique Simonet. Ces informations présentaient également le contenu et les objectifs de la formation proposée par l'IFC. Les participants étaient dès lors pour la plupart au clair avec les objectifs de la formation, ce qui n'est pas toujours le cas dans les autres formations IFC.

- **Les acquis des participants**

Si on regarde les réponses des personnes (en mettant de côté celles qui n'ont pas répondu), entre 97 et 99% des participants considèrent qu'ils ont obtenu des connaissances, des outils, des ressources, des documents utiles, des pistes, de la motivation. Pour ce qui est de la prise de recul et de l'assurance par rapport à ses pratiques, les pourcentages sont un peu plus faibles (92%) mais le taux de personnes qui n'ont pas répondu est aussi plus important (entre 12 et 17 %). Les commentaires illustrent aussi ces résultats :

- En termes de connaissances

« j'ai bien compris la position d'un dys face au travail ; mes connaissances sont meilleures sur le sujet ; J'en sais beaucoup plus maintenant et j'ai encore envie d'aller + loin ; J'ai appris des choses qui me permettent de justifier mes pratiques et de les aménager ; J'étais dans le flou par rapport à cette thématique et me trompais sur le rôle de l'enseignant (détection -> diagnostic) »

- En termes d'outils

« je me sens outillée pour construire ce projet »

- En termes de prise de conscience

« cette formation nous ouvre les yeux ; j'ai pu me rendre compte de la nécessité de construire un projet à petits pas et ne pas se précipiter dans de grandes révolutions pour être personne-relais ; après une formation comme celle-là, les enseignants changent leur manière de voir les choses et s'adaptent. »

- En termes de motivation

« je me sens dynamisé pour poursuivre les conseils et mettre en pratique les idées ; une bouffée d'oxygène avec les portes des classes qui s'ouvrent avec optimisme et lucidité » Or, cette dimension a aussi toute son importance dans le cadre de la formation continuée

- **Leur point de vue par rapport au fait que la formation se soit donnée à la fois en présentiel et à distance.**

Nous nous étendrons particulièrement sur ce point étant donné que nous sommes dans une phase d'expérimentation à ce propos. Nous voulons percevoir l'intérêt de combiner des journées de formation en présentiel avec des activités à distance. Notons que ce sont surtout les réponses sur le site qui nous permettent de réaliser cette analyse. Nous avons déjà tenté une première expérience en 2007-2008 mais cette expérience ne s'était pas avérée très fructueuse pour diverses raisons. Nous sommes donc repartis de celle-ci et des difficultés rencontrées pour construire un nouveau dispositif :

- Nous avons changé de plate-forme. Celle-ci est relativement simple et plus conviviale que celle expérimentée antérieurement ;
- Les formateurs sont des formateurs internes qui ont construit la plate-forme ensemble et ont été formés et encadrés par un expert en la matière. L'avantage de recourir à des formateurs internes est qu'ils puissent dégager du temps pour construire ce type de dispositif. La formation a directement été conçue avec ce type de dispositif. Ce n'est pas une formation « classique » qui a été « traduite » en formation à distance ;
- Les participants sont tous là pour une problématique commune et peuvent donc discuter ensemble du sujet. Ils ont chacun des expériences à partager et donc peuvent apporter au groupe ;
- Cette formation répond à un véritable besoin et est proche des pratiques professionnelles des participants ;
- Pour chaque groupe, un des formateurs va « jouer le rôle de tuteur » et va relancer les participants pour les forums. La première expérience avait montré la nécessité d'interventions plus actives de la part d'un formateur ou tuteur ;
- Les tâches proposées sont très circonscrites et visent notamment à travailler le lien avec son contexte, à transférer puisqu'on va leur demander d'« appliquer » sur leur terrain une série d'éléments acquis en formation et de prendre du recul par rapport à leur projet lors des échanges (analyser mes réussites,...). Des propositions avaient été formulées lors de la première expérimentation : « *nourrir davantage la réflexion individuelle et collective à distance par un apport de contenu* » et nous en avons tenu compte ;
- Les participants sont « investis » d'une mission, sont très motivés et cela a probablement eu un impact sur l'esprit de groupe important dans un dispositif où l'on combine la distance avec le présentiel.

