



Institut de la Formation en Cours de Carrière

***Rapport d'évaluation des formations en cours
de carrière organisées en 2014-2015***

Décembre 2015

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

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

Analyse, traitement des commentaires et rédaction: Valérie Baffrey, Véronique Bourgeois, Isabelle D'Hondt, Alexandra Schmidt, Francesco Dell Aquila, Anne Hicter

Traitement des questionnaires par lecteur optique et encodage des commentaires: Romain Delfosse, Pascale Beernaert

Mise en page du rapport: Sophie Filée

Table des matières

1	Introduction.....	5
2	Descriptif – tableau de bord.....	9
2.1	Analyse par niveaux d’enseignement et par cibles	10
3	Données quantitatives	13
3.1	Résultats globaux par niveaux.....	14
3.2	Résultats globaux selon l’ancienneté	16
3.3	Résultats globaux pour les 2 collectives du fondamental spécialisé.....	23
4	Analyse qualitative.....	29
4.1	Enseignement : cible élève.....	30
4.1.1	Quand un élève apprend, que se passe-t-il dans sa tête ?.....	30
4.1.2	Stratégies de mémorisation.....	31
4.1.3	Des outils pour apprendre à apprendre	32
4.2	Enseignement : cible classe.....	35
4.2.1	Formations en lecture.....	35
4.2.2	Formations relatives à la liaison primaire-secondaire	37
4.2.3	Différenciation, gestion de l’hétérogénéité.....	39
4.2.4	Apprendre aux élèves à débattre et à argumenter	43
4.3	Enseignement : cible système éducatif-société	46
4.3.1	Accompagner nos jeunes consom-acteurs de réseaux sociaux.....	46
4.3.2	Prendre en compte la diversité culturelle.....	48
4.3.3	L’éducation à la citoyenneté : sensibiliser les élèves aux valeurs et aux processus démocratiques	51
4.3.4	La place du droit à l’école : la loi et la règle comme outils d’intégration sociale	52
4.3.5	Stimuler l’éducation relative à l’environnement et prendre en compte le développement durable dans le cadre scolaire (ErE-DD)	53
4.4	Enseignement : cible moi-nous	55
4.5	PMS : analyse des besoins de formation.....	58
5	Projets spécifiques	61
5.1	Pers. relais TIC.....	62
5.2	Travcoll	65
5.3	Entr’apprendre.....	79
6	Conclusion	87
7	Annexes.....	95
7.1	Catégorisation des formations.....	96
7.2	Formulaire d’évaluation	98
7.3	Analyse des demandes de formation des agents PMS	102
7.4	TRAV COLL – Questionnaire d’évaluation participants équipe A.....	107

7.5	TRAVCOLL – Questionnaire d'évaluation participants équipe B	111
7.6	Entr'Apprendre - Formulaire d'évaluation individuel	114
7.7	Entr'Apprendre - Etape 5 : Grille d'évaluation participants	116
7.8	Liens entre le programme enseignement 2015-2016 et le document « Synthèse des travaux de la première phase du Pacte. Avis du Groupe central - 1er juillet 2015 ».	117

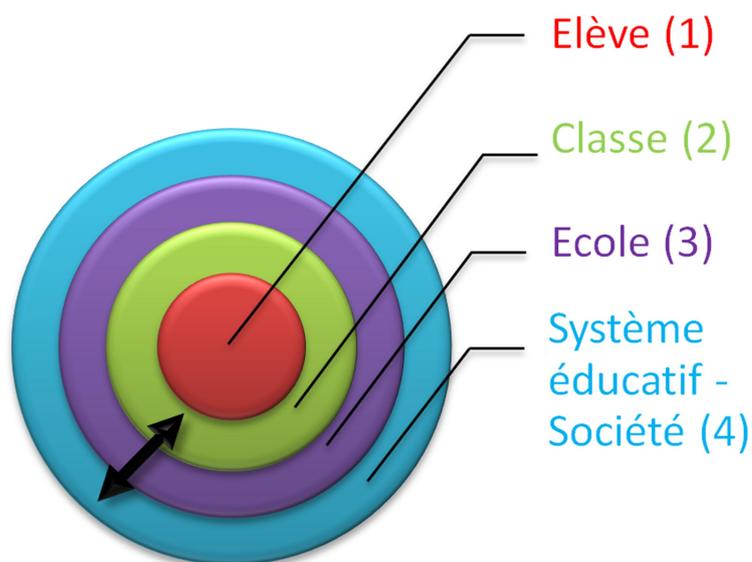
1 Introduction

Comme nous l'avions annoncé l'an dernier, ce rapport d'évaluation des formations en cours de carrière organisées en 2014-2015 diffère nettement des précédents. La raison principale de ce changement réside dans la nouvelle organisation de nos programmes.

Jusqu'à présent, nous avons 4 programmes différents, 3 pour l'enseignement, le fondamental ordinaire, le secondaire ordinaire et le spécialisé et un 4^{ème} pour les CPMS. Notre partie descriptive reflétait cette présentation. Ainsi, le rapport présentait logiquement le nombre de sessions de formations organisées dans tel programme et le nombre de participants qui y étaient inscrits, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils exerçaient leur travail. Nous avons ainsi observé que beaucoup d'agents des C.P.M.S s'inscrivaient dans le programme du spécialisé, par exemple.

Pour l'année 2014-2015, nous avons fusionné les 3 programmes de l'enseignement et avons organisé celui-ci à partir des préoccupations communes de tous les membres du personnel : connaître l'élève, gérer les apprentissages en classe ; comprendre l'environnement du système scolaire et la société dans laquelle s'inscrit son action ; s'attacher à son développement professionnel personnel au sein d'un collectif. Les formations qui s'attachent aux projets éducatif, pédagogique et d'école ne relevant pas du niveau interréseaux, l'IFC n'en proposera aucune.

Le schéma ci-dessous illustre cette nouvelle organisation.



Moi/Nous (5)

Le programme dédié aux agents des C.P.M.S se fonde, quant à lui, plus directement sur leurs missions.

Cette année, pour la partie descriptive, c'est via le code d'inscription aux formations (CIF) que nous savons d'où provient chaque participant (niveau d'enseignement ou C.P.M.S). L'analyse n'est donc plus réalisée par programmes (où des inscrits de différents niveaux se côtoyaient) mais par origine professionnelle des personnes inscrites.

Deux conséquences :

- Nous ne sommes plus à même de recourir à la catégorisation réalisée avec le groupe COPI-formations sauf pour les PMS.
- Nous ne pouvons montrer aucune évolution d'une année à l'autre.

Pour la partie qualitative, dès lors que le code de la formation ne donne pas d'indication quant à l'origine professionnelle du participant, nous regarderons les réponses aux questions 11 (liée aux fonctions) et 12 (lié au niveau d'enseignement) du questionnaire d'évaluation pour caractériser le niveau du participant. L'intérêt de cette analyse différente est de rendre compte de l'avis des participants du niveau concerné. Ce n'est plus ce que pensent les participants des formations qu'ils ont suivies dans le cadre du programme PMS mais ce que pensent les agents PMS qui ont suivi des formations à l'IFC, quel que soit le programme (enseignement ou PMS). C'est donc plus précis que ce que nous disposions comme informations antérieurement. Le bémol est que pour une partie des questionnaires, nous ne disposons pas de réponse aux questions 11 et 12 et devons mettre ceux-ci de côté.

Après la partie descriptive, nous travaillerons en 3 temps sur la base des données fournies par les questionnaires d'évaluation des participants :

1/ une partie avec des données chiffrées sur l'ensemble des résultats.

Nous différencierons ceux-ci suivant le **niveau** auquel appartient la personne qui remplit le questionnaire. Il nous a ensuite semblé intéressant d'examiner les résultats suivant l'**ancienneté** des participants. Lors de cette analyse plus globale, nous avons fait un focus sur ce que mentionnaient les participants qui avaient entre 0 et 1 ans d'ancienneté au travers de l'ensemble des formations suivies ou plus spécifiquement quant aux formations 'enseignants débutants'.

En 2014-2015, à la demande de plusieurs directions et PO, nous avons mis en place 2 organisations **collectives spécifiques pour le fondamental spécialisé**. Nous nous attarderons aux résultats issus des questionnaires de ces 2 organisations du fondamental spécialisé.

2/ une partie centrée avant tout sur l'analyse des commentaires, avec, en toile de fond, l'analyse quantitative des sessions concernées.

Cette analyse a été structurée **par cible**. Au niveau de la cible **élève**, nous avons examiné les formations en lien avec le fonctionnement cognitif de l'élève : '*Quand un élève apprend, que se passe-t-il dans sa tête ? L'apport des sciences cognitives*', '*Apprendre à apprendre*' et '*Stratégies de mémorisation*'. La cible **classe** s'attarde à 4 types de formations : celles en *lecture*, celles portant sur la *liaison primaire-secondaire*, celles en lien avec la *gestion de l'hétérogénéité et la différenciation* et enfin, celles qui portent sur *l'apprentissage du débat et de l'argumentation*. La cible **système éducatif – société** se concentre sur les formations en lien avec *l'éducation à la citoyenneté* (dont droit à l'école, diversité culturelle, diversité de genre, réseaux sociaux, ERE-DD,...).

Pour les **PMS**, à l'instar de ce qui avait été fait l'année passée pour enseignement, nous avons examiné les demandes de formation formulées par les participants via les questionnaires d'évaluation.

3/ un approfondissement de l'évaluation de 3 actions formatives spécifiques

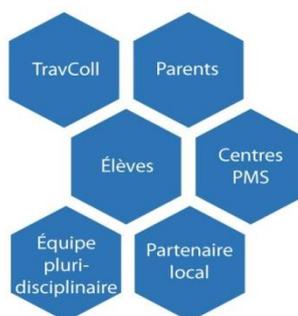
Comme chaque année, nous portons une attention particulière à quelques actions formatives de notre programme. Cette année, nous ciblons 3 processus formatifs qui touchent des préoccupations relevées comme importantes par tous les acteurs scolaires (cfr. Synthèse des travaux de la 1^{ère} phase du Pacte – juillet 2015) :

- a) La prise en compte de la transition numérique dans les pratiques pédagogiques¹ (ce sera la formation « **personnes-relais TIC** »).



Nous analyserons les commentaires des participants à cette formation qui vise à ce que des personnes deviennent des relais au sein de l'équipe éducative de leur établissement d'une intégration réfléchie d'outils numériques dans les pratiques pédagogiques. Cette formation est d'une durée de 3 jours.

- b) La formation qui s'interroge sur le « comment travailler collégalement² au bénéfice d'un élève en difficulté ? » (la formation « **TravColl** », qui est dans sa 2^{ème} année), fera elle aussi l'objet d'un point spécifique.



¹ « La société numérique modifie en profondeur le rôle de l'école dans sa mission d'accompagnement à l'appropriation des savoirs, et partant la forme scolaire. Plusieurs enjeux (autre ceux liés à la connectivité et au matériel informatique) sont identifiés: gérer ce tournant numérique (de façon à rester ouvert sur le monde) tout en restant en cohérence avec les missions et les valeurs de l'école; revisiter les modalités de transmission et celles par lesquelles les jeunes construisent leurs savoirs; éviter de renforcer les inégalités et de consolider la fracture numérique; développer l'éducation aux compétences numériques qui ne se limitera pas aux aspects techniques, mais intégrera la gestion responsable des relations virtuelles; ne pas céder au tout numérique, mais promouvoir une utilisation réfléchie du numérique en fonction d'une évaluation systématique de sa plus – value pédagogique. » - P. 6

² « Les pratiques professionnelles doivent promouvoir l'interdisciplinarité, le décloisonnement, l'intensification du travail collaboratif au sein de l'école, et l'interaction avec les acteurs extérieurs » - P. 31

Les questionnaires ont été retravaillés cette année pour un recueil d'informations plus optimal. Outre leur point de vue quant à leur satisfaction ou non des participants, nous ferons part des points forts du dispositif, des difficultés rencontrées et des pistes de régulation qu'ils ont suggérées. Nouveauté dans l'analyse de cette année : nous pourrions fournir quelques données quantitatives permettant d'avoir une représentation de l'avis de l'ensemble des participants et des informations quant à ce qu'ils nous disent des acquis et du transfert de ceux-ci dans leurs pratiques.

- c) Enfin, la dernière action formative analysée est nouvelle. Il s'agit d'un **projet pilote que nous avons nommé « Entr'Apprendre »**. Ce projet, qui s'inscrit dans la dynamique de valorisation de l'enseignement qualifiant³, est remarquable par sa volonté de départ de déployer une double collaboration et complémentarité des actions sous l'égide de la Fondation pour l'Enseignement: entre les entreprises et les établissements organisant des filières qualifiantes d'une part, entre l'organisme de formation interréseaux (IFC) et les organismes de formation des réseaux (CECAFOC et FCC) d'autre part. Nous découvrirons ce projet spécifique qui comporte 5 étapes formatives, la 1^{ère} en interréseaux, les 2^{ème} et 3^{ème} en entreprise, la 4^{ème} au sein du réseau du participant et enfin, la 5^{ème} à nouveau en interréseaux.



Les apports de ce processus formatif seront analysés, d'une part, via une évaluation collective réalisée lors de la 5^{ème} étape et, d'autre part, par l'intermédiaire de l'avis individuel des participants complétés dans un questionnaire. Nous ne disposons cependant pas pour ce dernier d'un taux de réponse suffisant. Les données individuelles sont donc mentionnées à titre indicatif et en complément des données collectives.

Retenons déjà que la formation «Entr'Apprendre » est reconduite et amplifiée cette année grâce à la collaboration de nouvelles entreprises, couvrant ainsi plus de secteurs du qualifiant.

³ « Une meilleure articulation entre la formation et l'emploi passe par ailleurs par le renforcement des synergies entre l'enseignement qualifiant et le monde du travail via la multiplication des partenariats (.../...) L'organisation au bénéfice des élèves de stages d'observation, d'immersion et de fin de formation auprès des acteurs socio-économiques et culturels permettrait également de mieux rencontrer l'objectif d'ouverture de l'école sur son environnement. » - P. 8

2 Descriptif – tableau de bord

2.1 Analyse par niveaux d'enseignement et par cibles

Tableau 1 : données liées à l'offre de formation par cibles et sous-thématiques (sessions et journées de formation pour les 2 programmes)

Informations liées aux sessions et aux inscriptions pour les 2 programmes - données par cible et sous-thématiques dans chacune de celles-ci	Sessions			Inscrits PMS				Inscrits Fond				Inscrits Secondaire				Inscrits Spécialisé				TOTAUX			
	Nbre sessions proposées à l'inscription	Nombre d'inscrits dans les sessions activées	Nbr journées commandées (somme de toutes les journées de sessions commandées activée uniquement)	Nbr inscrits sess. Commandées	% inscrits par rapport au nombre total d'inscrits du niveau par programme	Nbr jours - participants inscrits Sess Cmd (somme du nombre de journées commandées par participant)	Nbr jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence) - 4 pers pas liste présences	Nbr inscrits sess. Commandées	% inscrits par rapport au nombre total d'inscrits du niveau par programme	Nbr jours - participants inscrits Sess Cmd (somme du nombre de journées commandées par participant)	Nbr jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence) - 101 pers. pas listes de présences	Nbr inscrits sess. Commandées	% inscrits par rapport au nombre total d'inscrits du niveau par programme	Nbr jours - participants inscrits Sess Cmd (somme du nombre de journées commandées par participant)	Nbr jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence) - 267 pers. pas listes de présences	Nbr inscrits sess. Commandées	% inscrits par rapport au nombre total d'inscrits du niveau par programme	Nbr jours - participants inscrits Sess Cmd (somme du nombre de journées commandées par participant)	Nbr jours - participants réalisés (somme des jours réalisés dans liste présence) - 81 pers. pas listes de présences	TOTAL pour les différents niveaux (sans les autres)	Nbr inscrits sess. Commandées	% inscrits par rapport au nombre total d'inscrits du niveau par programme	TOTAL Nbr jours - participants inscrits Sess Cmd (somme du nombre de journées commandées par participant)
1. ELEVE	167	126	257	122	23,7%	245	192	54	1,4%	110	89	1389	8,6%	2810,5	2236,5	725	18,0%	1451	1250	2290	9,3%	4616,5	3767,5
1.1. Mieux connaître l'élève	45	28	56	9	1,8%	18	11	11	0,3%	22	20	338	2,1%	676	524	197	4,9%	394	344	555	2,3%	1110	899
1.2. Stratégies d'apprentissage	30	27	54	9	1,8%	18	14	9	0,2%	18	14	317	2,0%	634	542	217	5,4%	434	370	552	2,2%	1104	940
1.3. Besoins spécifiques	92	71	147	104	20,2%	209	167	34	0,9%	70	55	734	4,5%	1500,5	1170,5	311	7,7%	623	536	1183	4,8%	2402,5	1928,5
2. CLASSE	906	571	1019,5	27	5,3%	46	43	3141	81,3%	3702	3145	5364	33,2%	10677,5	8736,5	1298	32,3%	2730,5	2249,5	9830	40,0%	17156	14174
2.1. Référentiels, CPU	13	8	16	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	169	1,0%	338	267	0	0,0%	0	0	169	0,7%	338	267
2.2. Construction des apprentissages notamment en continuité	311	208	425	2	0,4%	3	5	212	5,5%	547	464	2739	16,9%	5440	4506	408	10,1%	824	693	3361	13,7%	6814	5668
2.3. Activités d'apprentissage en lien avec les outils informatiques	137	80	160	0	0,0%	0	0	22	0,6%	44	38	1090	6,7%	2180	1814	125	3,1%	250	221	1237	5,0%	2474	2073
2.4. Difficultés des élèves, remédiation et évaluation	105	49	97	0	0,0%	0	0	41	1,1%	79	59	510	3,2%	1013	806	187	4,6%	372	311	738	3,0%	1464	1176
2.5. Pratiques mises en place avec les élèves à besoins spécifiques	47	32	70	17	3,3%	34	29	11	0,3%	22	21	170	1,1%	340	259	302	7,5%	738	587	500	2,0%	1134	896
2.6. Gestion de la classe	104	57	114,5	8	1,6%	9	9	139	3,6%	294	246	682	4,2%	1362,5	1081,5	275	6,8%	545,5	436,5	1104	4,5%	2211	1773
2.7. Fo spécifiques: macro-langues	70	29	29	0	0,0%	0	0	287	7,4%	287	258	2	0,0%	2	2	0	0,0%	0	0	289	1,2%	289	260
2.8. Fo spécifiques: macro-éducation physique	92	82	82	0	0,0%	0	0	1616	41,8%	1616	1381	1	0,0%	1	1	1	0,0%	1	1	1618	6,6%	1618	1383
2.9. Fo spécifiques: macro cours philosophiques	27	26	26	0	0,0%	0	0	813	21,0%	813	678	1	0,0%	1	0	0	0,0%	0	0	814	3,3%	814	678
4. SOCIETE SYSTEME EDUCATIF	328	181	367	277	53,9%	554	450	193	5,0%	422	323	2409	14,9%	4822	3882	292	7,3%	590	478	3171	12,9%	6388	5133
4.1. Décrochage scolaire	27	22	44	96	18,7%	192	156	7	0,2%	14	9	257	1,6%	514	389	64	1,6%	128	104	424	1,7%	848	658
4.2. Phénomènes de relégation et de discrimination	23	9	18	50	9,7%	100	81	0	0,0%	0	0	120	0,7%	240	207	9	0,2%	18	16	179	0,7%	358	304
4.3. Education à la citoyenneté	198	102	202	101	19,6%	202	162	30	0,8%	60	32	1596	9,9%	3188	2575	134	3,3%	268	220	1861	7,6%	3718	2989
4.4. Art et culture	67	40	87	2	0,4%	4	2	138	3,6%	312	255	386	2,4%	780	637	66	1,6%	138	104	592	2,4%	1234	998
4.5. Famille-école	13	8	16	28	5,4%	56	49	18	0,5%	36	27	50	0,3%	100	74	19	0,5%	38	34	115	0,5%	230	184
5. MOI-NOUS	1016	596	1227,5	88	17,1%	228	154,5	477	12,3%	1152	872	7015	43,4%	14160	11541	1709	42,5%	3491,5	2873,5	9289	37,8%	19031,5	15441
5.1. Enjeux du système éducatif et mon rôle	6	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0
5.2. Prévention, bien-être	174	149	300	4	0,8%	8	8	19	0,5%	40	29	2124	13,1%	4254	3512	763	19,0%	1544	1297	2910	11,8%	5846	4846
5.3. Communication	65	54	108	0	0,0%	0	0	5	0,1%	10	8	891	5,5%	1782	1429	115	2,9%	230	177	1011	4,1%	2022	1614
5.4. Travail collégial	19	19	65	53	10,3%	158	104,5	94	2,4%	316	231	249	1,5%	693	461	44	1,1%	144,5	93,5	440	1,8%	1311,5	890
5.5. TIC	212	136	279	31	6,0%	62	42	257	6,6%	561	410	1656	10,2%	3325	2748	278	6,9%	565	491	2222	9,0%	4513	3691
5.6. Formations spécifiques à une fonction	540	238	475,5	0	0,0%	0	0	102	2,6%	225	194	2095	13,0%	4106	3391	509	12,6%	1008	815	2706	11,0%	5339	4400
Programme enseignement 2014-2015	2417	1474	2871	514	100,0%	1.073	839,5	3.865	100,0%	5.386	4.429	16.177	100,0%	32.470	26.396	4.024	100,0%	8.263	6.851	24.580	100,0%	47.192	38.515,5
Programme enseignement 2013-2014	2357	1297	2457																	0		0	0
6. FONDEMENTS PMS	38	23	47	233	46,0%	473	391	0	0,0%	0	0	118	22,1%	223	186	13	9,5%	24	20	364	30,8%	720	596,5
6.1. Techniques, outils	20	9	20	128	25,2%	274	228,5	0	0,0%	0	0	15	2,8%	30	26	1	0,7%	2	2	144	12,2%	306	256,5
6.2. Orientation	18	14	27	105	20,7%	199	162	0	0,0%	0	0	103	19,3%	193	160	12	8,8%	22	18	220	18,6%	414	340
7. PARTENARIATS ET COMPREHENSION DE L'AUTRE	78	48	97	248	48,9%	511	401	4	100,0%	8	4	415	77,9%	830	703	124	90,5%	249	202	791	67,0%	1598	1310
7.1. Partenariats	3	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0
7.2. Soutien à la parentalité	16	6	13	39	7,7%	93	64	2	50,0%	4	0	31	5,8%	62	46	21	15,3%	43	35	93	7,9%	202	145
7.3. Mieux connaître et comprendre l'autre et sa réalité	59	42	84	209	41,2%	418	337	2	50,0%	4	4	384	72,0%	768	657	103	75,2%	206	167	698	59,1%	1396	1165
8. IDENTITE PROFESSIONNELLE ET PRATIQUES REFLEXIVES	9	2	4	26	5,1%	52	45	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	26	2,2%	52	45
8.1. Connaissances du système	4	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0
8.2. Pratiques réflexives	5	2	4	26	5,1%	52	45	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	26	2,2%	52	45
Programme PMS 2014-2015	125	73	148	507	100,0%	1036	837	4	100,0%	8	4	533	100,0%	1053	889	137	100,0%	273	222	1181	100,0%	2370	1952
Programme PMS 2013-2014	151	90	185																				
TOTAL des 2 programmes 2014-15	2542	1547	3019																				
TOTAL des 2 programmes 2013-14	2508	1387	2642																				
Total des inscrits pour 2014-2015				1.021		2.109	1.676	3.869		5.394	4.433	16.710		33.523	27.285	4.161		8.536	7.073	25.761		49.562	40.467

Analyse par niveaux d'enseignement et par cibles

Nous proposons d'examiner d'abord les indicateurs valables pour l'ensemble des programmes. Les indicateurs retenus concernent le nombre de sessions commandées comparativement au nombre de sessions prévues (ce qu'on met derrière ceci, ce sont toutes les sessions existantes desquelles on retire les sessions pour lesquelles le marché public n'a pas été attribué). Le 3^{ème} indicateur reprend la somme de toutes les journées des sessions commandées

L'information est donnée à chaque fois pour chaque cible de chacun des programmes. Pour rendre compte de manière plus fine de l'offre, des sous-thématiques sont proposées.

Globalement, pour le programme enseignement, nous avons un peu plus de sessions commandées cette année, il y avait un peu plus de sessions prévues également. C'est l'inverse au niveau du programme des PMS. Pour le programme enseignement, 61% des sessions sont commandées alors que c'était le cas de 55% des sessions en 2013-2014 si on additionne ensemble les sessions des programmes des 3 niveaux (SO, Sp, Fo). Les différences sont moins nettes pour le programme des PMS (60% l'année passée, 58% de formations activées cette année). Près de 3000 journées de formation ont été organisées en tout.

Une des 2 cibles qui rassemble le plus de formations commandées est celle liée à **la classe** et de manière plus importante dans cette cible toutes les formations relatives à la construction des apprentissages. Il s'agit de formations plus disciplinaires notamment sur la construction d'un concept tout au long de la scolarité mais aussi des formations sur le goût de lire ou sur l'éducation artistique voire encore sur 'debattre et argumenter'. Dans la cible **moi-nous**, autre cible la plus choisie, les formations liées à une fonction spécifique reprennent toutes les formations entrée dans le métier, les formations relatives à l'actualisation des connaissances proposées par les Centres de compétence de la Région wallonne notamment mais aussi les formations pour les maîtres de stage ou encore pour le personnel administratif, les éducateurs.

Les formations sur les besoins spécifiques ont le plus grand nombre de sessions organisées dans la cible **élève** alors que c'est l'éducation à la citoyenneté pour la cible **système éducatif- société**. Précisons que plusieurs formations ont été rassemblées dans cette catégorie ce qui explique qu'elle ressort davantage.

Durée (en prenant en compte les demi-jours des sessions commandées)	Sessions commandées d'un jour ou moins (duree * coef jour)	Sessions commandées de 1,5 - 2 jour (duree * coef jour)	Sessions commandées de 2,5 et 4 jours (duree * coef jour)	Sessions commandées de 4,5 jours et plus (duree * coef jour)
1. ELEVE	0	121	4	1
2. CLASSE	144	413	14	0
4. SOCIETE SYSTEME EDUCATIF	4	172	5	0
5. MOI-NOUS	14	544	36	2
6. FONDEMENTS PMS	1	20	2	0
7. PARTENARIATS ET COMPREHENSION DE L'AUTRE	0	47	1	0
8. IDENTITE PROFESSIONNELLE ET PRATIQUES REFLEXIVES	0	2	0	0
TOTAL	163	1319	62	3

La plupart des sessions ont une durée de 2 jours. Quelques formations sont en une journée. C'est surtout le cas des formations macro pour le fondamental (macro-langues, éducation physique et cours philosophiques). Les formations plus longues sont liées aux projets spécifiques tels que personne-relais dyslexie, personne-relais TIC, les formations Décolâge, Travcoll ou encore le projet Entr'apprendre.

Données liées aux inscriptions

Nous avons pris l'information quant au nombre d'inscrits, au nombre de jours participants inscrits et nombre de jours participants réalisés via le CIF (code inscription aux formations) avec lequel l'inscription de la personne a été rentré.

Le tableau reprend ces informations pour chacun des niveaux PMS (cif qui commence par 1), fondamental (par 2), secondaire (par 3) et spécialisé (les cif qui commencent par 4 concernent le fondamental spécialisé et ceux qui commencent par 5 le secondaire spécialisé). Dans certains cas (environ 250 personnes), nous ne disposons pas de l'information liée à l'origine des participants. Nous les avons alors répartis manuellement pour chacune des thématiques au prorata du nombre total de personnes de chaque niveau.

Si l'on regarde les inscriptions au niveau des PMS, 500 d'entre eux vont dans des formations issues de leur programme. Dans le programme enseignement, la moitié des inscrits PMS optent à la fois pour des formations en lien avec les besoins spécifiques mais aussi pour tout ce qui relève du décrochage scolaire et de l'éducation à la citoyenneté. Notons cependant qu'aucune inscription n'a eu lieu dans le programme PMS pour tout ce qui relève des partenariats et de la connaissance du système alors que ces offres existaient.

Au niveau du fondamental, ce que nous constatons, c'est qu'hormis les formations macro, les inscrits du fondamental vont chercher des formations à peu près dans toutes les sous-thématiques du programme, si ce n'est logiquement pas dans celles qui ne les concernent pas (ex. CPU). Ils investissent notamment les formations personnes-relais dyslexie, Décolâge, personnes-relais TIC, TBI mais aussi Travcoll.

Pour les 16 500 inscrits du secondaire, on a quasiment les tendances relevées au niveau des sessions. 500 personnes suivent également des formations proposées dans le programme PMS, ce qui est positif au vu de l'intérêt de la mixité du public enseignant-PMS.

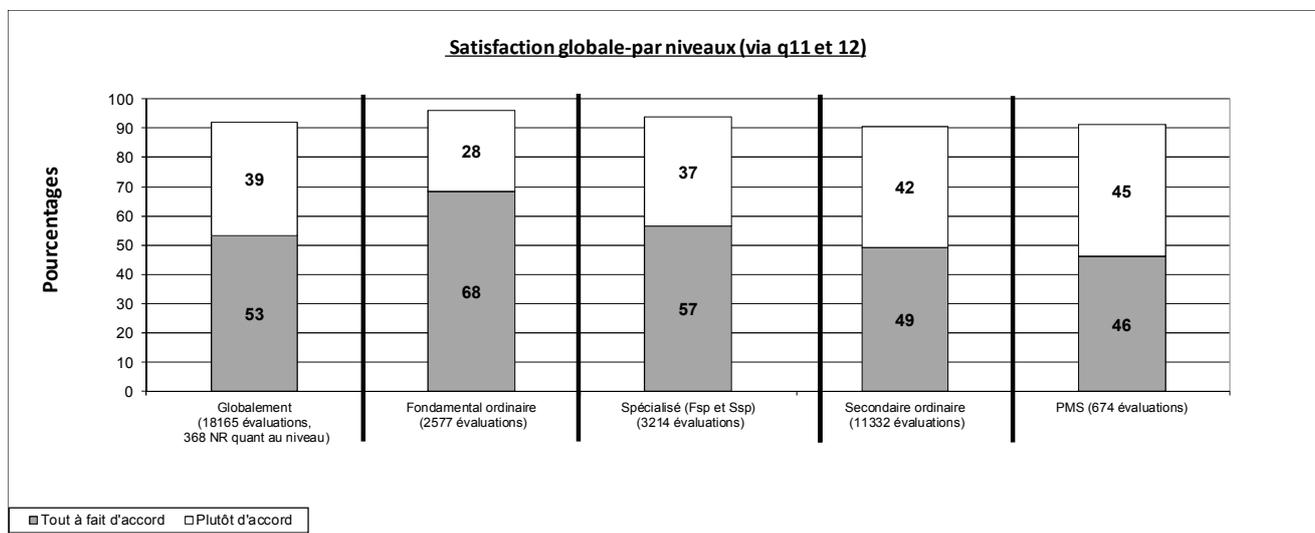
Ce constat est aussi valable pour les personnes inscrites du spécialisé (environ 130 personnes inscrites dans le programme PMS). Un peu moins de la moitié des personnes du spécialisé investissent la sphère moi-nous, avec beaucoup de personnes dans la thématique prévention-bien-être. Au niveau de la classe, ce sont assez logiquement les pratiques mises en place avec les élèves à besoins spécifiques mais aussi la construction des apprentissages qui sont le plus investies. La sphère élève comprenant les formations liées aux besoins spécifiques rassemble 700 personnes.

En tout, il y a un peu moins de 26 000 inscrits. Pour les 4 niveaux, on est à un peu moins de 50 000 jours participants inscrits. Quand on examine le nombre de jours réalisés sur la base des listes de présence reçues (25 listes sont manquantes), le rapport entre les 2 est de 82%.

3 Données quantitatives

3.1 Résultats globaux par niveaux

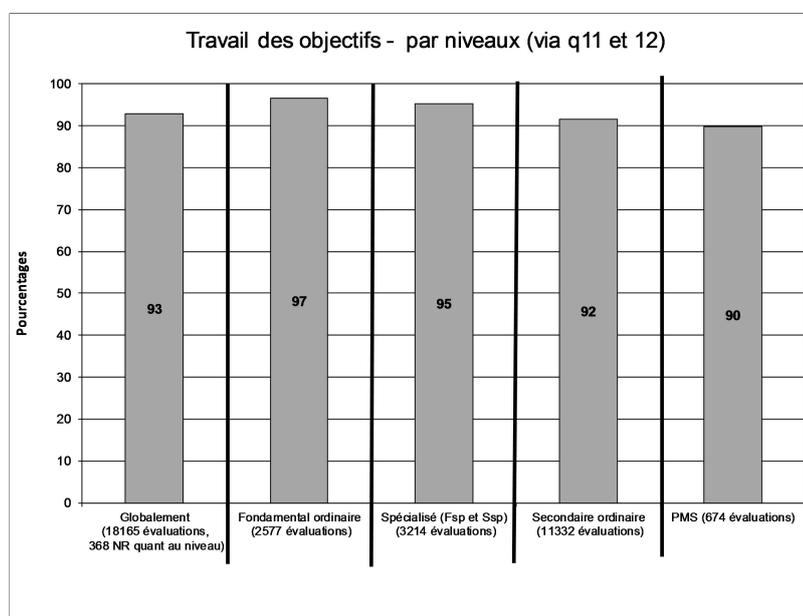
Rappelons que pour les différents graphiques, nous travaillons sur les pourcentages valides (c'est-à-dire desquels nous retirons les « non réponses »).



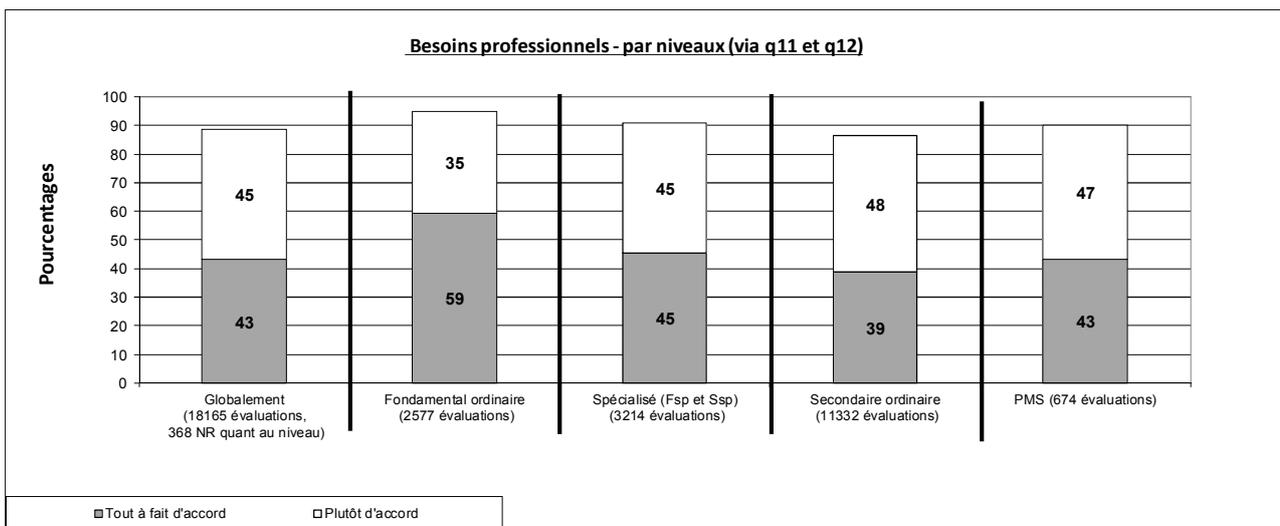
Ce premier tableau indique le niveau de satisfaction globale puis les différents taux de satisfaction en fonction du niveau d'enseignement des participants. Ces données se basent sur les retours de 18165 évaluations au total. Notons que parmi ces évaluations, 368 n'ont pas permis de situer le niveau d'enseignement du répondant.

Nous constatons que globalement, une très large majorité de participants (92%) se déclarent satisfaits à l'issue des formations suivies. Mieux, plus de la moitié des participants (53%) disent être ressortis tout à fait satisfaits.

Les données différenciées par niveau d'enseignement nous apprennent que les membres du personnel de l'enseignement fondamental ordinaire sont les plus satisfaits avec 96 % de satisfaction dont 68 % de tout à fait satisfaits. Les membres du personnel de l'enseignement spécialisé sont eux aussi particulièrement satisfaits (94 % de satisfaits). Les tendances pour les membres du personnel de l'enseignement secondaire ordinaire et des C.PMS sont très légèrement inférieures avec tout de même 91% de satisfaction pour ces deux groupes.



