



Institut de la Formation en Cours de Carrière

*Rapport d'évaluation
des formations en cours de carrière
organisées en 2015-2016*

Décembre 2016

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, Isabelle D'Hondt, Véronique Bourgeois, Aurélie Brouwers, Francesco Dell Aquila, Christophe Mélon, Alexandra Schmidt
- Traitement des questionnaires par lecteur optique et encodage des commentaires : Romain Delfosse, Claire Grégoire, Alison Tournay
- Mise en page du rapport : Claire Grégoire

Sommaire

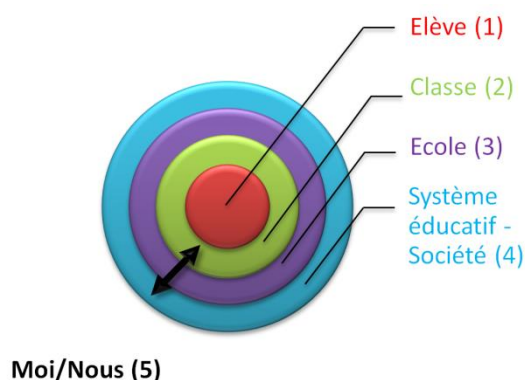
1.	Introduction.....	5
2.	Partie descriptive – Tableau de bord.....	9
2.1.	Analyse par niveau d’enseignement et par cibles.....	10
3.	Données quantitatives globales	17
3.1.	Éléments méthodologiques.....	18
3.2.	Travail des objectifs	19
3.3.	Besoins professionnels	20
3.4.	Répartition par sessions	21
4.	Partie qualitative	25
4.1.	Cible « élève ».....	26
4.2.	Cible « classe ».....	36
4.3.	Cible « système éducatif-société »	44
4.4.	Formations spécifiques.....	62
5.	Conclusion	75
5.1.	Evolution globale depuis 2010-2011	76
5.2.	Évolution année 2015-2016	77
5.3.	Les formations analysées dans la partie qualitative au regard du projet d’avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d’Excellence.....	77
6.	Annexes	81
6.1.	Formulaire d’évaluation	82
6.2.	TRAVCOLL – Questionnaire d’évaluation participants	86
6.3.	Entr’Apprendre – Formulaire d’évaluation individuel.....	90
6.4.	Entr’Apprendre – Etape 5 : Grille d’évaluation participants	92
6.5.	Entr’apprendre – Questionnaire Plate-forme	94
	Table des matières.....	95

1. INTRODUCTION

Le programme enseignement

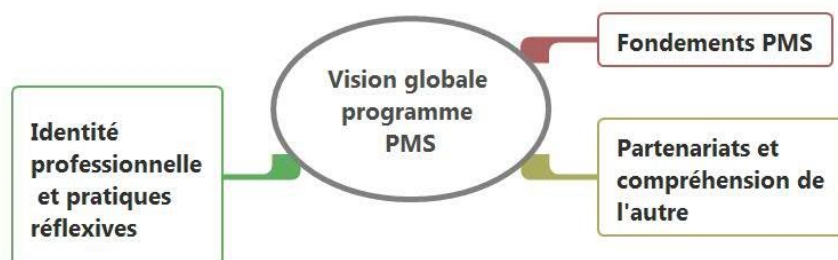
Ce rapport d'évaluation vient en continuité de celui de l'année passée. En effet, 2015-2016 est la seconde année où nous avons fusionné les 3 programmes de l'enseignement et avons organisé le programme de l'enseignement à partir des préoccupations communes de tous les membres du personnel : connaître 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 (3) ne relevant pas du niveau interréseaux, l'IFC ne propose aucune formation à ce sujet.

Le programme enseignement est donc structuré en différentes cibles.



Le programme C.PMS

Il comporte 3 grandes thématiques.



Puisque les programmes ne sont plus différenciés, nous sommes dès lors contraints à aller chercher les informations quant aux niveaux d'enseignement des participants, via les codes CIF (clé d'inscription aux formations), pour le tableau de bord et les questions en lien avec la fonction et le niveau d'enseignement pour les questionnaires d'évaluation.

Une **première partie** de ce rapport s'attardera donc à donner un paysage global des sessions de formation qui ont eu lieu ainsi que des inscrits et de la participation effective. Nous différencierons ces éléments en fonction des thématiques concernées.

Les parties suivantes ont été construites à partir de l'analyse des questionnaires des participants principalement. Pour rappel, un questionnaire est remis à chaque participant en fin de formation. Ce questionnaire comporte à la fois des questions fermées et des questions ouvertes (échelle de type Likert en 4 niveaux). Un exemplaire de ce questionnaire se trouve en annexe de ce rapport.

La **deuxième partie** donne une vue d'ensemble des résultats globaux, tout en fournissant également l'information de manière différenciée suivant le public qui s'est exprimé. Une analyse de l'ensemble des sessions (pour autant que nous disposions de 65% des questionnaires) permet d'identifier quelques sessions plus problématiques mais également les sessions qui sortent du lot. Nous rappelons à ce sujet aux lecteurs que les résultats quantitatifs de chaque session et les commentaires qui ont été encodés sont mis à disposition des opérateurs de formation sur la partie du site qui leur est consacrée. Un message leur est envoyé pour attirer leur attention à ce sujet et les inviter à réguler les sessions qui posent question.

Une **troisième partie** consiste en une analyse qualitative plus approfondie de certaines formations. Pour la cible « élève », ce sont les formations concernant la motivation, l'estime de soi et la problématique de l'intégration qui seront approfondies. Pour la cible « classe », nous explorons toutes les formations en lien avec les mathématiques, en mettant en outre un focus spécifique sur les formations CEB-CE1D et sur les formations mathématiques qui mobilisent les TIC. Pour la cible « système éducatif-société », nous nous pencherons sur les formations en lien avec la problématique du décrochage scolaire, du harcèlement et du cyber-harcèlement ainsi que sur celles relatives à la culture. Nous interrogerons aussi toutes les formations en lien avec l'adolescence qui se trouvent à la fois dans le programme enseignement et dans le programme des C.PMS.