L'intérêt que nous voyons aussi dans ce dispositif est de pouvoir favoriser les échanges entre les participants, augmenter le temps de formation et travailler le transfert des acquis de la formation. C'est aussi une manière différente d'apprendre où les pairs ont toute leur importance. Notre volonté était aussi de pouvoir constituer un réseau de professionnels par rapport à cette problématique. Il nous sera difficile cependant de mesurer concrètement ce qu'il en est.

Le premier élément à mettre en évidence est l'idée de complémentarité : l'un s'articule avec l'autre. Une formation à distance seule n'obtiendrait probablement pas les mêmes commentaires. Par ailleurs, on est bien dans une distance où il est demandé de réaliser des tâches spécifiques.

La formation en présentiel est importante pour prendre connaissance et conscience de la problématique (mise en situation), pour constituer le groupe pour la formation à distance et « *se rendre compte qu'on n'est pas seul face aux problèmes* » mais ce qui ressort majoritairement des commentaires, c'est que ce sont les échanges directs qui sont perçus par certains comme « *plus enrichissants, profitables qu'à distance* ». C'est aussi l'argument avancé par les personnes qui ont un avis plus négatif par rapport à la partie distance. Trois autres éléments sont en outre soulignés : pauvreté des échanges, impression de perte de temps, le rapport à l'ordinateur (« *la lecture à l'écran me rebute* »).

Pourtant, quand on regarde les commentaires des participants qui disent que la formation à distance est « *essentielle* » ou « *a de nombreux apports* », on trouve différents arguments :

- Permet de « *s'approprier et de retravailler les informations reçues* » (quelqu'un dira que cela permet de « *digérer* »), par exemple par une synthèse et d'« *approfondir ses connaissances* » de par les informations présentes sur la formation en ligne, sur la plate-forme. Ceci semble nécessaire de par la nouveauté des informations reçues en présentiel et de par leur complexité. C'est donc un moment d'intégration, de maturation aussi et c'est surtout valable pour la 1^{ère} journée et pour l'objectif de compréhension de la dyslexie et d'identification des indicateurs;
- De prendre du recul, de prendre le temps de la réflexion, de « *réfléchir sur le commun faire au quotidien* », « *comment inciter nos autres collègues à mieux comprendre cette « dys », « J'ai beaucoup apprécié travailler par forum, cela permet d'échanger de façon constructive. Quand je participe à une formation, je ne sais pas réagir à chaud, j'ai besoin de prendre du recul et le forum donne cette possibilité* ». C'est l'occasion d'un moment de réflexion personnelle ;
- D'intégrer à son propre rythme, selon ses besoins (« *se documenter en fonction de l'école dans laquelle on travaille* ») et un « *degré de curiosité* » propre à chacun ;
- De s'y plonger quand cela convient le mieux (« *le fait de combiner les deux permet de ne pas s'absenter 4 jours de sa classe* ». C'est donc l'aspect flexibilité qui est apprécié ;
- D'avoir accès à des ressources « *centralisées* »: « *quantité impressionnante de documents tous très intéressants* », « *boîte à outils qui regorge de trésors et de sites intéressants* ». A ce propos, la possibilité de poser des questions à un expert (V. Goetry) est très appréciée. Quelqu'un mentionne aussi que grâce à la plate-forme, il sait exactement ce qui va être fait et ce qu'on lui demande de faire ;
- De garder un contact permanent avec le groupe (« *on se sent soutenu à distance par les formateurs, par les participants* ») ;
- De « *s'enrichir des questions et des réflexions des autres au travers de la plateforme d'échanges* ».

Au travers de ce que nous avons pu percevoir sur la plate-forme, nous constatons des variations quant aux échanges en fonction des groupes. Il y aurait un intérêt à mener une analyse sur les échanges et à comprendre pourquoi certains fonctionnent mieux que d'autres.

Certains précisent qu'ils ont eu leur manière à eux de participer aux forums : « *Je n'ai pas été très active sur la plateforme de discussion car je n'aime pas passer du temps à écrire mais j'aimais bien aller y lire les articles des autres!* ». Plusieurs mentionnent aussi qu'une journée à distance correspond souvent à un minimum. Le travail demandé a parfois pris beaucoup plus de temps.