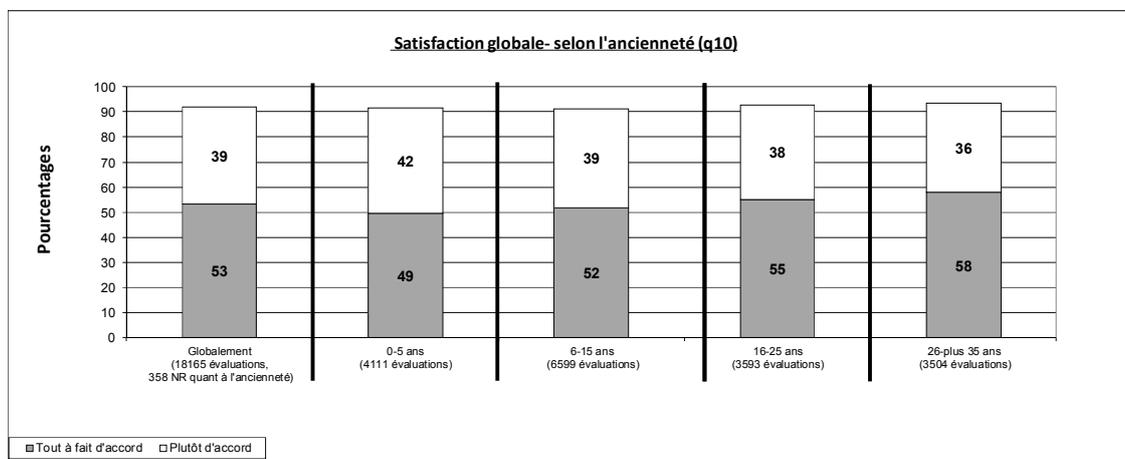
Ce deuxième tableau présente les résultats quantitatifs lié au travail des objectifs : à l'issue de la formation, il était demandé aux participants de répondre par oui ou par non à la question suivante « l'ensemble des objectifs repris dans la confirmation d'inscription ont-ils été travaillés ? ». Les données sont ici encore extrêmement positives puisque globalement, 93 % des participants estiment que l'ensemble des objectifs de la formation ont été travaillés. Les tendances différenciées par niveau d'enseignement des formés semblent en corrélation avec les différents niveaux de satisfaction globale : les taux de réponse positives au sujet du travail des objectifs sont les plus importants pour les membres du personnel de l'enseignement fondamental ordinaire (97%) puis pour ceux de l'enseignement spécialisé (95%). Quoiqu'extrêmement positifs, les taux de réponses positives sont logiquement plus faibles pour les membres du personnel de l'enseignement secondaire ordinaire et ceux des C.PMS.



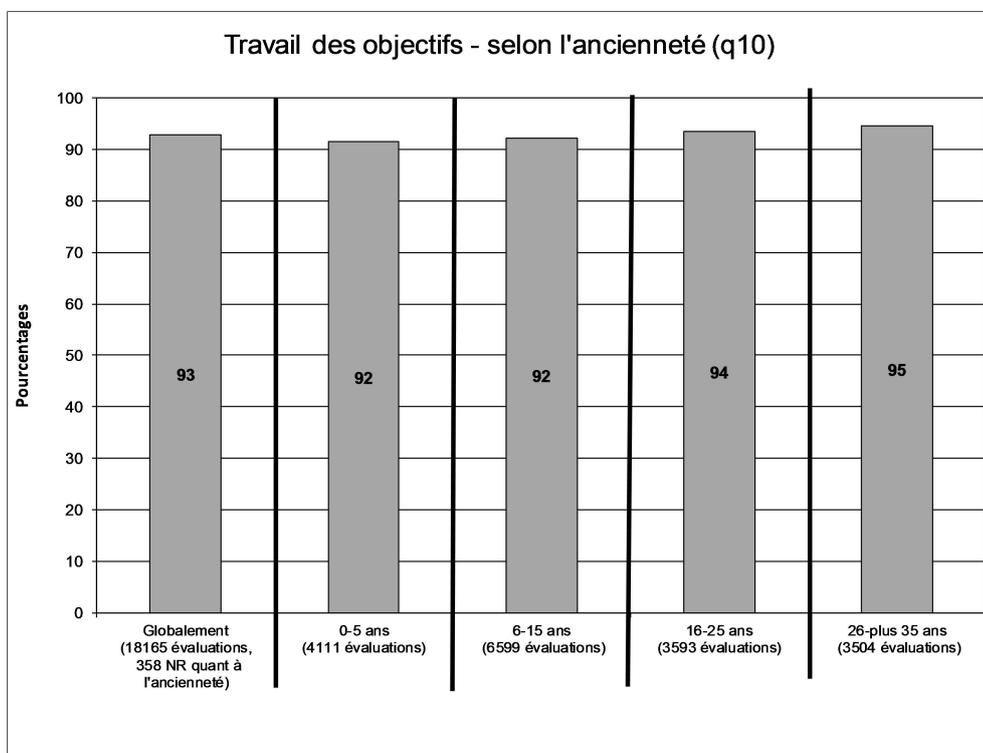
Ce troisième tableau montre les résultats quantitatifs en rapport aux besoins professionnels : sur une échelle en 4 niveaux allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », les participants devaient estimer en quoi la formation avait contribué à répondre à des besoins professionnels. Globalement, ici aussi, les tendances sont positives bien que légèrement plus faibles comparativement aux autres données analysées ci-avant. Ainsi, 88 % des participants annoncent que la formation suivie répond à des besoins professionnels. A nouveau, les données concernant les membres du personnel de l'enseignement fondamental ordinaire sont particulièrement positives avec 94 % de réponses favorables (dont 59% de tout à fait favorables). Comparativement aux autres niveaux d'enseignement, les avis des membres du personnel du secondaire ordinaire sont légèrement plus mitigés à la question portant sur les besoins professionnels (87% de réponses favorables).

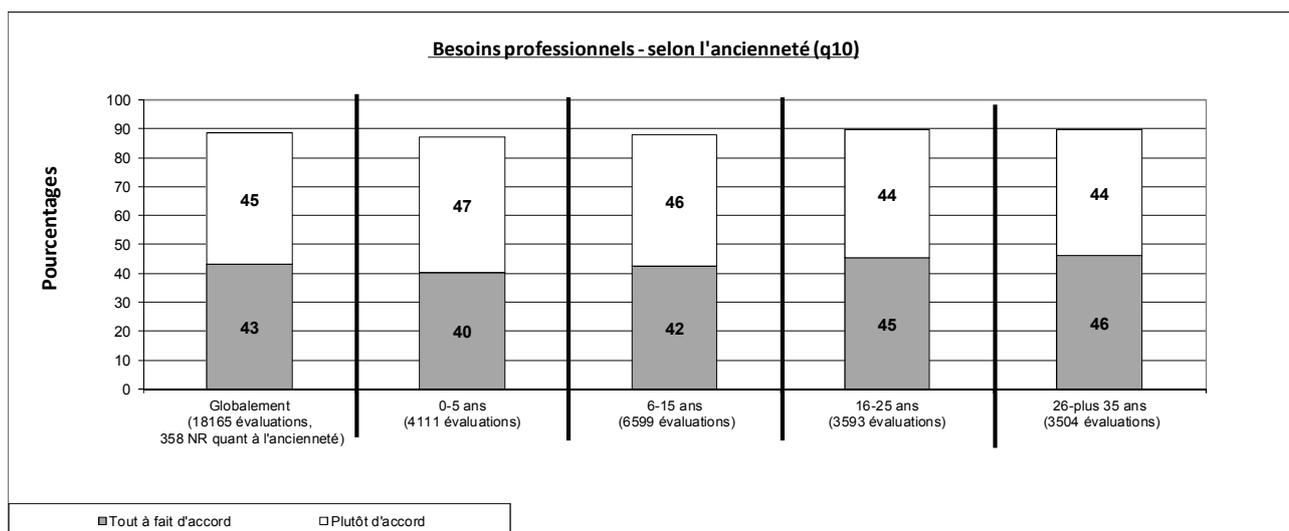
3.2 Résultats globaux selon l'ancienneté

L'information sur l'ancienneté est prise à partir de la question 10. Nous répertorions 358 questionnaires sans réponse à cette question.



Les pourcentages positifs cumulés (plutôt d'accord et tout à fait d'accord) des différentes catégories d'âge sont **très proches** (à 2% près). Ce constat est valable pour la satisfaction globale mais aussi pour le travail des objectifs et la réponse à des besoins professionnels même si pour ce dernier les pourcentages sont un peu plus faibles (87% pour les 0/5 ans et 90% pour les plus de 26 ans).





La proportion de personnes 'tout à fait d'accord' **augmente cependant en fonction de l'âge des personnes**. 58% des personnes qui ont plus de 26 ans d'ancienneté sont 'tout à fait' satisfaites alors que c'est le cas de 49% des personnes ayant moins de 5 ans d'ancienneté. Le constat est identique pour la réponse à des besoins professionnels⁴.

Analyse des commentaires des débutants (0-1 an)

A. Dans l'ensemble des formations

Que disent dès lors les participants (cela peut être le cas aussi d'éducateur, d'agents PMS) qui viennent d'entrer en fonction (moins d'un an) des formations qu'ils suivent ?

Au niveau des commentaires, nous proposons de creuser l'avis des participants qui ont moins d'un an d'ancienneté un peu moins de 900 personnes). En effet, lors d'une après-midi en septembre d'accueil des enseignants débutants, un relevé de leurs questions a mis en évidence la difficulté de cette entrée dans le métier. Les questions relevées sont présentées dans les news sur le site de l'IFC. La formation peut être un outil d'aide important pour certaines de ces questions.

1. Intérêt des formations pour les débutants

Les participants débutants suivent des formations à la fois pédagogiques et relationnelles. Une **diversité de formations** finalement comme nous pouvons le voir avec le type de formations mentionné entre parenthèses dans les commentaires ci-dessous.

Dans leurs commentaires, les participants mettent en évidence en quoi la formation a contribué à répondre à **des besoins professionnels** : « *Sortir de son quotidien permet de se questionner ; croiser les regards des différents professionnels permet d'aider à la recherche de solutions* », « *Remettre en question sa manière de travailler, ouvrir le regard vers d'autres approches, autres interprétations des actes des élèves.* », « *Étant donné que je viens d'être engagée au C.PMS, je ressentais le besoin de prendre du recul par rapport à différents éléments et notions auxquels nous sommes confrontés* ».

⁴ Au niveau des scores liés au dispositif, cet avis plus positif des personnes avec plus d'expériences est constaté aussi (3.39 pour les 0-5 ans et 3.5 pour les plus de 26 ans). Notons que ces scores moyens par tranche d'âge qualifient les formations comme des formations qui tiennent la route (score de 3,39 – 0-5 ans à 3,5- plus de 26 ans).

Ces extraits résument bien l'utilité des formations pour les enseignants débutants. C'est encore plus criant dans l'extrait suivant : « *Je suis nouvelle dans l'enseignement et il y a des autistes dans mon établissement. Or, il n'y a pas de formation spécifique avant d'entrer en fonction* ».

L'**échange** avec les autres participants et les formateurs est souligné à plusieurs reprises : « *Nous avons pu parler de nos difficultés, questions, et y avons réfléchi ensemble. La formation était vivante.* », « *Le fait de partager les expériences de chacun est toujours riche. La gestion de conflit ne fait pas partie de ma formation de prof, ce pourquoi cette formation est intéressante. (fo gestion conflits, CTPP, SO)* », « *Échanges des expériences entre pairs qui permettent d'avoir un certain recul et ouvrir de nouvelles voies.* »

Quelqu'un exprime clairement cette attente d'échanges avec d'autres professionnels pour choisir sa formation : « *Je voulais surtout entendre comment les autres professionnels procédaient dans certains cas, pouvoir voir d'autres manières de faire en tant que psy.* » (fo entretien)

2. Au niveau des apports

Ils sont de différents types, ceux qu'on relève le plus souvent sont :

1. des connaissances ou une actualisation des connaissances

- *Infos actualisées par rapport à ma formation initiale. Elle a même été enrichie théoriquement. (fo troubles d'apprentissages)*
- *J'ai appris beaucoup de choses sur ces troubles dont je ne connaissais pas grand-chose très utile pour les reconnaître et surtout beaucoup de pistes pour continuer (fo troubles d'apprentissages)*
- *Beaucoup plus de connaissances sur l'enfant IMC, sur 'comment' réagir avec eux dans la vie de tous les jours, comprendre certaines réactions de leur part, la gravité de la situation. C'était très enrichissant. (fo enfant IMC)*
- *Des connaissances plus approfondies sur le sujet qui me permettront d'adapter les leçons à la spécificité des enfants. (fo hauts potentiels)*
- *Je sais maintenant qu'il y a plusieurs facteurs qui sont pris en compte au moment du diagnostic du décrochage (pas seulement le manque de motivation). (fo décrochage)*
- *Une connaissance approfondie des mentions légales de Facebook, j'ai également découvert de nouvelles applications utiles pour mon métier (fo réseaux sociaux)*
- *une meilleure connaissance du métier (fo phénomènes de relégation et de discrimination).*
- *Un bagage en plus. Mais surtout des concepts dont j'ignorais l'existence. (fo synergies familles-écoles)*
- *Cette formation m'a permis d'en apprendre plus sur les techniques utilisées dans le cadre professionnel. Beaucoup de choses que je ne connaissais pas ont été vues. Ce qui me permettra, à l'avenir, de me positionner différemment et peut-être plus facilement lors des entretiens! (fo intervenir sans demande)*

2. une meilleure compréhension de certains éléments, une prise de conscience de la réalité de terrain

- Une meilleure compréhension de la manière de fonctionner des enfants dys vu que je débute dans le spécialisé (fo apport des sciences cognitives)
- La formation m'a permis de comprendre les problèmes de certains élèves et je sais maintenant un peu mieux comment m'y accommoder. (fo troubles d'apprentissage, prof SO)
- En tant que jeune enseignant, cette formation m'a permis d'appréhender des notions pédagogiques intéressantes (fo motivation)
- Puisque je suis nouveau dans l'enseignement, il m'a permis de mieux comprendre et assimiler la structuration du cours d'EPT. Une meilleure compréhension du cours, une manière de structurer le cours, une meilleure idée de tous les sujets à utiliser (fo éducation par la technologie).
- Une vision plus claire des effets du cadre légal sur ma vie professionnelle (fo CEB-CE1D).
- Meilleure compréhension du travail à fournir sous l'angle des compétences. (fo en histoire-difficultés des élèves)
- Je ne savais pas ce que signifiait CPU, EAC.... Je suis désormais au courant de ce qu'on attend et demande aux élèves du 3ème degré. (fo communication –épreuves de qualification)
- Je pars avec une idée plus claire de certains mécanismes (ex: harcèlement) et pourrai donc mieux l'expliquer à mes élèves pour prévenir ces situations. (fo gestion conflits)
- La formation a permis de se rendre compte des réalités du terrain propres au CPMS (fo entretien individuel)
- une compréhension de la difficulté que peut rencontrer un élève parlant une langue différente que celle enseignée à l'école (fo français langue étrangère)

3. des idées, des pistes de travail pour préparer ses cours

- En tant que jeune prof cela m'a donné des outils concrets, des conseils, idées, trucs pour gérer l'apprentissage de mes élèves (fo apprendre à apprendre).
- Cette formation m'a donné beaucoup d'idées d'activités ludiques pour travailler les compétences orales des élèves (fo langues modernes)
- A l'aide de cette formation, j'ai pu tirer de nombreux points utiles lors de la préparation de mes cours, notamment en discutant avec d'autres enseignants. (fo mathématiques)
- De meilleures idées concernant l'apprentissage des élèves selon leurs différentes intelligences. (fo différenciation)
- Concrètement, je vois clairement comment construire diverses activités, de longueurs différentes, en classe. (fo stratégies de lecture)
- Quelques activités concrètes et surtout beaucoup d'idées, pistes de réflexion pour ma vie professionnelle (fo langues modernes- éva)
- Plusieurs idées de jeux et activités à faire en séance avec une personne dysphasique. Une meilleure compréhension de la problématique, une progression plus claire concernant la rééducation. (fo, dysphasie, personnel paramédical Sp)

- De nombreux médias sociaux ont été abordés, dont un grand nombre que je ne connaissais pas. La pertinence et l'utilisation potentielle de ces outils dans le cadre scolaire a clairement été expliquée (fo médias sociaux)

4. des réponses à ses questions, ses difficultés

- Selon moi, produire en milieu rural est une des séquences les plus difficiles à construire donc formation très utile (fo sur problématiques rurales)
- Des discussions et des avis sur certains pièges à éviter. (fo apprentissage coopératif)
- On est parfois désarmé devant certaines situations que nous rencontrons dans les écoles. Et cette formation nous donne certaines armes à utiliser. (fo gestion de conflits)
- Un bagage informatif en plus et des solutions possibles à mettre en place concernant les problèmes qui m'ont poussé à suivre cette formation. (fo décrochage, éducateurs)
- J'ai découvert des réalités de terrain (qui me pousse à) à me questionner, à voir les difficultés qu'on peut rencontrer, à l'importance du travail d'équipe (fo synergies familles écoles)

Un peu moins fréquemment mais mentionné par l'un ou l'autre :

1. une appropriation de certains outils existants (ex. PIA) (moins fréquent)

- Nouvelle enseignante je me sens maintenant outillée pour rédiger un PIA./ Grâce à la formation, je sais qu'est-ce qu'un PIA, comment le mettre en place, sa forme...
- Une approche moins 'dramatique' du CE1D.

2. une prise de recul

- Remise en question de l'organisation de mon cours et des projets (fo mathématiques)
- Une remise en question de ma pratique et une envie d'aménagements pour les élèves. (fo dyscalculie)
- Le sourire et un processus réflexif recatalysé. Une découverte des autres pratiques dans d'autres filières, formes,... (fo apprentissage coopératif)
- La possibilité d'identifier des comportements inefficaces et de les corriger. De nouvelles perspectives pour éviter leur apparition. (fo gestion conflits)
- Se rendre compte que c'est très complexe, chaque situation est différente et surtout reprendre un peu plus de recul. (fo harcèlement)

3. des perspectives, l'envie d'expérimenter

- Des envies d'essayer certaines choses, certains dispositifs auxquels je n'aurai pas pensé de manière individuelle (fo motivation).
- La satisfaction de voir que des pistes d'actions existent et sont mises en place avec succès ailleurs. (fo phénomènes de relégation et de discrimination)
- Présentation d'outils permettant réellement de dynamiser et d'attirer l'attention des jeunes élèves sur le cours. L'initiation aux TICE donne en tous cas de réelles perspectives pour la suite de ma

carrière. Même si une formation approfondie de certains outils sera probablement nécessaire. (fo TIC et discipline- français)

- De nouvelles connaissances, de nouvelles expériences, l'envie de mettre en pratique ce que j'ai découvert et expérimenté. La prise de conscience que je dois prendre soin de ma voix si je veux faire une longue carrière d'enseignante! (fo voix)

4. de l'assurance

- Un soulagement sur ma pratique d'enseignement, c à d que je vais vers une bonne direction. (fo évaluation)
- Cela m'a permis d'avoir des outils pour obtenir des hypothèses de réponses à mes problèmes de conflits rencontrés. Un bagage supplémentaire pour me permettre d'affronter avec plus de confiance par rapport aux situations futures. (fo gestion conflits)
- Plusieurs idées à mettre en place en classe ainsi qu'une réserve si certaines stratagèmes ne fonctionnent pas. Je me sens beaucoup plus à l'aise et plus apte pour retourner dans ma classe (étant remplaçante). (fo gestion conflits)

Les difficultés, peu nombreuses cependant, que les débutants soulèvent sont finalement très similaires à celles pointées par les participants globalement dans certaines formations :

- L'objectif apprendre comment réagir à bon escient face aux comportements difficiles a rapidement et légèrement été abordé lors de la formation, alors que, d'après moi, c'est un objectif primordial! J'en ressors avec aucune réponse à mes questions.(fo gestion des conflits)
- la formation n'a pas été suffisamment axée sur l'enseignement, le cadre de la classe et les interactions élèves-prof. C'était trop théorique et trop en décalage par rapport à nos questionnements concrets en tant que prof.(fo diversité culturelle)
- Formation trop théorique (fo citoyenneté)
- Pas tellement d'outils concrets à appliquer directement en classe (fo motivation).
- J'aurais voulu plus de petits trucs sur l'enseignement secondaire, des méthodes concrètes (fo troubles d'apprentissages)
- Trop peu de cas concrets (fo motivation).

Notons que quand une formation pose problème, les réponses des participants débutants sont cohérentes avec celles des autres.

B. Formations spécifiques enseignants débutants

9 sessions étaient réservées spécifiquement aux enseignants débutants. Toutes les sessions ont au moins 80% de participants satisfaits. Sur la base du score lié au dispositif, une seule session sur les 9 est plus moyenne.

Un participant dans une formation collective qui a suivi une formation en mars trouve qu'elle aurait dû avoir lieu plutôt dans l'année scolaire pour pouvoir appliquer les conseils. Quelqu'un souligne l'aide précieuse apportée par une personne expérimentée.

Dans les commentaires, on retrouve des points très similaires quant aux acquis par rapport à ce qui a été souligné pour les autres formations par les débutants :

- *Une connaissance sur le fonctionnement des inspections.*
- *J'ai eu des réponses à des difficultés rencontrées au niveau de la discipline et j'ai appris des choses que j'ignorais. Par exemple, la réunion des parents, ce qu'il faut faire et comment s'organiser.*
- *Surtout quant à l'autorité et la culpabilité qui peut être lié. Beaucoup de petits conseils, trucs et astuces de mise en pratique pour obtenir des résultats positifs dans la relation avec les élèves et disposer de meilleures conditions d'enseignement.*
- *Je repars avec des outils et idées! (pédagogie, personnes ressources, développement perso).*
- *quelques ficelles pour m'aider dans la gestion de mes classes surtout au niveau de l'éducation, du respect, de la justice et de l'honnêteté. Des valeurs de vie primordiales... J'espère qu'en appliquant certaines choses que la formatrice nous a apprises , je pourrais gérer d'une meilleure manière certaines situations qui me dépassaient parfois, vu mon inexpérience sur le terrain.*
- *Une remise en question sur la façon de procéder face à des élèves difficiles*

Enfin, les dimensions suivantes sont importantes aussi pour les débuts et pour éviter le décrochage par rapport au métier : assurance, motivation, positivisme ressortent de plusieurs commentaires :

- *Je suis rassurée sur mes fiches pédagogiques*
- *Le moral remonté à bloc. Plus de confiance en soi.*
- *Une vision positive optimiste du métier d'enseignant*
- *Une motivation renouvelée face à certaines difficultés inhérentes à mon métier.*

3.3 Résultats globaux pour les 2 collectives du fondamental spécialisé

En 2014-15, nous avons inauguré de nouvelles collectives spécifiquement réservées au fondamental spécialisé. 2 collectives ont été proposées, une en décembre concernant les provinces du Hainaut et Bruxelles et une seconde, concentrée sur la province de Liège au mois de février.

Point de vue des directions de la 1^{ère} expérience

Dans la première collective, les directions contactées nous ont dit que la date de décembre n'était pas une date idéale étant donné qu'en décembre il y a plusieurs fêtes à préparer (Saint-Nicolas, marché de Noël,...). Un des bémols souligné également était les trajets conséquents que les personnes ont dû faire, notamment vers Bruxelles. A cette longueur de trajet est venue se greffer une grève des trains et une difficulté de rejoindre Bruxelles le 2^e jour au vu de l'enterrement de la reine Fabiola. Il y a eu beaucoup d'absentéisme sur Bruxelles. Plusieurs sont arrivés fort en retard. Les écoles interrogées lors de la première collective suggèrent que ce soit concentré sur une région (comme ce fut le cas pour la 2^{ème} collective) et de diversifier les régions au fil des années.

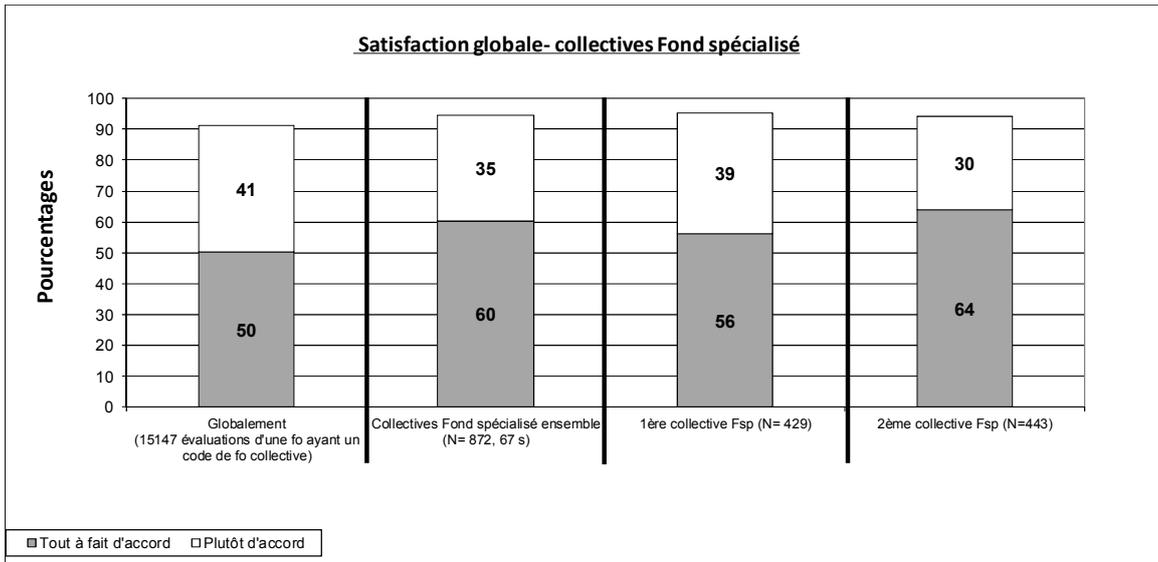
Indépendamment du souci des trajets pour la collective 1, les directions apprécient toutes d'avoir des formations spécifiques au fondamental spécialisé. Elles proposent cependant quelques améliorations. Le type 2 ne s'y retrouve pas encore assez. Une des difficultés reste le fait que plusieurs formations (ex. troubles) s'adressent à plusieurs publics. Le type 5 n'est pas pris en compte. C'est la même chose pour le type 6 mais la direction dit l'intérêt d'aller une fois de temps en temps avec le type 6-7 et une autre fois avec du fondamental spécialisé.

Selon les directions, certaines formations sont considérées (surtout sur les troubles) comme trop basiques alors que la plupart des participants ont l'habitude de travailler avec des enfants présentant ces troubles (ex. dysphasie). Il faudrait des formations plus poussées. Les paramédicaux sont en difficulté par rapport au choix de formations. Certaines formations étaient trop théoriques (certains apprécient ce côté théorique, d'autres pas) et pas assez contextualisées par rapport à la pratique des participants (ex. sciences cognitives).

Plusieurs directions ont mentionné des manques quant à l'offre qui rejoignent les formations ajoutées dans le programme pour 2015-16.

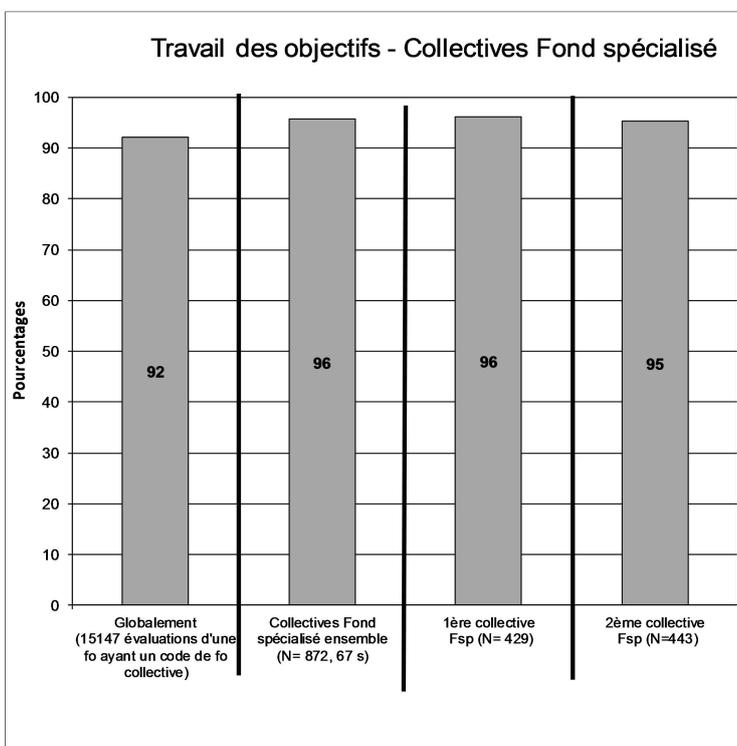
Résultats

Pour rappel, le score lié au dispositif est calculé pour chacune des sessions. Il reprend la moyenne de l'avis de l'ensemble des participants d'une session aux 8 items proposés pour qualifier le dispositif. Ces items ont été proposés suite à une analyse qualitative réalisée il y a quelques années sur les formations considérées par les participants comme excellentes. Ce score est un indicateur quantitatif qui permet d'avoir une vue d'ensemble de la qualité des formations organisées au niveau du dispositif proposé

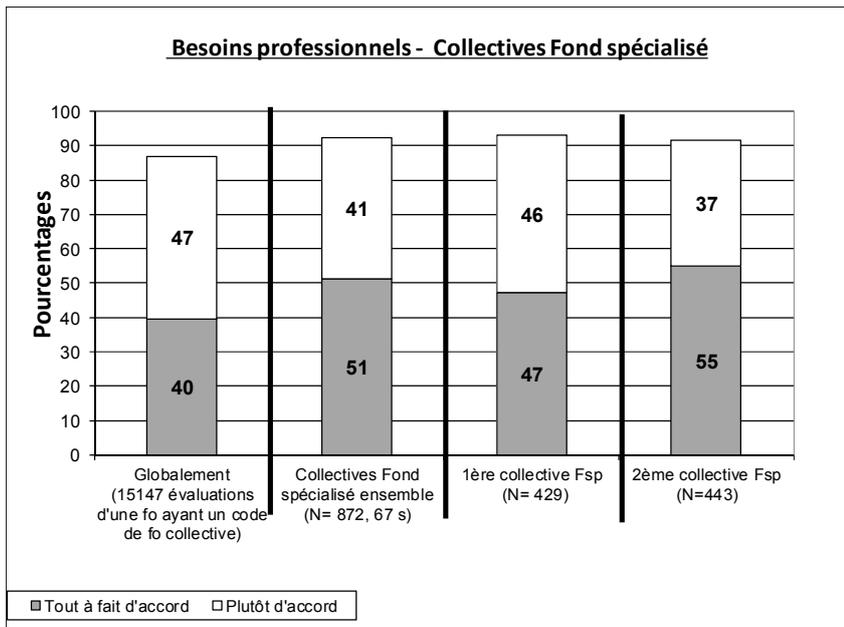


Résultats quantitatifs : satisfaction, travail des objectifs et réponses à des besoins professionnels

D'un point de vue quantitatif, les résultats de chacune des 2 collectives sont très positifs (environ 95% de personnes satisfaites). La proportion de personnes 'tout à fait d'accord' est plus importante lors de la 2^e collective. On peut faire l'hypothèse d'une influence des difficultés des trajets par rapport à la 1^{ère}. Si l'on prend l'ensemble des résultats des 16 organisations collectives qui ont eu lieu, les résultats liés à la **satisfaction** de ces collectives du fondamental spécialisé sont supérieurs aux résultats globaux de l'ensemble des collectives.



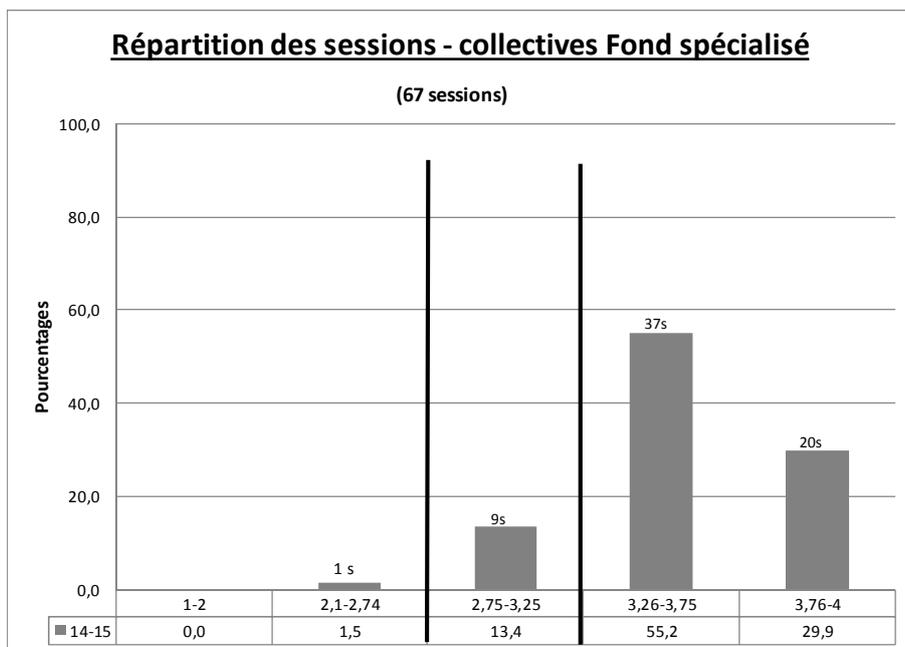
Les mêmes tendances sont constatées quant au **travail des objectifs**.



92% des participants estiment que la formation qu'ils ont suivie a répondu à des **besoins professionnels**. C'est 5% de plus que ce que disent l'ensemble des participants des collectives.

Même s'ils sont peu nombreux (66 personnes dont 3 agents PMS) et qu'ils ont parfois des avis divergents par rapport à d'autres, il nous semble intéressant de creuser quelque peu les raisons pour lesquelles certains participants estiment que la formation n'a pas contribué à répondre à des besoins professionnels. On retrouve avant tout la dimension **trop théorique** de certaines formations et le **manque de liens avec la pratique** que d'autres qualifieront comme la possibilité de pouvoir transférer dans sa pratique, l'adaptation de la formation à la **spécificité du public** et l'**écart** entre les **attentes** de la personne et le **contenu** de la formation.

- *Niveau trop général/générique. Pas de liens avec la pratique. (sciences cognitives, paramédical)//L'intro théorique était très loin de nos réalités pratiques. La partie 'étude de cas' consistait plus à attendre une analyse toute faite de la part du formateur. Nous n'avons pas pu apprendre à analyser nous-mêmes les cas, à trouver des pistes d'action ou des aménagements. (déficience mentale)*
- *Ce n'est pas adapté à mes élèves T2. (gestion mentale) // Peu de liens possibles avec des enfants avec une déficience mentale modérée à sévère, car les troubles développementaux sont à exclure pour ces enfants. Cependant, cela m'a permis de pouvoir m'en rendre compte et de dégager des pistes qui peuvent aussi servir pour ces enfants. (troubles d'apprentissage)*
- *J'attendais d'apprendre des techniques pour entrer en communication avec des enfants en crise par exemple (apprendre à écouter et à parler avec la musique dans l'enseignement spécialisé)*



67 sessions ont été organisées dans le cadre de ces 2 journées spécifiques réservées au spécialisé. **57 tiennent tout à fait la route** et **20 sont même considérées comme excellentes** sur la base du score lié au dispositif :

2 sessions sur la méthode Félicitée, 2 sessions sur comment stimuler le goût de la littérature à l'école maternelle et primaire, 3 sessions sur la pratique de l'éducation artistique dans l'enseignement spécialisé, 2 sessions sur l'autisme (une première approche de teacch et une formation consistant en un partage de pratiques teacch), 1 session sur la pédagogie adaptée avec des élèves polyhandicapés, 2 sessions sur la régulation des comportements difficiles donnée par une direction du type 3, 6 formations que nous pourrions qualifier de bien-être (1 sur l'épuisement professionnel, 2 sur le stress et 3 sur les premiers secours) et enfin, 2 formations appartenant au programme proposé lors de ces journées mais investies massivement par le fondamental ordinaire. Il s'agit des formations personnes-relais TIC.

9 sessions sont **plus moyennes** (4 lors de la 1^{ère} collective et 5 lors de la 2^{ème}). Comme les commentaires le montrent ci-dessous, ces sessions sont positives, mais l'un ou l'autre participant y mentionne quelque bémols. **Une session seulement** est **problématique**. Il s'agit de la formation dyscalculie considérée comme beaucoup trop théorique et plutôt adaptée aux dires de certains participants à des logopèdes.

Ces 9 sessions moyennes concernent :

- la déficience mentale (trop théorique également).
- l'observation (pas de commentaires problématiques à la lecture de ceux-ci ; le score est d'ailleurs à la limite de la catégorie supérieure, cette session tient la route),
- 2 sessions sur les troubles d'apprentissage (les participants ressortent clairement avec de nouvelles connaissances mais le côté trop théorique, « *pas assez de pistes concrètes pour la classe* » est parfois pointé ; dans une session, des agents PMS souhaitaient avoir des outils de dépistage mais la formation était davantage orientée pour le public enseignant ; les commentaires de l'autre formation sont très positifs et abordent également l'aspect 'pistes'

d'action. Sur la base des données quantitatives, cependant, les mises en situation et exercices pratiques semblaient peu présents),

- 2 sessions sur la tablette (des commentaires sont positifs davantage dans une session que dans l'autre : « *Plein d'idées d'applications à tester* » ; « *J'ai pu apprendre le fonctionnement général de l'ipad + possibilité de l'utiliser de manière pratique avec les élèves via des apps adaptées + possibilité d'effectuer des réglages sur l'ipad pour faciliter la lecture d'enfants atteints de dyslexie.* » Les 2 bémols qu'on lit : le 1^{er} jour apparemment le formateur était peu structuré et peu pédagogue ; il manquait peut-être un peu d'outils axés plus vers l'enseignement spécialisé,
- 1 sur les outils logico-mathématiques (il n'y a pas de commentaires dans cette formation qui nous permettraient de mieux comprendre mais seulement 60% des personnes sont satisfaites, les critères suivants semblent peu rencontrés: prise en compte de mes acquis, de la spécificité de mon métier, déroulement structuré, mises en situation, temps d'échanges constructifs),
- 1 sur l'autisme avec un focus sur la communication (peu de commentaires également et rien de négatif « *Quelques idées pour ma classe* » ; au niveau des items liés au dispositif cependant, les mises en situation et les documents de qualité sont évalués très négativement),
- une dernière sur les troubles alimentaires (les difficultés de pouvoir réinvestir sur le terrain ce qui a été proposé en formation (parfois parce que le public est celui d'enfants) mais aussi une représentation autre de ce qui serait abordé lors de la formation reviennent dans plusieurs commentaires : « *Une bonne analyse globale du trouble alimentaire qu'est l'anorexie ou l'obésité mais je ne repars pas avec des pistes concrètes qui pourront m'aider dans mon quotidien.* »).