Un dernier point explorera 3 formations spécifiques :

- les ateliers pédagogiques qui ont été mis en place dans le cadre du processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'Excellence ;
- le projet TravColl « comment travailler collégalement au bénéfice d'un élève en difficulté ? », qui en est à sa 3^{ème} année, en montrant en quoi ce dispositif réalisé en interréseaux permet des retombées concrètes, notamment en termes de pratiques collaboratives ;
- le projet Entr'Apprendre qui en est à sa deuxième année de fonctionnement. Ce projet (sous l'égide de la Fondation pour l'Enseignement) s'inscrit dans la dynamique de valorisation de l'enseignement qualifiant. Il déploie une double collaboration et complémentarité des actions : 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.

2. PARTIE DESCRIPTIVE – TABLEAU DE BORD

2.1. Analyse par niveau d'enseignement et par cibles

Tableau 1 : comparaison des données liées à l'offre de formation par cibles et sous-thématiques entre 2014-2015 et 2015-2016

		Sessions 2014-15			Sessions 2015-16			Inscrits PMS 2014-15				Inscrits PMS 2015-16				Inscrits Fond 2014-15				Inscrits Fond 2015-16			
		Nbr sessions proposées à l'inscription	Nbr sessions commandées	Nbr journées commandées (somme de toutes les journées de sessions commandées activée uniquement)	Nbr sessions proposées à l'inscription	Nbr Session commandées	Nbr journées commandées (somme de toutes les journées de sessions commandées activée uniquement)	Nbr inscrits aux sessions 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 présences) <i>4 personnes sans liste de présences</i>	Nbr inscrits aux sessions 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 présences) <i>1 personne sans liste de présences</i>	Nbr inscrits aux sessions 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 présences) <i>101 personnes sans liste de présences</i>	Nbr inscrits aux sessions 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 présences) <i>91 personnes sans liste de présences</i>
P R O G R A M M E S	1. ÉLÈVE	167	126	257	148	133	266	122	11,9%	245	192	215	15,6%	430	335	54	1,4%	110	89	144	2,8%	288	224
	1.1. Mieux connaître l'élève	45	28	56	32	27	54	9	0,9%	18	11	61	4,4%	122	101	11	0,3%	22	20	28	0,5%	56	43
	1.2. Stratégies d'apprentissage	30	27	54	76	67	134	9	0,9%	18	14	25	1,8%	50	41	9	0,2%	18	14	107	2,1%	214	169
	1.3. Besoins spécifiques	92	71	147	40	39	78	104	10,2%	209	167	129	9,4%	258	193	34	0,9%	70	55	9	0,2%	18	12
	2. CLASSE	906	571	1019,5	794	495	875,5	27	2,6%	46	43	102	7,4%	208	162	3141	81,2%	3702	3145	3187	61,5%	3737	3105
	2.1. Référentiels, CPU	13	8	16	17	13	26	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0
	2.2. Construction des apprentissages notamment en continuité	311	208	425	279	164	328,5	2	0,2%	3	5	4	0,3%	12	8	212	5,5%	547	464	420	8,1%	718	578
	2.3. Activités d'apprentissage en lien avec les outils informatiques	137	80	160	113	60	119	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	22	0,6%	44	38	8	0,2%	16	14
	2.4. Difficultés des élèves, remédiation et évaluation	105	49	97	72	35	70	0	0,0%	0	0	28	2,0%	56	39	41	1,1%	79	59	61	1,2%	122	81
	2.5. Pratiques mises en place avec les élèves à besoins spécifiques	47	32	70	57	37	80	17	1,7%	34	29	65	4,7%	130	105	11	0,3%	22	21	2	0,0%	4	2
	2.6. Gestion de la classe	104	57	114,5	90	63	125	8	0,8%	9	9	5	0,4%	10	10	139	3,6%	294	246	133	2,6%	264	215
	2.7. Fo spécifiques: macro-langues	70	29	29	43	27	31	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	287	7,4%	287	258	303	5,9%	353	313
	2.8. Fo spécifiques: macro-éducation physique	92	82	82	104	77	77	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	1616	41,8%	1616	1381	1551	29,9%	1551	1315
	2.9. Fo spécifiques: macro cours philosophiques	27	26	26	19	19	19	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	813	21,0%	813	678	709	13,7%	709	587
	4. SOCIÉTÉ SYSTÈME ÉDUCATIF	328	181	367	336	205	403	277	27,1%	554	450	439	31,8%	810	636	193	5,0%	422	323	763	14,7%	1022	857
	4.1. Décrochage scolaire	27	22	44	25	17	34	96	9,4%	192	156	70	5,1%	140	101	7	0,2%	14	9	0	0,0%	0	0
	4.2. Phénomènes de relégation et de discrimination	23	9	18	19	13	30	50	4,9%	100	81	190	13,8%	324	266	0	0,0%	0	0	28	0,5%	69	50
	4.3. Éducation à la citoyenneté	198	102	202	222	136	254	101	9,9%	202	162	160	11,6%	308	234	30	0,8%	60	32	618	11,9%	668	587
	4.4. Art et culture	67	40	87	55	34	75	2	0,2%	4	2	4	0,3%	8	6	138	3,6%	312	255	104	2,0%	259	199
	4.5. Famille-école	13	8	16	15	5	10	28	2,7%	56	49	15	1,1%	30	29	18	0,5%	36	27	13	0,3%	26	21
	5. MOI-NOUS	1016	596	1227,5	1122	676	1257	88	8,6%	228	154,5	268	19,4%	378	273,5	477	12,3%	1152	872	1082	20,9%	1520,5	1074,5
	5.1. Enjeux du système éducatif et mon rôle	6	0	0	132	84	46,5	0	0,0%	0	0	142	10,3%	71	59,5	0	0,0%	0	0	592	11,4%	353	259
	5.2. Prévention, bien-être	174	149	300	132	104	209	4	0,4%	8	8	32	2,3%	64	58	19	0,5%	40	29	14	0,3%	33	29
	5.3. Communication	65	54	108	51	45	90	0	0,0%	0	0	3	0,2%	6	5	5	0,1%	10	8	2	0,0%	4	4
	5.4. Travail collégial	19	19	65	19	17	63,5	53	5,2%	158	104,5	28	2,0%	111	62	94	2,4%	316	231	74	1,4%	291	187
	5.5. TIC	212	136	279	190	123	263	31	3,0%	62	42	48	3,5%	96	63	257	6,6%	561	410	214	4,1%	627	420
5.6. Formations spécifiques à une fonction	540	238	475,5	598	303	585	0	0,0%	0	0	15	1,1%	30	26	102	2,6%	225	194	186	3,6%	212,5	175,5	
6. FONDEMENTS PMS	38	23	47	20	9	19	233	22,8%	473	391	78	5,7%	170	118	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
6.1. Techniques, outils	20	9	20	14	5	11	128	12,5%	274	228,5	56	4,1%	126	98	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
6.2. Orientation	18	14	27	6	4	8	105	10,3%	199	162	22	1,6%	44	20	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
7. PARTENARIATS ET COMPRÉHENSION DE L'AUTRE	78	48	97	85	49	97	248	24,3%	511	401	271	19,7%	535	427	4	0,1%	8	4	3	0,1%	5	1	
7.1. Partenariats	3	0	0	2	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	9	4	8	39	3,8%	93	64	42	3,0%	84	60	2	0,1%	4	0	0	0,0%	0	0	
7.3. Mieux connaître et comprendre l'autre et sa réalité	59	42	84	74	45	89	209	20,5%	418	337	229	16,6%	451	367	2	0,1%	4	4	3	0,1%	5	1	
8. IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PRATIQUES RÉFLEXIVES	9	2	4	2	1	2	26	2,5%	52	45	6	0,4%	12	8	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
8.1. Connaissances du système	4	0	0	2	1	2	0	0,0%	0	0	6	0,4%	12	8	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
8.2. Pratiques réflexives	5	2	4	0	0	0	26	2,5%	52	45	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
Total des inscrits		2542	1547	3019	2507	1568	2919,5	1.021	100,0%	2.109	1.676	1.379	100,0%	2543	1.960	3.869	100,0%	5.394	4.433	5.179	100,0%	6.573	5261,5