Difficultés	Facilités
Temps (la difficulté)	Accompagnement à son utilisation
Trop d'informations vs trop peu d'échanges	Partage d'expériences
Se sent un peu seul	Clarté et facilité d'utilisation
Informatique	Richesse
	Flexibilité

Dans le cadre de la formation à distance, la principale difficulté est de dégager du temps, d'autant que plusieurs directions n'ont pas « reconnu » ces journées comme un temps de formation, ce qui a rendu la tâche difficile pour certains au vu du travail conséquent demandé : « *la formation à distance est lourde à gérer : on prend sur notre temps de vie de famille, de vie d'école-corrections* ». Des participants mentionnent qu'il faudrait « *trouver un système pour que les deux journées à distance soient vécues comme une journée en présentiel, c'est-à-dire où l'enseignant est vraiment détaché de sa classe* ». Plusieurs soulignent qu'à cause de ce manque de temps, ils n'ont pas pu prendre pleinement part aux forums de discussion, approfondir la plateforme : « *j'ai le sentiment d'avoir bâclé mon travail alors que le sujet m'intéresse énormément* ».

Dans le cadre des forums, parfois les participants ont l'impression d'être « bombardés » d'informations : « *trop de mails à lire* ». A l'inverse, dans certains groupes, c'est le peu d'échanges entre les participants, le fait d'avoir peu de réponses à leurs questions qui va être une difficulté. Ceci a notamment été relevé dans une session où il y avait beaucoup de directions qui avaient peu de temps à consacrer aux échanges à distance.

Le fait de se sentir seul est surtout apparu lors de la 1^{ère} journée à distance étant donné la masse d'informations présentes : « *je me sens un peu démunie, je ne sais pas trop bien par où commencer* », « *difficulté d'établir mon fil rouge personnel* », « *les lectures sont nombreuses et on ne voit pas toujours très bien comment les organiser* » et ce, malgré le cadrage de l'activité qui consiste à enrichir sa définition de la dyslexie et à constituer une liste d'indicateurs pour le repérage. Peut-être pour certains faudrait-il pour la première journée, « *une trame de travail plus précise, élaborée "pas à pas" afin qu'ils soient plus guidés dans leurs recherches* ».

On lit quelques commentaires liés aux compétences informatiques de la personne et à des problèmes de connexion. Mais dans l'aspect « facilitateur », les participants disent surtout qu'ils ont été accompagnés de ce point de vue : « *découverte ensemble de la plate-forme* », « *fait de pouvoir poser les questions* », « *fonctionnement clairement expliqué* », « *rappels des formateurs* », « *L'ordinateur est un outil qui ne m'est pas très familier mais j'ai apprécié la clarté des consignes et les conseils d'utilisation: cela m'a permis de surmonter les obstacles et de dépasser nos a-priori* ». Les formateurs ont ainsi proposé un plan-papier de la plate-forme aux participants comme outil. Le formateur responsable du groupe restait joignable pour les soucis éventuels.

La clarté de la plate-forme est un plus de même que sa facilité d'utilisation et la flexibilité qu'elle permet. Le partage d'expérience et l'échange d'idées qu'elle engendre - « *très intéressant de savoir ce que les autres ont mis en place dans leurs écoles* »- de même que son contenu -« *mine d'or* »- en fait un intérêt pour certains .

- **Leurs attentes par rapport à la formation mais aussi leurs attentes autres et notamment en termes de suivi**

Beaucoup de participants considèrent que leurs attentes sont rencontrées : « *j'ai été complètement « comblée »* », « *beaucoup de concret* », « *je venais pour obtenir des pistes, je les ai* ». Certains s'attendaient au contenu mais pas à sa densité ni à sa complexité, ni au travail qui l'accompagnait. Plusieurs sont « *positivement étonnés* ». C'était « *plus complet* », « *plus vivant et motivant que ce que j'avais imaginé* ». On lit cependant aussi des commentaires du style : « *je pensais repartir avec plus de choses concrètes directement utilisables* », « *avec des pistes d'actes à poser dès la maternelle* », « *j'attendais un peu plus de conseils spécifiques* », « *je m'attendais à avoir plus de pistes de travail dans ma classe. Cette formation est plutôt basée sur "comment trouver des ressources?"* », « *comment faire très concrètement en classe mes élèves dys en secondaire ? comment gérer leur différence en parallèle de celles des autres ?* ». Ceci ressort plus dans les commentaires des personnes du secondaire étant donné que beaucoup de pistes correspondent davantage à l'enseignement fondamental. Dans le même ordre d'idées, certains enseignants du secondaire auraient souhaité être davantage avec des collègues de leur niveau pour partager des situations vécues.