L'organisation de collectives spécifiques au fondamental spécialisé est donc une expérience positive comme nous l'avons vu. A la lecture des commentaires des sessions plus moyennes, nous avons repéré quelques points d'attention tout en sachant que seule une formation était réellement problématique. Au vu des analyses et des contacts avec les chefs d'établissement, l'expérience a été réitérée pour 2015-2016. Il reste dommage cependant qu'au travers de collectives comme celles-ci, les modalités des décrets actuels ne permettent pas la rencontre effective des publics de l'ordinaire et du spécialisé qui aurait tout son sens, notamment dans le cadre de l'intégration.

4 Analyse qualitative

4.1 Enseignement : cible élève

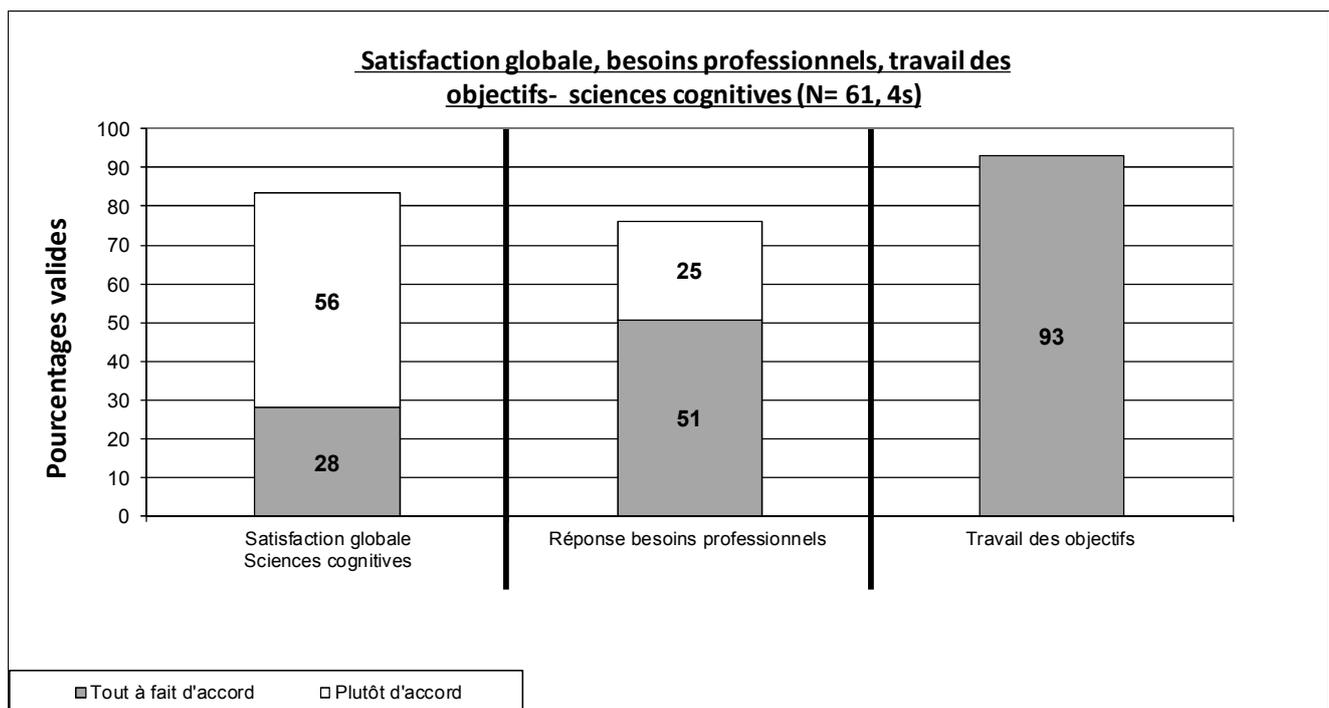
Pour la cible élève, nous avons fait le choix d'analyser les formations où se concentrait le maximum d'inscriptions. Il s'agit dès lors des formations « outils pour apprendre à apprendre » où une vingtaine de sessions ont été organisées, surtout au niveau de la gestion mentale. Il nous a paru par ailleurs pertinent de compléter l'analyse de cet intitulé par des formations complémentaires à celui-ci, en ce sens qu'elles se centrent également sur le fonctionnement cognitif de l'individu en situation d'apprentissage.

3 formations sont analysées :

1. Quand un élève apprend, que se passe-t-il dans sa tête ?
2. Stratégies de mémorisation ;
3. Outils pour apprendre à apprendre.

Pour information, sous cette cible élève, les 2 autres formations qui ont engrangé le plus d'inscriptions sont des formations sur la motivation ou encore sur les troubles d'apprentissage (soit vision globale de ceux-ci, soit la dyslexie).

4.1.1 Quand un élève apprend, que se passe-t-il dans sa tête ?



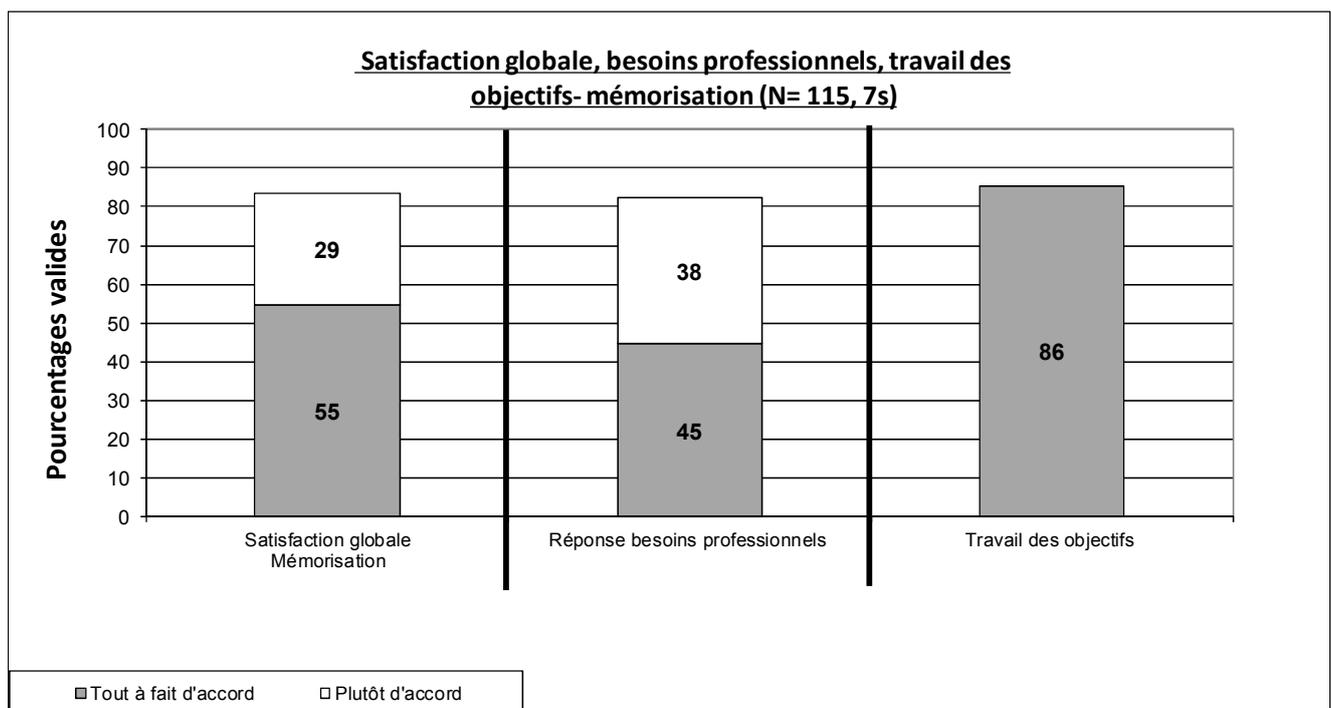
Les participants se disent satisfaits de cette formation même si les résultats sont plus faibles dans la première session. L'aspect théorique de la formation considéré par certains comme très intéressant, est pointé du doigt par d'autres. D'autres mentionnent que la formation était plus centrée sur des notions liées au maternel et au primaire. Plusieurs soulignent qu'il faudrait davantage développer les implications au niveau de l'enseignement (3^e objectif) et faire dès lors beaucoup plus de liens avec « les activités et pistes à appliquer dans ma classe ». Néanmoins, notons que cet objectif ne peut être travaillé qu'en aboutissement des 2 autres (apports et limites des neurosciences, compréhension des processus cognitifs dans l'apprentissage). Dès lors, l'un ou l'autre pose la question d'un suivi plus pratique de cette formation ou approfondissement sur un thème (ex. lecture).

En termes **d'acquis**, inévitablement ce sont les nouvelles connaissances théoriques liées aux mécanismes cognitifs lors des apprentissages mais aussi la « *source de problème d'apprentissage* » (Ex. : « *je sais ce qui peut être une difficulté chez l'enfant dans la découverte des lettres* »), l'importance du drill et de l'état émotionnel.

Des personnes partent aussi avec :

- la justification de certains choix pédagogiques ;
- la conviction qu'il faut allier neurosciences et pratiques rééducatives ;
- des prises de conscience de certaines difficultés ;
- des idées préçoncues qui ont été déconstruites ;
- un esprit critique vis-à-vis des neuromythes ;
- une vision plus positive du jeune et de ses chances de progression (mise en évidence des réelles capacités que l'élève a pour apprendre).

4.1.2 Stratégies de mémorisation



Quelles que soient la session concernée, les commentaires des participants montrent que cette formation correspond à des attentes qu'ils ont quant à « *comment aider un élève qui a des difficultés à mémoriser* » (ex. retenir des mots de vocabulaire en langue). Les objectifs de ces formations sont les suivants : Comprendre le fonctionnement de la mémoire. S'approprier des outils, des méthodes qui aideront l'élève à développer des stratégies de mémorisation.

Un opérateur aura une approche considérée comme trop théorique et ne développant pas suffisamment le 2^e objectif. Même s'il faut relever que dans certains cas, on lit des avis divergents (« *plein de pistes de travail pour essayer de faciliter l'apprentissage de mon cours par les élèves* »), le plus souvent, ils disent qu'il « *manque des pistes (outils, exercices) à proposer aux élèves pour travailler la mémorisation* » : « *j'aurais aimé plus de techniques de mémorisation par rapport à des exemples concrets que j'avais amenés* ». Les acquis sont plus dans la compréhension de la mémoire.

Une formation donnée par une remplaçante est très problématique d'un point de vue méthodologique (lecture de power point) et sera sanctionnée dans leurs évaluations par les participants qui en sortent très mécontents : « *je pars de cette formation avec les mêmes questions qu'au départ* », « *AUCUNE réponse ou piste sur ce sujet qui pourtant me motivait énormément et dont j'ai besoin au quotidien face à l'élève* »

A l'inverse, un autre opérateur propose une formation très pratique tout en expliquant l'intérêt des outils proposés en lien avec le fonctionnement du cerveau : « *pas de grandes théories scientifiques mais des exemples concrets, des explications qui nous parlent.* », « *Des stratégies diverses expliquées et pratiquées en formation* ». A l'unanimité, les participants en sortiront grandement satisfaits (au niveau du dispositif, la plupart des sessions sont évaluées de manière excellente).

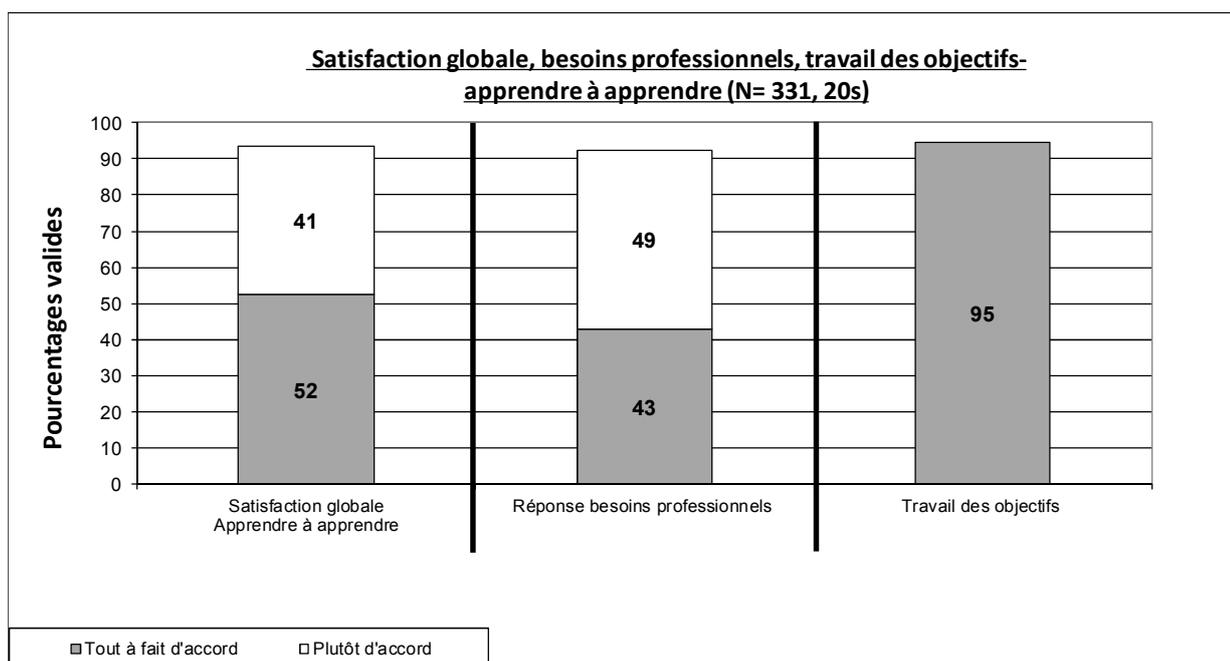
Ils disent repartir de la formation avec « *des outils utiles à appliquer en classe* », « *des stratégies de mémorisation à donner à mes élèves* », « *un tas de techniques permettant aux élèves d'apprendre à apprendre, de réfléchir à la manière dont ils gèrent leurs apprentissages* » mais aussi avec

- *une conscience accrue de la nécessité de la compréhension des mécanismes de mémorisation pour une efficacité pédagogique de l'enseignant ;*
- *une envie de mieux faire ;*
- *une réflexion personnelle concernant mes propres automatismes de mémoire, que je pensais être logiquement appliqués par tous.*

Sur l'ensemble des sessions positives, il faut souligner le fait que les acquis sont à la fois relatifs aux aides pour les élèves pour mémoriser mais aussi ce que l'enseignant peut faire dans son cours pour permettre cette mémorisation.

4.1.3 Des outils pour apprendre à apprendre

3 types de formations sont proposées : une formation privilégiant les intelligences multiples, une autre avec une approche plus corporelle et ludique et visant à optimiser la concentration des élèves en vue de leurs apprentissages. La 3^{ème} formation est une initiation à la gestion mentale.



Les évaluations relatives aux **intelligences multiples** sont positives dans l'ensemble. L'un ou l'autre commentaire évoque à la fois une meilleure connaissance des intelligences (« *leur identification et les moyens de les développer* ») mais aussi des idées à mettre en pratique (« *plein d'idées à mettre en place dans mes séquences de cours afin de développer un maximum de formes d'intelligences* »). Quelqu'un dira que ce qu'il a acquis, c'est la « *confirmation que l'outil intelligences multiples est un moyen efficace pour offrir des stratégies d'apprentissages aux élèves* ». L'un ou l'autre a envie d'approfondir le sujet.

Les formations relatives à la **méthode Félicitée** ont été suivies quasiment uniquement par des enseignants du fondamental spécialisé. A lire leurs commentaires, ils en sont sortis satisfaits voire très satisfaits. Ce qu'ils mettent en avant, c'est qu'ils partent de la formation avec « *des idées d'activités (exercices) à pouvoir mettre en place dans ma classe* », un outil qu'ils qualifient de « *concret* », « *facile d'utilisation* », « *prêt à l'emploi et très complet* », « *applicable et adaptable à notre public (type 1,2 et 8)* », « *un plus pour des types 3* », outil qu'ils ont pu s'approprier lors de la formation et de ce fait qu'ils peuvent utiliser directement. Ils mettent aussi l'accent sur le recentrage que l'outil permet, sur l'aide qu'il apporte à l'élève pour se poser, se concentrer, être disponible aux apprentissages, des difficultés auxquelles leurs élèves sont confrontés. On lit aussi de l'enthousiasme dans leurs commentaires : « *l'envie d'essayer* », « *je repars inspirée* ».

Comme pour les autres formations cependant et malgré que les personnes disent que les objectifs ont été rencontrés, on ne lit pas vraiment dans les commentaires liés aux acquis un recul critique par rapport à l'outil proposé comme le sous-entend le second objectif : analyser les apports et les limites des outils proposés au regard des recherches scientifiques portant sur les processus d'apprentissage. Le fait de disposer d'un outil est ce qui ressort massivement. Quelqu'un dira cependant que « *l'utilité et l'efficacité de chaque exercice a très bien été expliqué* ».

14 sessions ont été données sur la **gestion mentale**. 10 sessions, sur la base du dispositif évalué par les participants sont positives, 4 plus moyennes avec parfois l'un ou l'autre avis négatif (« *minimaliste, confus, manque de rigueur, de nuances* », « *grande perplexité et interrogation par rapport à la gestion mentale* »). Dans ces sessions, on retrouve aussi bien du secondaire ordinaire que du spécialisé (dont des logopèdes). Le spécialisé semble pouvoir en retirer aussi des pistes même si les participants devront l'adapter à la spécificité de leurs élèves (sauf pour le type 2). Pour beaucoup, la formation répond à des besoins professionnels pour « *aider les enfants qui ont des difficultés à faire des liens, à évoquer, à mémoriser.* »

Même si de temps à autre, on lit quelques avis divergents (« *très peu d'outils concrets à mettre en pratique en classe* ») surtout dans une session, la force de la formation semble être d'avoir proposé beaucoup d'exemples concrets pour une mise en pratique de la gestion mentale. On lit 3 points forts dans la méthodologie : le fait d'avoir été mis dans la peau des élèves, des cas cliniques concrets, l'élaboration d'une séquence de cours utilisant la gestion mentale. Suivant les sessions, l'un ou l'autre considère cependant que la théorie était trop peu présente. Comme évoqué ci-dessus, on ne lit pas d'éléments en lien avec les limites de l'outil.

Les acquis sont évidemment focalisés sur la gestion mentale (comprendre ce qui se passe dans le cerveau pendant un apprentissage et comment l'exploiter) et sur la distinction et la définition de différentes notions (la posture de présence, le dialogue pédagogique, la perception et surtout la technique de l'évocation). Les participants disent pour la plupart qu'ils ont maintenant des outils, des aides, moyens, techniques, idées pour « *mieux comprendre les difficultés de l'enfant* », « *où il se situe* », « *ce qui se passe dans la tête des élèves* », « *ses processus mentaux* », « *aider l'élève à*

comprendre comment il apprend pour mieux intégrer la matière et les notions vues en classe », « pour aider les enfants à prendre conscience qu'ils peuvent être acteur de la mémorisation » , « pour apprendre à l'élève à se centrer avant de se mettre aux apprentissages : très important » (Sp) .

Certains en retirent des pistes quant à leur manière d'enseigner et l'envie d'essayer en classe : « partir des évocations individuelles des élèves pour les amener vers l'acquisition des savoirs », « adapter les méthodes aux processus mentaux utilisés par les élèves », « De nouvelles perspectives d'apprentissage à insérer dans mon cours. », « des manières différentes d'aborder une matière , les difficultés des enfants », « l'esprit plus ouvert sur les discussions avec les élèves », « une aide pour dialoguer avec les élèves », « l'envie d'être encore plus à l'écoute de mes élèves et de leur fonctionnement mental. »

On lit aussi des prises de conscience, des prises de recul de la part des enseignants : « conscientiser certaines pratiques et leurs avantages et ou inconvénients pédagogiques, ex : trop parler et ne pas laisser aux élèves le temps de mémoire », « savoir que quand je donne cours ou explique quelque chose que c'est un dialogue entre moi et l'élève qui a des processus qui se passent dans sa tête. Donc lui laisser le temps, avoir un environnement adéquat, le mettre en confiance. », « la nécessité de se remettre au niveau de l'enfant », « Une grosse remise en question et une motivation à faire différemment afin de permettre à chaque élève d'avancer grâce à l'aide du prof », « La gestion mentale ne doit pas se trouver dans les seules mains des personnes qui ont des heures de remédiation, mais doit aussi être au coeur des préoccupations de tout enseignant. »

Plusieurs ont envie d'approfondir, d'en savoir plus, de lire à ce sujet.

4.2 Enseignement : cible classe

4.2.1 Formations en lecture

PIRLS 2011 (Programme international sur le développement des compétences en lecture) montre que la compréhension à la lecture est beaucoup évaluée en FWB, mais peu enseignée explicitement. D'où une grande proportion de faibles lecteurs parmi nos élèves de 4^e primaire, la FWB se situant en queue de peloton des pays ayant participé à l'enquête. En effet, 30% de ces élèves n'atteignent que le niveau 1 des compétences en lecture « retrouver et prélever une information explicite dans un texte », tandis que seuls 25% accèdent aux deux niveaux ou processus les plus complexes : interpréter et évaluer un texte.

Comment favoriser les compétences en lecture des élèves ? Comment leur enseigner explicitement les stratégies de compréhension des textes ? Pour répondre à ces questions d'enseignants parfois démunis devant les difficultés de leurs élèves, l'IFC propose plusieurs formations.

Une formation développée par des **formatrices internes** : « **Construire des stratégies de lecture au 1er degré secondaire** » (code formation 206101401), organisée 6 fois en 2014-2015 pour 93 participants.



Cette formation rencontre très majoritairement les attentes et besoins professionnels des participants (89 répondants sur 93) : « *Apports concrets de nouveaux outils pour améliorer la lecture chez les élèves. Je comprends mieux les difficultés que peuvent rencontrer les élèves et surtout comment les aider plus efficacement.* ». Les objectifs assignés sont donc rencontrés : « *Nous sommes partis d'un exercice pratique qui nous a permis de nous rendre compte des difficultés de lecture de nos élèves. Cela nous a permis d'analyser 10 stratégies permettant d'améliorer la lecture de nos élèves.* » ; « *Oui, il y a eu de nombreux exercices pratiques qui sont susceptibles de nous donner de bonnes pistes de lecture et aussi de se mettre à la place de l'apprenant. Je n'aime pas la théorie de*

manière générale et ici, elle m'a été très utile car illustrée, explicitée et en petite quantité, juste ce qu'il faut ! ».

Ils quittent donc la formation avec de nouveaux outils, de nouvelles idées, de nouveaux textes à proposer aux élèves pour leur faire exercer explicitement diverses stratégies de lecture, en ayant une vision de la continuité des apprentissages sur toute la scolarité : *« De bonnes idées, des explications, une vision élargie de l'apprentissage de la lecture (pas seulement pour mes élèves de 13-14 ans, mais une vision claire de leur apprentissage depuis la maternelle). » ; « Des idées, des pistes réelles et concrètes, de la motivation, des contacts à activer en cas de besoin. C'est la plus chouette formation que j'ai suivie! Le duo de formatrices est SUPER! MERCI pour ces 2 journées bien agréables. ».*

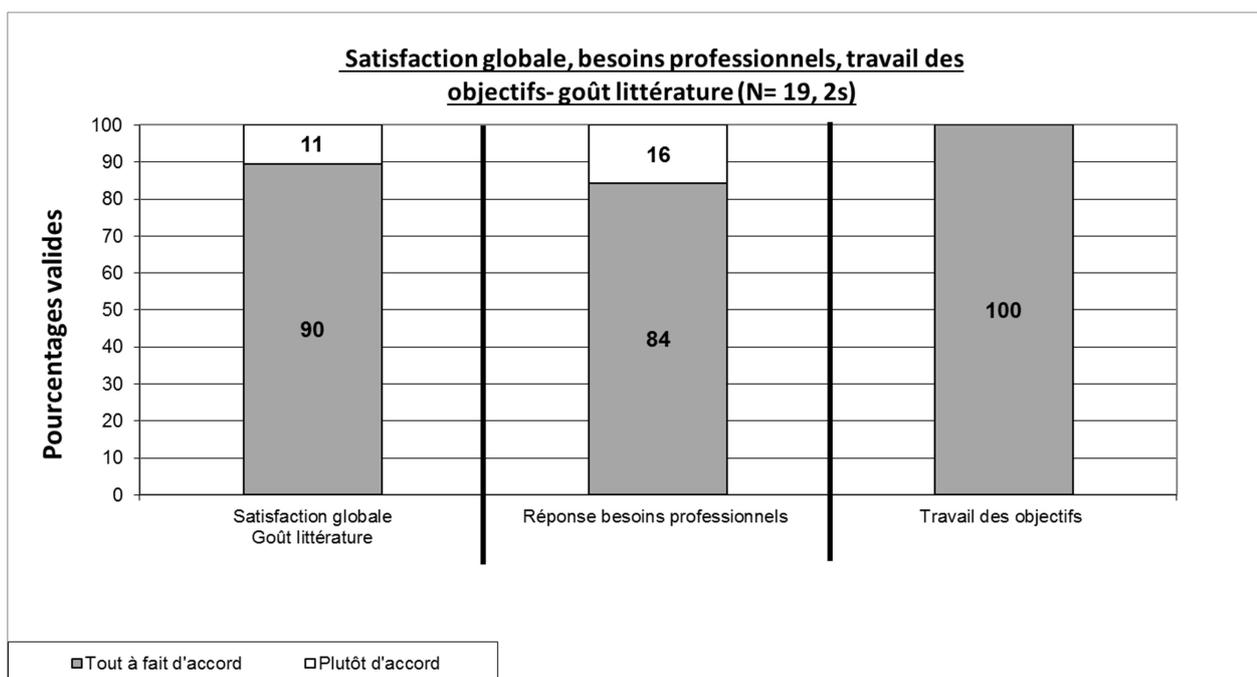
Et en effet, ce qui fait également la force de cette formation, c'est ce binôme complémentaire de formatrices constitué pour mettre l'accent sur le continuum pédagogique : l'une avec l'expérience d'institutrice primaire, l'autre avec l'expérience de professeur de français au 1^{er} degré secondaire : *« Enthousiasme. Des activités de lecture en perspective et en préparation au CE1D. Et le sentiment d'une formation réussie ce qui est souvent loin d'être le cas. Je trouve que cette formule de couple de formateurs est très intéressante : si on sent que le courant passe mal avec le formateur, les 2 jours peuvent s'apparenter à un chemin de croix. Les 2 formatrices sont complémentaires. »*

Mais le temps de formation relativement court, deux jours, ne peut être qu'un début vers de nouvelles pratiques : *« Jeune prof titulaire d'un diplôme universitaire, je n'avais que peu d'aide pour la pratique... Cette formation est un début d'aide. ».* D'autant que le transfert vers la réalité du terrain, et notamment vers de grands groupes classes hétérogènes au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire demande préparation, réflexion, prise de distance pour travailler davantage en différenciation : *« Si j'avais des cours de remédiation ou méthode, en petits groupes, je trouverais les pistes données très intéressantes. Mais, en grand groupe, je ne vois pas trop comment l'appliquer. » ; « Une formation dense, parfois trop rapide, qui a laissé moins de temps pour l'élaboration de séquences d'apprentissage ».*

Une piste pour enrichir encore cette formation : travailler également ces stratégies de compréhension par la lecture orale.

Nous tirons les mêmes constats pour les formations similaires proposées par des **opérateurs de formation**. Notamment concernant l'attente des participants quant à une actualisation de leurs connaissances concernant les recherches récentes en didactique de la lecture, et surtout concernant des pistes et outils pour la travailler avec les élèves : *« La formation a rappelé toutes les stratégies qui permettent de faire de nos élèves des lecteurs experts. Elle nous a donné des boîtes à outils (textes, stratégies) intéressantes. Le formateur a les pieds sur terre et connaît parfaitement les besoins des enseignants et la réalité du terrain. ».*

Nous observons quelques fois une confusion sur l'objet de ces formations axées sur les stratégies de lecture : *« l'entrée dans le livre, la motivation de l'élève et l'exploitation du livre après compréhension de la lecture n'ont pas été assez traités. ».*

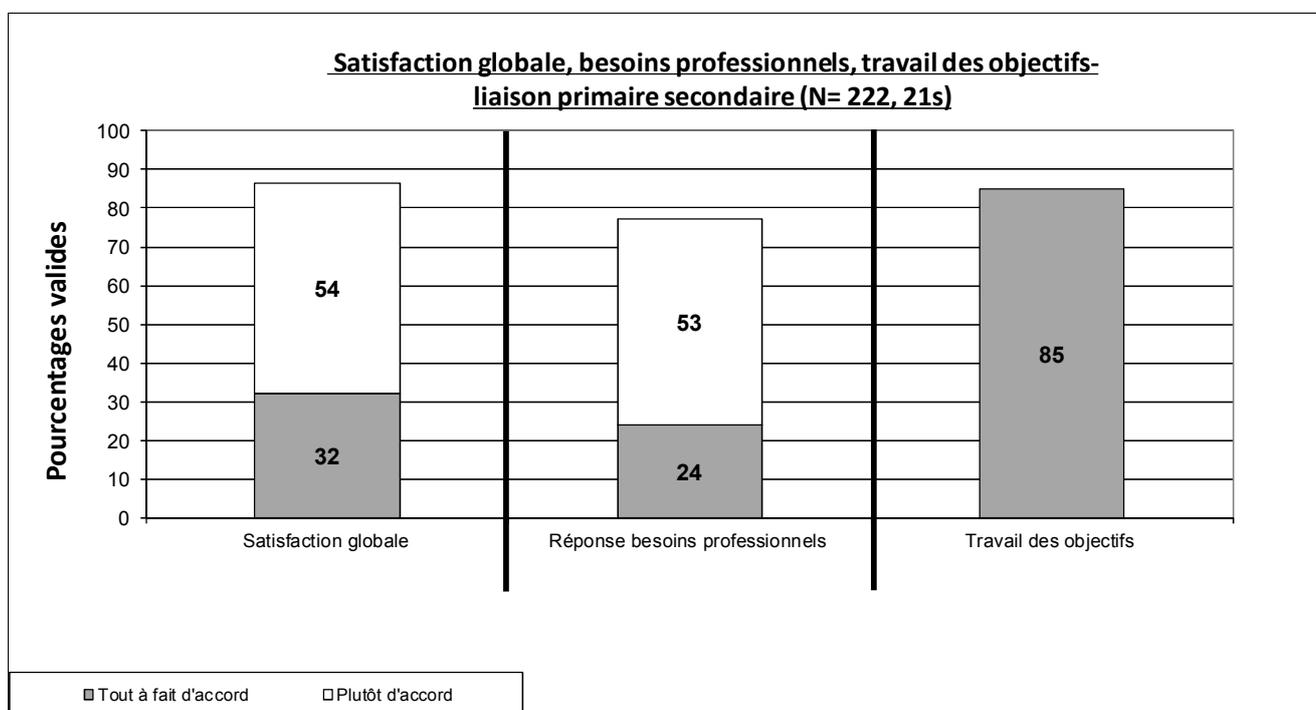


Or, pour répondre à ces questions, nous proposons d'autres formations plus spécifiquement consacrées au **plaisir de lire**, par exemple via la découverte et l'utilisation du *kamishibai* (« petit théâtre ambulant ») ou encore l'album jeunesse comme point de départ d'un débat philosophique oral. Les participants retournent alors en classe avec de nouvelles idées pour animer des séances de lecture, pour susciter le plaisir de lire, de même que favoriser l'écoute et l'expression orale en classe : « *Aspect théorique rapide pour comprendre les concepts afin de laisser la place à la pratique autour d'une multitude de livres de jeunesse.* » ; « *Découverte d'une technique très adaptée à l'enseignement spécialisé. Je suis en outre très intéressée par la littérature jeunesse. Le kamishibai est un outil différent qui peut enrichir les séances de lecture.* ».

4.2.2 Formations relatives à la liaison primaire-secondaire

La présente rubrique propose d'analyser qualitativement les formations touchant à la transition primaire-secondaire, étape charnière particulièrement délicate dans le parcours scolaire des élèves. Pour ce faire, nous avons sélectionné toutes les formations à caractère didactique de la sphère « classe » dont le public cible réunissait les instituteurs primaire et les enseignants du début du secondaire. Nous avons ainsi analysé les commentaires de 21 sessions regroupant au total 226 participants. Il faut déjà remarquer que parmi ceux-ci, nous ne retrouvons que 20 enseignants du primaire (soit moins de 10% du total).

De ces 21 sessions, 8 portaient sur la construction d'un concept (en éveil scientifique, en français ou en mathématiques), 7 autres portaient sur la compréhension de l'articulation des apprentissages requis par le CEB et le CE1D, 2 sessions travaillaient l'exploitation des pistes didactiques issues des évaluations externes non certificatives en éveil scientifique et, enfin, les 4 dernières abordaient l'analyse des erreurs et difficultés en mathématiques ou en français.



D'une façon générale, nous pouvons constater que la perception du dispositif par sessions est tout à fait positive, elle de l'ordre de 3,33 (sur échelle allant de 0 à 4). Deux sessions seulement obtiennent un score très légèrement inférieur à 2,75, il semblerait que pour ces deux sessions (assurées par le même formateur), la méthodologie employée soit à l'origine de ces scores plus mitigés.

Mais ces résultats, quantitativement positifs, indiquent-ils que la **transition primaire-secondaire est adéquatement travaillée dans les formations** ? Globalement, l'analyse des commentaires, nous amène à nuancer ce propos. En effet, sur l'ensemble des avis rédigés par les participants, assez peu mentionnent le travail de cette transition comme élément apprécié des formations. Plus précisément, si nous ne prenons pas en compte les formations portant sur l'articulation des apprentissages requis par le CEB et le CE1D (que nous analyserons spécifiquement ci-après), nous ne lisons au total que 10 commentaires qui visent la transition primaire-secondaire. De plus, parmi ces commentaires, près de la moitié pointent que cette transition n'a pas été efficacement travaillée. Par exemple, pour les formations portant sur la construction d'un concept, nous pouvons lire que l'objectif en lien avec l'appropriation de la notion de progression de l'apprentissage de ce concept au cours de la scolarité n'est pas assez investi « *objectif 1 peu investi* », « *Je ne vois pas le passage de la 6^e primaire à la 1^{ère} année du secondaire* ». Ou encore, pour une formation travaillant les difficultés des élèves dans l'apprentissage de la grammaire, une participante explique : « *étant enseignante dans le secondaire, je ne vois pas comment aborder ce sujet sans susciter un certain trouble chez les élèves qui arrivent avec un certain historique du primaire* ». Ceci dit, les autres commentaires qui évoquent la transition primaire-secondaire expriment complètement l'inverse (parfois pour la même formation !) « *J'ai pu constater l'évolution du concept d'énergie depuis le primaire vers le secondaire* ».

Si ces sessions sont positivement évaluées, c'est essentiellement parce que les participants disent ressortir des formations avec des outils innovants (pour introduire un concept par exemple), des pistes concrètes (par exemple, pour aider un élève face à des difficultés d'apprentissage spécifiques) ou encore du matériel et des ressources pédagogiques directement exploitables en classe. Notons aussi que les formations travaillant l'analyse des erreurs et difficultés des élèves sont souvent,

toujours d'après les commentaires des formés, l'occasion de remises en question et de prise de recul par rapport à ses pratiques professionnelles.

Comment expliquer que l'analyse des évaluations semble indiquer que la transition primaire-secondaire n'est pas véritablement au cœur des formations analysées ?

On peut d'abord pointer la très faible affluence d'instituteurs primaires, il semblerait très clairement que le fait de retrouver une large majorité d'enseignant du secondaire dans les groupes de formations ne favorise pas le travail concret de la transition « *l'absence de profs de l'enseignement fondamental n'a pas permis de donner des pistes claires, ni de faire des comparaisons au travers des expériences vécues* ». Dans la foulée, nous pouvons faire l'hypothèse que les formateurs se sont adaptés aux profils du public en formation. Or, nous pensons qu'il est possible, tant sur le plan du contenu que de la méthodologie, de travailler directement la transition même si le groupe en formation est majoritairement (voire complètement) issu du secondaire. Assurément, nous devons renforcer les critères d'analyse des offres qui permettent d'évaluer cet aspect. Enfin, nous pouvons craindre que les objectifs des formations analysées ci-avant ne ciblent pas assez explicitement l'étape particulière du passage du primaire au secondaire quant à la progression dans les apprentissages.