		Inscrits Secondaire 2014-15				Inscrits Secondaire 2015-16				Inscrits Spécialisé 2014-15				Inscrits Spécialisé 2015-16				TOTALS 2014-15				TOTALS 2015-16			
Informations liées aux sessions et aux inscriptions pour les 2 programmes: données par cible et sous-thématiques dans chacune de celles-ci		Nbr inscrits aux sessions 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 présences) 267 personnes sans liste de présences	Nbr inscrits aux sessions 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 présences) - 51 personnes sans liste de présences	Nbr inscrits aux sessions 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 présences) - 81 personnes sans liste de présences	Nbr inscrits aux sessions 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 présences) - 28 personnes sans liste de présences	TOTAL pour les différents niveaux Nbr inscrits aux sessions 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)	TOTAL Nbr jours - participants réalisés (somme jours réalisés dans liste prés.) 453 personnes sans liste de présences	TOTAL pour les différents niveaux Nbr inscrits aux sessions 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)	TOTAL Nbr jours - participants réalisés (somme jours réalisés dans liste prés.) 171 personnes sans liste de présences
PROGRAMME ENSEMBLE	1. ÉLÈVE	1389	8,3%	2810,5	2236,5	1357	9,0%	2714	2288	725	17,4%	1451	1250	761	17,8%	1522	1338	2290	8,9%	4616,5	3767,5	2477	9,6%	4954	4185
	1.1. Mieux connaître l'élève	338	2,0%	676	524	295	2,0%	590	479	197	4,7%	394	344	87	2,0%	174	160	555	2,2%	1110	899	471	1,8%	942	783
	1.2. Stratégies d'apprentissage	317	1,9%	634	542	788	5,2%	1576	1350	217	5,2%	434	370	390	9,1%	780	676	552	2,1%	1104	940	1310	5,1%	2620	2236
	1.3. Besoins spécifiques	734	4,4%	1500,5	1170,5	274	1,8%	548	459	311	7,5%	623	536	284	6,6%	568	502	1183	4,6%	2402,5	1928,5	696	2,7%	1392	1166
	2. CLASSE	5364	32,1%	10678	8736,5	3838	25,5%	7533,5	6419,5	1298	31,2%	2730,5	2249,5	1448	33,8%	2970	2485	9830	38,2%	17156	14174	8575	33,1%	14448,5	12171,5
	2.1. Référentiels, CPU	169	1,0%	338	267	236	1,6%	472	403	0	0,0%	0	0	8	0,2%	16	10	169	0,7%	338	267	244	0,9%	488	413
	2.2. Construction des apprentissages notamment en continuité	2739	16,4%	5440	4506	1820	12,1%	3526,5	3038,5	408	9,8%	824	693	535	12,5%	1067	910	3361	13,0%	6814	5668	2779	10,7%	5323,5	4534,5
	2.3. Activités d'apprentissage en lien avec les outils informatiques	1090	6,5%	2180	1814	681	4,5%	1362	1174	125	3,0%	250	221	135	3,1%	258	232	1237	4,8%	2474	2073	824	3,2%	1636	1420
	2.4. Difficultés des élèves, remédiation et évaluation	510	3,1%	1013	806	334	2,2%	668	564	187	4,5%	372	311	88	2,1%	176	143	738	2,9%	1464	1176	511	2,0%	1022	827
	2.5. Pratiques mises en place avec les élèves à besoins spécifiques	170	1,0%	340	259	73	0,5%	146	126	302	7,3%	738	587	409	9,5%	934	747	500	1,9%	1134	896	549	2,1%	1214	980
	2.6. Gestion de la classe	682	4,1%	1362,5	1081,5	691	4,6%	1356	1112	275	6,6%	545,5	436,5	249	5,8%	495	422	1104	4,3%	2211	1773	1078	4,2%	2125	1759
	2.7. Fo spécifiques: macro-langues	2	0,0%	2	2	1	0,0%	1	1	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	289	1,1%	289	260	304	1,2%	354	314
	2.8. Fo spécifiques: macro-éducation physique	1	0,0%	1	1	2	0,0%	2	1	1	0,0%	1	1	6	0,1%	6	6	1618	6,3%	1618	1383	1559	6,0%	1559	1322