A la question 9 « attendiez-vous quelque de plus de cette formation ? », 2 éléments ressortent :

- Encore des outils (« *tests informels pour évaluer les dys* », « *des "petits trucs" à mettre en place en classe et surtout à communiquer aux collègues* », « *l'utilisation de l'outil informatique comme aide* », « *plus d'outils de remédiation* », « *du matériel pour travailler la phonologie ; des jeux ; des activités.* ») et une contextualisation de ce qui a été proposé (« *une approche plus spécifique au niveau secondaire* », « *des exercices pratiques selon ma discipline* », « *des pistes pour les écoles qui sont déjà loin dans le projet* »). Plus de temps pour les propositions d'adaptation, les stratégies à mettre en place en présentiel. Une des pistes pourrait être de diminuer quelque peu l'aspect sensibilisation (« *si nous sommes là, c'est parce que nous sommes déjà sensibilisés* ») ou projet (« *c'est un domaine dans lequel on peut trouver des ressources plus spontanément* », « *c'est déjà du connu* »).
- Plus de temps d'échanges sur leurs pratiques (parfois précisé clairement « en présentiel ») : « *plus de temps pour expérimenter, construire, échanger sur nos projets, nos pratiques, nos outils* ».

Un 3^{ème} élément est cité mais n'est pas à proprement dit du ressort de la formation : du temps et des moyens sur le terrain (« *j'ai appris de nombreuses choses que je pense mettre en pratique mais si je n'ai pas le temps (ou les moyens) mon rôle risque de vite être « oublié* » ; « *renforcement, stabilité des équipes éducatives* », « *la mise en place d'un tel projet ne peut se faire qu'avec un accompagnement "budgétaire" de la CF (heures de coordination)* »).

Dans la même lignée, à la fin de la 3^{ème} journée mais aussi dans les commentaires sur le site, beaucoup mentionnent la nécessité d'un suivi de cette formation l'année scolaire suivante qui consisterait en un partage et une analyse (en présentiel) des projets de chacun mis en place au sein des établissements, « *une suite pour discuter des adaptations* ». Derrière ces demandes, on lit l'idée de continuité (« *une formation continue dans le temps* », « *que cela ne s'arrête pas là, le chemin est encore long...* »), de régulation mais aussi de relance de la motivation (« *une nouvelle journée de rencontre afin de se remettre en question et de repartir motivés grâce à cet échange* », « *se sentir portés* », « *un suivi pour entretenir et relancer positivement le projet* », « *se revoir pour un bilan de ce qui s'est fait et de comment réagir face aux questions, "soufflements", inactions de nos collègues* »). Plusieurs participants souhaitent un suivi avec le même groupe. Notons que c'est sur la base de ces évaluations et des retours des formateurs, que pour 2012-2013, 16 journées de

suivi ont été planifiées. Nous n'avons cependant pas « cadencé » les inscriptions par groupe préexistant comme demandé par certains.

Certains apprécieraient avoir un retour sur ce qui a été proposé par les autres groupes (« *une journée reprenant l'ensemble des projets aboutis serait agréable* », « *une édition des projets les plus porteurs dans les écoles* ») et là le fait d'éclater les groupes pour les suivis répond mieux à cette demande.

Des besoins autres de formation sont cités de manière plus spécifique : approfondissement théorique, par exemple, une connaissance plus pointue des aspects neurologiques, une suite concrète des pistes à mettre en place : « *facilitateurs : cartes mentales, différents logiciels, méthodes de travail, des activités à proposer en classe, construire ensemble des outils pour faciliter les apprentissages* », gestion mentale, élargissement à d'autres troubles- dyscalculie, TDAH, HP, ... Dans les commentaires issus du site et donc après la formation, une dimension particulière apparaît en termes de suivi : celle de pouvoir continuer à utiliser la plate-forme mais surtout que celle-ci soit actualisée (« *nouvelles pistes* », « *outils qui verront le jour ultérieurement* », « *autres adaptations* », « *bibliographie mise à jour régulièrement* », « *recherches, projets de loi concernant la dyslexie* », « *être informés des nouveautés qui pourraient aider au dépistage ou au travail de remédiation pour les enfants dyslexiques* »).