A ce propos, l'analyse des évaluations des formations portant sur la compréhension de l'articulation des apprentissages requis par le CEB et le CE1D est éclairante. En effet, l'intitulé et les objectifs de cette formation pointent plus explicitement la transition primaire/secondaire. Or, les commentaires (en grande majorité positifs) des participants montrent que dans ce cas-ci, la transition est bien le cœur de la formation. Les enseignants évoquent comment la formation leur a permis d'être mieux préparés et équipés pour aider leurs élèves à franchir cette étape. Par exemple, une enseignante du secondaire dit avoir quitté la formation avec « *une meilleure connaissance des acquis de primaire* », une autre déclare pouvoir « *mieux cerner les différences entre fondamental et DI et donc mieux comprendre les difficultés des élèves* ». D'autres sont plus critique « *je pensais beaucoup plus travailler sur les épreuves (CE1D-CEB) afin de comprendre sur quoi mes élèves calent au CE1D* », « *je n'ai pas d'indication nouvelle du passage CEB au CE1D! (90% de réussite au CEB math et puis 50% max au CE1D) Comment aider les élèves?* ». Dans la lignée de certains commentaires et pour pouvoir aller plus loin dans le contenu, il pourrait être pertinent d'envisager cette formation en visant une discipline. C'est d'ailleurs le choix qui a été fait pour cette année.

4.2.3 Différenciation, gestion de l'hétérogénéité

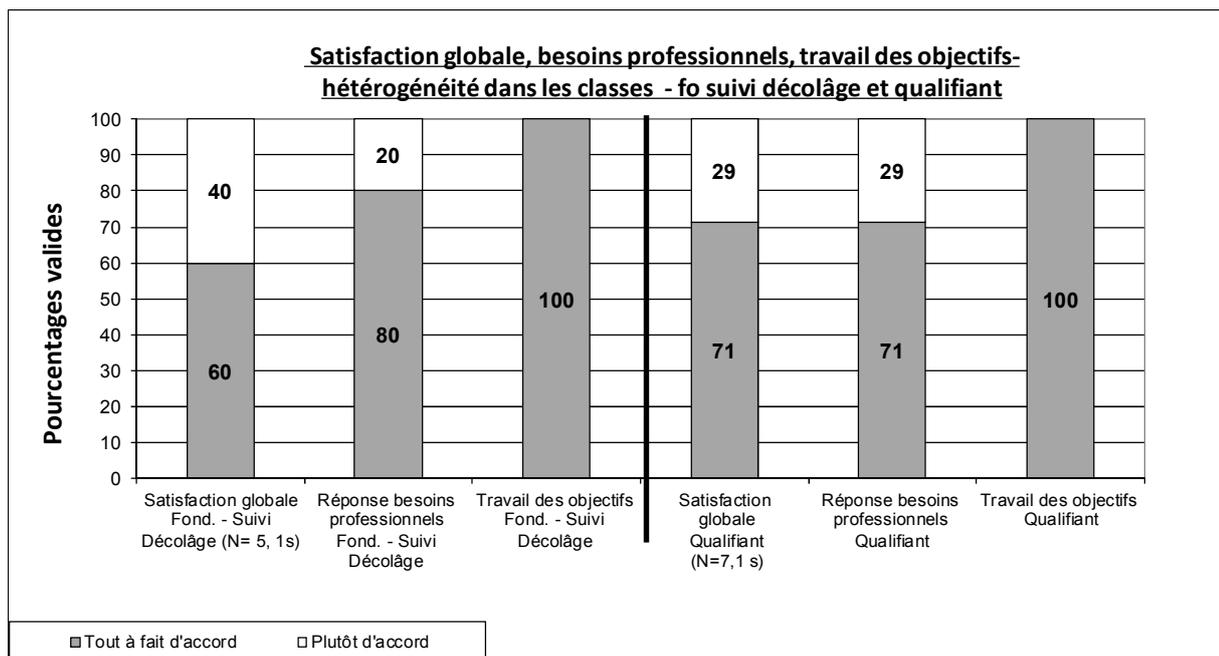
En lien avec la thématique de l'hétérogénéité ou de la différenciation, plusieurs formations dans la sphère classe :

- Une formation de **suivi de Décolâge qui concerne l'hétérogénéité** (1 session) avec pour objectifs : « *S'enrichir par le partage d'expériences et l'analyse d'activités vécues, pour faire évoluer sa conception et sa pratique de la gestion d'une classe hétérogène. Développer des stratégies, notamment de différenciation, permettant à chacun de nos élèves de progresser quel que soit leur déjà-là.* »

- L'hétérogénéité dans les classes: frein ou force dans les différentes **OBG du qualifiant** - Mes élèves sont tous différents : comment faire? avec les mêmes objectifs que la première formation (1 session)
- Une formation sur les **intelligences multiples** comme outil de gestion de l'hétérogénéité dans les classes (3 sessions). 3 objectifs : *S'approprier les apports de la recherche par rapport à l'hétérogénéité des classes. Repérer les types d'hétérogénéité au sein d'une classe (dont les intelligences multiples). Développer des techniques (notamment de différenciation) permettant de gérer l'hétérogénéité des niveaux des élèves.*
- une formation sur le **CE1D** (11 sessions): « Permettre à tous mes élèves de développer les compétences du CE1D en langues modernes, grâce à la différenciation » où 3 objectifs concernent la gestion de l'hétérogénéité. Ces objectifs sont quasi identiques à ceux de la formation sur les intelligences multiples. Ils sont juste contextualisés avec le CE1D.

Comme quelqu'un le souligne dans un commentaire, cette thématique relative à la gestion de l'hétérogénéité et à la différenciation répond à des besoins professionnels : « *l'hétérogénéité croissante de nos classes ne permet plus d'avancer sans en tenir compte* ».

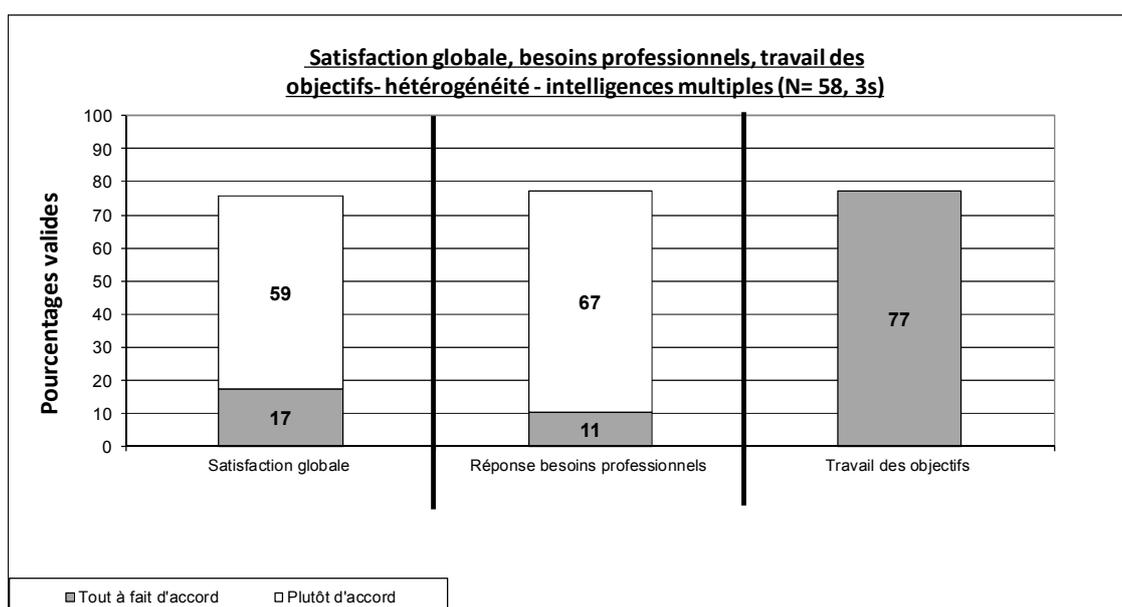
1/ Suivi de Décolège et formation spécifique pour le qualifiant



La première formation a recueilli malheureusement peu d'inscrits mais ils en sont sortis ravis : « *une valise d'optimisme et de belles idées à appliquer* ». Ils disent avoir découvert « *de nouvelles approches plus censées* ». La formation a répondu à des besoins professionnels quant au fait de « *varier les activités pour approfondir les matières* ».

La formation destinée au qualifiant est dans la même lignée : « *meilleure conscience des différents types d'intelligence* », « *des pistes à explorer dans ma pratique* », « *des idées pour modifier mes pratiques professionnelles* », « *des outils de travail proposés* ». Un participant souligne que la formation a répondu à des besoins professionnels parce qu'elle proposait notamment des techniques d'accrochage des élèves et présentait différents types d'exercices qui font intervenir les types d'intelligence.

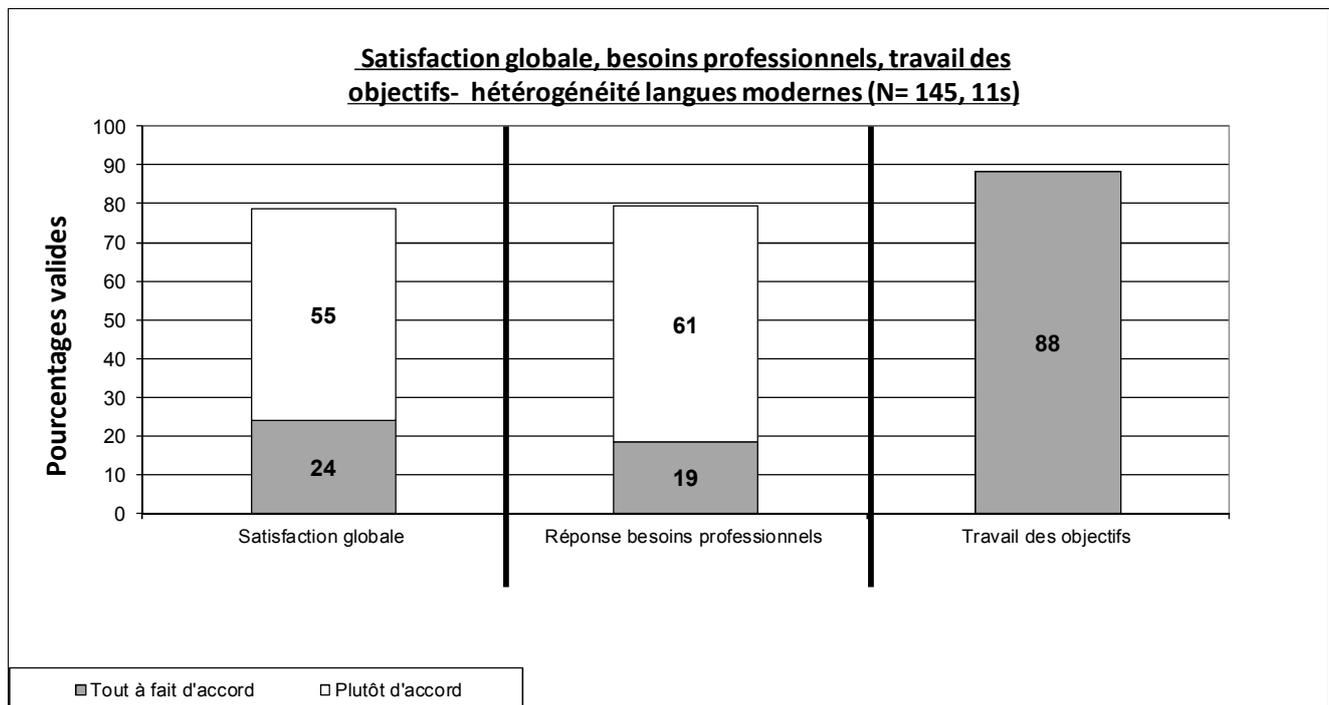
2/ Formation sur les intelligences multiples



Les avis sont plus moyens par rapport à ces formations, notamment au niveau du dispositif pour 2 sessions sur les 3. La raison qu'on lit dans plusieurs commentaires est à voir dans le travail des objectifs. Les 2 premiers sont bien travaillés mais ce n'est pas le cas du 3^e. Quelqu'un dira à ce propos : « *je ne sais pas encore comment je vais gérer l'hétérogénéité de mes classes aux profils très différents* ». Même si quelqu'un considère qu'il y a eu un « *bon survol de l'évolution de la recherche* », beaucoup se plaignent du côté trop théorique de la formation et du manque d'outils concrets pour gérer l'hétérogénéité.

Assez logiquement, les acquis se centrent sur les connaissances théoriques liées à la prise de conscience des différentes intelligences multiples et à leurs implications chez les élèves : « *un autre éclairage des stratégies que les élèves mettent en place et celles qu'ils pourraient apprendre à développer* ». Plusieurs mentionnent aussi les références bibliographiques. Mais on ne lit finalement que quelques commentaires seulement liés à l'aspect gestion de l'hétérogénéité au sein de sa classe : je repars avec un « *outil pour venir en aide aux élèves perdant de la motivation, car ne connaissant pas leurs points forts* » ; « *être attentif à chacun et diversifier les approches d'apprentissage grâce aux différentes intelligences.* ». On a l'impression à lire les commentaires d'une prise de conscience de l'hétérogénéité via les intelligences multiples mais que pour beaucoup, cela ne va pas jusqu'à les réinvestir par rapport à son enseignement (« *pas d'outils ni diagnostique, ni techniques applicables dans les cours* »). Quelqu'un pose par ailleurs la question de l'évaluation selon les intelligences multiples.

3/ Formation en lien avec le CE1D



On a des avis divergents dans ces formations : des participants satisfaits, d'autres moins, d'autres encore qui ne mentionnent aucun commentaire. 3 sessions sont plus moyennes. Ce que l'on perçoit transversalement et plus dans certaines sessions que dans d'autres, c'est que le CE1D était plus un prétexte pour travailler la différenciation en lien avec les 4 compétences mais plusieurs participants avaient des attentes par rapport à celui-ci : « *il manque de la pratique en vue de la planification du CE1D* ».

Sur la base du titre, les participants s'attendaient à avoir des éléments à la fois sur la différenciation et sur le Ce1D comme l'exprimait l'objectif 4 : « Différencier en classe pour assurer la réussite de tous les élèves en développant des techniques (notamment de différenciation) permettant de gérer l'hétérogénéité des niveaux des élèves au cours de langues modernes, dans la perspective du CE1D ». Par contre, sur la base de plusieurs commentaires, on pressent que la différenciation a été abordée en lien avec les compétences en langues modernes (notamment l'expression orale). Dans le temps imparti, les objectifs étaient peut-être trop ambitieux et pas suffisamment articulés (quelqu'un dit d'ailleurs « *qu'il y a peu de liens entre les différents aspects abordés* ») puisqu'un premier concernait « Analyser les implications du CE1D en langues modernes en termes d'enseignement (dont l'évaluation) et de continuité des apprentissages. » Il s'agissait plus d'un travail de différenciation sur les compétences visées par l'épreuve plutôt que sur l'épreuve elle-même.

Par rapport à la différenciation, plusieurs participants disent qu'ils repartent avec des idées (« *pour évaluer les profils d'apprentissage* »), des « *clés pour faire face à un public classe de plus en plus hétérogènes* », des pistes d'activités « *pour diversifier les tâches d'apprentissage* », des exercices à refaire en classe, des « *exemples de tâches à demander aux élèves selon leur profil d'apprentissage* », « *De nouvelles idées pour mettre en place la compréhension à l'audition et l'expression écrite en tenant compte du type d'élèves (visuels, auditifs,...)* », « *plusieurs moyens de travailler davantage la compétence parler, mais aussi de la travailler de façon différenciée* ». On lit aussi l'acquisition de nouvelles connaissances, une « *prise de conscience des différents élèves (profils d'intelligence) et des conseils pour toucher ces différents élèves.* » Parfois même, une envie de pratique différente : « *Je vais essayer de partir un peu plus des besoins des élèves et prendre en compte leurs attentes et différentes façons d'apprendre* » ; « *l'envie de tester des modes de différenciation avec mes élèves* ».

D'autres disent, au contraire, qu'ils repartent avec des questions quant à la gestion de l'hétérogénéité de niveaux et de motivation : « *Je ne sais toujours pas comment permettre à tous les élèves d'un groupe classe hétérogène de développer les compétences du CE1D. Aucune nouvelle piste.* », « *je n'ai toujours pas de pistes concrètes pour aider mes élèves* », « *je n'ai pas trouvé les réponses promises par l'intitulé de la formation* ». On lit aussi quelques critiques sur le côté peu novateur de ce qui est proposé ou le peu de concret, ce qui en frustre certains.

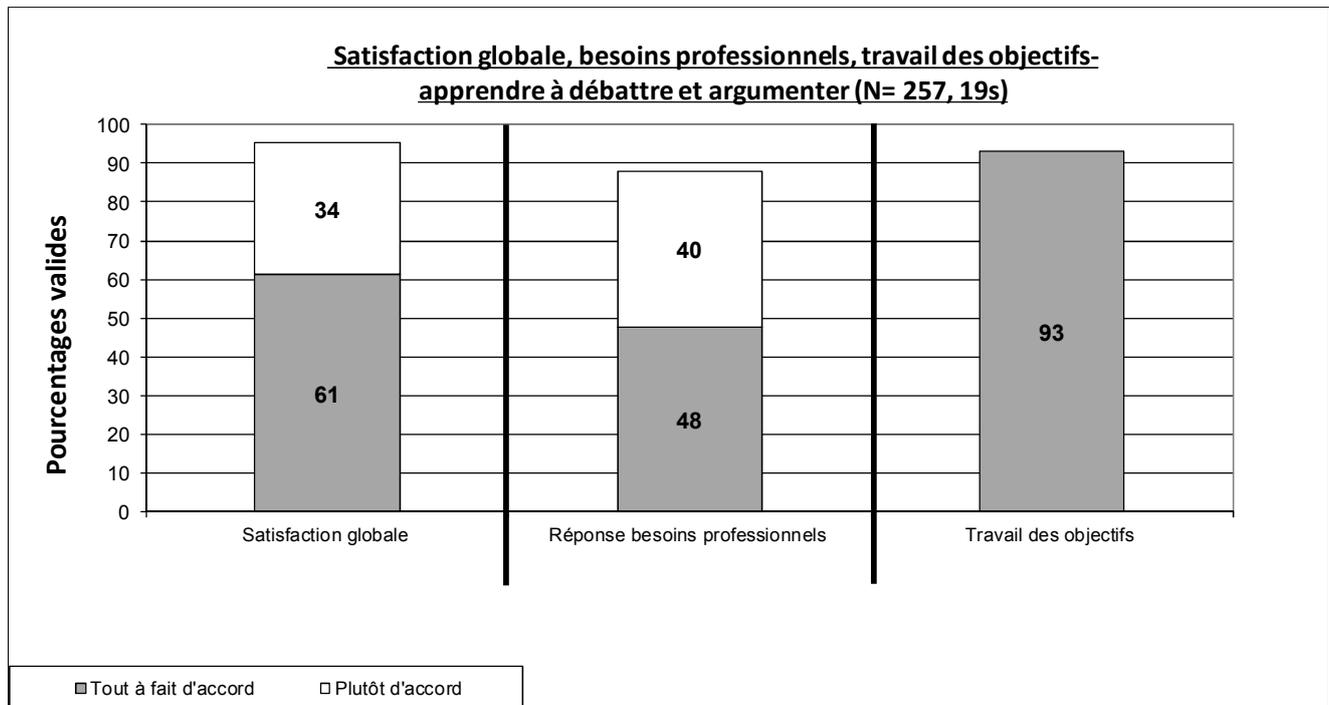
4.2.4 Apprendre aux élèves à débattre et à argumenter

Qu'il s'agisse de préparer spécifiquement les élèves au débat oral en lien avec sa discipline, pour le travail de l'argumentation en français, pour le questionnement philosophique ou les questions d'interculturalité au cours de religion ou de morale, pour la compétence orale en langues modernes : « *Besoin de me former en argumentation. C'est obligatoire parce qu'intégré par le programme du cours de français 3ème degré. Or ma formation (plutôt romane) ne m'y a pas du tout préparé.* » ; « *Malgré la complexité du débat, on peut le simplifier pour l'appliquer en anglais aux élèves.* ».

Ou qu'il s'agisse de guider les élèves dans leur participation à un débat démocratique, en réponse à des questions d'actualité ou des événements dramatiques survenus, les formations « Débattre et argumenter » apportent des dispositifs concrets pour structurer et accompagner ces discussions en classe : « *Bien que prof de math, je suis néanmoins une adulte dont la fonction est d'amener les élèves qui me sont confiés à une réflexion humaniste avant tout. J'anime aussi la pastorale de l'école.* ».

En effet, disposer d'outils, de scénarios, de grilles d'analyse concrètes et précises est crucial pour organiser sereinement ces débats. Les formations ont travaillé les conditions liées au débat : s'appuyer sur des étapes à suivre, les rôles à distribuer aux élèves, réfléchir à la place de l'enseignant et aux types d'interventions qu'il peut mener : « *Par des outils à la fois fins et utilisables (fiches rôles, cartes d'observation, gestion de la parole, exercices dans le dossier, etc, etc,...).* »

A ces conditions, le débat en classe apprend aux élèves à prendre la parole, à reformuler, à réfléchir en tant que citoyen et à acquérir un esprit critique.



Lorsque la formation apporte tout ceci aux participants, ils quittent la formation satisfaits. Ce qui est le cas pour la grande majorité d'entre eux quelle que soit la formation suivie : « *Beaucoup d'enthousiasme. Envie de considérer l'ado non plus comme un élève qui doit absorber des matières mais comme un être pensant qui peut apporter beaucoup de choses en classe.* » ; « *Des outils rigoureux et efficaces que je mettrai au service de ceux qui m'entourent : élèves, enfants, groupes de réflexion, cellule péda, parents...* » ; « *Des réflexions à prolonger. Une méthode éprouvée par des exercices. Des docs et bibliographie. Un renforcement de la motivation à faire avancer les élèves dans la précision de leur pensée.* » ; « *Des idées quant à la nécessité de construire un vivre ensemble et donner aux élèves les outils pour argumenter et justifier de manière rationnelle leurs positions. Un grand respect pour la diversité et la multiculturalité.* »

Tout l'enjeu pour chaque opérateur de formation réside donc dans le juste équilibre à trouver entre apports théoriques et mises en situation pratiques, en proposant des outils concrets de gestion du débat en classe, des éléments de réflexion, adaptés au stade de raisonnement conceptuel et d'abstraction des élèves et donc directement transposables en classe. Ce que l'un d'entre eux a moins réussi pour certaines de ses sessions : « *Formation à la didactique trop pauvre. La visée philo s'est fortement arrêtée à la visée théologique. Néanmoins, la formation fut très intéressante intellectuellement.* » ; « *A condition de transposer la richesse des analyses et processus à la dimension d'un public adolescent.* ».

Cette formation centrée plus spécifiquement sur l'interculturalité n'a donc pas répondu aux attentes d'une moitié des participants : « *Mon attente était des outils de gestion de groupe lors de débats philosophiques, à essayer entre collègues, mais ce fut plutôt un gros apport théorique (intéressant).* ». Néanmoins une autre moitié des participants a estimé qu'elle a rencontré leurs besoins professionnels : « *Acquisition d'outils pour mener des discussions sur des questions philosophiques en évitant des postures éthnocentristes et communautaristes.* »

Les participants estiment donc les objectifs de la formation atteints lorsqu'ils ont acquis ces outils de structuration des débats, mais surtout qu'ils les ont expérimentés eux-mêmes lors de débats vécus au cours de la formation : « *Nous nous sommes formés aux dispositifs : du débat oral. On a appris aussi à remettre en cause certains arguments de manière critique.* » ; « *Développement de l'esprit critique par des questions, arguments, contre-arguments pour arriver à un objectif/dialogue constructif.* » ; « *Nous avons eu des exercices oraux (beaucoup de pratique) qui nous ont fait découvrir le dialogue socratique.* » ; « *Plusieurs outils ont été proposés (théoriques ou davantage pratiques) afin de répondre aux différents objectifs posés (débat oral / discussion philo, recherche d'objectivité, remise en question, esprit critique)* » ; « *Nous avons effectivement et concrètement vu plusieurs méthodes permettant d'organiser un débat avec les élèves qui puisse les amener à prendre mieux connaissance des mécanismes en jeu dans la pensée et la réflexion.* »

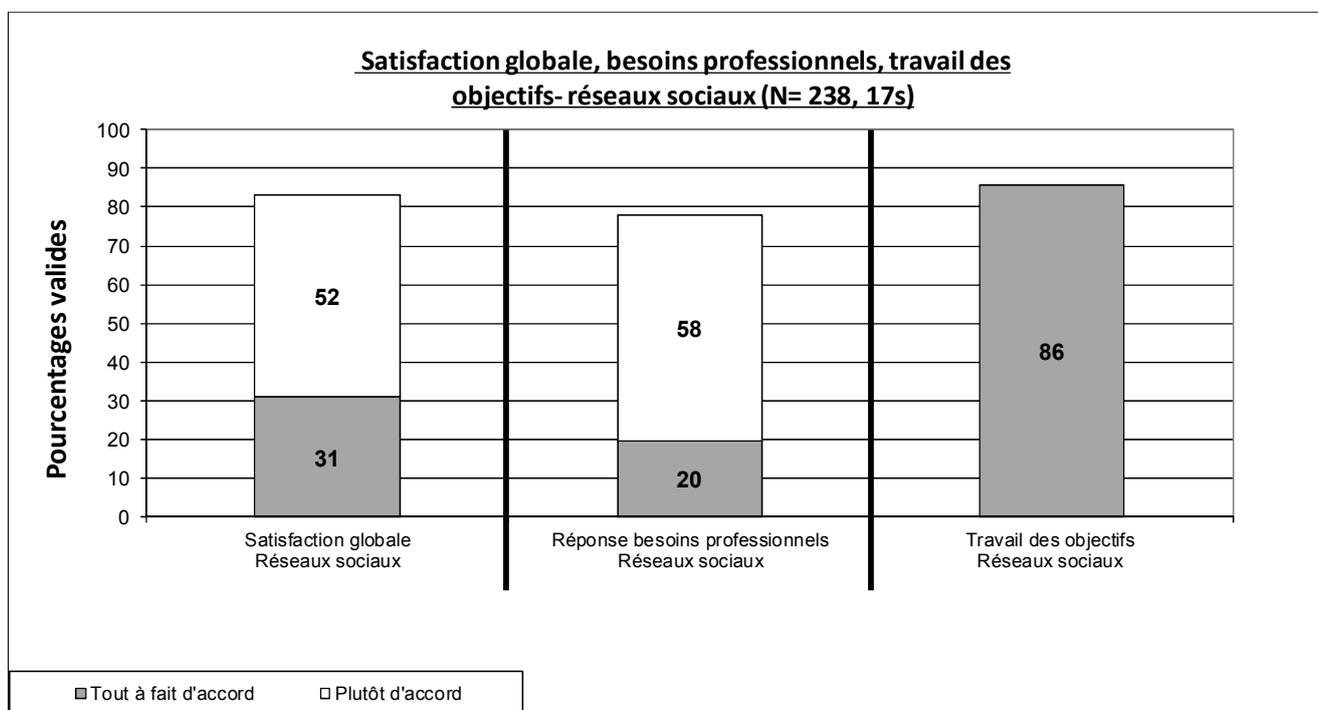
4.3 Enseignement : cible système éducatif-société

Proposer une analyse des évaluations des formations en lien avec la citoyenneté nous a paru important au vu de l'apparition dans les mois à venir du cours d'éducation à la philosophie et de citoyenneté.

Les formations que nous avons ciblées abordent les thématiques suivantes :

- Prendre en compte la diversité culturelle
- Accompagner nos jeunes consom-acteurs de réseaux sociaux
- L'éducation à la citoyenneté : sensibiliser les élèves aux valeurs et aux processus démocratiques
- La place du droit à l'école : la loi et la règle comme outils d'intégration sociale
- Stimuler l'éducation relative à l'environnement et prendre en compte le développement durable dans le cadre scolaire (ErE-DD)

4.3.1 Accompagner nos jeunes consom-acteurs de réseaux sociaux



83% des participants se disent satisfaits ou très satisfaits de la formation qu'ils ont suivie. Ce score sans être mauvais se trouve malgré tout dans le bas des scores recensés au sujet des formations liées à la citoyenneté. Voici quelques points d'éclairage sur ce constat.

Le travail des objectifs

86% des participants affirment que les objectifs ont été rencontrés.

En analysant les commentaires, on remarque que le premier objectif n'est pas toujours atteint dans son intégralité. Le retour des participants souligne bien le travail sur l'utilisation pratique des réseaux sociaux et le regard critique amené : « *Nous avons à présent des outils utiles pour mieux utiliser les*

réseaux sociaux. », « Compréhension meilleure quant au fonctionnement de Facebook, je sais à présent comment ouvrir un blog personnel. »

La partie de l'objectif *Apprendre à apprendre* est par contre plus ambitieuse et n'a pas toujours été travaillée de manière à satisfaire les participants. Si certains expriment leur satisfaction : *« De nombreux média sociaux ont été abordés, dont un grand nombre que je ne connaissais pas. La pertinence et l'utilisation potentielle de ces outils dans le cadre scolaire à clairement été impliquée. »*

Un nombre plus conséquent de participants vont dans le sens opposé : *« Apprendre à apprendre n'a pas été le sujet principal. », « Le premier objectif était apprendre à apprendre à utiliser les réseaux sociaux de manière critique. La formation consistait plus en une analyse sociologique (intéressante ou pas selon les sensibilités de chacun) mais beaucoup trop peu axée sur les élèves (même si quelques pistes ont été données la deuxième journée) ».*

Au lire des participants, le deuxième objectif est bien exploité. Les réseaux sociaux, Facebook en premier lieu, leur exploitations, leurs risques et apports sont parcourus. Il en va de même pour les apports sociologiques et juridiques même si quelques participants aimeraient que ces aspects soient plus amplifiés : *« Comprendre l'évolution de la société et de l'utilisation des médias, l'évolution de la société actuelle vers le virtuel. Des exercices pratiques avec le pc ont été proposés non sans une approche critique et très professionnelle. Nous avons abordé les limites, les dangers et avons pu dédramatiser ».*

La réponse aux besoins professionnels et les acquis

78 % des participants affirment que la formation suivie répond à leurs besoins.

De manière assez unanime, les participants écrivent repartir avec une meilleure connaissance des réseaux sociaux, un regard réflexif et critique plus affiné et enfin des balises au niveau juridique et sociologique : *« Elle m'a permis d'évaluer de la nécessité ou non d'utiliser les réseaux sociaux avec mes élèves. », « Une très bonne idée de ce que sont les médias sociaux. Le formateur a pris en compte le milieu scolaire et privé et en a donné des exemples concrets. Il connaît très bien son sujet. Bien! »*

« J'ai appris des informations quant à l'utilisation responsable de Facebook, les plaintes et la procédure par rapport aux plaintes. »

Au niveau de la réponse aux besoins pédagogiques, les commentaires sont plus mitigés. Certains repartent avec des outils précis à mettre en place dans des projets préexistants ou à construire:

« L'emploi d'un réseau social pour communiquer avec les élèves pourrait s'appliquer dans mon métier », « Utiliser l'outil numérique comme complément à la publication du journal papier de l'école. »

D'autres évoquent le manque de pistes pédagogiques réalisables et l'apport plus personnel que professionnel qu'ils en retirent: *« Difficulté d'intégration dans les cours même si des pistes ont été avancées, manque de matériel à disposition pour les élèves. », « Je repars avec plus d'informations qui me seront utiles dans le privé et éventuellement à titre professionnel si les élèves m'interpellent à ce sujet. »*

Les différences de niveaux entre les participants est une difficulté à laquelle les formateurs sont confrontés. Certains participants expliquent rester sur leur faim : *« Mise à part 2 - 3 activités à utiliser en classe je n'ai rien appris de plus ».*

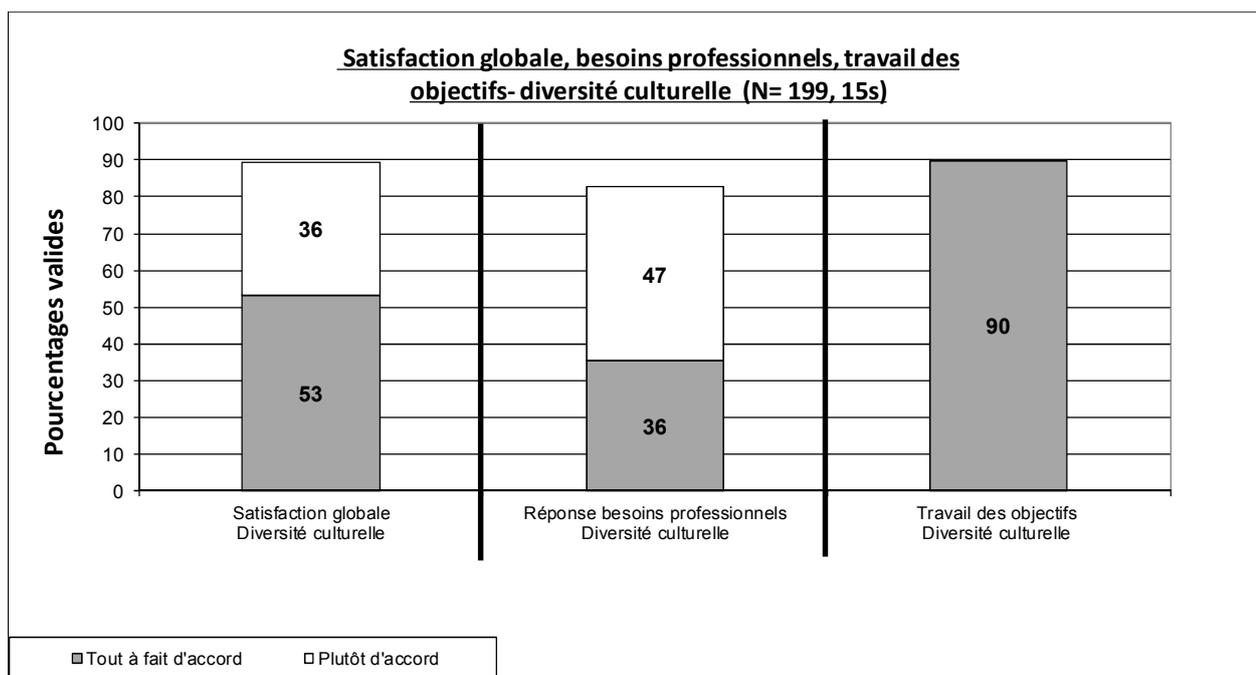
Alors que d'autres découvrent un univers qui leur était assez étranger : *« Je repars avec une ouverture et une curiosité sur le sujet mais pas encore la maîtrise des techniques proposées. »*

Nous noterons enfin la difficulté d'adapter cette formation à tous les publics. Une session a été organisée en enseignement secondaire spécialisé de type 2. Les participants expriment leur difficulté à transférer le contenu de la formation vers leurs élèves : « Il y a des éléments que je vais rapporter à l'école pour les tester. Tout n'est pas adapté à notre secteur école spécialisée mais certaines choses sont à essayer avec élèves. », « Il sera difficile de l'appliquer avec nos élèves du spécialisé (déficients mentaux), mais c'était très intéressant pour moi. Merci ».

Cas particuliers

Deux sessions sont à analyser de manière plus précise. Environ la moitié de leurs participants se disent insatisfaits. En analysant leur situation, on constate que des difficultés liées aux inscriptions sont apparues. Centrées sur un outil précis, ces deux sessions ont accueilli des participants qui avaient choisi une formation de type généraliste. Les raisons de ces changements tardifs sont dans un cas l'annulation d'une formation et dans l'autre le dédoublement de celle-ci. Les participants ont été déçus de ce changement. Ces critiques apparaissent dans les commentaires des participants alors que le formateur évoque le peu d'implication de ceux-ci.

4.3.2 Prendre en compte la diversité culturelle



La satisfaction globale des participants qui ont suivi les formations sur la diversité culturelle est très bonne. Environ 90 % des participants se disent satisfaits ou très satisfaits de la formation suivie. Une même proportion de participants affirme que les objectifs ont été rencontrés. Les formations rencontrent par contre dans une moindre mesure les besoins professionnels des participants : on est juste au-dessus des 80% de satisfaction sur cette question.

Le travail des objectifs

Les commentaires sont majoritairement positifs à ce sujet tout en évoquant le manque de temps : « Être exhaustif en 2 jours, c'est court. Mais le thème a été traité dans son ensemble et en profondeur. », « Les différents objectifs ont été abordés, cependant, il reste beaucoup de choses à voir, beaucoup de ressources disponibles auprès de l'opérateur. »

L'analyse des commentaires des participants nous renseigne sur un autre élément essentiel à tout travail sur les stéréotypes et les différences culturelles : la nécessité des participants de se décentrer de leur propre culture. Bon nombre des participants affirment dans leurs commentaires que la formation leur a permis cette prise du recul : « Une ouverture encore plus grande sur les autres cultures. L'envie de faire attention aux préjugés que j'aurais. », « Prise de recul et réflexion sur l'importance à prendre en considération la culture de l'autre afin de pouvoir le respecter. »

Ces affirmations que nous retrouvons dans toutes les sessions sont un indice non négligeable de la qualité des formations proposées.

La réponse aux besoins professionnels et les acquis

Un point fort des formations proposées réside dans les échanges entre les participants. Ils permettent de répondre aux besoins de chacun de manière plus informelle : « On apprend des autres, on se pose des questions, on apprend des méthodes. »

Certains participants expliquent aussi repartir avec des pistes et des outils de travail : « Les différents ateliers proposés me permettent de voir ce que je peux mettre en place au sein de mes classes pour favoriser l'interculturalité. Ça me donne même des pistes pour revoir mes cours et intégrer cette notion culturelle par rapport au programme. », « 2, 3 outils pédagogiques à utiliser avec nos élèves ont été proposés. ».