	2.9. Fo spécifiques: macro cours philosophiques	1	0,0%	1	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	18	0,4%	18	15	814	3,2%	814	678	727	2,8%	727	602
	4. SOCIÉTÉ SYSTÈME ÉDUCATIF	2409	14,4%	4822	3882	2376	15,8%	4413	3567	292	7,0%	590	478	384	9,0%	695	589	3171	12,3%	6388	5133	3962	15,3%	6940	5649
	4.1. Décrochage scolaire	257	1,5%	514	389	200	1,3%	400	330	64	1,5%	128	104	27	0,6%	54	42	424	1,6%	848	658	297	1,1%	594	473
	4.2. Phénomènes de relégation et de discrimination	120	0,7%	240	207	131	0,9%	238	191	9	0,2%	18	16	18	0,4%	37	31	179	0,7%	358	304	367	1,4%	668	538
	4.3. Education à la citoyenneté	1596	9,6%	3188	2575	1800	11,9%	3297	2648	134	3,2%	268	220	273	6,4%	465	398	1861	7,2%	3718	2989	2851	11,0%	4738	3867
	4.4. Art et culture	386	2,3%	780	637	232	1,5%	452	372	66	1,6%	138	104	43	1,0%	93	80	592	2,3%	1234	998	383	1,5%	812	657
	4.5. Famille-école	50	0,3%	100	74	13	0,1%	26	26	19	0,5%	38	34	23	0,5%	46	38	115	0,4%	230	184	64	0,2%	128	114
	5. MOI-NOUS	7015	42,0%	14160	11541	7143	47,4%	13165,5	10761	1709	41,1%	3491,5	2873,5	1622	37,8%	3054,5	2519,5	9289	36,1%	19031,5	15441	10115	39,0%	18118,5	14628,5
	5.1. Enjeux du système éducatif et mon rôle	0	0,0%	0	0	509	3,4%	338,5	247,5	0	0,0%	0	0	140	3,3%	88	65,5	0	0,0%	0	0	1383	5,3%	850,5	631,5
	5.2. Prévention, bien-être	2124	12,7%	4254	3512	1365	9,1%	2743	2299	763	18,3%	1544	1297	429	10,0%	860	716	2910	11,3%	5846	4846	1840	7,1%	3700	3102
	5.3. Communication	891	5,3%	1782	1429	618	4,1%	1236	1029	115	2,8%	230	177	118	2,8%	236	190	1011	3,9%	2022	1614	741	2,9%	1482	1228
	5.4. Travail collégial	249	1,5%	693	461	182	1,2%	724	432	44	1,1%	144,5	93,5	18	0,4%	70	48	440	1,7%	1311,5	890	302	1,2%	1196	729
	5.5. TIC	1656	9,9%	3325	2748	1471	9,8%	3011	2463	278	6,7%	565	491	304	7,1%	617	505	2222	8,6%	4513	3691	2037	7,9%	4351	3451
5.6. Formations spécifiques à une fonction	2095	12,5%	4106	3391	2998	19,9%	5113	4290,5	509	12,2%	1008	815	613	14,3%	1183,5	995	2706	10,5%	5339	4400	3812	14,7%	6539	5487	
6. FONDEMENTS PMS	118	0,7%	223	186	22	0,1%	44	35	13	0,3%	24	20	5	0,1%	10	6	364	1,4%	720	596,5	105	0,4%	224	159	
6.1. Techniques, outils	15	0,1%	30	26	0	0,0%	0	0	1	0,0%	2	2	0	0,0%	0	0	144	0,6%	306	256,5	56	0,2%	126	98	
6.2. Orientation	103	0,6%	193	160	22	0,1%	44	35	12	0,3%	22	18	5	0,1%	10	6	220	0,9%	414	340	49	0,2%	98	61	
7. PARTENARIATS ET COMPRÉHENSION DE L'AUTRE	415	2,5%	830	703	329	2,2%	658	533	124	3,0%	249	202	66	1,5%	132	117	791	3,1%	1598	1310	669	2,6%	1330	1078	
7.1. Partenariats	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	0,0%	0	0	
7.2. Soutien à la parentalité	31	0,2%	62	46	0	0,0%	0	0	21	0,5%	43	35	0	0,0%	0	0	93	0,4%	202	145	42	0,2%	84	60	
7.3. Mieux connaître et comprendre l'autre et sa réalité	384	2,3%	768	657	329	2,2%	658	533	103	2,5%	206	167	66	1,5%	132	117	698	2,7%	1396	1165	627	2,4%	1246	1018	
8. IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PRATIQUES RÉFLEXIVES	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	26	0,1%	52	45	6	0,0%	12	8	
8.1. Connaissances du système	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	6	0,0%	12	8	
8.2. Pratiques réflexives	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	26	0,1%	52	45	0	0,0%	0	0	
Total des inscrits		16.710	100,0%	33.523	27.285	15.065	100,0%	28528	23603,5	4.161	100,0%	8.536	7.073	4.286	100,0%	8383,5	7054,5	25.761	100,0%	49.562	40.467	25.909	100,0%	46.027	37.879