- **La concrétisation de l'action qu'ils ont mise en place**

Nous pensons qu'un des éléments de la réussite de cette formation porte aussi sur le fait que les participants sont amenés à mettre en place un projet comme le souligne ce commentaire : « *une fois la formation terminée, souvent les belles paroles restent dans une farde et la réalité du métier reprend le dessus. Ici, pas le choix. Il faut mettre en pratique ce qui a été vu et discuté* ». Quelqu'un dira qu'au travers de cette formation, « *il se sent considéré, pris pour un professionnel, investi dans un rôle* ». L'implication demandée au participant est importante.

Un mois après la formation, nous avons demandé aux participants qui ont répondu sur le site s'ils étaient sur le point de mener une action concrète dans leur établissement suite à cette formation. 144 sur les 167 ont dit oui (86%). Le but est évidemment d'informer et de sensibiliser l'équipe. En fondamental, ceci s'est souvent fait via les concertations. C'est le cas aussi de journées pédagogiques, parfois de plusieurs. Des groupes de réflexion se sont mis en place dans certaines écoles. Voici quelques exemples de ce dont ils discutent : dégrossir les connaissances de chacun sur la problématique ; échanges d'adaptation mises en place, construction d'outils pouvant aider les enfants dyslexiques dans nos classes, évaluation de ces outils (cas d'une école déjà en projet avant la formation) ; réflexion en équipe sur la manière d'enseigner la rédaction, l'orthographe, la lecture en lien avec le syllabus du Docteur Goetry.

Les participants veillent aussi à fournir des ressources, des outils à leurs collègues : boîte de documents disponibles à la salle des profs ; « *j'ai lu et résumé beaucoup de livres* », « *j'ai surligné des passages importants avec des adaptations pour les différentes classes* » ; mise à disposition d'exercices favorisant la conscience phonologique ; grille reprenant les différentes forces et faiblesses rencontrées chez un élève dys ; mise à disposition d'une liste reprenant les différentes "petites choses" à mettre en pratique en classe pour aider les enfants dyslexiques

Parfois, des initiatives ont été prises auprès des parents (« *Courrier aux parents pour connaître les jeunes qui ont été diagnostiqués « dys » afin de pouvoir leur faire bénéficier des adaptations possibles pour les évaluations* ») ou des collaborations se sont mises en place avec d'autres acteurs (logopèdes, PMS). Dans une école, la session d'examens a été aménagée pour les enfants dys et TDAH.

On lit aussi dans les commentaires des retombées sur les pratiques des participants eux-mêmes : « *mis en place d'ateliers de conscience phonologique* », « *dans ma classe, je teste des outils afin de mieux en parler à mes collègues* ».

Le soutien des directions par rapport au projet reste un élément phare : « *il ne suffit pas d'une direction « ouverte » au projet mais qui y croit et qui soutient* ». C'est parfois une des raisons pour lesquelles cela n'a pas été concrétisé « *j'ai demandé plusieurs fois à rencontrer la direction pour planifier une concertation afin de sensibiliser mes collègues à la dyslexie, pour ensuite mener un travail en profondeur avec une équipe motivée. Malheureusement, celle-ci s'est toujours défilée.* », « *aucune heure ne m'est attribuée, prof de français et d'anglais avec beaucoup de corrections, ce n'est pas possible d'en faire plus* ».

Dans le cas où le plan d'action ne s'est pas concrétisé, c'est avant tout à cause du contexte : « *autres problèmes prioritaires* », « *noyé dans la fin de l'année* », « *je ne travaille pas pour le moment* ». Parfois, des choses existaient déjà ou d'autres solutions ont été trouvées : « *notre école a dégagé des heures pour qu'une orthopédagogue travaille avec les élèves en difficulté d'apprentissage* ».

Et les autres acteurs dans ce projet ?

- **Les formateurs**

Une des facilités que les formateurs pointent est le fait d'avoir pu construire et réguler au fur et à mesure la formation en équipe de formateurs même si se mettre d'accord fut coûteux en temps. Ils trouvent que la dyslexie est une excellente porte d'entrée pour l'accompagnement des élèves en difficulté.

Pour eux, le point fort de la formation est son aspect concret. Ils trouvent bénéfique la modalité de formation présentielle et à distance même s'ils mentionnent l'implication importante en termes de temps demandée par l'accompagnement lors de la partie à distance. Mais ils se disent « *impressionnés par le nombre et la qualité des échanges sur les forums. On crée une communauté apprenante* ».