Plusieurs participants se plaignent cependant du peu de concret à ramener en classe et de l'aspect fort théorique. Ces éléments sont liés par quelques participants au manque de temps : « Trop théorique et trop en deux jours. », « Malgré quelques outils abordés lors de la formation. Celle-ci est restée tout de même assez théorique. L'utilisation concrète de ces outils semble difficile à mettre en œuvre dans la pratique. », « La formation est intéressante pour notre culture générale mais ne nous apprend pas grand-chose de concret (idées, pistes,...) à appliquer dans nos classes, trop de théorie. »

Trois cas particuliers

Premier cas :

Une formation a reçu davantage de commentaires négatifs que les autres ; les participants expliquent leur déception par rapport aux objectifs de la formation qui n'ont pas été respectés : « La formation était très intéressante mais ne correspondait absolument pas aux objectifs repris dans la lettre de confirmation. », « J'attendais plus d'informations sur les codes culturels. ».

Cette formation sur la thématique de la migration s'est en effet éloignée des objectifs assignés au lot « diversité culturelle ». L'IFC a rencontré l'opérateur qui a adapté depuis lors son contenu et son déroulement de formation afin de rencontrer les objectifs.

Il est important de noter que malgré cette déception, la satisfaction générale des participants à cette formation est bonne. Certains y voient principalement un apport à leur connaissance générale, d'autres abordent concrètement le transfert qu'ils pourront en faire dans leur école.

Deuxième cas :

Une formation propose la richesse de traiter les différences culturelles et convictionnelles. La formule de la formation est à garder au vu de l'actualité de la thématique et de l'enrichissement qui en ressort : « *J'ai appris comment gérer les conflits d'ordre convictionnels.* », « *Je repars avec une ouverture aux différentes religions et cultures... loin des préjugés mais j'ai des outils pour les balayer.* »

Toutefois, un nombre important des participants sont déçus de l'accent trop important donné au convictionnel : « *Les objectifs ont été rencontrés avec une prédominance sur les diversités conventionnelles.* », « *J'aurais voulu que l'on parle de la diversité culturelle dans sa globalité et non QUE de la religion.* »

Au vu de ces commentaires, deux pistes sont à envisager : retravailler l'équilibre à donner entre ces deux thèmes très vastes ou centrer la formation sur les diversités culturelles de type uniquement convictionnel.

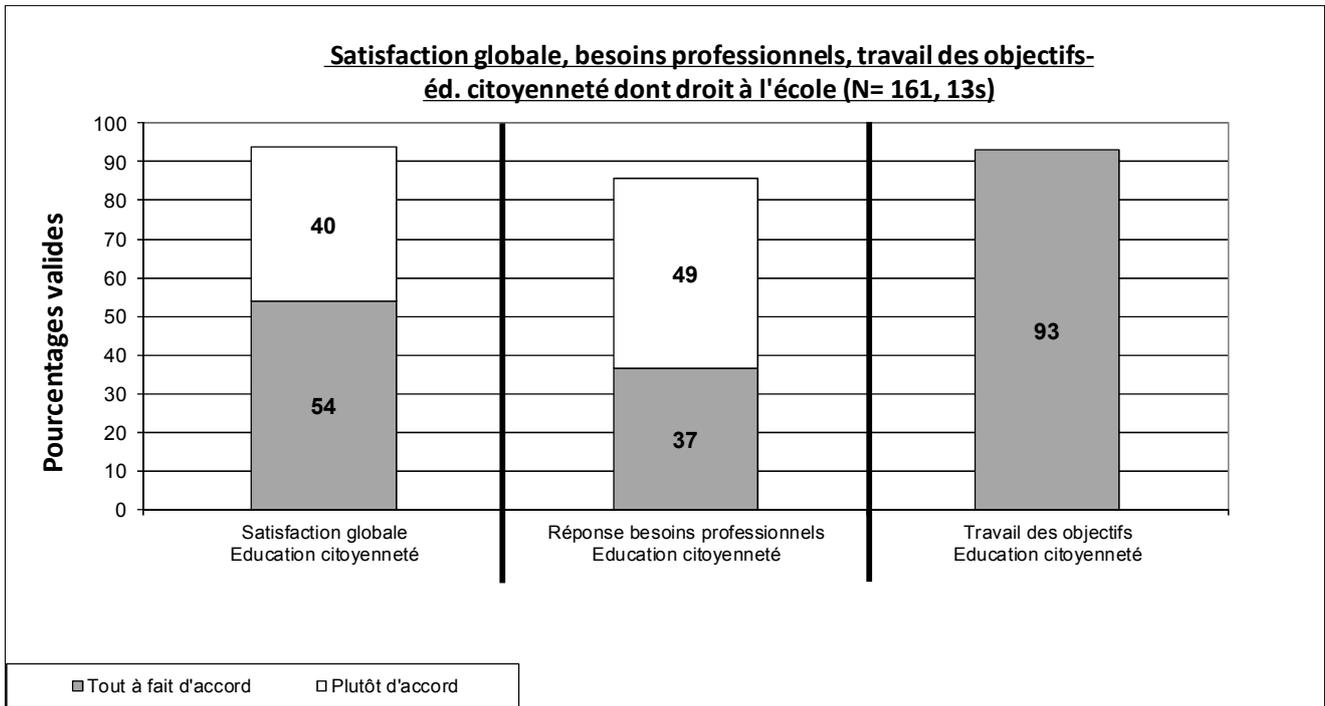
Troisième cas :

Nous noterons enfin l'adaptation réussie de 4 des sessions de formation à un public spécifique, le 4^{ème} degré paramédical : « *Toute la compétence culturelle dans les soins a été parcourue.* », « *De meilleurs connaissances sur le patient étranger, sur la communication (faire intervenir les médiateurs, travail en réseau, la prise en charge d'un patient étranger dans la relation d'aide.* »

Cette adaptation à la pratique du public a néanmoins fait réagir une minorité de participants : « *Les objectifs sont atteints mais plus basés sur les patients que sur les élèves* », « *Peu d'exemples avec les élèves. Le cadre est resté essentiellement la pratique des soins infirmiers.* ».

Le 3^{ème} objectif est en effet centré sur la gestion des « échanges avec et entre les élèves ». Cet élément ne doit pas être perdu de vue.

4.3.3 L'éducation à la citoyenneté : sensibiliser les élèves aux valeurs et aux processus démocratiques



Le travail des objectifs

93% des participants affirment que les objectifs des formations sur l'éducation à la citoyenneté ont été rencontrés. Les commentaires le confirment : « *Un des grands objectifs de notre profession est de former des citoyens responsables et en ce sens, ces 2 jours correspondent tout à fait à nos besoins professionnels.* »

Une minorité de participants regrettent parfois un focus sur la théorie et la rencontre dans une moindre mesure de la transposition dans les pratiques pédagogiques : « *Beaucoup d'outils nous ont été donnés pour atteindre ces objectifs. Ceux qui concernent les élèves restent encore à mettre en pratique sur le terrain.* », « *Un manque de pratique qui rend difficile l'application des conseils/notions théoriques.* ».

Une formation centrée sur l'apport d'activités ludiques répond particulièrement aux objectifs et fait l'unanimité de ses participants : « *Outils de sensibilisation, analyse d'expériences faites par les formateurs, pratiques destinées aux élèves, tout y est.* », « *Les animations permettent d'apprendre aux élèves à exercer leurs droits, à connaître leurs devoirs. Ils ont l'occasion de vivre des expériences liées à la démocratie comme avec le jeu présenté : Bravo!* ».

Un bémol concerne cependant la difficulté qu'a eu une de ces sessions de formation à s'adapter au public du spécialisé. Les deux participants concernés l'expriment ainsi : « *Pas assez adapté à l'enseignement spécialisé.* », « *Très intéressant, mais globalement peu transposable à notre public (sec spéc). Sans doute une mauvaise lecture du descriptif!* ».

La réponse aux besoins professionnels et les acquis

85% des participants affirment que leurs besoins professionnels sont rencontrés. Les participants disent repartir majoritairement avec des outils et en se sentant mieux armés au niveau théorique : *« La formation a répondu à mes besoins en apportant des outils théoriques et pratiques nécessaires aux objectifs de mon cours de morale. », « Je repars avec une méthode à appliquer en classe (grille d'analyse d'un conflit armé). Nous avons parlé d'un projet d'interdisciplinarité avec les collègues présents à la même formation. Je pourrai intégrer des méthodes de travail au sein des cours. ».*

Nous noterons que les deux sessions analysées d'une formation portant sur la problématique des sectes et le processus démocratique ont recensé plus de commentaires négatifs tant sur la question des objectifs que sur la question des besoins professionnels.

Un tiers des participants ont, en effet, exprimé une certaine insatisfaction par rapport aux formations suivies : *« ... Nous nous sommes formés mais nous n'avons pas appris à apprendre à sensibiliser les élèves. Nous n'avons pas découvert des expériences d'éducation à la démocratie. Nous avons cependant identifié les pratiques permettant aux élèves d'exercer leurs droits et les engagements à respecter leurs devoirs. ».*

Les critiques concernent plus précisément le peu de liens qu'ont pu faire certains participants avec leur terrain : *« Aucun lien direct applicable », « Je ne suis pas encore confronté au problème du point de vue professionnel. »*

Cette critique est aussi exprimée par le participant travaillant dans le spécialisé : *« Au vu du public avec lequel je travaille (enseignement spécialisé), peu de pistes m'ont été proposées. »*

On lit bien que ces participants ne vivent pas la problématique des sectes dans leur quotidien professionnel. Le travail de sensibilisation par le formateur envers ses participants doit être d'autant plus conséquent ; cela avant même d'aborder le travail de sensibilisation à amener en classe.

4.3.4 La place du droit à l'école : la loi et la règle comme outils d'intégration sociale

Un seul opérateur a proposé une formation sur cette thématique. Ce sont donc deux sessions du même formateur qui ont été analysées. 19 participants sur 22 se disent satisfaits ou très satisfaits de leur formation.

Le travail des objectifs

19 participants affirment que les objectifs de la formation ont été travaillés : *« Envisager lois et règles : OK. Vivre ensemble et en sécurité : OK. Niveaux de responsabilité : OK. »*

Une seule personne donne l'avis contraire sans justifier sa réponse.

Les commentaires font ressortir la pratique de l'analyse de cas par le formateur et le travail des objectifs à partir de ceux-ci : *« Analyse de cas précis. Travail sur le niveau d'action et responsabilité de chacun. », « A partir de cas concrets et fort diversifiés, nous avons analysé et tenté de résoudre les situations problèmes. ».*

La réponse aux besoins professionnels et les acquis

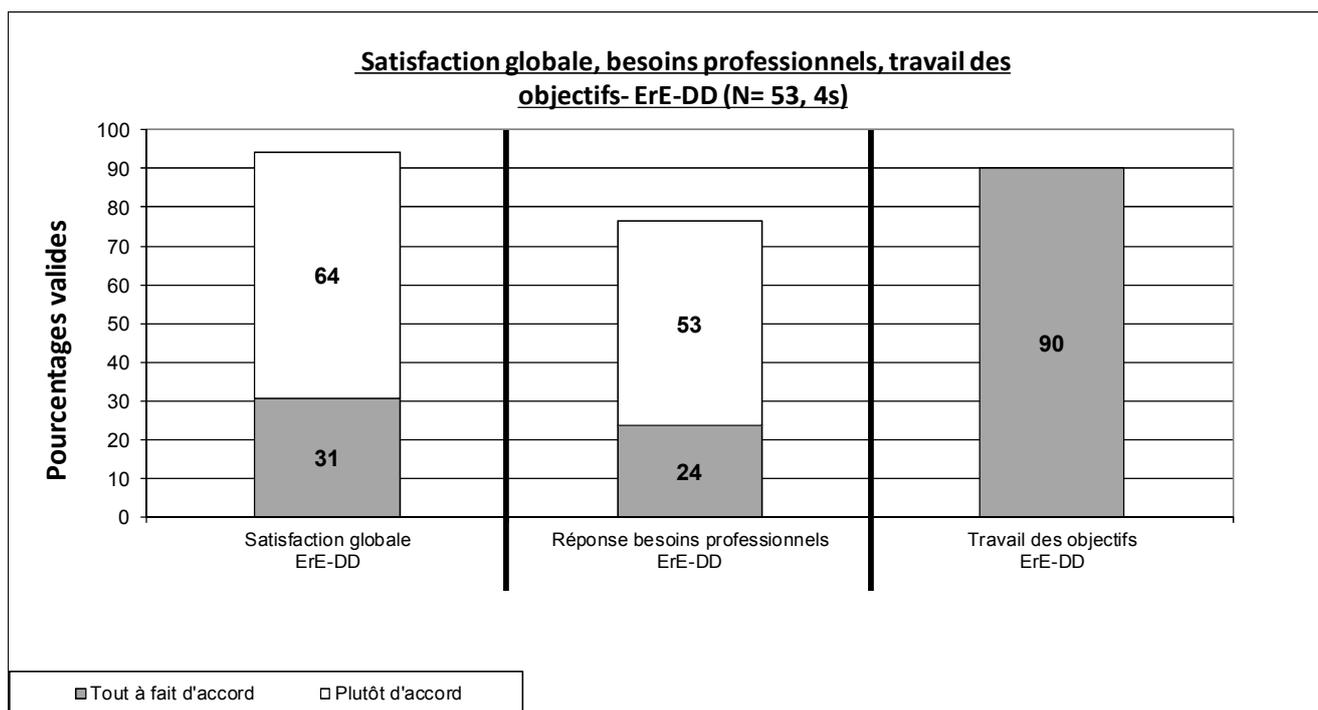
La réponse aux besoins professionnels est l'élément qui satisfait le moins les participants. 6 d'entre eux ne se disent en effet pas satisfaits de cet aspect.

Les participants évoquent l'écueil entre les solutions proposées dans la formation et la réalité du terrain : « *Les solutions présentées ne sont pas souvent applicables dans la vie scolaire réelle. Propositions fortement idéalisées.* », « *Contradiction entre la théorie de la formation et le vécu en classe.* ».

Un réel travail du formateur afin d'approcher au mieux la réalité des participants est donc à faire.

Mis à part ce constat, les commentaires restent très positifs. On lit la réflexion entraînée par la formation, les connaissances juridiques amenées et les outils proposés : « *Les repères et les idées reçues ont été bousculés. TB!* », « *Des connaissances juridiques, des clés pour réagir dans des situations concrètes de notre profession.* », « *Des outils pour gérer des situations problématiques diverses en classe et nous rendre citoyens responsables afin d'enseigner à nos élèves à devenir, de manière transversale, des citoyens responsables.* ».

4.3.5 Stimuler l'éducation relative à l'environnement et prendre en compte le développement durable dans le cadre scolaire (ErE-DD)



Le taux de satisfaction globale des participants aux formations en ErE-DD est très satisfaisant : 94% des participants se disent satisfaits ou très satisfaits. Résultat qui peut étonner au regard du nombre important de sessions annulées faute de participants.

Le travail des objectifs

90% des participants affirment que ces objectifs ont été respectés. Les commentaires à ce sujet montrent la satisfaction globale des participants : « *Mise en situation et échanges constructifs.* », « *Nous avons été sur le terrain et c'était du concret, comme il était inscrit sur les feuilles d'objectifs.* »

Les critiques sont rassemblées autour de deux grands éléments :

- d'une part, deux participants écrivent leur difficulté à comprendre les objectifs : « *Les objectifs repris par la formation sont étendus et complexes...* », « *Faites des objectifs compréhensibles!* »
Proposer des formulations plus intelligibles pourrait en effet être envisagé.
- d'autre part, une formation propose d'explorer l'ErE-DD dans différentes disciplines (sciences, histoire, géographie, sciences sociales, économiques,...). Plusieurs participants d'une même session expliquent que leurs disciplines (sciences sociales, sciences économiques, histoire et géographie) ont été très peu abordées. Voici deux commentaires très révélateurs à ce sujet : « *... la formation est surtout basée sur les sciences donc peu applicable pour l'histoire et la géo!* » « *Formation intéressante pour le citoyen que je suis mais complètement inutile pour mon métier d'enseignant en sciences économiques et en géographie au 2 et 3ème degré de l'enseignement général.* ».
Un autre participant de cette même session se plaint que la formation n'est pas adaptée aux enseignants en sciences du 1^{er} degré. Au vu de ces commentaires, il est important que cette formation cible davantage les disciplines abordées et le niveau d'étude auquel elle s'adresse ou qu'elle retravaille fortement la transversalité qu'elle propose.

La réponse aux besoins professionnels et les acquis

75 % des participants répondent positivement à la question sur la satisfaction de leurs besoins professionnels. Ce score est comparativement assez bas par rapport à ceux des formations liées à l'éducation à la citoyenneté.

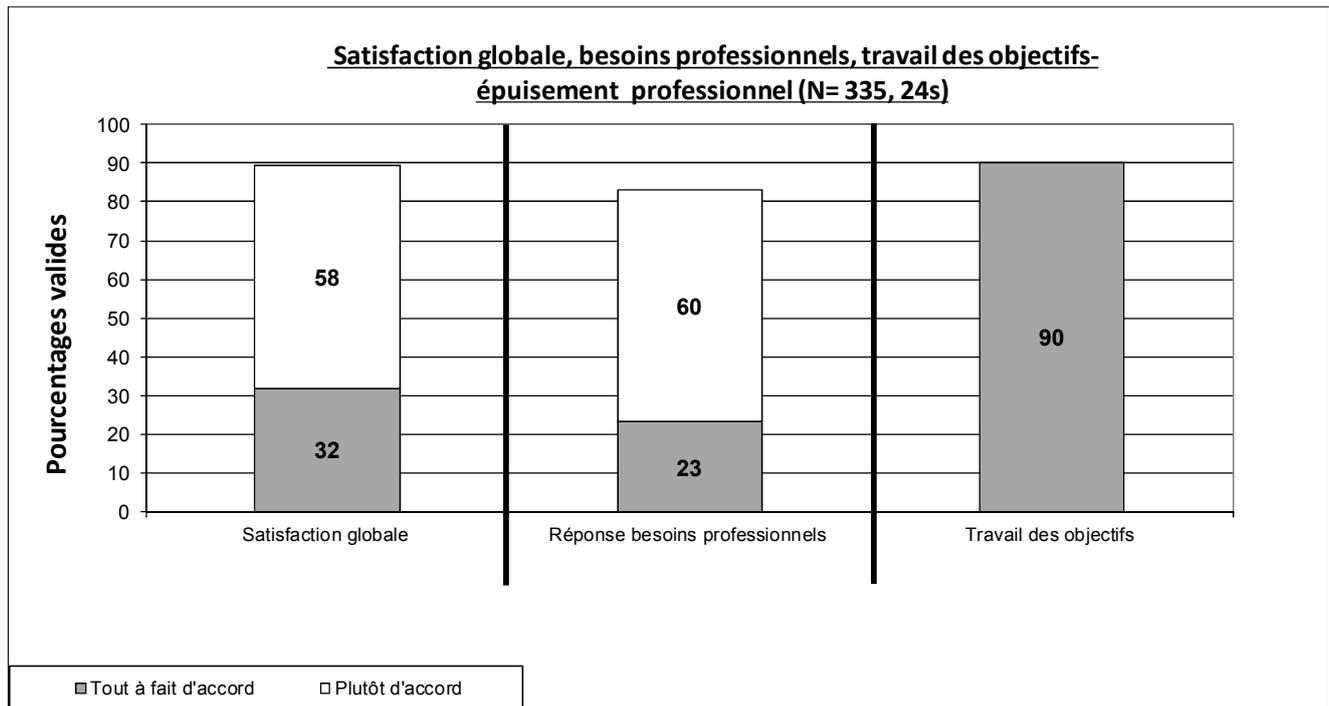
Les commentaires positifs mettent en valeur les outils découverts en formation mais aussi le dynamisme et l'interdisciplinarité proposés en ErE-DD : « *Satisfaction car j'ai reçu des sources d'infos intéressantes. Par exemple, des sites internet me donnant des sources chiffrées bien utilisables en classe.* », « *Des idées pour réaliser une journée entière sur le thème de l'eau en interdisciplinarité (chimie/physique/bio).* », « *Des idées nouvelles de mise en œuvre : jeux, photolangage, théories de l'engagement.* ».

Les commentaires négatifs ciblent la difficulté des enseignants à intégrer l'ErE-DD dans leurs cours mais aussi pour certains à modifier leur posture d'enseignant : « *Les infos reçues sont intéressantes, mais difficiles à appliquer en classe. Mais cet avis n'engage que moi car j'ai fortement tendance à travailler de façon traditionnelle c'est-à-dire le professeur explique. D'autre part, je ne dispose pas d'ordinateur et de projecteur en classe.* », « *Les cours dispensés ne sont pas à proprement parler des EREDD mais des séquences ou animations peuvent s'adapter à mes cours.* », « *Pas toujours évident de mettre en pratique.* ».

Une réponse à ces commentaires réside certainement dans l'exploitation de l'objectif 3 qui dans cette optique devrait être amplifié dans les prochaines formations proposées.

4.4 Enseignement : cible moi-mêmes

La formation « *L'épuisement professionnel, comment le repérer, le prévenir, l'éviter ou le traiter?* » a été créée en 2014-2015 par une équipe de formateurs internes. Alors que la thématique du *burn out* (ou épuisement professionnel) était de plus en plus présente dans les médias, présentée comme le nouveau mal de notre société, il était difficile de l'ignorer plus longtemps. Surtout lorsque l'on sait que le *burn out* a d'abord été identifié chez les travailleurs des secteurs médicaux et sociaux (médecins, infirmiers, psychologues, assistants sociaux, ...), ces métiers dans lesquels la dimension de relation d'aide à l'autre est centrale. Or, cette dimension relationnelle est également très présente dans les métiers de l'éducation.



La pertinence d'une formation sur cette problématique contemporaine a été confirmée par son succès en termes d'inscriptions (24 sessions, 479 inscrits) et par les retours des participants : 4/5 d'entre eux affirment que la formation répond à leurs besoins professionnels : « *L'épuisement professionnel semble être un tabou tant par rapport à soi-même, à ses proches, à ses collègues, à son établissement et à l'institution elle-même... Cette formation offre une reconnaissance de la problématique, une prise de conscience et apporte des pistes de réflexion précieuses pour tenter d'atténuer l'épuisement. Il s'agit également d'un lieu d'écoute attentive (des formateurs, des autres intervenants) et de partage de personnes vivant des situations proches (et surtout toutes différentes)* » ; « *Des pistes concrètes, le sentiment que l'on vit les mêmes choses mais c'est la façon de prendre, d'aborder la situation (qui) semble différente.* » ; « *Je sais maintenant sur quoi je peux agir.* ».

La formation répond d'autant plus aux besoins professionnels que les risques peuvent être plus élevés lors de certaines étapes de la carrière : « *L'expérience des premières années d'enseignement est l'occasion de se confronter à l'épuisement : tout à préparer, peu d'expérience de gestion de groupe, découverte du monde prof.* » ; « *Fin de carrière, nécessaire de me redynamiser.* ».

Mais encore parce qu'il s'agit d'un métier complexe, dans un environnement en mutation : « *Pouvoir replacer le métier d'enseignant dans le monde actuel et relativiser notre vécu.* » ; « *Nous faisons*

partie d'un métier en mutation dont les codes changent mais aussi le job description. Il nous faut y réfléchir pour avancer, chose à laquelle cette formation a répondu. »

La formation répond aux objectifs qui lui ont été assignés selon la quasi-totalité des participants : *« Pistes pour gérer les pressions professionnelles proposées. Cadre légal du bien-être au travail. »* ; *« Nous avons bien vu les aspects théoriques liés aux causes de l'épuisement dans le cadre de notre carrière mais aussi dans notre vie quotidienne par l'aide de travaux de groupe/vidéo/document, nous avons pu en retirer des pistes nous permettant d'avoir une meilleure prise de conscience sur les moyens à mettre en œuvre pour moins nous épuiser. »*.

Si quelques-uns répondent non à la question de l'atteinte des objectifs, cela concerne les 3 ou 4 premières sessions, qui ont parfois péché par un excès de théorie sur le cadre légal et le *burn out* : *« Il y a un manque de solutions concrètes aux problèmes de fatigue. »* ; *« Les solutions proposées ne sont pas assez approfondies. Nous nous sommes trop attardés sur le burn-out et ses principes mais pas assez sur les solutions à apporter. »*. La formation a très vite été régulée par les formateurs, et toutes les sessions suivantes n'ont plus recueilli de tels commentaires.

Par ailleurs, ces réponses peuvent également être nuancées par le fait que les recherches sur le *burn out* montrent que les causes, et donc les solutions ne sont pas uniquement de l'ordre de la responsabilité personnelle de l'individu touché, puisque le phénomène est multifactoriel. Difficile donc, et d'autant plus en seulement deux jours de formation, d'envisager des pistes de solutions à tous les niveaux : *« Beaucoup de constats d'épuisement, mais peu de moyens pour mettre en place des solutions. Ce n'est pas du ressort des formateurs, ni du nôtre. Des petites solutions peuvent être mises en place mais la politique doit ouvrir les yeux et mettre en place des structures! Budget!!! »*.

Par conséquent, afin d'encore mieux articuler apports théoriques (cadre légal sur le bien-être au travail, définition du *burn out*) et apport d'outils et pistes de solution concrètes, notamment en termes de gestion du stress, pour 2016-2017, la formation se dessine en 3 jours, et ses objectifs ont été revus : *« Formation très dense (trop?) utilisant de nombreux supports (docs, tableaux, capsules web, DVD) et plusieurs approches (récit, mise en activité, temps de partage, dialogue, mise en relation par rapport à l'apport théorique, mises en perspectives,...) avec beaucoup de contenu théorique et pratique. »*

Dans cette formation, l'accent est mis sur tous les facteurs susceptibles de « favoriser » le *burn out*, donc sur l'importance d'agir au niveau organisationnel, et de s'appuyer sur la force du collectif et du travail d'équipe : *« Nous avons abordé tous les points importants lié au burn out (ou épuisement professionnel) : souffrances des profs, bien-être (au travail), violences (visibles ou non), reconnaissance au travail,... »* ; *« Une vision plus grande (plus large) par rapport à la souffrance que l'on peut éprouver sur son lieu de travail et comment pouvoir y remédier (ou essayer d'y remédier) »* ; *« Un bagage d'infos intéressantes sur les manières de repérer l'épuisement professionnel et d'éviter un burn-out. Mais surtout avec la conviction profonde que le meilleur traitement contre le mal passe par la solidarité entre les différents acteurs de l'enseignement »* ; *« La formatrice m'a permis d'avoir une nouvelle perception de l'épuisement professionnel, mais aussi de l'importance de l'entraide entre collègues pour le traiter. »* ; *« Comment repérer le burn out me paraît important. Je suis très vigilante car une de mes collègues proches (encore très jeune) est en burn out depuis presque 2 ans et cela m'a marquée. »*.

Les participants disent quitter cette formation rassurés, pour eux, leurs collègues, leurs élèves : « *Le sentiment de savoir que je ne suis pas seul.* » ; « *Un encouragement et des clefs pour le bien être au profit des élèves.* » ; « *Rassurée pour mon avenir! Je ne suis pas seule face au stress.* ».

4.5 PMS : analyse des besoins de formation

L'année passée, nous avons analysé les réponses des participants à la question 7 : « Dans mes pratiques professionnelles, quels sont les besoins pour lesquels je ne trouve aucune formation dans l'offre globale de formation (quel que soit l'organisme de formation) ? » pour le fondamental et le secondaire ordinaire et spécialisé.

Cette année, nous examinerons les besoins exprimés par les agents PMS ou directions des C.PMS. Le détail de ces demandes se trouve à l'annexe 7.3. Elles ont été transmises au groupe de travail rassemblant les réseaux et l'inspection qui s'est penché sur le programme des PMS pour 2016-2017.

Ce qui revient de manière fréquente concerne les **techniques PMS** à savoir :

- l'observation où les commentaires mettent un accent particulier sur la 3^e maternelle ;
- les entretiens avec des demandes parfois de la prise en compte de la spécificité du public (enfants de moins de 9 ans, public de l'enseignement spécialisé,...) ou des points d'attention précis (que faire quand les mots font défaut, que faire avec ce qu'on a entendu ?,...)
- mais surtout les tests utilisés en PMS et leur analyse, interprétation (hypothèses, diagnostic,...). Les plus évoqués sont les tests projectifs. Il y a des demandes aussi sur les bilans intellectuels, ou encore les tests visuels ou auditifs. 9 personnes expriment la demande liée à l'analyse de dessins d'enfants. Plusieurs précisent que ceci concerne l'ensemble des professions PMS et pas uniquement pour les psy.

Des formations existent pour l'observation et les entretiens. C'est le cas aussi pour les tests. Cependant, cette année, nous n'avons eu aucune offre de formation à ce sujet. Lors du travail du programme avec les PMS cette année, nous nous avons retravaillés la formulation des intitulés et des objectifs. Il a été décidé aussi de permettre à l'opérateur qui souhaiterait remettre une offre sur les tests de choisir la durée de formation la plus appropriée par rapport aux objectifs. Nous ne disposons cependant pas d'offres sur l'analyse des dessins d'enfants.

La **compréhension des troubles et des déficiences** revient plusieurs fois également : troubles d'apprentissage (dyslexie, dyscalculie,...), troubles de l'attachement, déficience mentale, autisme, phobie scolaire,... Ces formations devraient, aux dires des participants, prendre en compte la spécificité PMS via la détection des troubles, les aménagements à mettre en place en classe et à la maison, les conseils à donner aux parents et aux enseignants. Il s'agirait donc de formations plus approfondies aux dires de certains. Pour les troubles d'apprentissage, une formation comme demandé existe. Cette année, la dyspraxie et la dysphasie ont été abordées.

Des demandes de formation concernent plus directement le jeune, à la fois dans une meilleure connaissance de son **développement** (et particulièrement le développement moteur de l'enfant – formation ajoutée pour 2016-17) mais aussi dans des **outils à leur proposer pour apprendre à apprendre**. Sont cités : les cartes mentales, la gestion mentale, le braingym, la métacognition, les intelligences multiples, la pleine conscience (exercices de relaxation et de méditation). Ces dernières formations ne sont pas proposées dans le programme PMS mais bien dans le programme enseignement parmi lequel les PMS peuvent aussi faire des choix.

Quelques demandes portent sur l'**orientation**, une des missions importantes des C.PMS : « *vue d'ensemble de ce qui existe* », « *travailler un projet avec le jeune* », « *approche du monde* »

professionnel (définition des métiers, nouveaux métiers, métiers en pénurie,...) ». Ces formations sont bien présentes dans le programme mais nous n'avons pu retenir aucune offre sur ce sujet pour 2015-2016.

L'aspect **partenariat** est aussi évoqué plusieurs fois : avec l'équipe éducative, avec d'autres intervenants (CPAS/police/SAS/PMS ordinaire...), avec les familles. Plus spécifiquement est posée la question de l'implication des parents dans le PIA pour l'enseignement spécialisé.

Les **infirmier(e)s et les assistant(s) sociaux (ales)** demandent d'avoir des formations qui leur sont spécifiquement adressées. Par exemple, pour les premiers, des formations sur des sujets médicaux : troubles de la vue, de l'ouïe, diabète, mucoviscidose, épilepsie, médication pour TDAH ou tests : psychomoteurs, neuropédiatriques. Les seconds envisagent des formations sur la fonction d'assistant social et sur son regard dans le travail PMS. Ils demandent par ailleurs des formations sur l'aide à la jeunesse. Nous avons déjà lu ces demandes pour les infirmiers et assistants sociaux dans les questionnaires des autres années. C'est pourquoi un intitulé sur l'exploitation du bilan de santé et l'exploitation de l'étude socio-familiale avaient été ajoutés mais à nouveau, nous n'avons pas eu de propositions de formation sur ces sujets.

On retrouve ensuite une **série de thématiques** en lien avec la réalité à laquelle sont confrontés les C.PMS : Usages par les jeunes de nouveaux médias et leurs dangers (plusieurs y font référence), ethnopsychiatrie, harcèlement, intégration, décrochage scolaire, maltraitance, conduites à risques, gestion conflits, violence. Des formations existent par rapport à chacune de ces thématiques, soit dans le programme C.PMS, soit dans le programme enseignement.

L'**actualisation des législations** est une des réponses que nous lisons en matière de droit scolaire, droit de la famille, droit des étrangers.

Les formations plus en lien avec la sphère « **moi en tant que professionnel** » évoquées dans les questionnaires portent sur le bien-être (gestion des émotions, gestion du stress,...) et la communication (efficace, non verbale, non violente,PNL,...). La question du travail en équipe est aussi citée.

Par rapport aux modalités de formation proposées, le partage **de pratiques et les supervisions** sont mentionnés. Ainsi, quelqu'un donne l'exemple d'un partage de pratiques ou d'outils utilisés dans les échanges avec l'école. Les supervisions concernent directement l'équipe et dès lors, ne sont pas du ressort de l'interréseaux.

5 Projets spécifiques

5.1 Pers. relais TIC

D'un côté du matériel informatique/numérique sous-utilisé qui prend la poussière, de l'autre des enseignants qui parfois ne se sentent pas suffisamment experts pour l'utiliser, mais qui n'auraient besoin que d'un petit coup de pouce et d'un travail d'équipe pour sauter le pas, face à des élèves qui sont tombés dans le numérique depuis leur naissance et semblent maîtriser ces outils sur le bout des doigts. Le tableau dressé manque de nuances mais n'est pas si éloigné de la réalité.

Nous avons lancé une nouvelle formation en 2014-2015, développée par deux formateurs internes sur base de différents constats : certains qu'ils ont eux-mêmes réalisés lors de plusieurs sessions de formation d'initiation au *Tableau Blanc Interactif* données en 2013-2014, d'autres sur base de recherches et de l'étude de l'AWT⁵ « Equipement et usages TIC 2013 des écoles de Wallonie ».

Parmi les données de la recherche, le modèle SAMR⁶ met en évidence qu'intégrer les TIC ne signifie pas d'utiliser la technologie à tout prix, mais l'utiliser de manière pédagogiquement pertinente pour centrer l'enseignement sur l'élève et l'engager dans son apprentissage.

Nous vous l'expliquons à partir d'une tâche bien connue : la rédaction d'une dissertation, jusqu'ici réalisée manuscritement.

La majorité des enseignants utilisant les TIC sont aux deux premiers stades du modèle SAMR, des stades qui n'entraînent guère de modification sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe : la **Substitution** – ce qui revient à demander aux élèves d'utiliser un logiciel de traitement de texte à la place du papier-crayon pour rédiger leur dissertation, sans rien modifier à la tâche donc ; et l'**Augmentation**, par exemple lorsque l'élève doit poster sa dissertation en ligne, ce qui permet une rétroaction presque directe de l'enseignant.

Tout l'enjeu des formations consacrées aux TIC consiste à aider les enseignants à progresser vers les deux étapes supérieures du modèle, celles de la **Modification et de la Redéfinition**.

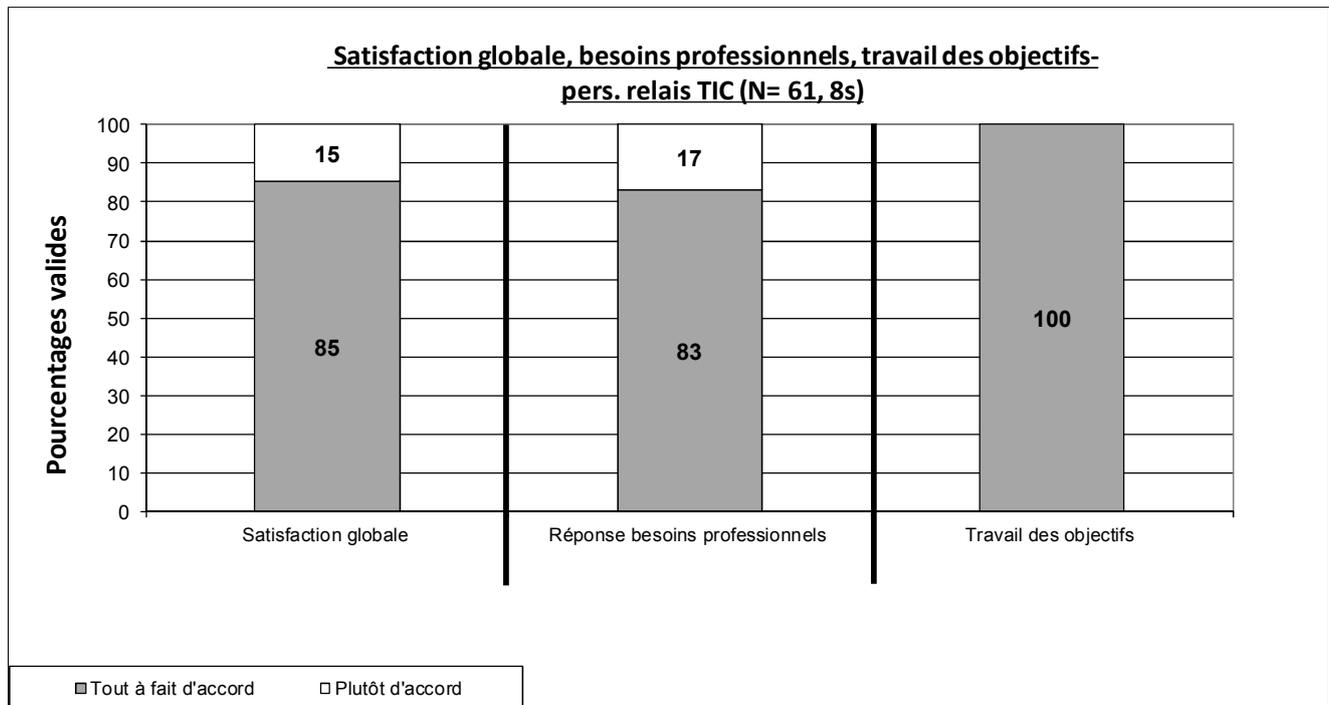
La **Modification** est la première étape qui mène vers une transformation de la salle de classe. Les tâches scolaires ordinaires sont réalisées grâce à la technologie. Par exemple les élèves sont invités à rédiger leur dissertation sur Google Drive et l'enseignant a accès aux travaux en cours d'écriture. De plus, l'élève doit réaliser un enregistrement audio de son texte en y ajoutant une musique libre de droits. L'enregistrement sera diffusé devant un vrai public (élèves, enseignants, parents). Dans ce cas de figure, la tâche est largement modifiée et la technologie devient nécessaire : elle permet l'évaluation par les pairs et l'enseignant, facilite la réécriture et permet l'enregistrement audio. Quant à la **Redéfinition**, 4^{ème} et dernière étape du modèle, la technologie numérique permet de nouvelles tâches qui étaient impossibles auparavant. L'enseignant demande aux élèves de créer un documentaire vidéo pour répondre à la question qui leur est soumise. Des équipes d'élèves prennent en charge différents aspects de la question et collaborent pour créer un produit final. Les équipes doivent communiquer avec des sources externes d'information et la vidéo sera publiée sur le blogue de l'école. La tâche et la technologie deviennent des soutiens à l'apprentissage de l'élève, mis au défi de créer de manière collaborative une vidéo, nouvelle forme de dissertation.