Les indicateurs

Ce tableau propose différents indicateurs :

➤ des indicateurs liés aux **sessions** :

- le nombre de sessions prévues (toutes les sessions existantes desquelles on retire les sessions pour lesquelles le marché public n'a pas été attribué) ;
- le nombre de sessions commandées ;
- la somme de toutes les journées des sessions commandées.

➤ des indicateurs liés aux **inscrits** :

- le nombre d'inscrits aux sessions commandées ;
- le nombre de jours participants inscrits (à savoir la somme du nombre de journées commandées par participant) ;
- le nombre de jours participants réalisés (à savoir la somme du nombre de journées suivies par participant).

L'information est donnée à chaque fois pour chaque cible de chacun des programmes : 1/ élève, 2/ classe, 4/ société-système éducatif et 5/ moi-nous. Les thèmes du programme PMS sont les fondements, les partenariats et la compréhension de l'autre et l'identité professionnelle et les pratiques réflexives. Pour rendre compte de manière plus fine l'offre, des sous-thématiques sont proposées.

Nous avons initié ce tableau de bord l'année dernière suite à l'abandon d'un programme par niveau d'enseignement. Nous sommes dès lors à même de pouvoir fournir une **première comparaison** des informations, mais avec toute la prudence qui s'impose. Il est en effet important de rappeler que l'offre n'est pas identique d'une année à l'autre et que, par conséquent, la comparaison a ses limites.

Les sessions

Au niveau des **sessions**, le nombre de sessions commandées est relativement similaire d'une année à l'autre avec une augmentation à noter quand même au fil des deux dernières années. Cependant, la taille des groupes pris en charge dans certaines sessions peut varier entre les années. On peut ainsi avoir un groupe de 60 personnes dans un cas (ex. novices) alors que, dans d'autres, on aura un petit groupe (ex. ateliers du Pacte). Globalement, le rapport entre les sessions commandées et les sessions prévues reste quasiment le même également (62,5 % en 2015-2016 au lieu de 61 % en 2014-2015). Néanmoins, on constate que moins de formations ont été commandées dans le programme C.PMS en 2015-2016 pour les formations traitant des fondements en C.PMS.

Deux cibles rassemblent un grand nombre de formations commandées. D'une part, celles liées à la cible **moi-nous** où l'on trouve notamment les formations relatives à l'actualisation des connaissances dans les secteurs proposées par les Centres de compétence de la Région Wallonne, les formations en lien avec les CTA, les sessions Entr'Apprendre, l'actualisation des connaissances, etc. Et, d'autre part, celles liées à **la classe** et, notamment, toutes les formations relatives à la construction des apprentissages. Pour les formations spécifiques à une fonction spécifique (cible moi-nous), on perçoit clairement que l'offre est amplement supérieure à la demande.

La durée

Durée (en prenant en compte les demi-jours des sessions commandées)	Sessions commandées d'un jour ou moins (durée * coef jour)							
	Sessions commandées de 1,5 à 2 jours (durée * coef jour)		Sessions commandées de 2,5 à 4 jours (durée * coef jour)		Sessions commandées de 4,5 jours et plus (durée * coef jour)		Sessions commandées de 4,5 jours et plus (durée * coef jour)	
1. ÉLÈVE	0	121	4	1	0	133	0	0
2. CLASSE	144	413	14	0	134	350	10	1
4. SOCIÉTÉ SYSTÈME ÉDUCATIF	4	172	5	0	21	175	9	0
5. MOI-NOUS	14	544	36	2	124	507	44	1
6. FONDEMENTS PMS	1	20	2	0	0	8	1	0
7. PARTENARIATS ET COMPRÉHENSION DE L'AUTRE	0	47	1	0	1	48	0	0
8. IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PRATIQUES RÉFLEXIVES	0	2	0	0	0	1	0	0
TOTAL	163	1319	62	3	280	1222	64	2

Au niveau de la durée des sessions, sur les formations de 2 jours et plus, la tendance est identique. La plupart des sessions ont une durée de 2 jours. Quelques formations sont proposées sur une journée. C'est surtout le cas des formations macro pour le fondamental (macro-langues, éducation physique et cours philosophiques). Outre celles-ci, les ateliers du Pacte augmentent ce chiffre vu qu'il s'agit de sessions d'un demi-jour. Les formations plus longues concernent toujours les projets spécifiques tels que Personne-relais dyslexie, Travcoll, Décolâge, Personne-relais TIC ou encore le projet Entr'apprendre.

Les inscrits

C'est sur la base du code CIF (clé d'inscription aux formations possédée par la direction de chaque établissement scolaire) avec lequel l'inscription de la personne a été rentrée qu'on identifie le niveau d'où elle provient. 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).

Par rapport aux **inscrits**, d'un point de vue méthodologique, précisons aussi que 757 personnes ont dû être recatégorisées dans un niveau étant donné qu'elles ne disposaient pas d'un CIF permettant d'identifier ce niveau. L'année passée, ce fait concernait environ 250 personnes. Dans les personnes « autres », il peut y avoir des conseillers pédagogiques, des membres de l'inspection, des personnes de l'enseignement supérieur, des personnes de la Communauté germanophone, des étudiants du supérieur, des médiateurs scolaires, des personnes d'un organisme de formation réseau comme le CAF et aussi toutes les personnes qui se rajoutent sur la liste de présences lors des formations sans CIF. Les intégrations et les ateliers du Pacte sont les formations où se concentrent majoritairement les personnes « autres ». Dans les formations Travcoll, les partenaires relèvent de ce cas particulier également (une soixantaine de personnes). Le niveau a été attribué en fonction de la caractéristique du public si nous disposions de l'information (ex. Inspection du secondaire, on la met dans le SO), de la thématique et du public cible de la formation (ex. formation sur le référentiel lié aux compétences terminales – du SO). Pour Travcoll, c'est la composition de chaque groupe qui a été déterminante. Si on a une école du spécialisé et deux du fondamental ordinaire dans un groupe et 3 personnes non éligibles,

on en met une en spécialisé et deux en fondamental ordinaire. Notons que ces 757 personnes correspondent seulement à 3 % de l'ensemble des participants.

Pour les **PMS**, on observe une variation sur les formations liées à l'orientation. En 2014, un colloque a eu lieu sur ce sujet « Mieux connaître l'enseignement supérieur : 4e Matinée des Préfets et Directeurs : le décret Paysage en questions et a rassemblé plusieurs personnes. Depuis, l'offre s'est appauvrie puisqu'il ne reste plus qu'un seul intitulé pour un petit groupe à la fois présent en 2015 et en 2014. Ce constat se voit également dans les inscrits du secondaire. Par ailleurs, on constate que les C.PMS investissent plus le programme enseignement. En effet, on constate 25 % d'inscriptions PMS en plus qu'en 2014-15 à des formations liées, par exemple, aux thématiques des besoins spécifiques ou du harcèlement. Une évolution du nombre d'inscrits sur la catégorie « phénomènes de relégation et de discrimination » s'explique par des journées d'intégration qui ont été reconnues par l'IFC sur la problématique du harcèlement.