Ils relèvent aussi la forte motivation et l'intérêt des participants pour la thématique propices au climat de travail. Un formateur mentionne qu'il est impressionné aussi « *par la créativité, la motivation et l'engagement des enseignants dans leur fonction de personne-relais* ».

La principale difficulté à laquelle ils sont confrontés est la densité du contenu de la formation, davantage le deuxième jour qui nécessite de devoir souvent interrompre des interactions souvent très riches. Ils prennent conscience qu'ils doivent aussi mieux relever les pistes dys secondaire. Dès lors, pour eux aussi, la journée de suivi est essentielle : « *elle stimule et relance les participants et permet le partage très concret d'outils et de pratiques* ».

- **Les directions**

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, une rencontre a été initiée avec les directions par le Cabinet de la Ministre Marie-Dominique Simonet et l'IFC avant le début des formations. Ceci a permis à plusieurs d'entre elles de bien percevoir les enjeux et d'être informées de ce qui allait se mettre en place. L'information des directions nous semble important préalablement étant donné qu'elles sont un élément phare dans la réussite de la mise en place du projet.

Pour veiller à la cohérence du processus, une information a été donnée à la fois aux conseillers pédagogiques et aux agents des C.PMS qui le souhaitaient. 4 sessions ont eu lieu pour les agents

PMS et 21 conseillers pédagogiques ont reçu une information. Ils ont également rédigé une évaluation par rapport à leur vécu.

- **Les agents PMS**

Les agents PMS qui ont suivi l'information disent que cela leur a permis de bien cerner la formation que les personnes-relais ont reçue (c'était un des objectifs). L'autre visait, avec la présence de Vincent Goetry, à s'appropriier les concepts liés à la dyslexie. Le commentaire suivant souligne l'utilité de cette information : « *on sera plus facilement sur la même longueur d'ondes et pourra mieux partager* ». Quelques-uns ont mentionné qu'ils ne s'attendaient pas à vivre des mises en situations leur donnant l'occasion de se mettre dans la peau d'un dyslexique mais ils ont beaucoup apprécié.

Plusieurs ont signalé lors de ces informations vouloir aller plus loin et pouvoir disposer des supports (syllabus de Vincent Goetry), avoir accès à la plate-forme, non seulement pour disposer des ressources mais aussi pour savoir à quoi les professeurs ont accès.

Comme il s'agissait d'une information en une journée, il ne nous semblait pas pertinent de permettre cet accès sans un accompagnement. Cela pourrait être possible lors de la journée de formation qui est prévue pour les agents PMS cette année. Les demandes qu'on lit par rapport à cette formation concernent : « l'articulation PMS-personne-relais », « *les liens avec la réalité de terrain des PMS par rapport à la prise en charge des élèves souffrant de dys- point de vue guidance* » mais aussi « *les tests pour établir un bilan complet* ». Enfin, quelqu'un a mentionné la « *nécessité de relayer auprès des enseignants le fait que leur rôle n'est pas centré sur le diagnostic* ». Les formateurs en sont bien conscients et recadrent quand cet aspect apparaît lors de la formation. Les enseignants sont là pour être attentifs, repérer mais pas pour diagnostiquer.

- **Les conseillers pédagogiques**

Cette information a été mise en place tout au début du processus avant même que les formations n'aient débuté. Nous étions prêts à réitérer l'exercice pour cette année mais nous n'avons reçu aucune demande à ce sujet bien que deux personnes y faisaient mention dans leurs évaluations : « *nécessité d'une formation plus approfondie pour les CP afin d'être à même de conseiller ou d'apporter un plus à la personne-relais* ».

Les conseillers pédagogiques disent tous avoir été sensibilisés à la problématique de la dyslexie et de ses conséquences pour l'apprenant (7+, 14++) et avoir une idée claire de ce que va être la fonction de la personne-relais (10+, 11++). Seule une personne dit ne pas avoir pu s'appropriier les bases théoriques liées à la problématique de la dyslexie contrairement à 20 d'entre elles (12+, 8++). Ils ont apprécié la formation. Comme pour les enseignants, les points d'amélioration concernent les adaptations pédagogiques à mettre en place. Plusieurs mentionnent que ce travail doit se faire par niveau (maternel, primaire, secondaire).