⁵ AWT : Agence Wallonne des Télécommunications

⁶ Le modèle SAMR de Ruben Puentedura : Substitution – Augmentation – Modification – Redéfinition. Ruben Puentedura, As We May Teach : Educational Technology, From Theory into Practice – Podcast.

Nous le voyons, les formations à l'approche essentiellement techniques d'un outil numérique ne sont qu'une première étape, nécessaire, mais non suffisante vers l'école numérique.

Dans leur formation « *Personnes-Relais TIC dans l'enseignement : favoriser l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques* », nos formateurs internes visent les étapes 3 et 4 du modèle de SAMR, et la dynamique du projet en équipe. Car si les pratiques relatives à l'intégration des TIC dans les apprentissages peuvent évoluer, c'est grâce à la force du collectif et du travail en équipe.



Les évaluations, toutes très positives, prouvent que cette orientation du contenu de la formation répond aux besoins et attentes du terrain. Des besoins d'outils de gestion de projet (plusieurs participants provenant d'écoles lauréates « Ecole Numérique 3 » : « *Méthodo pour accompagner ses collègues dans l'intégration des TICE au sein de son établissement scolaire.* » ; « *Nous allons entrer dans la réalisation du projet numérique* » ; « *Nous avons été accompagnés dans le développement du projet EN3. Je définis mieux mon rôle de personne relai TIC et quels sont les rôles de cette fonction.* » ; « *Cela m'a permis de mieux définir le projet et de le réduire à taille humaine, d'avoir accès aux outils TIC et de profiter d'une démonstration. Cette formation a répondu à mes attentes.* ». Et d'autre part des besoins d'apports théoriques et pratiques pour une utilisation pédagogiquement pertinente des outils numériques au service des apprentissages : « *Je peux exploiter mon matériel et utiliser le numérique en classe pour faciliter les apprentissages* » ; « *Nous sommes souvent démunis quand on nous installe du matériel informatique sans beaucoup d'explications sur comment rendre l'utilisation pédagogique* » ; « *Des outils qui entrent dans le cadre de l'école numérique et du soutien des enfants en difficultés, et des outils disponibles pour introduire les nouvelles technologies dans l'école avec un peu de matériel* » ; « *Des références de logiciels, d'ouvrages, des pratiques pédagogiques, de la motivation et des conseils donnés par les formateurs et le groupe* » ; « *Le fait de travailler en échanges est très enrichissant. Le nombre de découvertes effectuées +++.* ».

Le dispositif utilisé pour cette formation intègre évidemment le numérique : par l'utilisation d'une plateforme d'e-learning, puisqu'une partie de la formation se donne à distance (3 jours en présentiel, 1 jour à distance), ce qui permet un partage de ressources et références constamment

alimenté par les participants et les formateurs, de même qu'un soutien des formateurs entre les journées de formation, et qu'un forum de discussion entre participants.

Pour sa 1^{ère} année d'existence, la formation était déclinée selon le niveau d'enseignement concerné : une pour le fondamental, une pour le secondaire. Sur base des évaluations et du vécu des premières sessions, cette distinction n'avait pas lieu d'être et n'a donc plus cours en 2015-2016, le mélange des publics permettant encore plus de richesse dans les échanges. Par ailleurs, une formation d'approfondissement est désormais proposée pour permettre aux participants de la formation de base de continuer à partager leur pratique, de faire évoluer leur projet et d'y venir accompagnés d'un(e) ou plusieurs collègue(s).

5.2 Travcoll

Depuis l'année scolaire 2013-2014, l'IFC propose une formation participative qui poursuit comme objectif principal le soutien des équipes éducatives dans leurs démarches de travail collégial au bénéfice des élèves en difficultés.

Cette formation se caractérise par deux particularités novatrices :

- un **dispositif de co-construction** du contenu par les participants et les formateurs au fil des journées de formation. Les groupes de formation, composés de 3 équipes éducatives, sont rassemblés selon différents paramètres : la thématique privilégiée pour aborder le travail collégial, la proximité géographique des établissements et la notion d'interréseaux. Depuis leur lancement, les différents groupes de formation ont travaillé les thématiques suivantes : « Développement de pratiques collégiales autour de ... »
 - Le lien primaire/secondaire
 - L'intégration
 - Les relations Ecole/Famille
 - La gestion des différences (→ difficultés sociales et relationnelles de l'élève, troubles d'apprentissages, intelligences multiples, différenciation, accompagnement de l'élève, ...)
 - La motivation (→ décrochage, approche orientante, l'effet établissement, politique globale de bien-être, ...)
 - Un projet collectif apporté par un groupe d'écoles de différents réseaux d'une même zone géographique.
- la **participation en équipe** : un noyau composé d'un membre de la direction, d'un membre de l'équipe pédagogique et d'un membre du C.PMS associé participe à l'ensemble du processus formatif (incluant une visite préparatoire des formateurs dans les établissements en tout début d'année scolaire). Ce noyau invite de manière permanente 3 partenaires extérieurs à participer à la formation (par exemple : membre de l'association de parents, du service PSE, médiateur scolaire, membre de services de proximité - AMO, centre culturel, maison de jeunes - délégué du SAJ ou du SPJ, neuropsychologue, logopède, etc.).

Il s'agit donc d'un travail collaboratif inter-professionnels (directions, enseignants, C.PMS, partenaires locaux), inter-niveaux (maternel – primaire – secondaire) et inter-réseaux.

En 2014-2015, 56 écoles encadrées par une équipe de 14 formateurs internes à l'IFC (qui fonctionnent en binômes), ont participé au projet. De ces 56 écoles, 32 avaient déjà participé au processus TravColl en 2013-2014.

Voici le descriptif des écoles participantes :

Niveau	FWB	CECP	CPEONS	FELSI	SeGEC	Total
Fond ordi	4	11	0	0	7	22
Fond spéc	0	2	0	0	1	3
Sec spéc	0	0	0	0	1	1
Sec ordi	3	0	12	1	14	30
Total	7	13	12	1	23	56

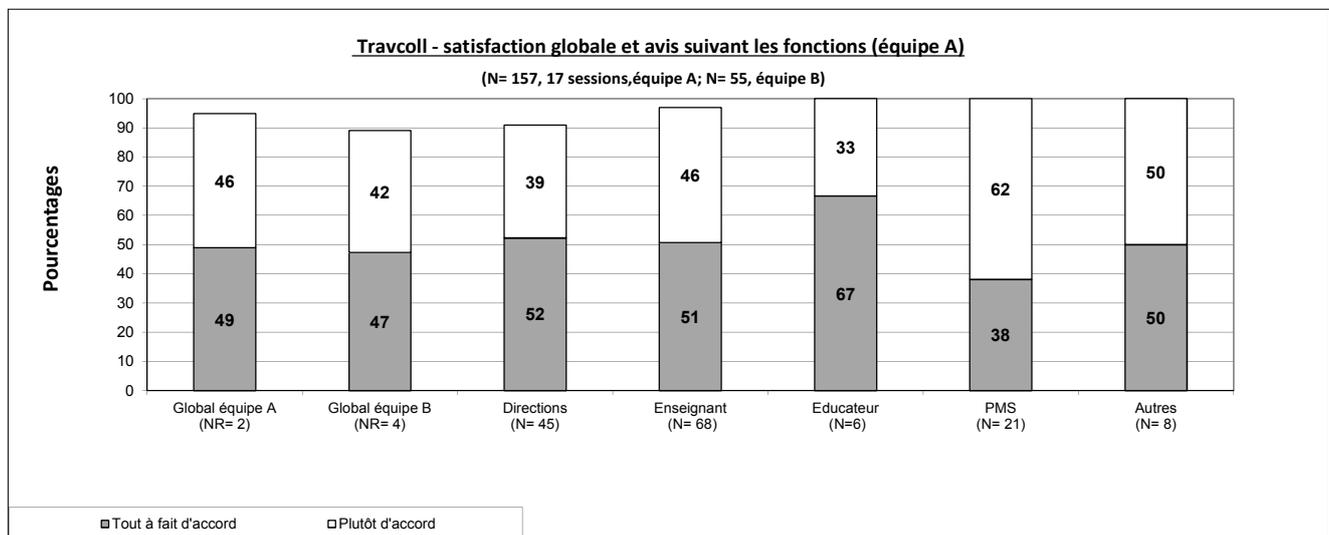
A partir de ces 56 établissements, 17 groupes ont été constitués. La grande majorité des groupes (15) a opté pour une formation en trois jours, d'autres ont fait le choix d'allonger la formation jusqu'à quatre jours. Les journées de formation étaient en moyenne espacées de 6 à 8 semaines.

1. Satisfaction

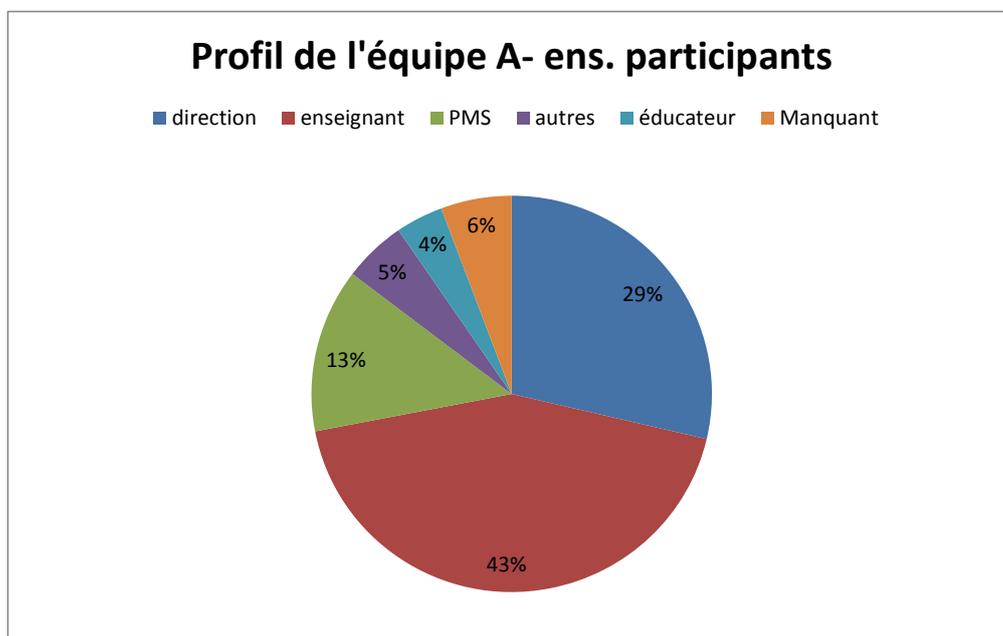
Résultats quantitatifs

Dans l'équipe A, 95% des personnes sont satisfaites du dispositif et parmi celles-ci, 50% disent être 'tout -à-fait' satisfaites. Le pourcentage des personnes de l'équipe B est un peu plus faible (89%). Ceux-ci par contre répondent plus positivement que l'équipe A à la question « avez-vous envie de poursuivre ce dispositif l'an prochain ? » : c'est oui pour 80% pour l'équipe B et 68% pour l'équipe A.

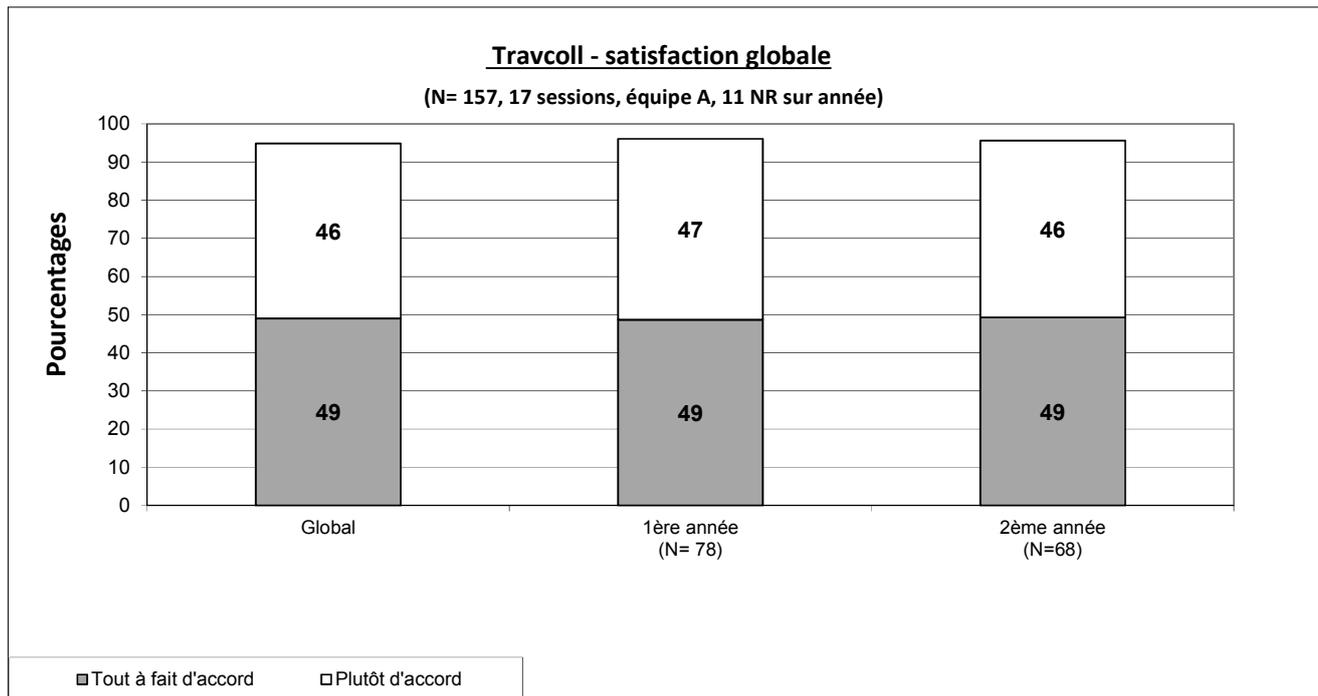
Les données présentées se basent sur les résultats des évaluations laissées par 17 groupes TravColl. Nous disposons de 157 évaluations laissées par les équipes A et 55 par les membres des équipes B.



Nous nous sommes demandés si des différences pouvaient apparaître suivant les fonctions pour ce qui concerne l'équipe A. Nous avons en effet des fonctions diverses comme en témoigne le camembert ci-dessous. Derrière la catégorie 'autres', on a notamment une logopède, un professeur d'intégration, quelqu'un des APA (activités pédagogiques d'animation).

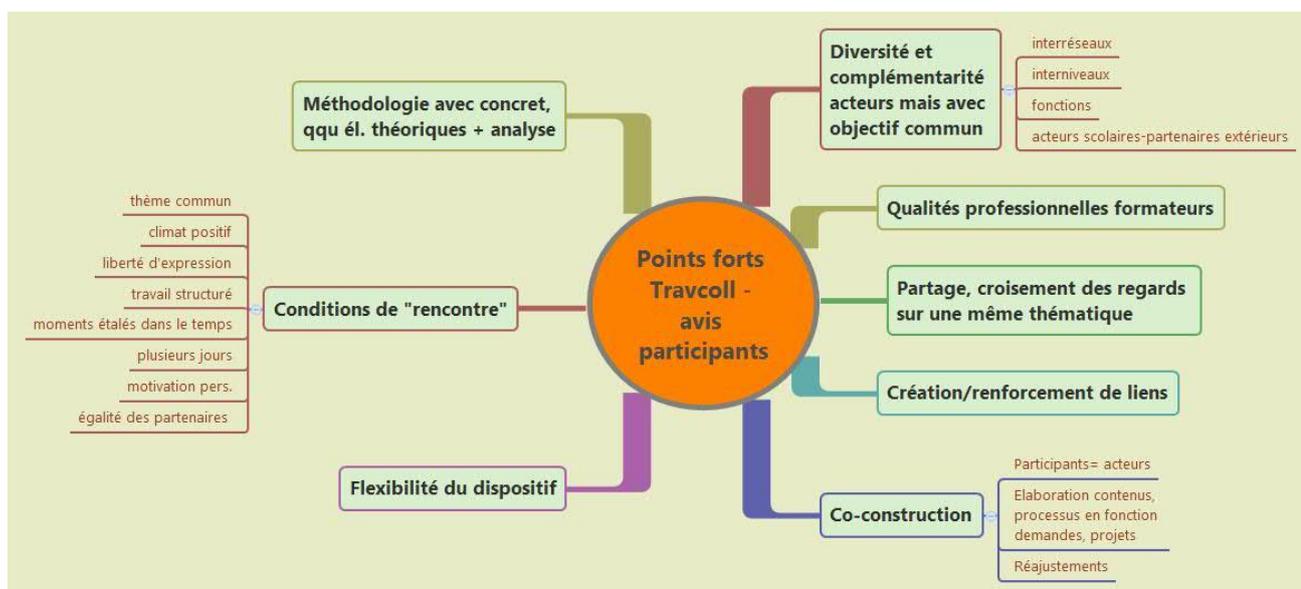


Les éducateurs (100%), les agents PMS (100%) et les enseignants (97%) présents sont tous ou quasi satisfaits. 91% des directions les rejoignent. La proportion de personnes 'tout à fait d'accord' est très importante partout sauf pour les agents PMS.



Nous avons aussi regardé si l'avis change en fonction du nombre d'année de participation à Travcoll. Cela ne semble pas être le cas.

2. Points forts du dispositif



Ces points forts ne résultent pas d'une analyse a priori mais bien de ce qu'en disent les participants de l'équipe A et de l'équipe B qui se rejoignent très forts dans leurs points de vue.

Un des points forts du dispositif est à voir dans la composition des groupes, soit dans les acteurs eux-mêmes : la diversité (réseaux, niveaux, fonctions, acteurs scolaires- partenaires internes et extérieurs,...) des participants mais aussi leur complémentarité. Un élément essentiel souligné est qu'ils ont un objectif commun.

Le partage entre les écoles de difficultés similaires revient beaucoup dans les commentaires : « *La mise en présence de personnes qui rencontrent les mêmes difficultés qui donc veulent travailler dans le même sens* ». Le fait que les personnes soient motivées et « *égales entres elles* » (pas de hiérarchie au sein du groupe) sont des adjuvants. Quelqu'un de l'équipe B dira : « *tout le monde se sent reconnu, au même niveau* ».

Les qualités professionnelles des formateurs sont aussi soulignées : avant tout leurs qualités relationnelles (ouverture, écoute, enthousiasme, réactifs, souplesse) et leurs compétences (« *formateurs avec beaucoup d'expériences à partager* ») mais aussi leur implication et leur complémentarité (puisqu'ils sont 2). La présence d'intervenants extérieurs n'est par contre pas souvent mentionnée.

Un partage d'expériences, de points de vue, de pratiques, de réalités de terrain différentes, de ressources (documents, jeux, livres, sites-internet, projets, personnes-ressources,...), d'outils concrets, ... est réalisé entre ces acteurs. C'est la rencontre et le croisement des regards entre professionnels sur une même thématique qui enrichissent le processus.

Au niveau du dispositif, 4 éléments sont pointés :

1. La co-construction

L'originalité de cette formation qui se construit autour de l'équipe et de ses préoccupations ; le fait que ce sont les participants à la formation qui en sont les acteurs guidés par les formateurs.

2. La flexibilité du dispositif qui, à notre estime, ressort davantage que l'année passée

La souplesse par rapport aux participants et à leurs demandes ; la liberté dans l'organisation dans le déroulement de la journée ; formation à la carte ; la liberté octroyée aux participants. Nous sommes guidés mais laissés très "libres" ; réajustement en cours de formation.

3. des conditions de « rencontre » définies :

- a) un climat positif avec du respect, de l'écoute, de la bienveillance, de la convivialité, des échanges constructifs ;
- b) un travail structuré ;
- c) une liberté d'expression ;
- d) un thème commun choisi par les participants et ancré dans leur quotidien ;
- e) des moments étalés dans le temps et bloqués.

4. une methodologie qui articule de manière adéquate les aspects concrets, quelques éléments théoriques (sans théorisation excessive cependant) et également la dimension d'analyse semble une combinaison gagnante : « *avoir pour base de réflexion des activités concrètes, vécues dans chacun des établissements => enrichissant ++* » (équipe B) ; « *Trouver des solutions nous-mêmes : on reçoit des informations intéressantes mais on doit réfléchir à ses propres pratiques.* » (équipe

A) ; « Possibilité de présenter ses propres outils et de recevoir un feed-back » (équipe A);
« proposition de solutions concrètes » (équipe A)

Plusieurs commentaires insistent sur l'importance de poursuivre un projet comme celui-là. Des personnes qui ont suivi le projet durant 2 années perçoivent clairement les effets des régulations mises en place suite à la première : « Autant la 1ere année n'avait pas entièrement répondu à notre attente, autant la formule d'animation actuelle nous agrée. » ; « Je suis tout à fait satisfait des améliorations par rapport à l'année dernière ».

3. Difficultés rencontrées, suggestions des participants et pistes de régulation travaillées avec les formateurs

Une des questions demandait aux participants quelles difficultés avaient-ils éprouvées en participant à la formation Travcoll ?

La moitié des personnes de l'équipe A ne mentionne aucune difficulté. C'est le cas également de 45% des personnes de l'équipe B. Sauf dans 2 cas et nous le mentionnerons, l'avis des participants des 2 équipes se rejoint.

Certaines difficultés énoncées par plusieurs personnes ne relèvent pas du dispositif. Il s'agit du problème de l'agenda hyperchargé (« vu que je travaille dans 2 écoles différentes ») et du fait que certains n'ont pas pu être présents lors de l'ensemble des journées. Une direction avance : « sortir de son école est compliqué ».

Au niveau du dispositif, ce qui ressort **le plus fréquemment** est :

1. la prise en compte des autres acteurs :

- *peut-être nécessité de faire davantage attention aux partenaires extérieurs; les animatrices sont des profs, par essence plus "attentives" à eux ; peut-être serait-il intéressant de faire un duo animateur prof/acteur extérieur (AS 1^e année)(équipe A)*
- *étant agent PMS, extérieur à l'école bien que travaillant en collaboration, il n'est pas facile de trouver sa place dans la mise en place de pratiques.(psy, 1^e année) (équipe A)*
- *j'ai apporté plusieurs outils mais peu ont été proposés en retour; faisant partie d'un service extérieur aux écoles, j'avais parfois du mal à trouver ma place, ne faisant pas partie du quotidien de l'école que j'accompagnais (équipes mobiles, 2^e année) (équipe B)*

Des suggestions diverses, faites par les participants, quant aux **acteurs** et notamment la prise en compte des acteurs extérieurs sont riches en matière de réflexion :

- *Inviter des "autres acteurs" => élèves. Pour aborder certains sujets, ou pour trouver d'autres pistes. (éduc, 2^e année) (équipe A)*
- *Créer en amont une liste de personnes qui acceptent de collaborer et qui peuvent apporter leur éclairage sur les questions (prof, 2^e année) (équipe A)*
- *1 doc contact de présentation pour les acteurs extérieurs (travailleuse sociale en AMO, 1^e année) (équipe B)*

- *se centrer sur les équipes A qui sont particulièrement concernées par les difficultés et demander aux équipes B de venir ponctuellement pour aborder certaines problématiques (équipes mobiles, 2^e année) (équipe B)*

Les pistes de **régulation** identifiées avec les formateurs pour améliorer ce point sont les suivantes :

- insister lors de la première visite sur l'importance du choix d'une équipe B bien en phase avec ce qui sera travaillé ;
- définir les thématiques plus tôt pour que l'équipe B soit une vraie équipe ;
- réaliser un inventaire des partenaires autour de l'établissement ;
- produire un encart explicatif pour l'équipe B (votre contribution, votre rôle, ce que vous pouvez en retirer) ;
- envisager la possibilité d'une équipe B mouvante ;
- clarifier les attentes de l'équipe B par rapport à la problématique ;
- réaliser un document de présentation de l'équipe B pour le groupe ;
- prévoir éventuellement un partage d'animation pour l'une ou l'autre journée ;
- d'un point de vue méthodologique, veiller à ce que l'équipe B ait sa spécificité prise en compte, par exemple, solliciter les témoignages des outils de l'équipe B.

2. le retour/suivi vers l'école :

- *pour l'instant, le suivi entre les différents journées; trouver un moment de réflexion au sein de l'école (dir, 1^e année) (équipe A)*
- *comment faire passer tout ce dont on s'est imprégné auprès des autres enseignants de retour dans notre école? Comment faire changer? (Psy) (équipe A)*

La **régulation** prévue en lien avec cette 2^{ème} difficulté sera de travailler le retour vers l'équipe C (l'école) directement dans la formation, en prévoyant et préparant des activités à réaliser entre les différentes journées de formation (la mise en place d'un laboratoire d'essais en école a été évoquée par exemple). Une réflexion destinée à mieux équiper les participants dans ce travail de diffusion et d'innovation en termes de pratiques collégiales a été initiée avec Daniel Faulx (professeur au département formation des adultes à l'ULg) lors de la matinée de lancement du processus TravColl en octobre 2015. Ce travail se poursuivra tout au long de l'année scolaire. Ce dernier a notamment insisté sur l'importance de « *prendre la mesure de la perturbation* » et de « *sécuriser les acteurs* » lors de ce retour, mais aussi d'analyser le transfert attendu (« pour qui ? par quelles voies ? avec quelle concrétisation ? »). Il a souligné l'importance de garder des traces tout au long du processus. Il a aussi mis l'accent sur 2 principes qu'il s'agira de prendre en compte avec les formateurs quant à leur concrétisation: l'importance de « *terminer le travail* » et de « *reconnaître le changement et l'apprentissage* ».

Viennent ensuite des éléments inverses à ceux mis en évidence comme points forts du dispositif. Il ne faut pas oublier qu'il y a de la variance entre les sessions, ce qui explique qu'un élément vu

comme point fort dans la plupart des sessions peut être dans l'une ou l'autre une difficulté. Comme le mentionne une formatrice, « *tout est une question de curseur* ».

Dans l'une ou l'autre session, sont cités le besoin de plus de concret ou encore le manque d'un fil conducteur (uniquement dans les commentaires de l'équipe A) ou d'approfondissements (plus dans ceux de l'équipe B).

Par rapport au concret, il est prévu de travailler davantage par mises en situation, études de cas mais il s'avère important aussi de clarifier avec les participants ce que chacun met derrière le terme « concret ».

Pour renforcer le fil conducteur, nous avons depuis cette année scolaire, proposé des thématiques de travail à l'avance et prévu de n'en travailler qu'une seule (ceci revenait également dans les suggestions faites par les participants). Par ailleurs, comme évoqué ci-avant, le fait de travailler plus directement le transfert vers l'école devrait renforcer l'aspect concret de la formation et donner un fil rouge plus clair.

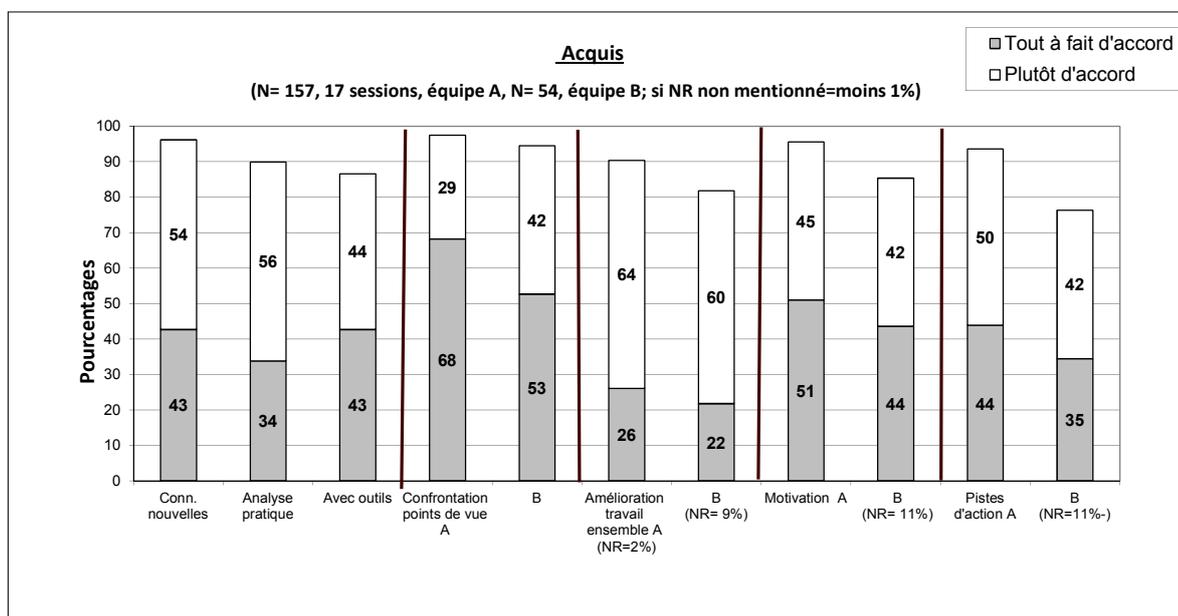
Au sujet du manque d'approfondissement perçu par quelques-uns, l'idée sera d'abord de rappeler la modestie des objectifs mais aussi de renseigner des ressources, des sites, des lectures complémentaires via la plateforme.

D'un point de vue organisationnel, l'espacement entre les journées est considéré comme une difficulté. Plusieurs personnes mentionnent qu'il faudrait augmenter le nombre de journées de formation (ex : 4 jours). Notons que dans certains groupes, une 4^{ème} journée a été organisée à la demande du groupe. A ce sujet, les formateurs proposent de fixer l'agenda le 1^{er} jour de la rencontre et de choisir avec le groupe les espacements qui pourraient être plus proches. Il est bien de permettre éventuellement un 4^e jour. Quoiqu'il en soit, la souplesse doit rester de mise à ce sujet

Enfin, la question de la **pérennité du projet** doit être réfléchie au cours de la formation sinon, comme le dit ce participant, « *les bonnes résolutions, les bons contacts peuvent s'essouffler...* »

4. Acquis

Données quantitatives



Les données quantitatives en rapport aux équipes A nous montrent des tendances extrêmement positives en termes d'acquis puisque pour l'ensemble des items nous relevons plus de 90 % de réponses favorables, à la seule exception de l'item « outil » qui est à 87 % d'avis positifs.

Toujours sur le plan quantitatif, des résultats remarquables sont relevés pour les acquis « confrontation des points de vue » (97 participants sur 100 en moyenne indiquent ressortir des formations en ayant pu confronter les différents points de vue, 68 % sont même tout à fait d'accord avec cette affirmation). 96 % des participants annoncent être ressortis des formations avec un regain de motivation. Ils sont 97 % dans ce cas pour l'acquis « connaissances nouvelles » et 94 % pour les pistes d'actions.

Les tendances constatées pour les équipes B sont également positives mais dans une moindre mesure comparativement aux équipes A. On peut particulièrement se réjouir que 95 % des membres des équipes B indiquent être sortis des formations avec une véritable confrontation des points de vue qui reste le cœur du dispositif

Variance entre les sessions

Il est important de mentionner que les résultats peuvent varier entre les sessions, par exemple sur un item tel que l'analyse de pratique. Quand on prend les évaluations des personnes par session sur les acquis (en combinant les plutôt d'accord et tout à fait d'accord), l'avis global des personnes de la session est toujours positif sauf dans une session et pour un item « amélioration du travail ensemble ».

Illustrations des acquis au travers des commentaires des participants de l'équipe A

Les commentaires ne nous permettent pas toujours d'illustrer chacun des acquis mentionnés.

Les **connaissances nouvelles** peuvent être diverses, ex. connaissance de la réalité des autres écoles, des expériences qu'elles ont réalisées, un apport théorique sur l'évolution de l'école, des ouvrages de référence sur une thématique, une information législative....

Au niveau « **analyse de pratique** », ce sont « Les échanges entre les réalités de terrain parfois très différentes (qui ont) permis une réflexion quant aux pratiques ». Plusieurs le soulignent. Ils insistent sur « le temps de se poser », sur « la prise de recul avant de mettre des projets en place » et sur les remises en question, les questionnements que cela a suscités.

La **confrontation des points de vue** qui est le cœur du dispositif est clairement un vécu qui reste en termes d'acquis d'après les participants.

Sur l'amélioration du travail ensemble, quelques personnes mentionnent que les échanges et la réflexion entre le PMS et l'école sont plus fréquents et efficaces.

Dans les commentaires, les participants mettent surtout l'accent sur l'item « motivation » (*l'envie de faire passer un vent d'optimisme chez mes collègues, l'envie de contaminer nos collègues, de participer à la concrétisation des idées avancées, de s'investir dans des projets, de travailler ensemble, d'aller plus loin en consultant des ouvrages, de poursuivre...*). D'ailleurs, en plus des items proposés, plusieurs relèvent **l'énergie, le dynamisme** que cette formation leur a apporté pour mettre en place de nouveaux projets. C'est un élément à pointer nous semble-t-il. Comme autres

acquis, d'autres insistent encore sur la **dimension relationnelle**. La formation a permis de rencontrer de nouvelles personnes, de se créer de nouvelles relations mais aussi d'apprendre à connaître des personnes qu'on côtoie et avec qui on travaille au quotidien. On lit aussi de temps à autres des acquis en termes d'**attitudes** : un sentiment de compréhension, de l'optimisme (« travailler sur ce que je peux changer et ne pas se focaliser sur les freins rencontrés »), du réconfort (du fait de ne pas être seul) mais parfois aussi de la frustration.

Point de vue des formateurs

De façon générale, du point de vue des formateurs, les participants sont repartis avec les acquis suivants :

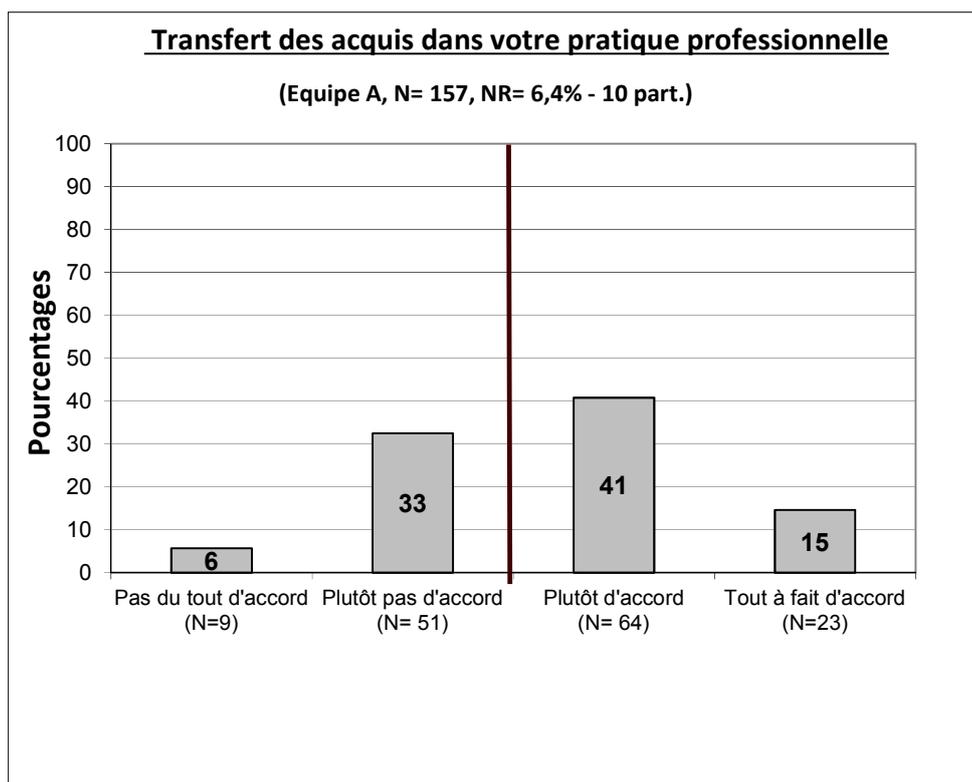
- prise de recul par rapport aux diverses thématiques abordées mais aussi à propos du fonctionnement collégial ;
- outils pédagogiques ou de communication (par exemple, mise en place d'un site internet de partage de documents) ;
- nouvelles pratiques ou techniques, pistes d'action (par exemple en matière de différenciation, d'accompagnement des élèves en difficultés ou encore d'analyse de projets) ;
- nouvelles connaissances théoriques et pratiques (par exemple sur la mutation culturelle) ;
- découverte de partenaires extérieurs (rôles, limites et conditions de partenariat).