Au niveau **fondamental**, on observe un plus grand nombre d'inscriptions. Les ateliers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et les formations « philosophie et citoyenneté » expliquent une partie de ces différences. Néanmoins, nous constatons que plus de personnes de l'enseignement fondamental investissent aussi des intitulés comme apprendre à apprendre (ex. mind mapping) ou les stratégies de mémorisation, notamment quand ces intitulés leur sont spécifiquement destinés (ex. pour le maternel). La thématique « construction des apprentissages » voit le nombre d'inscrits du fondamental augmenter également. Les participants y suivent notamment des formations telles que « Graines de médiateurs » qui est un programme du développement d'habiletés sociales.

Pour le **secondaire**, dans le cadre des formations collectives, une année sur deux, nous avons un nombre plus conséquent d'écoles qui s'inscrivent. L'année 2015-2016 est une année où il y a 24 écoles en moins comparativement à 2014-2015. En outre, une seule collective (habituellement ce sont deux) a été proposée pour le 4^e degré paramédical. Ceci explique la variance des chiffres entre les années. La baisse du nombre d'inscrits se marque sur la cible « classe ». Dans le thème 4, la diminution est compensée par l'implication dans les ateliers du Pacte des enseignants du secondaire. 350 personnes de l'enseignement secondaire vont aussi chercher des formations du programme C.PMS qui leur sont ouvertes, notamment dans les sujets tels que l'adolescence, les conduites à risques et les troubles alimentaires. Plus finement, la diminution observée sur les besoins spécifiques est due à l'alternance de troubles envisagés d'une année à l'autre. Par exemple, en 14-15, nous avons des formations sur la dyslexie, la dyscalculie et la déficience mentale alors qu'en 15-16, les formations portent essentiellement sur la dyspraxie. L'augmentation constatée quant aux formations spécifiques à une fonction s'explique par le fait qu'en 2014-15, nous ne disposons plus de formations relatives à l'actualisation des connaissances. Elles ont été réintégrées dans ce point en 2015-2016.

Pour le **spécialisé**, les chiffres sont sensiblement les mêmes. Nous avons eu cette année, comme l'année passée, deux organisations collectives spécifiques au fondamental spécialisé. Nous voyons aussi une légère hausse dans la thématique « éducation à la citoyenneté » en lien avec les premières journées de formation qui ont eu lieu en 2016. Mais, dans l'ensemble, les tendances liées aux thématiques investies sont relativement similaires d'une année à l'autre.

Globalement, au total, pour tous les niveaux d'enseignement, il y a un peu moins de 26 000 inscrits (25 761 inscrits en 2014-2015). Nous avons un peu moins de jours participants réalisés étant donné que plusieurs formations sont de courte durée, comme les ateliers du Pacte. Au niveau du rapport entre le nombre de journées participants réalisées sur la base des listes de présences reçues et le nombre de journées participants inscrits, les résultats restent constants au fil des années, à 82 %.

3. DONNEES QUANTITATIVES GLOBALES

3.1. Éléments méthodologiques

Les questionnaires d'évaluation participants (cfr. annexe) fournissent 3 données quantitatives à savoir :

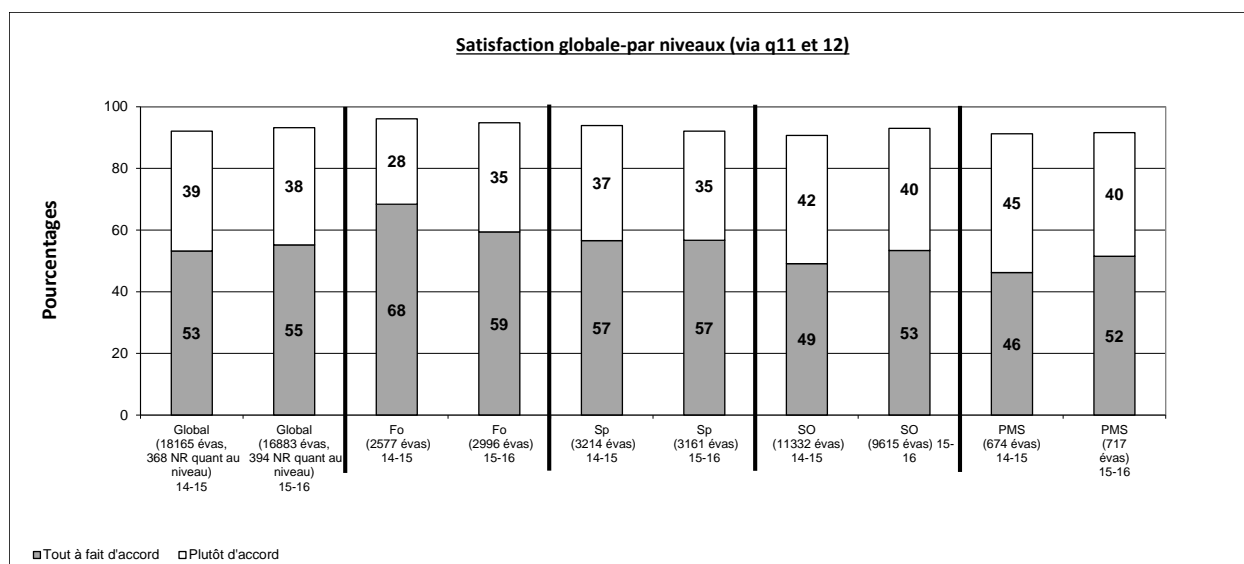
- la satisfaction globale après la formation ;
- le travail des objectifs ;
- la réponse à des besoins professionnels.

D'un point de vue méthodologique, les questions comportent 4 niveaux : « pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ». Les graphiques tout au long de ce rapport présentent les pourcentages valides (desquels on a retiré les non-réponses) des résultats positifs cumulés (plutôt d'accord, tout à fait d'accord).

Comme nous ne disposons plus de programmes différenciés entre les niveaux d'enseignement, c'est au travers des questions 12 (niveau d'enseignement) et 11 (fonction - pour identifier les PMS) que nous prenons l'information relative au niveau d'enseignement de la personne qui remplit le questionnaire.