Nous leur avons demandé quel rôle estimaient-ils pouvoir jouer par rapport à cette fonction de personne-relais : avant tout un rôle d'échange et d'analyse réflexive sur la mise en œuvre du projet (pour autant que la personne-relais en fasse la demande) mais aussi un rôle d'information des directions sur le bien-fondé de la formation et sur la nécessité de disposer d'une personne-relais notamment dans le secondaire. Quelqu'un a aussi mentionné la nécessité quant à leur rôle de sensibiliser les PMS au soutien à apporter aux personnes-relais. Deux personnes identifient des besoins abordés indirectement dans la formation : mener une réflexion sur « *comment évaluer l'apprenant dyslexique ?* » et sur « *comment protéger les personnes-relais contre le statut d'expert dans son école ?* ».

Nous avons recueilli aussi leur avis quant aux critères et indicateurs à partir desquels l'IFC, d'une part, et le service et les cellules de conseil et de soutien pédagogique pourraient évaluer l'impact du projet "personnes-relais en matière de dyslexie"?

Voici quelques propositions :

- Vérifier s'il y a une mise en place dans les écoles de ce projet et voir combien de professeurs y participent ;
 - Impact du projet au sein de l'établissement notamment par rapport au changement d'attitudes face aux jeunes en difficultés d'apprentissage, à l'adaptation des pratiques pédagogiques au quotidien, des évaluations, des demandes de formation ;
 - Longévité du projet ;
 - Partenariats mis en place ;
 - Rapport des personnes qui travaillent avec l'enfant en difficulté (agent PMS- logopède) ;
 - Rapport d'activités des personnes-relais ;
 - Impressions des élèves concernés, de leurs parents ;
 - Réussite des élèves dyslexiques.
- **Les inspecteurs**

Dans les commentaires, certains participants relèvent l'importance d'informer les inspecteurs sur le sujet. Notons que ceci est prévu dans le courant de cette année 2012-2013, d'une part, une information destinée à l'ensemble des membres de l'inspection et d'autre part, un approfondissement possible pour ceux qui le souhaiteraient à l'issue de cette première journée d'informations.

Quelles perspectives en 2012-2013 ?

- **Par rapport à la dyslexie**

La formation de personnes-relais se poursuit. Nous avons choisi de ne plus constituer des formations davantage du fondamental ou davantage du secondaire mais avons opté pour toutes des formations mixtes, l'intérêt de la mixité du public ayant été relayé par les formateurs. Les pistes à destination du secondaire ont pu aussi être développées durant cette année. A ce jour, 194 personnes (sur 220 places disponibles – 133 (Fo), 51 (SO), 4 (Fond spécialisé) et 5 (Sec spécialisé)) sont inscrites à ces formations de base. Elles représentent 158 établissements.

Comme nous y avons déjà fait plusieurs fois allusion, nous avons suite à la lecture des évaluations mis en place un suivi de la première année dont les objectifs sont les suivants :

1. Echanger sur les expériences (vécus, pratiques, outils concrets) en tant que personne relais ;
2. Approfondir en les expérimentant certains outils ou pistes proposés lors de la formation de base ;
3. Partager et rechercher des pistes de solutions aux différentes difficultés rencontrées ; repérer et décrire les facilitateurs ;
4. Envisager comment entretenir une dynamique d'équipe autour de la problématique de la dyslexie;

5. Envisager comment entretenir et/ ou relancer une mise en réseau entre personnes-relais via la plate-forme IFC.

16 journées de suivi ont été planifiées, 10 ont été commandées et 2 sont encore en attente du nombre minimal d'inscriptions. Si nous prenons l'ensemble des inscriptions, nous avons 109 personnes du fondamental (91 établissements), 52 du secondaire (47 établ.), 11 du fondamental spécialisé (10 établ.) et 5 du secondaire spécialisé (5 établ.). Soit 154 établissements dont au moins une personne s'est inscrite à une journée de suivi.

Enfin, une journée de formation plus approfondie pour les agents PMS (49 personnes y sont inscrites issues de 44 PMS) et une formation à destination des inspecteurs sont proposées. Par ailleurs, l'IFC va être partie prenante dans le projet Pass inclusion qui peut être vu comme un prolongement de la formation de personnes-relais. Une formation participative veillera en effet à développer des pratiques de partenariat autour d'apprenants ayant des besoins spécifiques.

- **Par rapport à un dispositif combinant une formation en présentiel et des activités à distance**

Nous réitérons l'expérience mais avec une seule journée à distance cependant lors du projet Décolage qui a débuté en septembre.