5. Transfert

On vient de le voir, les formations ont été très riches en termes d'acquis mais dans quelle mesure sont-ils mobilisés dans le contexte de l'établissement scolaire ?

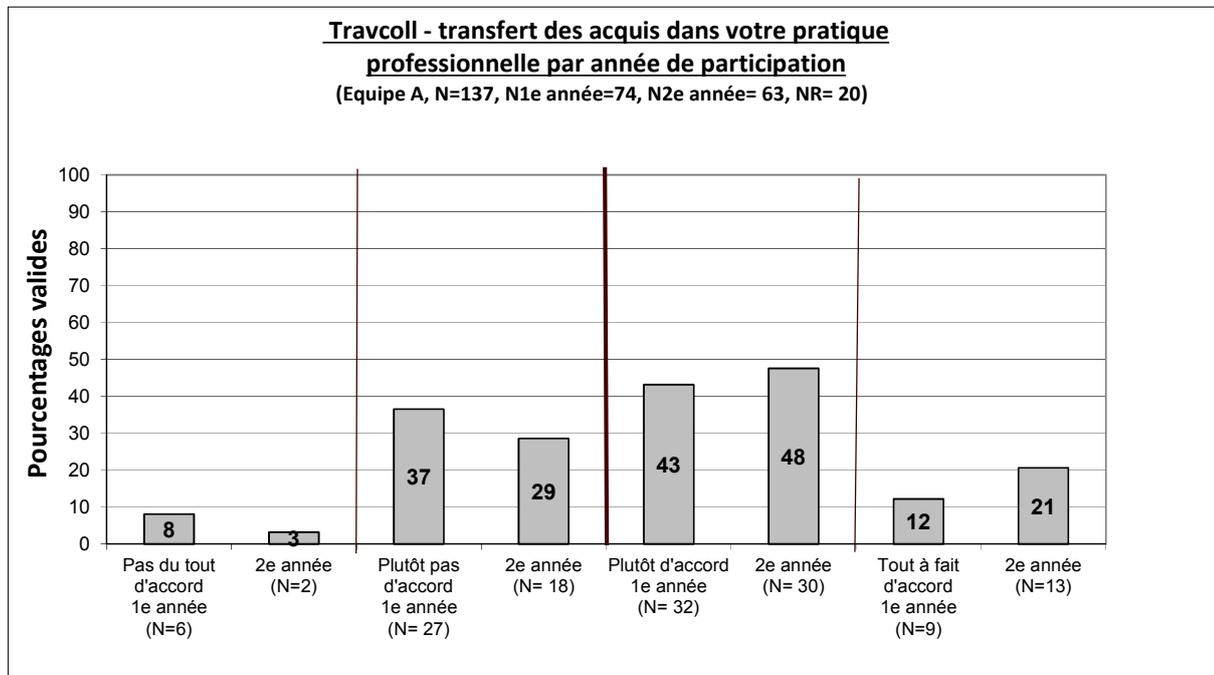
Données quantitatives

Global



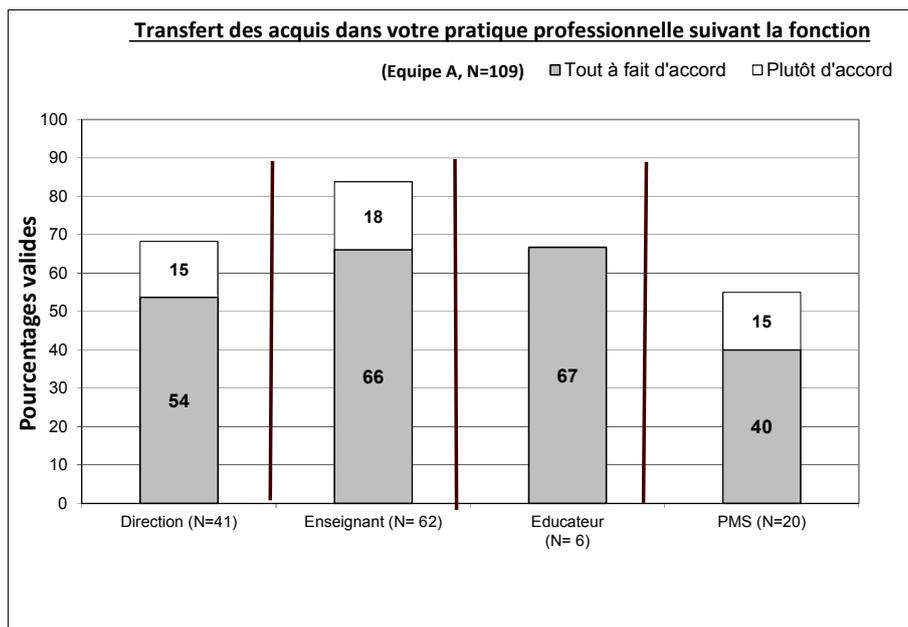
Assez logiquement, les résultats sont ici plus modestes bien que positifs. Sur l'ensemble des participants, ils sont 56 % à indiquer avoir pu transférer des acquis dans leurs pratiques individuelles et/ou collectives. Seulement 6 % des participants estiment n'avoir rien pu transférer à ce stade (nous y reviendrons). Nous pouvons penser que ce mécanisme de transfert est un processus plus lent et requiert plus de temps pour se concrétiser.

Croisement avec année de participation



Nous pouvons faire l'hypothèse que les résultats liés au transfert seront différents suivant que la personne participe pour la 1^{ère} année ou a suivi le processus sur 2 ans. Les tendances vont dans le sens d'une amélioration du transfert dans la durée. En effet, lorsque nous isolons les personnes qui ont suivi le processus sur deux ans, nous constatons que 69 % des participants annoncent un transfert contre 55 % pour les participants n'ayant suivi le processus que sur un an. Seules 3 % des personnes qui ont suivi le processus sur 2 ans (N = 2) estiment qu'il n'y a pas eu de transfert.

Croisement avec la fonction



Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'enseignants et éducateurs ont des avis plutôt positifs par rapport au transfert. Les plus sceptiques sont les agents PMS et dans une moindre mesure les directions.

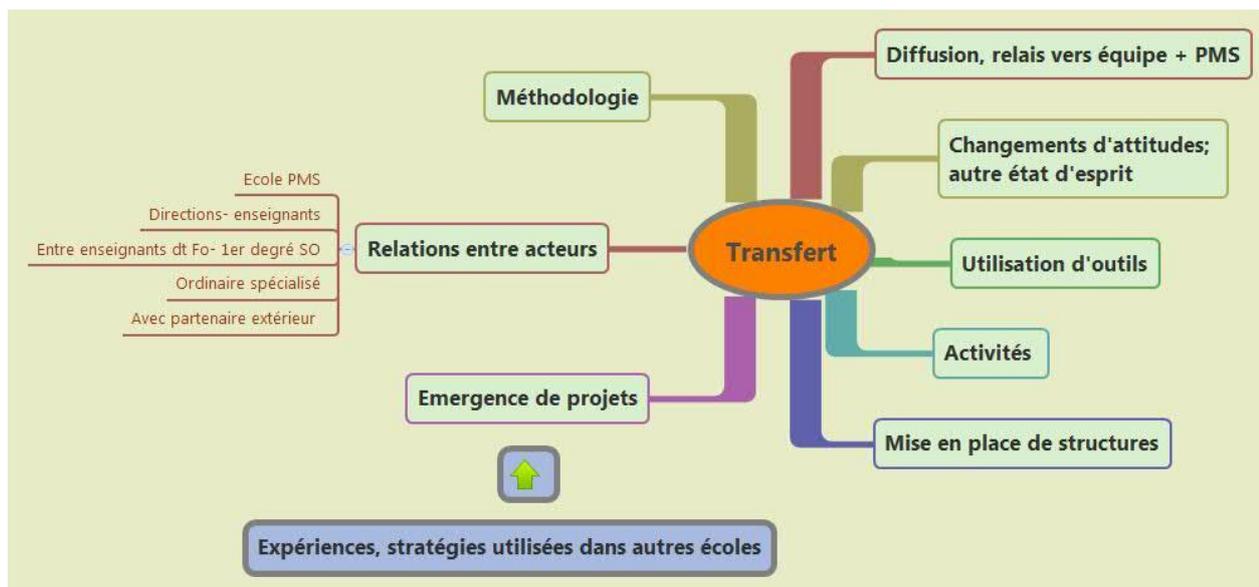
Variance entre sessions

Il est important de signaler qu'il y a aussi de la variance entre les sessions. Sur les 17 sessions, dans 11 sessions, 2/3 des participants de l'équipe A ont un avis positif par rapport au transfert. Dans 6 sessions, c'est seulement le cas d'1/3 des participants. Pour ces sessions-là, l'avis est donc négatif par rapport au transfert.

Analyse des commentaires des participants de l'équipe A

Dans les commentaires des personnes (cfr analyse des questions 7a, 7b et 8b) qui répondent « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » à la question liée au transfert des acquis dans leur pratique professionnelle, plusieurs évoquent le fait qu'ils n'ont pas encore eu le temps de réaliser ce transfert, que cela demande du temps (que c'est trop tôt) et du « *travail sur un temps plus long (à l'échelle d'une année complète)* ».

Beaucoup mentionnent leur souhait, leur intention d'approfondir et de réfléchir à la mise en place de ces acquis : « *Comment organiser la différenciation, les groupes de besoins ?* », « *désir de partager les bonnes pratiques au sein de notre école* ». D'autres soulignent qu'il n'y a pas de transfert concret mais qu'une réflexion s'est enclenchée (« *mises en route réflexive* »), que les « *idées sont bien présentes* », que des prises de conscience se sont faites comme « *l'importance de travailler avec les intervenants extérieurs comme des logopèdes ou des psychologues* » ou « *du besoin de changement* » mais avec aussi la difficulté relevée de l'implémentation de ce genre de démarche. C'est ainsi le cas par rapport au travail collégial. Par ailleurs, l'un ou l'autre PMS souligne que ce ne sont pas eux qui sont à l'initiative de la mise en place de projets et que donc c'est difficile pour eux de pouvoir dire s'il y a transfert. Quelqu'un dira qu'il n'y a pas encore de transfert observable mais que « *nous avons donné envie de mettre diverses choses en place l'année prochaine* ».



Des transferts sont bien mentionnés dans les commentaires. Ils sont divers. Une des difficultés dans l'analyse des commentaires est de savoir qui mesure le transfert nommé touche-t-il au sein de l'établissement: quelques personnes, plusieurs ?, toute l'équipe ?

Une première étape en termes de transfert est la **diffusion**, le relais des informations à l'équipe (ex. sur l'existence de partenaires extérieurs comme l'AMO) des outils proposés, des documents élaborés au cours de la formation. Ceci se lit souvent au niveau fondamental et lors des concertations. Parfois, les points abordés ont été débattus lors d'une assemblée générale ou il est prévu d'organiser une journée pédagogique à ce sujet.

Plusieurs PMS soulignent qu'ils ont pu relayer à d'autres écoles (non participantes) avec lesquelles ils travaillent les expériences vécues des écoles participantes ou des outils qu'elles ont pu partager.

Des **changements d'attitudes** à la fois par rapport aux élèves et à ses collègues tout comme un **autre état d'esprit** au sein de l'équipe sont relatés à plusieurs reprises dans les commentaires.

Des changements d'attitudes tels que le désir de « *valoriser les acteurs de notre école* », l'attitude à avoir par rapport aux élèves en décrochage, par rapport à certaines situations (éducateur), par rapport à la cour de récréation, le droit à l'erreur,... Quelqu'un explique que le fait d'avoir travaillé avec des écoles du fondamental lui a permis de travailler avec plus d'aisance avec ce niveau.

Un autre état d'esprit comme la remise en question, la volonté d'améliorer les projets mis en place dans l'établissement ou de changer les choses (ex. repenser la remédiation), l'ouverture au dialogue et le partage entre sections, l'ouverture vers d'autres formations,...

Les participants disent que ces changements se traduisent aussi dans la **communication** et notamment dans la manière de communiquer (ex. « *écoute plus active pour les problèmes de comportement* »).

Des **outils** sont transférés et précisément l'élaboration de PIA qui permettent un travail collaboratif et des dossiers de l'élève. Ils sont parfois adaptés : une école a ainsi mis sur pied un PIA informatisé. Parfois l'utilisation des outils est plus individuelle (ex. intelligences multiples).

Certaines **activités** sont réinvesties dans l'établissement ou dans les classes comme des ateliers jeux, des ateliers gros mots dans le cadre d'une communication moins violente, des expériences liées à l'accueil des élèves, des groupes de parole dans les classes.

Des **structures** sont proposées comme la mise en place de groupes de travail au sein de l'école (ex. interdisciplinaires pour gérer des problématiques autres que pédagogiques ou pour réfléchir à la mise en place d'outils en interne à partir de l'expérience des autres écoles), l'organisation de réunions pour une classe qui rencontre des difficultés, pour le 1^{er} degré, d'un conseil des élèves ou encore la mise en place d'un SAS (structure d'accrochage scolaire) au sein de l'école.

Des **projets** émergent qui correspondent souvent à la mise en place de certaines expériences, stratégies utilisées dans d'autres écoles : un travail sur les chartes et les règlements, un projet d'approche orientante (notamment avec des activités sur la connaissance de soi), un PAC (plan d'actions collectives), la mise en place du projet de modification du temps scolaire (P45).

Au niveau **des relations entre acteurs**, on lit surtout un renforcement des contacts de collaborations, à propos des difficultés et des ressources d'un élève entre l'école et les PMS, ou entre la direction et les enseignants (« *discussion avec des enseignants sur leurs pratiques* ») et avec les parents (« *j'ai ouvert le dialogue avec certains parents de ma classe* »). Les commentaires relatent aussi plusieurs collaborations entre enseignants (ex. échanges de pratiques entre collègues réceptifs, échanges à propos d'outils utilisés, travail inter-classes), entre le fondamental et le 1^{er} degré du secondaire voire avec le maternel.

Quelques directions mentionnent le transfert de la **méthodologie** utilisée lors de Travcoll pour un travail en interne dans l'animation des équipes. C'est un transfert dont on peut faire l'hypothèse qu'il est implicite dans beaucoup de groupes. Ceux qui ont participé à Travcoll ont des clés pour aller travailler avec d'autres.

Même s'il est possible, le transfert vers l'équipe C reste peu évident, comme nous l'avons vu dans les difficultés évoquées par les participants. Cela avait déjà été souligné l'année passée, c'est un nœud de la formation à travailler et l'intervention de Daniel Faulx à la matinée de lancement 2015-2016 a enrichi la méthodologie du travail sur ce point.

Point de vue des formateurs

Le point de vue des formateurs amène d'autres éléments en rapport avec la question du transfert. D'après leurs commentaires, on peut mieux cerner ce que certaines écoles ont déjà pu transférer concrètement. Il s'agit notamment de :

- la mise en place et/ou le développement de partenariats (par exemple nouveau partenariat école, SAS et SAJ) ;
- la mise en place (ou essais en école) de nouveaux dispositifs (par exemple mise en place du P45, de personnes relais, diffusion de grilles d'observation pour appuyer la coopération, essais en matière de démarche « orientante ») ;
- le lien primaire secondaire (via par exemple une autre manière de concevoir les moments de concertation ou par la réflexion menée en vue de la mise place de la réforme du 1^{er} degré).

Les retombées pour les équipes B

Voyons pour terminer, à partir de leurs propres commentaires, ce que les formations ont pu apporter aux équipes B :

- un autre regard sur les pratiques scolaires mais aussi sur les difficultés des élèves « *Avoir un autre regard face aux difficultés qu'ils (les élèves) rencontrent et leur proposer des outils adéquats et adaptés* » ;
- une meilleure connaissance des réalités et difficultés en lien avec le cadre familial des élèves « *voir dans quelles catégorie se trouve la famille => mieux comprendre la famille pour aider l'enfant au max* » ;
- de nouveaux outils ou de nouvelles pratiques « *Pas mal d'outils et piste concrètes pour travailler la motivation des élèves* » ;
- de nouveaux partenariats (ou renforcement de ceux déjà existants, développement du travail en réseaux « *un petit réseau s'est créé et différents parcours sont clairs, on peut proposer plus de pistes aux parents et aux collègues* »
- une amélioration en matière d'accompagnement, notamment au niveau de l'orientation « *mieux réfléchir à leur parcours scolaire, à ce que l'on propose aux parents à la fin du primaire* »
- une plus grande cohérence dans l'équipe, une nouvelle dynamique collective.

5.3 Entr'apprendre

1. Dispositif de formation

Développé à l'initiative de la Fondation pour l'Enseignement, « Entr'Apprendre » s'inscrit dans la dynamique de valorisation de l'enseignement qualifiant. Ce programme est co-construit avec les entreprises partenaires, par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC), les organismes de formation des réseaux (CECAFOC et FCC) et la Fondation. Il bénéficie également du soutien du FSE et de l'inspection.

« Entr'Apprendre », c'est permettre aux écoles et aux entreprises de se (re)découvrir.

En 2014-15, Entr'Apprendre a fait l'objet d'une phase pilote à laquelle ont pris part 17 écoles et 8 entreprises. Des professeurs de CTPP et de cours généraux, des chefs d'ateliers et des formateurs en CEFA du **secteur Industrie** ont ainsi eu l'occasion de vivre une formation/stage d'observation, voire d'immersion en entreprise. 5 sous-secteurs étaient concernés :

- Automobile
- Construction mécanique (usinage)
- Maintenance (tendance) mécanique
- Maintenance (tendance) électrique
- Soudage (construction métallique, chaudronnerie)

Les participants ont ainsi pu aller observer la réalité actuelle de l'entreprise et s'imprégner de ses dimensions opérationnelle, technique, communicationnelle et humaine. Le but était aussi de les outiller afin qu'ils puissent faire les liens entre ces réalités, les référentiels de l'enseignement et les pratiques à travailler en école, et devenir le relais de cette expérience vers leurs collègues, leurs élèves.

Le **processus formatif se compose de 5 étapes** :

- Etape 1 (interréseaux)- Préparation – ½ jour
- Etape 2 (interréseaux) - Observation en entreprise – 1 jour
- Etape 3 (interréseaux) - Immersion en entreprise – 2 à 5 jours
- Etape 4 (réseau) - Transfert – 1 jour
- Etape 5 (interréseaux) – Bilan, Evaluation, régulation – ½ jour

S'inscrire à « Entr'Apprendre » est un engagement ferme. Hormis les professeurs de cours généraux non concernés par l'immersion, il s'agit d'une démarche volontariste qui implique une participation à l'ensemble des **5 étapes du processus**.

Pour les accompagner, les participants reçoivent lors de la 1^{ère} étape un carnet de stage. Celui-ci contient, outre les documents de confirmation d'inscription et autres conventions d'usage, une courte présentation de l'entreprise, des outils d'observation (grille) et des documents leur permettant de consigner leurs impressions en lien avec les différentes phases.

2. Recueil des informations en matière d'évaluation

Les données servant à l'évaluation ont été récoltées de manière collective et individuelle au cours de l'étape 5. Les participants, répartis par sous-secteurs dans 4 ateliers, ont été invités à répondre seuls à une grille d'analyse abordant chacune des étapes puis à partager collectivement leurs positions. La parole a été donnée à chacun et chaque atelier a fait l'objet d'une synthèse commune. Le choix de proposer une évaluation collective se justifie parce que, d'expérience, on sait qu'il y a souvent peu de commentaires écrits dans les évaluations pour les formations du qualifiant.

Le carnet de stage évoqué plus haut contenait également un formulaire d'« évaluation à partager » (voir annexe 7.7) à remettre à l'IFC. Sur 55 participants, 30 exemplaires seulement nous sont revenus, soit un total estimé à 54 %. Ce taux est trop faible pour avoir un avis suffisamment représentatif, d'autant plus que certains participants ont profité de l'évaluation collective pour le compléter. Nous resterons donc prudents en identifiant clairement les remarques issues des évaluations individuelles. Nous les utiliserons davantage comme des illustrations de l'évaluation collective.

3. Analyse du processus de formation via les dires des participants

3.1. Etape 1 - Préparation

Commune à tous les participants, la **1^{ère} étape** consiste à préparer le processus d'observation participative (grille), le relais vers les élèves et les collègues, et à s'approprier le concept du « carnet de formation ».

Tous s'accordent pour dire que cette étape est nécessaire, voire essentielle : elle permet de **fixer un cadre** et d'avoir une **vue d'ensemble des enjeux et objectifs ciblés**. Certains suggèrent néanmoins que, par la suite, cette phase soit uniquement réservée aux nouveaux participants ou aux nouvelles écoles.

Répartis par sous-secteur dans 4 ateliers, les stagiaires ont été amenés à constituer une grille d'observation et à déterminer, au départ de 10 indicateurs associés aux activités-clés métiers, les éléments auxquels il était important de prêter attention lors de la 2^e étape. Si certains ont apprécié de travailler ensemble sur le document et l'ont trouvé utile, d'autres l'ont peu utilisé.

Quelques participants ont en effet avoué l'avoir parfois perçu comme un outil d'évaluation ou de contrôle de l'entreprise. Mal à l'aise, ils n'ont dès lors pas osé le montrer lorsqu'ils étaient sur le terrain. D'autres ont estimé que la grille était trop générale et n'était pas liée au contexte spécifique de l'entreprise dans laquelle ils se sont rendus.

Comme points d'amélioration, les participants soulignent l'importance d'avoir des consignes plus claires quant à la finalité de cette grille. Ils mentionnent aussi qu'une description détaillée des stages d'observation et d'immersion en entreprise permettrait d'établir des critères d'observation plus en phase avec la suite de la formation. Certains vont même jusqu'à proposer de construire une nouvelle grille permettant de vérifier l'adéquation entre ce qui est appliqué en entreprise et ce qui est appliqué et applicable en classe.

3.2. Etape 2 - Observation

La phase d'observation permet aux stagiaires de s'imprégner de la culture de l'entreprise, d'en comprendre le fonctionnement notamment par les éléments de compréhension suivants : le profil de l'entreprise ; sa présentation globale en termes de produits, clients, valeurs ; ses défis pour l'avenir, ses projets innovants ; les processus de fabrication (visite d'un site) ; les enjeux en matière de sécurité, de prévention ; le contrôle qualité ; les concepts-clés de l'esprit d'entreprendre et les informations métiers ; ...

Du point de vue des **professeurs de CTPP**, l'expérience est **plus que satisfaisante**. Ils ont été agréablement surpris par la qualité de l'organisation et de l'accueil, de même que par la présence des responsables. La journée d'observation a habituellement débuté par une présentation de l'entreprise avant de se poursuivre par la visite des installations/ateliers, leur permettant de mieux comprendre la structure, son mode de fonctionnement et ses points d'attention (côté humain, respect des règles, sécurité, polyvalence des travailleurs, ...). La taille des exploitations, la dimension des machines et du matériel en a étonné plus d'un aussi (cfr évaluation individuelle)

Du côté des impressions plus mitigées, on relatera le fait que, dans une entreprise, certains stagiaires ont eu l'impression d'assister à une journée d'information et non d'observation. En cause, une présentation trop commerciale, trop axée sur la publicité et la notion de rentabilité. Les participants ont même été jusqu'à évoquer le mot « *propagande* ». Le contenu n'était, semble-t-il, pas vraiment adapté à l'enseignement. La surabondance des informations reçues a également été soulignée : « *trop d'infos, tue l'info* ».

Moins nombreux, les **chefs d'atelier** ont apprécié le stage. Ils en retirent une aide à la gestion efficace des options, du travail en équipe et pris conscience de l'importance de la sécurité.

Parmi les professeurs de **cours généraux**, 2 au total, le premier est ravi d'avoir pu se rendre en entreprise. Le deuxième regrette de ne pas avoir pu participer à la phase d'immersion. Il aurait vraiment aimé pouvoir accompagner ses collègues, non seulement pour mieux comprendre leur travail et le vocabulaire utilisé par les élèves, mais aussi pour rencontrer et découvrir le quotidien des personnes qui travaillent en entreprise.

3.3. Etape 3 – Immersion

L'immersion en entreprise dure de 2 à 5 jours. Cette phase vise à s'imprégner des exigences techniques, physiques, humaines, organisationnelles et relationnelles de l'entreprise et du métier. Il s'agit également d'identifier les éventuels besoins de formations ultérieures.

Parmi les points positifs, les participants ont à nouveau mis en avant le personnel accueillant et motivé qui les a reçus. L'un des participants dit même s'être « *senti intégré* ». Certains groupes ont été pris en charge par le responsable en entreprise ou avait en permanence un accompagnateur avec eux. Ils ont pu participer à chaque étape du quotidien de l'entreprise, bénéficier d'une explication claire de chaque poste de production, assister à des démonstrations concrètes ou encore suivre les différents stades des opérations en cours. Certains ont découvert des normes spécifiques, des méthodologies (parfois nouvelles) et des technologies particulières.

Concernant les aspects moins positifs, quelques participants évoquent un problème d'orientation entre les phases d'observation et d'immersion. Des entreprises proposaient en effet plusieurs stages

en immersion et ils auraient été inscrits à un stage qui ne correspondait pas à la spécificité de leur cours. Afin de remédier à ce problème, ils demandent à obtenir plus de précisions sur les compétences à exercer ou observer et de veiller à ce que l'enseignant dispose des prérequis nécessaires.

A noter que la plupart regrette le manque de pratique, de participation active à l'exercice du métier. Certains ont dès lors eu l'impression d'assister à une phase d'observation approfondie plus qu'à une immersion. Ils aimeraient se voir offrir la possibilité de travailler sur certaines machines, de s'essayer à certaines techniques.

Ajoutons que d'autres stagiaires se sont plaints de la redondance des informations reçues et de l'obsolescence de certaines technologies/équipements présentés, sans pour autant donner des exemples précis.

3.4. Etape 4- Transfert

Cette journée d'analyse et d'échanges visant le transfert (relais) sur le terrain de son établissement scolaire est organisée par l'organisme de formation du réseau d'enseignement (CECAFOC ou FCC). Nous en avons eu quelques échos lors des ateliers : les participants semblaient dans l'ensemble en être satisfaits.

3.5. Processus global

Une ½ journée commune à tous les participants clôture le processus. Elle est destinée à faire le bilan, évaluer l'expérience et en tirer les éléments de régulation nécessaires.

Les participants s'entendent pour qualifier le circuit formatif vécu d'enrichissant et de très belle expérience, même si des améliorations et adaptations déjà citées plus haut sont à prévoir. Certains considèrent qu'il s'agit d'une « *Reconnaissance pour l'enseignant (en termes identitaires). C'est valorisant. Cela nous permet de nous maintenir à jour* ». Des commentaires issus des évaluations individuelles l'illustrent également : « *Beaucoup de découvertes tant techniques qu'humaines (gestion RH). Je retire beaucoup d'exemples techniques concrets (photos, docs, plans, idées) pour illustrer mes cours. Ce stage m'a confirmé l'importance de la sécurité, du bien-être au travail et de la communication* » - « *D'excellentes possibilités pour un prof de cours généraux de mettre un casque et une veste de sécurité et de faire carrière, voir et parler aux ouvriers à l'œuvre, se rendre compte etc...* ».

D'autres estiment qu'il serait intéressant d'intégrer ce dispositif dans un processus de formation obligatoire en cours de carrière afin de garder les enseignants en phase avec les réalités des entreprises aujourd'hui.

Des stagiaires souhaiteraient également que les directions s'impliquent davantage dans le processus et que les enseignants de cours généraux puissent participer à chacune des phases, celles-ci s'articulant entre elles. Cela permettrait de renforcer la collaboration au sein de l'école.

Ils demandent à pouvoir aller voir aussi ce qui se passe dans les petites entreprises (TPE) dont la réalité est différente et ce, afin de renforcer le bagage des élèves et de les former conformément aux attentes professionnelles. L'argument avancé consiste à dire que tous n'iront pas travailler dans une grande entreprise.

Enfin, les participants mentionnent que les entreprises devraient de leur côté venir voir ce que vivent les écoles.

4. Acquis et transfert dans mes pratiques et avec mes collègues

4.1. Acquis

Les participants affirment avoir acquis de nouvelles connaissances, notamment, en matière d'écologie (tri en entreprise, normes de pollution) et de méthodologies de dépannage, ou encore d'avoir découvert de nouvelles techniques ou méthodes.

Ils expliquent avoir pris conscience de l'importance accordée à :

- la sécurité, le respect des normes, des consignes et des procédures ;
- la rentabilité, les coûts et la concurrence ;
- la gestion des relations humaines, le travail en équipe, l'organisation du travail, l'identification des rôles et responsabilités de chaque acteur de l'entreprise et la visualisation des objectifs à atteindre ;
- au savoir-être, à la ponctualité, la rigueur au travail et la polyvalence des travailleurs.

Les évaluations individuelles vont également dans ce sens.

4.2. Transfert dans mes pratiques

4.2.1. Observation des liens entre le travail en entreprise et le référentiel de formation

Dans les formulaires d'évaluation individuels, les réponses à la question 7 « J'ai particulièrement bien observé (vécu) les liens entre le travail en entreprise et le référentiel de formation que j'applique dans mes classes pour les éléments suivants : ... » sont en général assez brèves et rejoignent ce qui a déjà été relaté plus haut.

En voici un aperçu diversifié : « *Malheureusement rien* » - « *Difficile dans un premier temps vu la spécificité des technologies ...* » - « *La sécurité. La lecture de plans électriques. Les exigences de qualité. La connaissance des composants électromécaniques* » - « *... La communication inter secteurs, les différentes phases d'interventions sur panne, importance des exercices pluridisciplinaires (un dépannage nécessite des connaissances dans beaucoup de domaines différents) ...* » - « *La réflexion sur le statut de futurs travailleurs, les liens entre le règlement d'école et celui de l'entreprise, la méthode TPM+xhy why de résolution de problèmes, le discours réaliste et lucide à relayer aux élèves, la solidarité de l'équipe imposée avec beaucoup de psychologie (notamment pour que chacun veille à la sécurité de rentrer), le ton à utiliser pour s'adresser aux élèves comme aux travailleurs, le respect, la valorisation, la justesse pour construire une classe comme une équipe de travailleurs* ».

4.2.2. Modification dans mes pratiques pour accompagner mes élèves

Outre la documentation fournie par les entreprises, plusieurs participants envisagent d'harmoniser leurs pratiques et de conscientiser les élèves sur les réalités en matière de sécurité (au-delà des EPI⁷) dont le non-respect, considéré comme faute professionnelle

⁷ Equipement de Protection Individuelle

grave, peut entraîner le licenciement direct. Ils ont également l'intention de mieux expliciter les théories, pour pouvoir donner le « pourquoi » des choses, ou encore de faire apparaître l'importance des technologies nouvelles mais aussi des plus anciennes.

En matière de gestion d'un groupe d'élèves, un participant confie appliquer ce qu'il a observé en entreprise. Lorsqu'un élève se trompe ou commet une erreur, il importe de ne pas se moquer, ni de le stigmatiser mais bien de comprendre ce qui s'est passé et de trouver une solution ensemble, avec toute la classe.

A indiquer aussi que certains stagiaires ont eu l'impression de devoir former des "pousseurs de bouton", autrement dit, qu'il suffit parfois d'appuyer sur un bouton pour que le travail se fasse. Or, ils ne peuvent pas transmettre ce genre de message aux élèves, même si les entreprises investissent dans des systèmes automatisés et du matériel de pointe. Par ailleurs, dans les écoles sous équipées, le transfert et le partage des connaissances risquent de se limiter presque uniquement à de la théorie. Il n'est pas possible de voir les "spécificités" de chaque métier, il faut d'abord travailler les bases avec les élèves.

D'autres ont senti que certains jeunes ne sont pas à la hauteur de ce que les entreprises attendent, qu'il existe un décalage. Il nous a semblé intéressant de relater ici les craintes d'un participant (cfr évaluations individuelles) : *« Les entreprises cherchent la rentabilité maximum et pour se faire, elles sélectionnent les meilleurs techniciens disponibles sur le marché de l'emploi. Un technicien est engagé pour une période d'essai, et s'il ne convient pas, son contrat n'est pas renouvelé. Le monde de l'enseignement fonctionne de manière opposée : nous ne cherchons pas la rentabilité, mais bien l'égalité pour nos élèves. Contrairement aux entreprises, notre travail de formateur est d'amener les élèves les plus faibles à un niveau de compétences minimum. Les élèves les plus forts ne demandent que très peu de travail. Heureusement, nous, nous ne pouvons pas sélectionner, et c'est avec tous les élèves que nous devons avancer. Ce stage m'a remontré la vie en entreprise et c'était fort intéressant de pouvoir se tenir à jour. Par contre, je pense qu'augmenter les périodes de stage pour nos élèves serait une erreur : les entreprises formeront et garderont les bons élèves (ceux qui ne demandent pas beaucoup d'aide) et elles délaisseront les autres. Il y a donc là un risque de supprimer l'égalité dans la formation des élèves. »*

4.2.3. Partage et diffusion auprès de mes collègues

Si quelques-uns ont considéré qu'il n'y avait rien à relayer puisque c'était déjà ce qu'ils appliquaient dans leur classe, certains participants se sont faits le relais auprès de leurs collègues de ce qu'ils avaient vu en formation lors de discussions, de réunions pédagogiques ou via le partage de documentation.

Un participant a même expliqué sa réflexion sur la planification (notamment pour des projets de qualification démarrés en 5^e et finalisés en 6^e) indiquant qu'il comptait revoir l'échéancier des travaux à présenter.

4.2.4. Effets collatéraux

Cette expérience a permis à plusieurs participants de garder des contacts avec les entreprises et de pérenniser la collaboration en y envoyant leurs élèves en stage.

5. Suivis de formation

Les participants ont, en grande majorité, manifesté le souhait de recevoir un compte rendu des points discutés lors de l'étape 5 et de pouvoir disposer du feedback donné par les entreprises.

La lecture des évaluations individuelles met en lumière d'autres attentes plus personnelles telles que :

- continuer à faire de l'immersion dans l'entreprise visitée afin d'en suivre l'évolution, y mettre des élèves en stage et poursuivre les échanges ;
- organiser une suite, un approfondissement
- accueillir des membres de l'entreprise dans l'établissement scolaire afin de faire ensemble progresser la formation des élèves.

6. Point de vue des entreprises

Les entreprises ayant déjà donné plusieurs retours oraux ou écrits à la Fondation pour l'Enseignement et l'IFC quant au déroulement des stages, il ne leur a finalement pas été demandé de répondre à un questionnaire précis et ce, afin de ne pas les surcharger.

Elles sont satisfaites d'avoir participé au projet pilote et restent enthousiastes malgré les efforts et le temps nécessaires qu'il a fallu y consacrer. Plusieurs points positifs sont relevés : la période de stage adéquate, un taux de présence élevé (très peu de retard/absence), la motivation, l'envie et l'engagement communs aux stagiaires et aux entreprises, les contacts humains entre les ouvriers et les participants, l'implication et la valorisation du travail du personnel, ainsi que l'image positive des métiers techniques donnée au travers des médias.

Grâce aux échanges avec les enseignants, elles ont pu de leur côté se rendre compte de l'implication et des capacités des membres de leur personnel dans divers domaines (qualité, sécurité, productivité, technologie, etc.) et améliorer certains de leurs fonctionnements (procédure d'accueil, réunions d'informations « produits » en interne)

Les entreprises estiment également devoir mettre l'accent sur plusieurs points tels que le savoir-être et la discipline, la formation continue au sein même de l'entreprise, l'importance des coûts (valeur/impact en cas de ratage), les consignes de sécurité ou encore les critères d'embauche (Bagage technique métier, fiabilité, polyvalence, travail en équipe, ...)

7. Conditions d'efficacité du dispositif et régulations proposées pour 2015-2016 au vu de l'évaluation

Le lancement d'un tel projet demande beaucoup d'investissement. L'efficacité du dispositif réside très certainement dans le fait que les membres du Comité d'accompagnement et Groupe technique sont issus de différents horizons et qu'ils essaient de se réunir autant que possible, même s'il n'est pas toujours facile de concilier tous les agendas. Chacun des acteurs amène en effet, en fonction de ses expériences et de ses connaissances de l'enseignement ou du monde professionnel, différents points de vue permettant d'anticiper d'éventuels problèmes ou de réguler le processus en cours de route. Rappelons qu'il s'agit des entreprises partenaires, de l'IFC, des organismes de formation des réseaux (CEFAFOC et FCC), de la Fondation pour l'enseignement ou encore de représentants du secteur de l'Industrie.