Les résultats présentés ici équivalent à 1 333 sessions (dont 257 sessions évaluées sont données par les formateurs internes, soit 20 %). Nous n'avons pas dans ces questionnaires les formations Travcoll, Entr'Apprendre, Novices qui ont des questionnaires spécifiques. Les ateliers pédagogiques ne sont pas pris en compte non plus. Par ailleurs, dans 23 cas, le format des formulaires reçus n'a pas permis de les traiter correctement. Une quinzaine d'évaluations ne sont pas rentrées pour diverses raisons (ex. documents perdus par la poste, formations à distance, documents non distribués dans le cadre d'un congrès). Cette année, nous avons, en outre, été confrontés à un cas particulier puisque la journée des attentats de Bruxelles du 22 mars correspondait à la seconde journée d'une formation collective de Bruxelles. Ceci est une des raisons pour laquelle nous avons moins de questionnaires que l'année passée en plus de celle liée au volume des formations collectives une année sur deux.

L'exercice ayant été expérimenté en 2014-2015, nous pouvons proposer pour ce rapport un tableau comparatif.

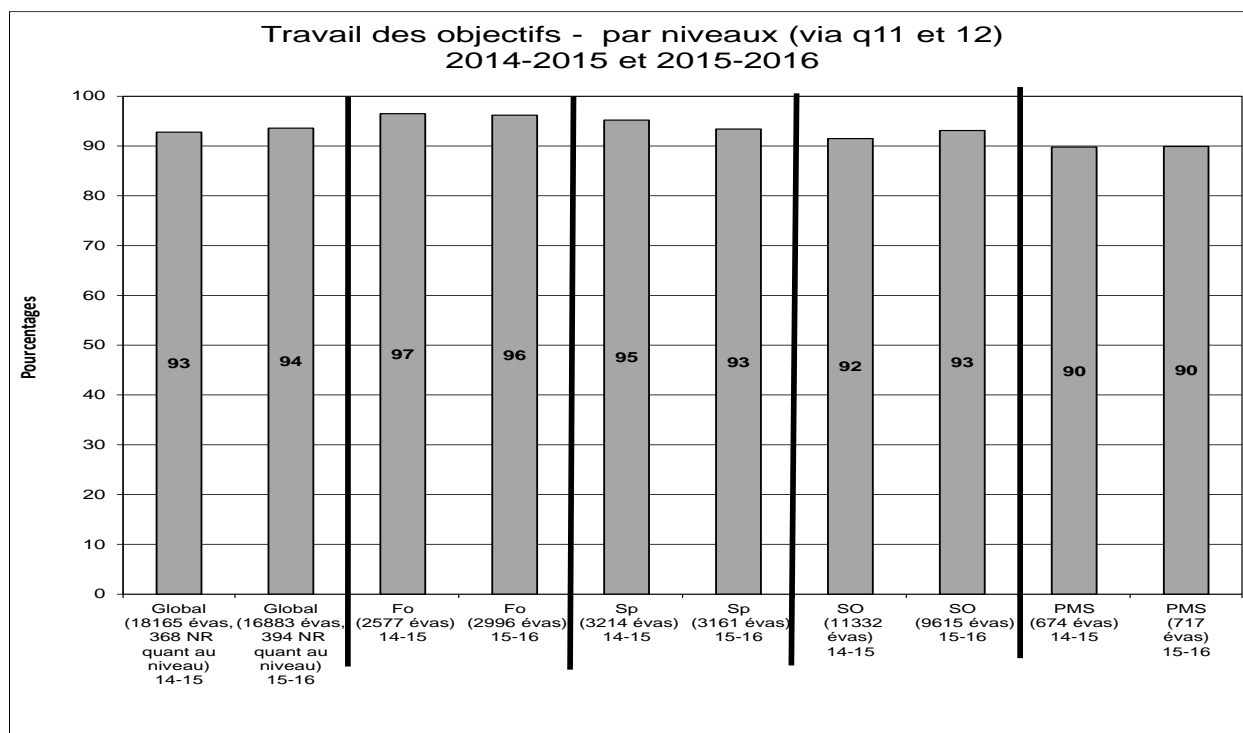


Globalement, la tendance est très similaire entre 2014-2015 et 2015-2016. Notons toutefois la proportion légèrement plus élevée de personnes tout à fait satisfaites.

En 2015-2016, 95 % des personnes du fondamental sont satisfaites des formations suivies ; 93% pour le secondaire et 92 % pour les PMS et le spécialisé. Dans chacun des cas, la moitié des participants mentionne qu'elle est « tout à fait » satisfaite. Les PMS et les participants de l'enseignement secondaire

ont une proportion d'avis de cette catégorie qui évolue, à l'inverse, l'avis des participants de l'enseignement fondamental diminue quelque peu dans la catégorie « tout à fait d'accord ». Sur la base des analyses par session, on ne peut cependant pas attribuer cette légère baisse à une formation précise.