Soulignons également la motivation et l'implication des participants qui ont apprécié d'expérimenter un nouveau type de formation, dont le contenu n'était pas d'ordre purement technique ou pédagogique, et qui se sont sentis **valorisés par un tel projet**. Le problème d'orientation rencontré

par certains pourrait s'expliquer de 2 façons. La première est que, le texte de présentation du stage n'étant pas suffisamment développé et le public-cible pas assez clairement défini, le stagiaire s'est soit uniquement inscrit sur base de la connaissance qu'il avait de l'entreprise et de l'intitulé, sans penser que plusieurs métiers pouvaient être visés. La deuxième réside peut-être dans le fait que, par inadvertance, il ait tout simplement été inscrit par son établissement dans une mauvaise formation.

Pour l'année 2015-16, nous avons tenté de remédier à ce problème en renseignant les OBG en lien avec les métiers visés. Lors de l'inscription, les directions seront aussi invitées à préciser le profil de leurs professeurs (cours enseignés). Les entreprises pourront également consulter la liste des inscrits et s'assurer de la complémentarité des participants avec le stage organisé.

En réponse à la remarque qui revient régulièrement quant « *au manque de pratique* », il convient de préciser que ce n'est pas le but poursuivi par « Entr'Apprendre ». Pour des raisons de sécurité évidente, il est difficile pour les entreprises d'autoriser des personnes extérieures à travailler sur des pièces qui doivent être envoyées à des clients. Le personnel ne peut pas non plus interrompre le travail quand il le veut. De plus, avant d'occuper certains postes, les travailleurs doivent être formés et suivre une formation qui peut durer quelques mois.

En ce qui concerne la participation des **professeurs de CG** à tout le processus, la question a été soulevée et posée aux entreprises présentes lors de la présentation du programme « Entr'Apprendre 2015-16 ». Certaines y sont très favorables ayant déjà été témoins de ce que cela pouvait apporter aux enseignants. Le Comité d'accompagnement et le Groupe technique devront quant à eux se pencher prochainement sur la question.

Pour conclure, en matière d'évaluation, il faudra tenter d'harmoniser le formulaire d'évaluation individuel et la grille d'évaluation collective en vue d'optimiser le recueil des informations.

6 Conclusion

En résumé...

Le processus d'évaluation au sein de l'IFC, dans les limites de ce que peut offrir une évaluation en fin de formation, participe avant tout à la démarche qualité des formations continues du personnel de l'enseignement obligatoire et des centres PMS.

Le rapport de cette année nous a fourni des données nouvelles, plus fines que celles des rapports précédents. En effet, désormais, nous nous basons sur le niveau d'enseignement où travaille la personne. Nous avons refait l'exercice sur les totaux des données quantitatives de 2013-2014 afin de disposer d'une base de comparaison. On observe ainsi une petite augmentation du nombre d'inscrits considérés globalement, avec quelques légères fluctuations entre les niveaux de formations.

Concernant les données des évaluations, les résultats analysés par niveaux montrent que les participants sont globalement satisfaits de la formation suivie (plus de 90% en moyenne si nous regroupons les participants qui répondent 'plutôt d'accord' et 'tout à fait d'accord' à la question de la satisfaction globale). Les participants du fondamental et du spécialisé le sont particulièrement.

Nous avons expérimenté cette année 2 organisations collectives dédiées au fondamental spécialisé. Elles ont été très bien reçues. 85% des sessions de ces collectives sont jugées très positives par les participants. Reste cependant qu'il convient de veiller à ce que chacun des types du spécialisé dispose de formations qui lui soient spécifiquement dédiées (les types 5, 6 et 7 sont rarement rencontrés) et à ce que la prise en compte par le formateur des spécificités du spécialisé soit effective r.

L'analyse des résultats menée à partir de l'ancienneté des participants ne montre pas de différence, si ce n'est que la proportion de personnes 'tout à fait d'accord' a tendance à prendre de l'ampleur au fil des ans. La lecture de l'ensemble des commentaires des personnes qui entrent dans le métier a mis en évidence l'utilité pour eux de la formation suivie et le bénéfice de l'échange avec les autres participants et les formateurs.

Un focus sur des formations de chaque cible

Après cette première lecture globale, nous avons réalisé un focus sur certaines formations en nous basant sur la cible. Cette cible est un outil intéressant pour structurer et analyser notre programme de formation, et aussi pour faciliter les choix de formation par les membres du personnel.

Dans la cible **élèves**, les formations « outils pour apprendre à apprendre » semblent vraiment répondre à des besoins professionnels. Les atouts de ces formations en lien avec le fonctionnement cognitif de l'élève sont les suivants : elles permettent de prendre conscience des difficultés de l'élève et de pistes pour l'aider, d'avoir une vision plus à l'écoute du jeune mais aussi d'éclairer les choix d'activités proposées aux élèves.

Dans la cible **classe**, les formations « stratégies de lecture » se placent dans la lignée de Pirls. Les commentaires montrent que ces formations répondent à des besoins du terrain, notamment par l'apport des recherches récentes en didactique de la lecture et surtout de pistes et outils pour la travailler avec les élèves. Une difficulté reste le temps relativement court des formations actuelles, d'autant qu'il convient de prendre en compte l'hétérogénéité des classes au 1^{er} degré du secondaire dans les stratégies proposées pour l'apprentissage de cette compétence et dans le choix des textes supports.

Pour la transition primaire secondaire, l'analyse des commentaires montre qu'à l'exception de la formation portant sur la compréhension de l'articulation des apprentissages requis par le CEB et le CE1D, la transition primaire/secondaire n'est pas directement au cœur des formations. Sans doute le déséquilibre entre le nombre de participants issus du fondamental ordinaire et ceux du secondaire en est-il une des raisons majeures.

Sauf dans le cas des 2 formations données par les formateurs internes, les 2 autres formations proposées sur la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité présentent des résultats mitigés, l'une est jugée trop théorique et l'autre est probablement trop ambitieuse dans les objectifs assignés. En termes de régulation, il nous semble important d'améliorer à la fois l'offre proposée sur ce sujet qui répond à des besoins du terrain et la qualité des formations.

Pour les formations « apprendre à débattre et argumenter », l'atteinte des objectifs nécessite 2 conditions : l'apport d'outils de structuration des débats et une expérimentation de ceux-ci lors des formations.

Plus globalement par rapport au niveau **classe**, il semble important de renforcer davantage le caractère didactique des formations et de mettre encore plus l'accent sur les moments clés du continuum pédagogique.

Par rapport à la cible **système éducatif-société**, les formations en lien avec la citoyenneté abordent des sujets variés en réponse à l'actualité et les attentes sont énormes. Au vu de l'ampleur des sujets traités (diversité culturelle, droits à l'école, citoyenneté à l'école...), donner suffisamment d'informations théoriques, faire le lien avec l'actualité tout en proposant des pistes d'action et des outils concrets est un réel défi, surtout au vu de la durée des formations. Meux circonscrire les thématiques explorées dans une formation est une piste à envisager.

Enfin la concordance avec la réalité de terrain doit être amplifiée. Certaines formations partent de cas vécus amenés par le formateur, d'autres par les participants. Ces démarches assurent un rapprochement certain avec la réalité de terrain. Faut-il encore que le modèle ou les solutions amenés par le formateur correspondent aussi à la réalité des participants... Ceci est particulièrement vrai dans les formations sur la thématique du droit à l'école.

Dans la cible **moi-nous**, la formation sur l'épuisement professionnel, très prisée par les participants, a pu bénéficier d'une régulation rapide puisque prise en charge par des formateurs internes, pour un meilleur équilibre entre apports théoriques et pistes pratiques. Les éléments dégagés des évaluations nous ont encouragés à proposer cette formation pour l'année prochaine en 3 jours.

Au niveau **des agents des centres PMS**, les attentes exprimées par les participants sont pour la plupart rencontrées soit dans le programme de formations qui les concerne spécifiquement, soit dans le programme enseignement. Notre problème se situe plutôt dans le fait de l'absence d'offre pour certains lots (par exemple pour les tests ou pour des formations plus spécifiques visant les infirmiers ou les assistants sociaux).

Des projets innovants et porteurs

La dernière partie du rapport a proposé une analyse approfondie des formations : « Travailler collégalement au bénéfice des élèves en difficulté (Travcoll) » et « Entr'apprendre ». Pour celles-ci, un recueil d'informations spécifiques a été réalisé, ce qui nous a permis de creuser plus finement les

retombées de ces formations. Dans Entr'apprendre l'évaluation a été clairement envisagée comme partie intégrante du processus formatif. Nous souhaitons également l'intégrer de la même manière pour Travcoll cette année 2015-2016.

Ces projets sont très porteurs car ils travaillent sur des enjeux du système. Ils ouvrent l'école à d'autres acteurs. Ils proposent un temps de formation plus long et des modalités de formation novatrices (par exemple la co-construction). Par ailleurs, ils sont pilotés de près, ce qui permet une régulation régulière et constante. Dans le cas de TRavColl en interne, et dans l'autre, par l'intermédiaire d'un comité d'accompagnement où se croisent les regards des représentants de l'enseignement et du monde de l'entreprise. Cette dernière formation est en effet construite en complémentarité avec les réseaux sous l'impulsion de la fondation Enseignement.

Dans leurs commentaires, les participants mentionnent qu'il convient de poursuivre de tels projets. Ils les trouvent valorisants, motivants. Un signe évident de l'intérêt que portent les participants à la formation Travcoll, c'est qu'un grand nombre d'entre-eux a souhaité poursuivre le processus une année supplémentaire (certains entament leur 3^{ème} année). Pour Entr'apprendre, un plus grand nombre d'entreprises s'impliquent pour 2015-2016. Une ouverture à d'autres secteurs que le secteur industrie (économie et sciences appliquées) est possible cette année.

Travcoll permet d'expérimenter le travail collégial, un enjeu fondamental à l'heure actuelle, dans un cadre formatif souple et sécurisant, enrichi d'expériences d'autres établissements, d'autres acteurs. Il est une première expérience sécurisante car elle permet de confronter ses interrogations, ses expériences, ses réussites et ses échecs à ceux des équipes collègues. Un cadre d'analyse aide à structurer la réflexion commune afin d'en dégager les meilleures pistes de travail collaboratif en fonction de son environnement.

Ce type de projet a pu être mis en place parce qu'il a été élaboré, régulé, vécu et assuré par une équipe de formateurs internes au sein de l'IFC. Travcoll implique aussi une évolution quant à la posture du formateur.

Un autre nouveau dispositif de formation, celui de PR-TIC (Personne Relais TIC) a aussi été développé dans cette dernière partie du rapport, de manière plus succincte. Il est né de besoins relayés lors de formations données par les formateurs internes, ce qui nous a permis de rebondir très rapidement. 83% des participants ont affirmé que cette formation répond tout à fait à un besoin professionnel.

Cette formation de type hybride (en partie en présentiel, en partie à distance) allonge le temps de la formation mais permet aussi de fournir un feed-back personnalisé aux participants et de centraliser des ressources. Un travail d'analyse, de prise de recul quant aux plus-values pédagogiques du numérique est le fil conducteur de la formation.

Il s'agit aussi d'une formation « en cascade » en ce sens que les participants développent des compétences de « relais » auprès de leurs pairs concernant l'intégration du numérique dans l'établissement. On sait en effet que la dimension collective joue un rôle non négligeable pour l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques.

Ce projet envisage la continuité et le long terme grâce à une formation approfondissement proposée depuis la rentrée 2015. Celle-ci donne l'occasion aux participants de mettre en pratique sur le terrain les acquis de la formation de base puis de revenir pour analyser leurs pratiques et expériences, avec des collègues, les autres participants et les formateurs, afin de réguler leur action et de la rendre encore plus pertinente.

Et pour l'avenir ?

Pour l'avenir, il nous paraît essentiel de continuer à développer ces actions formatives au dispositif spécifique, et d'autres encore (comme Décôlage, Personne Relais dyslexie ou encore la Formation Teacch interréseaux-réseaux dont nous avons parlé dans des rapports précédents). Ces projets impulsent des changements dans les représentations et les pratiques professionnelles pour prendre en compte les besoins différents des élèves, lutter contre le redoublement, faire évoluer le métier d'une dimension individuelle vers une dimension collective,... tout en gardant à l'esprit qu'ils ne peuvent être généralisés, en raison de l'implication chronophage du processus. Par ailleurs, toutes les thématiques ne nécessitent pas un tel dispositif.

Il serait pertinent de reconnaître la spécificité du métier de formateur (quel référentiel de compétences ?)

Très clairement, certains thèmes nécessitent une formation longue, étalée dans le temps, avec des moments de retour sur le terrain pour mettre en pratique les acquis et des moments d'analyse réflexive (par exemple : « La gestion des conflits » ou encore « le Plan Individuel d'Apprentissage – P.I.A. »), avec des temps de travail pour soi et des temps de travail en équipe.

Par ailleurs, il nous semble important d'abandonner petit à petit un dispositif tel que les organisations collectives. Celui-ci, même s'il a eu tout son sens dans ses premières années, souffre aujourd'hui d'une saturation de l'offre de formations, ne fût-ce qu'en raison de la grande hétérogénéité du public (enseignants novices, prof de mathématiques au 1^{er} degré différencié, professeur de CTTP, paramédicaux). De plus, dans certains cas, ces organisations collectives engrangent des inscriptions trop mécaniques, des choix peu réfléchis. Pour évoluer, la formation doit être envisagée en lien avec des outils pour identifier ses besoins et un projet professionnel individuel, en lien avec les besoins collectifs.

Nous maintenons les pistes déjà présentées les années précédentes. Proposer différentes modalités organisationnelles en fonction des objectifs visés tout en prenant en compte la réalité des terrains doit rester une priorité. Il conviendrait de pouvoir valoriser ses acquis et ses compétences professionnelles développées dans différents lieux (colloque, master ou diplôme complémentaire, exercice du tutorat, participation aux groupes de travail qui élaborent les épreuves externes, par exemple).

La formation continuée doit s'inscrire dans la durée, tout au long d'une carrière qui commence dès la formation initiale. Sa programmation annuelle, et donc sa durée très courte, est difficilement compatible avec une logique de développement professionnel (travail en continuité au fil des années). Le modèle de 2002 - identique pour tous et avec une obligation à court terme - doit évoluer pour mieux tenir compte des parcours professionnels et des compétences différenciées des acteurs de l'enseignement. Il nécessite dès lors plus de flexibilité notamment en matière d'obligation de formation. On pourrait très bien imaginer disposer d'un « crédit-temps » de formation dont la durée dépend de l'étape ou de la spécificité de sa carrière. L'entrée dans le métier reste une étape qu'il convient de soutenir en matière de formations, et ce à différents niveaux, tout comme le passage dans un autre niveau ou type d'enseignement. Dans un contexte comme celui-là (par exemple passage de l'ordinaire au spécialisé), un parcours de formation personnalisé et réfléchi pourrait avoir du sens.

Les publics issus de niveaux de formation différents mais complémentaires doivent pouvoir se rencontrer. Cette rencontre est en effet essentielle lors des moments charnières tels que la liaison primaire-secondaire. Le fait que l'IFC n'organise actuellement que des formations volontaires pour l'interréseaux dans le fondamental ordinaire, alors que les formations suivies sont perçues comme de qualité, est un réel handicap de ce point de vue.

L'offre de formation doit être pensée globalement c'est-à-dire en complémentarité avec les réseaux, et leurs formations, l'accompagnement des conseillers pédagogiques et le travail de l'inspection. Mais ceci nécessitera aussi qu'on clarifie la distinction entre besoins du système, besoins d'écoles ou besoins individuels. On pourrait cependant travailler certains projets (ex. introduction d'une dynamique de travail collégial) en complémentarité avec les réseaux (ex. implémentation sur le terrain de l'établissement), tout en respectant les missions de chacun.

Et par rapport aux thématiques ?

L'IFC est au service de l'Institution scolaire globale et se centre sur les **besoins communs à l'ensemble du système éducatif**. La synthèse des travaux de la première phase du Pacte (Avis du Groupe central du 1er juillet 2015) contient une série d'enjeux pour l'enseignement. Il nous a dès lors paru intéressant de croiser ce document avec les formations que nous proposons, notamment pour le travail de révision de nos programmes enseignement et C.PMS avec les réseaux et l'inspection. Le lecteur intéressé pourra trouver le détail de l'analyse à l'annexe 7.8.

Nous proposons cependant, pour terminer ce rapport, de les passer rapidement en revue sur base de la cible.

Pour la cible **élèves**, nous voyons des liens avec « renouer avec le plaisir et le désir d'apprendre », ce sont notamment toutes les formations sur la motivation et l'estime de soi. Une formation existe sur le processus de créativité au sens de capacité de créer et d'innover. Quant au suivi personnalisé de l'élève, nous avons des formations sur l'observation, sur le PIA, sur les besoins spécifiques. L'orientation pourrait être davantage exploitée afin d'être plus en lien avec le Pacte.

Concernant la cible **classe**, la continuité des apprentissages lors des transitions notamment, et le renforcement des didactiques disciplinaires sont travaillées dans les formations centrées sur l'approche didactique d'un concept, d'une compétence ou d'un domaine disciplinaire au cours du continuum pédagogique. Le rôle de l'évaluation au service des apprentissages et l'exploitation des évaluations externes sont aussi des intitulés de formations de la cible classe. L'approche inclusive revient à plusieurs reprises dans le document du groupe central. Elle trouve notamment écho dans les formations sur la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité (analysées dans ce rapport), sur l'anticipation et la remédiation des difficultés des élèves. La lutte contre l'échec est particulièrement présente avec les déclinaisons de l'action formative Décolâge. Par rapport à la transition numérique, une formation travaille la plus-value de l'outil informatique pour développer les apprentissages et le changement de posture de l'enseignant qu'il implique. L'initiation à la pensée critique et complexe fait écho aux formations « apprendre à débattre et argumenter ». Enfin, dans la sphère classe, on retrouve aussi des formations en lien avec les compétences du vivre ensemble (régulation des comportements difficiles, gestion de la dynamique du groupe classe,...) développées dans le document du groupe central.

Nous avons dans la cible **système éducatif-société** une formation qui aborde la culture à l'école dans son rôle de vecteur d'intégration sociale et d'épanouissement personnel. Par l'optique choisie, cette formation est liée au sujet très vaste de l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière est travaillée dans de nombreuses formations de la cible 4 aux thématiques variées : le droit à l'école, la diversité culturelle, la diversité des genres, l'ErE-DD, l'utilisation des réseaux sociaux en sont des exemples parmi d'autres. Les formations « synergies familles-écoles » encouragent aussi, comme pour la culture, à une ouverture de l'école vers l'extérieur. Une formation aborde la lutte contre le décrochage scolaire.

La cible **moi-nous** fait la part belle à l'ouverture de l'école au monde socio-professionnel et au renforcement des synergies entre le qualifiant et le monde du travail. Les formations dédiées aux CTA (Centres de technologies avancées) en sont représentatives tout comme le processus formatif Entr'apprendre. Les formations qui permettent la mise à jour de connaissances techniques et qui travaillent l'accompagnement d'élèves en stage s'intègrent également dans cette optique. L'utilisation réfléchie du numérique sur lequel le document insiste se retrouve notamment dans la formation « Personnes-relais TIC ». Sont aussi présents dans la cible 5, l'accompagnement des enseignants débutants et le travail collégial via l'action formative Travcoll. Plusieurs formations de cette sphère spécifique ne sont cependant pas en lien direct avec le document de synthèse de la première phase du Pacte.

Les différentes convergences observées entre les programmes de l'IFC et la synthèse des travaux de la première phase du Pacte (Avis du Groupe central du 1er juillet 2015) soulignent que bon nombre de formations proposées en interréseaux sont au cœur des priorités du système.

7 Annexes

7.1 Catégorisation des formations

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

7.2 Formulaire d'évaluation



QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DESTINE 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 ce questionnaire et le remettre au(x) formateur-trice(s) au terme de la session.

1. Inscrivez le code de la session (1 à 5 chiffres) précisé sur votre confirmation d'inscription 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 visé par la formation

Oui Non Je ne sais pas

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

L'intitulé de la formation	<input type="checkbox"/>
Le sous-titre	<input type="checkbox"/>
Le nom du formateur/de la formatrice	<input type="checkbox"/>
La présentation de la formation (site internet ou journal des collectives)	<input type="checkbox"/>
Le conseil de:	<input type="checkbox"/>
Autres :	<input type="checkbox"/>

4. Globalement, je suis satisfait-e de cette formation ?

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

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

oui non

Justifiez votre réponse

6. La formation a contribué à répondre à des besoins professionnels

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

En quoi ?

7. Dans mes pratiques professionnelles, quels sont les besoins pour lesquels je ne trouve aucune formation dans l'offre globale de formation (quel que soit l'organisme de formation) ?

8. 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"/>

9. Pour mon métier, je pars de cette formation avec:



10. 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

11. 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"/> Coordonnateur ou accompagnateur CEFA
<input type="checkbox"/> Professeur-e de cours généraux	<input type="checkbox"/> Personnel administratif
<input type="checkbox"/> Professeur-e de CTPP	<input type="checkbox"/> Chef d'atelier
<input type="checkbox"/> Maître-esse spécial-e dans l'enseignement fondamental	<input type="checkbox"/> Chef d'établissement ou membre de l'équipe de direction
<input type="checkbox"/> Puériculteur-trice	<input type="checkbox"/> Membre du personnel technique d'un centre P.M.S.
<input type="checkbox"/> Educateur-trice	<input type="checkbox"/> Directeur-trice d'un centre P.M.S.
<input type="checkbox"/> Personnel social, psychologique et paramédical dans l'enseignement spécialisé	<input type="checkbox"/> Autres

!!! Les membres du personnel des agents P.M.S. ne répondent pas aux questions 12 à 14.

12. Vous travaillez dans le cadre de l'enseignement

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

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

13. 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)

14. 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

15. Si vous acceptez que nous vous contactions éventuellement en cas de nécessité (ex. plainte, grand écart entre l'avis des participants et celui du formateur), pouvez-vous inscrire votre numéro de téléphone?

N° de tél. /



11623

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

L'équipe de l'IFC.



N'hésitez pas à consulter notre site internet: www.ifc.cfwb.be

7.3 Analyse des demandes de formation des agents PMS

Dans mes pratiques professionnelles, quels sont les besoins pour lesquels je ne trouve aucune formation dans l'offre globale de formation (quel que soit l'organisme de formation) ?

Dans les sessions où les commentaires ont été encodés, 146 agents PMS ou directions ont mentionné quelque chose à cette question.

Techniques PMS

Observation

Observations pertinentes en 3ème mat avec le peu de temps en PMS : quelles priorités doit-on observer?

Prérequis et observations globales en maternelle pour développer des apprentissages de manière optimale par la suite, dont le rôle du PMS.

Demandes

Intervenir sans demande: quelles stratégies? : travail sur l'émergence des demandes du public cible.

Entretien

L'entretien avec public issu de l'ens spécialisé.

Les techniques d'entretiens avec les enfants (de moins de 9 ans)

Perfectionnement au niveau des entretiens

Difficulté de verbalisation en entretien individuel, quand les mots font défaut.

La relation d'aide (écoute active, etc.)

Savoir quoi faire avec le contenu entendu en entretien avec des jeunes. Analyser: ok. Outils: ok. Mais que faire après?

Tests

Formation sur l'analyse de résultats de tests et comment les transmettre

Analyse et interprétation de tests, hypothèses, diagnostics,...

Apprendre à bien interpréter les tests pour avoir des indices sur les différents troubles. Analyse plus fine des résultats.

Informations et formation à l'utilisation de nouveaux outils psychométriques

Formation liée aux nouveaux tests psycho. Formation liée à l'interprétation d'un QI, par exemple

Sur les tests utilisés en PMS (péda, instrumentaux,...).

Tests d'intelligence

Passation et interprétation de certains tests psychologiques (wechsler - nouveaux, objectifs,...).

Analyse qualitative des tests intellectuels/ Analyse de bilans intellectuels

Interprétation des tests cognitifs.

Approfondissement de la WISC en lien avec la psychopathologie et les troubles des apprentissages.

C'est un outil que tous les psy utilisent mais sans bien le connaître.

Tests pédagogiques

Approfondir la pratique de certains tests et leur interprétation et analyse: Wisc IV. Simonard (tests pédagogiques).

Analyse de tests psychopédagogiques

Tests projectifs 12x de personnalité

Dont l'utilisation et l'interprétation

Tests visuels et auditifs2x

Les testings neuropédiatriques

EFT (emotional freedom technique), auto-hypnose.

Analyse dessins d'enfants 9x

La compréhension, l'analyse du dessin de l'enfant pour l'ensemble des professions PMS et pas uniquement pour les psy! / Le dessin d'enfant, car il est simplement pour les psychologues alors que nous sommes en permanence avec des enfants.

Interprétation

Animations de classe

Formation sur les animations de classe concernant l'estime de soi, le respect, les jeux coopératifs.

Formation sur la co-animation.

Prises en charge

La thérapie systémique.

Thérapie brève/ Thérapie brève ou orientée solution

Prise en charge psychanalytique des situations.

Changement

Méthode courte de techniques de changements...

Après un événement traumatique

Travailler le post-traumatique avec une classe, une école (après un décès, un accident, un incendie,...).

Troubles, déficiences

Élèves HP 2x

Des formations sur des troubles spécifiques d'apprentissage alternant théories, outils d'évaluation et d'observation.

Les aménagements à mettre en place en classe et à la maison.

Formation sur la détection des troubles de l'apprentissage.

Formations approfondies 2x

Formation sur la dyslexie mais bien approfondie (diagnostic, aménagements école + parents, suivi).

Aussi sur la dyscalculie

Approfondissement point de vue tests à utiliser et conseils à donner aux parents et aux enseignants concernant dyslexie, dysorthographe, dyscalculie (pour les psychologues en PMS).

Troubles de l'attachement 3x + formation d'approfondissement sur les troubles de l'attachement

Troubles du comportement (pas alimentaire)

Angoisse et phobie scolaire 2x

Auto-mutilation chez les ados.

Mutisme sélectif.

Autisme 2x

Connaissance du polyhandicap et de l'autisme pour agents PMS. Souvent, public cible : enseignants.

En recherche d'outils et de pratiques adaptables aux enfants déficients mentaux, avec difficultés comportementales etc.

Connaissance du jeune

Développement

Développement (moteur et affectif) de l'enfant 2x

Sur le développement psychomoteur de l'enfant (évaluation, prise en charge,...) / Formation sur le développement neuromoteur et conséquences sur la scolarité.

Estime de soi

Travail de l'estime de soi avec les petits et/ou en individuel

Intelligences multiples

EVRAS

EVRAS pour le spécialisé2x

L'hypersexualisation des enfants

Outils pour aider les élèves à apprendre

Aider les jeunes enfants à mettre des mots sur leur ressenti, à verbaliser.

Carte mentale, mindmapping 4x

Gestion mentale (pas assez de places!)5x

Braingym 2x

Méthode félicitée

Les méthodes de travail plus adaptées pour élèves pour une pédagogie plus efficace , critique.

Formation sur la métacognition./L'approche métacognitive : plus poussée, intervention en tant que professionnel.

Approche et sensibilisation aux techniques de manipulation (2x),

pleine conscience (exercices de relaxation, méditation)2x

Psychomotricité2x

Orientation

L'orientation scolaire et professionnelle.

Orientation vue d'ensemble de ce qui existe, travailler un projet avec jeune

Au niveau de l'orientation scolaire, une approche du monde prof (définition des métiers, nouveaux métiers, métiers en pénurie,...). Approche sociologique pour le CPMS, lien entre économie et société...

La transition entre le monde scolaire et professionnel des élèves issus de l'ens secondaire spécialisé de type 1 forme 3.

Partenariat

La gestion des conseils de classe.

La gestion du travail avec d'autres intervenants (CPAS/police/SAS/PMS ordinaire...).

Relations PMS/équipe éducative.

Avec les familles

Pistes dans les relations avec les familles.

La problématique des familles monoparentales.

Implication des parents

PIA : Comment impliquer les parents dans le PIA dans l'ens spécialisé2x/ Comment impliquer les parents dans les protocoles justificatifs d'orientation en Es ?

Thématiques actuelles

Education aux médias

Usages par les jeunes de nouveaux médias (internet, facebook,...etc) et leurs dangers (Dangers d'internet, des réseaux sociaux). 4x

Harcèlement

harcèlement scolaire, cyberharcèlement

Prise en charge des enfants à faibles potentialités sans envoi vers l'ens spécialisé.

Intégration

Décrochage scolaire

Décrochage scolaire en primaire dans les publics précarisés.

Maltraitance

Accompagnement des enfants victimes de violence parentale.

Conduites à risques

Quand il s'agit d'un parent qui menace de se suicider et d'emmener avec son jeune enfant, comment agir?

Ethnopsychiatrie

Gestion conflits, violence

Résolution de conflit dans l'école/classe. Travailler le climat de l'école (ambiance).

Violence à l'école (infirmière)

Formations pour public spécifique

Infirmières (demandes identifiées par des ...)

Infirmière de formation, peu de formations sont spécifiquement adressées: par rapport aux troubles de la vue, de l'ouïe, daltonisme, diabète, mucoviscidose tests psychomoteurs, neuropédiatriques

Je suis infirmière et il n'y a presque rien de médical mais je suis fort intéressée et préoccupée par la maltraitance et tout ce qui est judiciaire afin de pouvoir aiguiller les personnes au mieux.

Violence à l'école.

Médical

Des formations avec des sujets médicaux, diabète chez l'enfant, encoprésie, épilepsie, médication pour TDAH

Assistante sociale (demandes identifiées par des ...)

Le regard de l'assistant social dans le travail PMS.

Des formations pour les assistants sociaux des PMS en général, ce sont des formations pour les psychologues, des formations sur l'aide à la jeunesse par exemple

Pas suffisamment de formation relayant des informations différentes concrètes dans le domaine social.

La fonction d'assistant social spécifiquement.

Aspect législatif

Actualisation des législations

Mise à jour sur le droit des étrangers et actions sociales qui en découlent.2x

Nouveautés législatives concernant le droit de la famille, le droit scolaire.

Compréhension et analyse du système

Analyse institutionnelle. Intervention sur systèmes. (direction)

Sur le réseau et les différents acteurs (missions...)

Communication

Communication non-violente.

Le non verbal 3x

La communication efficace

Sur la communication efficace entre personnes adultes et élèves.
PNL 3x ?

Bien-être

Emotions

gestion des émotions 2x/ Gestion des émotions des instituteurs ou directeurs dans certaines situations et qui veulent que tout se règle bien et rapidement.

Gestion du stress 3x/ gestion du stress dans un cadre institutionnel.

Apprendre à dire non.

Manutention, position pour travail bureau.

En informatique

Travail d'équipe

Comment travailler en équipe PMS 2x

Management de l'équipe, gestion de conflits professionnels.

Partage de pratiques

Échange et partage de nos pratiques professionnelles.

Echanger avec les autres gens concernant leurs pratiques et outils, utilisés dans les échanges avec l'école

Supervision

Supervision 6x :

- de cas au sein même de l'équipe (ex: maltraitance)
- de situations
- cliniques.

7.4 TRAV COLL – Questionnaire d'évaluation participants équipe A

TRAVCOLL 2014-2015

Données d'identification

Code session :

Nom :

Prénom :

Niveau d'enseignement : FO SO Fsp Ssp (entourez ce qui convient)

Etablissement :

Si ensgt secondaire : filière de transition - filière de qualification (entourez ce qui convient)

Si ensgt spécialisé : type d'enseignement :
1^{ère} année ou 2^{ème} année que mon école participe (entourez ce qui convient)

Fonction :

Présence à x jours de la formation Travcoll (1,2, 3 voire 4) :

Satisfaction

1.a. Globalement, je suis satisfait/e de cette formation ?

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.b. Pourquoi ?

Dispositif

2. Quels sont les points forts du dispositif propre à la formation TravColl ?

3. Quelles sont les difficultés que vous avez éprouvées en participant à celui-ci ?

4. a. Pouvez-vous expliciter l'intérêt éventuel que vous avez perçu à travailler avec d'autres établissements ?

4.b. Et avec d'autres partenaires ?

Acquis

5. Je repars de cette formation :

a. Avec des connaissances nouvelles

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. En ayant eu l'occasion d'analyser mes pratiques

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c. Avec des outils

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d. En ayant pu confronter les points de vue de différents acteurs

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e. En ayant amélioré nos façons de travailler ensemble

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f. Avec de la motivation pour mettre en place des projets

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g. Avec des pistes d'actions

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

h. Mais aussi avec :

i. Vos commentaires par rapport aux réponses que vous avez formulées ci-dessus :

Transfert

6. Avez-vous déjà eu l'occasion de transférer des acquis de la formation dans votre pratique professionnelle ?

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. a. Pouvez-vous nous préciser quels sont ces acquis transférés ?

7. b. Et par rapport au travail collégial, qu'avez-vous éventuellement transféré ?

8. a. Cette formation a, directement ou indirectement, des répercussions dans l'établissement.

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. b. En quoi ?

9. a. En quoi cette formation pourrait-elle créer des retombées pour les élèves en difficulté ? A court terme ? A long terme ?

Régulation et perspectives

10. Quelles pistes d'amélioration de la formation Travcoll proposeriez-vous à l'IFC sur la base de votre expérience vécue ?

11. Avez-vous envie de poursuivre ce dispositif de formation l'année prochaine ? oui non

a. A quelles conditions ?

b. Avec quels objectifs ?

12. Si vous acceptez que nous vous contactions éventuellement pour approfondir vos réponses à ce questionnaire, merci d'inscrire ci-dessous votre numéro de téléphone :

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

L'équipe de l'IFC.

7.5 TRAVCOLL – Questionnaire d'évaluation participants équipe B

TRAVCOLL 2014-2015

Données d'identification

Code session :

Nom :

Prénom :

Etablissement que vous accompagnez :

1^{ère} année ou 2^{ème} année que vous participez (entourez ce qui convient)

Fonction :

Présence à x jours de la formation Travcoll (1,2, 3 voire 4) :

Satisfaction

1.a. Globalement, je suis satisfait/e de cette formation ?

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.b. Pourquoi ?

Dispositif

2. Quels sont les points forts du dispositif propre à la formation TravColl ?

--

3. Quelles sont les difficultés que vous avez éprouvées en participant à celui-ci ?

--

4. a. Pouvez-vous expliciter l'intérêt éventuel que vous avez perçu à travailler avec des établissements différents ?

--

4.b. Et avec d'autres partenaires ?

--

Acquis

5. Je repars de cette formation :

a. En ayant pu confronter les points de vue de différents acteurs

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. En ayant amélioré nos façons de travailler ensemble

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c. Avec de la motivation pour mettre en place des projets

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d. Avec des pistes d'actions

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e. Mais aussi avec :

--

f. Vos commentaires par rapport aux réponses que vous avez formulées ci-dessus :

Transfert

6. Avez-vous déjà eu l'occasion de transférer des acquis de la formation dans votre pratique professionnelle ?

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. a. Pouvez-vous nous préciser quels sont ces acquis transférés ?

7. b. Et par rapport au travail collégial, qu'avez-vous éventuellement transféré ?

8. En quoi cette formation pourrait-elle créer des retombées pour les élèves en difficulté ? A court terme ? A long terme ?

Régulation et perspectives

9. Quelles pistes d'amélioration de la formation TravColl proposeriez-vous à l'IFC sur la base de votre expérience vécue ?

10. Avez-vous envie de poursuivre ce dispositif de formation l'année prochaine ? oui non

a. A quelles conditions ?

b. Avec quels objectifs ?

11. Si vous acceptez que nous vous contactions éventuellement pour approfondir vos réponses à ce questionnaire, merci d'inscrire ci-dessous votre numéro de téléphone.

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

L'équipe de l'IFC.

7.6 Entr'Apprendre - Formulaire d'évaluation individuel



Nom :

Prénom :

Entreprise

Etablissement scolaire

Evaluation à partager

Q1 : Mes attentes par rapport au processus global de la formation (tel que défini) ont été rencontrées (0= pas du tout ; 5 = tout à fait):

0 1 2 3 4 5



Commentaire ?

Q2 : Ce qui m'a manqué, c'est

.....
.....
.....

Q3 : J'ai été surpris/e par

.....
.....
.....

Q4 : Pour les organisations futures de ce type de formation, j'ai envie de formuler les recommandations suivantes :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q5 – Je souhaite avoir un suivi de cette formation sous la forme de:

.....
.....
.....
.....
.....

Q6 – Dans mes pratiques professionnelles, je vais pouvoir utiliser :

.....
.....
.....
.....

Q7 – J’ai particulièrement bien observé (vécu) les liens entre le travail en entreprise et le référentiel de formation que j’applique dans mes classes pour les éléments suivants :

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
5.
.....
6.
.....
7.
.....

Q8 : j’ai envie d’ajouter :

7.7 Entr'Apprendre - Etape 5 : Grille d'évaluation participants

		Etape 1 Préparation	Etape 2 Observation	Etape 3 Immersion	Etape 4 Transfert	Etape 5 Evaluation
1	Ce que j'ai envie de partager ... Satisfait ou non ?					
2	Ce que j'ai appris de l'entreprise ... Dans quel domaine j'ai appris le plus ...					
3	Ce que je compte modifier dans mes pratiques pédagogiques pour accompagner mes élèves ...					
4	Ce que je peux partager avec mes collègues ...					
	Comment vais – je diffuser ce que j'ai appris ?					
5	Ce que je modifierais :					
	a) dans le processus complet					
	b) à l'une ou l'autre étape					

7.8 [Liens entre le programme enseignement 2015-2016 et le document « Synthèse des travaux de la première phase du Pacte. Avis du Groupe central - 1er juillet 2015 ».](#)