3.2. Travail des objectifs



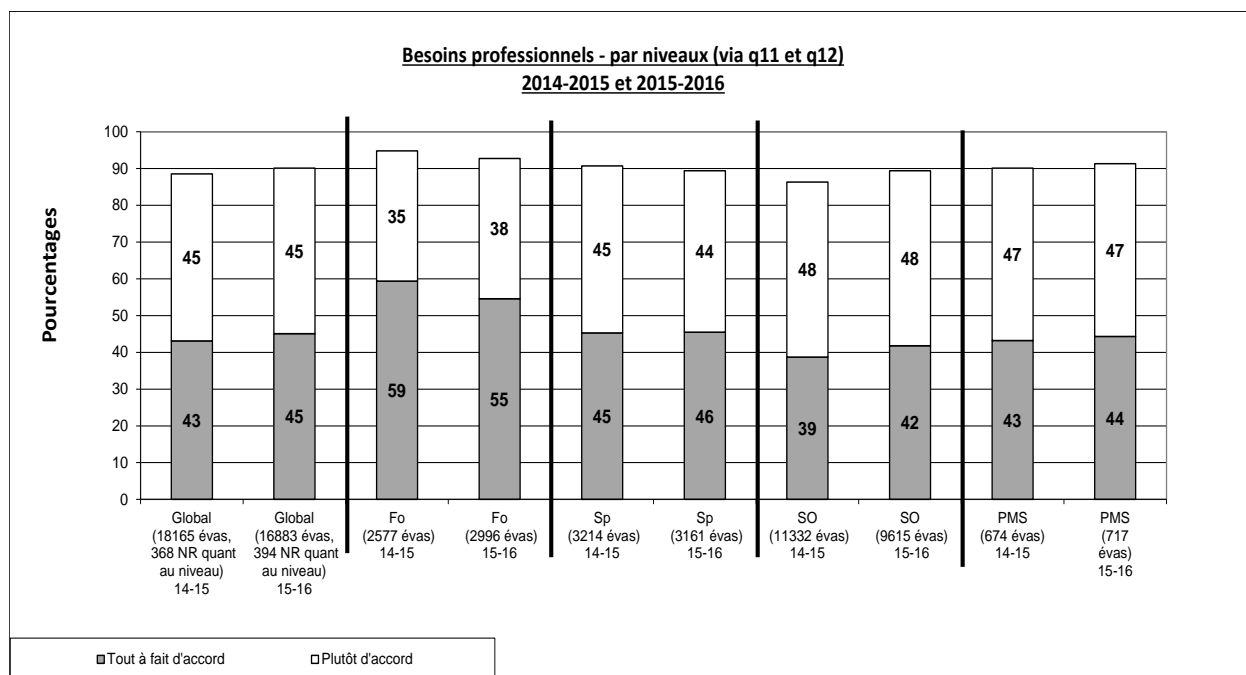
Globalement, 94 % des personnes considèrent que les objectifs ont été travaillés. 59 sessions sur 1.333 (4 %) ont moins de 65 % de personnes qui considèrent que c'est le cas. A part dans 6 cas (aménagement scolaire pour troubles « dys », communication, assuétudes, notions de force et d'énergie, mieux comprendre l'islam et les manifestations contemporaines de l'islamophobie, cyber-harcèlement) où cela concerne plus d'une session, il s'agit chaque fois de sessions isolées.

A titre d'exemples, la lecture des commentaires sur l'intitulé lié aux aménagements raisonnables met en évidence que l'objectif « Dégager des pistes d'actions générales (y compris en termes de collaborations) » n'a pas suffisamment été travaillé et s'il l'a été, c'est dans le contexte de l'enseignement fondamental alors qu'une grande partie du public était de l'enseignement secondaire.

Dans une des sessions de communication, on lit le fait qu'il y a eu un écart par rapport à ce qui était présenté, notamment parce que des participants n'avaient pas fait le choix de cette formation « 11 participants n'ayant pas eu la formation de leur choix, beaucoup de temps a été passé pour qu'ils puissent exprimer leur frustration ».

Par rapport à l'intitulé « mieux comprendre l'islam et les manifestations contemporaines de l'islamophobie », dans une session, à cause des grèves des trains, la formation a lieu en un jour au lieu de 2, ce qui explique très clairement la non-atteinte des objectifs. Dans une autre, c'est l'intensité des débats qui n'a pas permis d'aller jusqu'au bout des objectifs.

3.3. Besoins professionnels



Les tendances observées par rapport aux données liées à la satisfaction se retrouvent pour la question « la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels ».

Dans 98 formations, plus de 90 % des personnes sont « tout à fait d'accord » par rapport à cette affirmation. Ce sont par exemple des formations sur les nouveaux référentiels, sur le processus d'intégration, sur une pédagogie adaptée aux élèves polyhandicapés, personne-relais dyslexie, des formations sur les langues anciennes, plusieurs formations macro-langues, en éducation artistique, des formations TBI, gestion du stress, premiers secours, sauvetage, formations dans les CTA, beaucoup de formations pour les secteurs (actualisation des connaissances),...

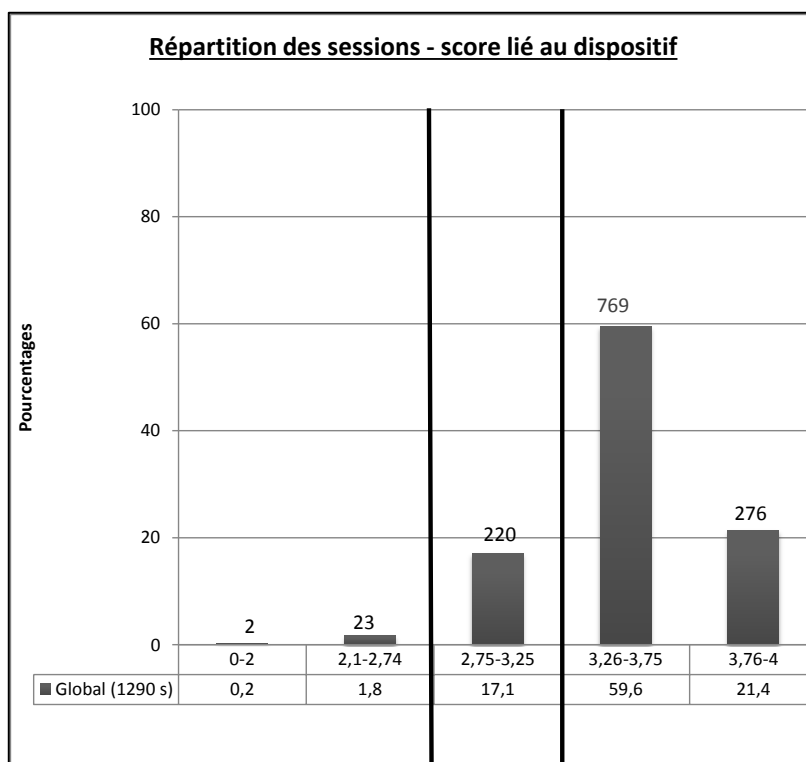
Quelques intégrations apparaissent également : prix des lycéens, festival international de géographie.

3.4. Répartition par sessions

Face au nombre important de sessions, nous avons créé un indicateur synthétique sur la base de la question 8 liée à la méthodologie de la formation. Pour rappel, cette question a été créée à partir des différents éléments facilitateurs identifiés. Cette analyse a été réalisée par rapport à la qualité d'une formation dans les sessions évaluées très positivement.

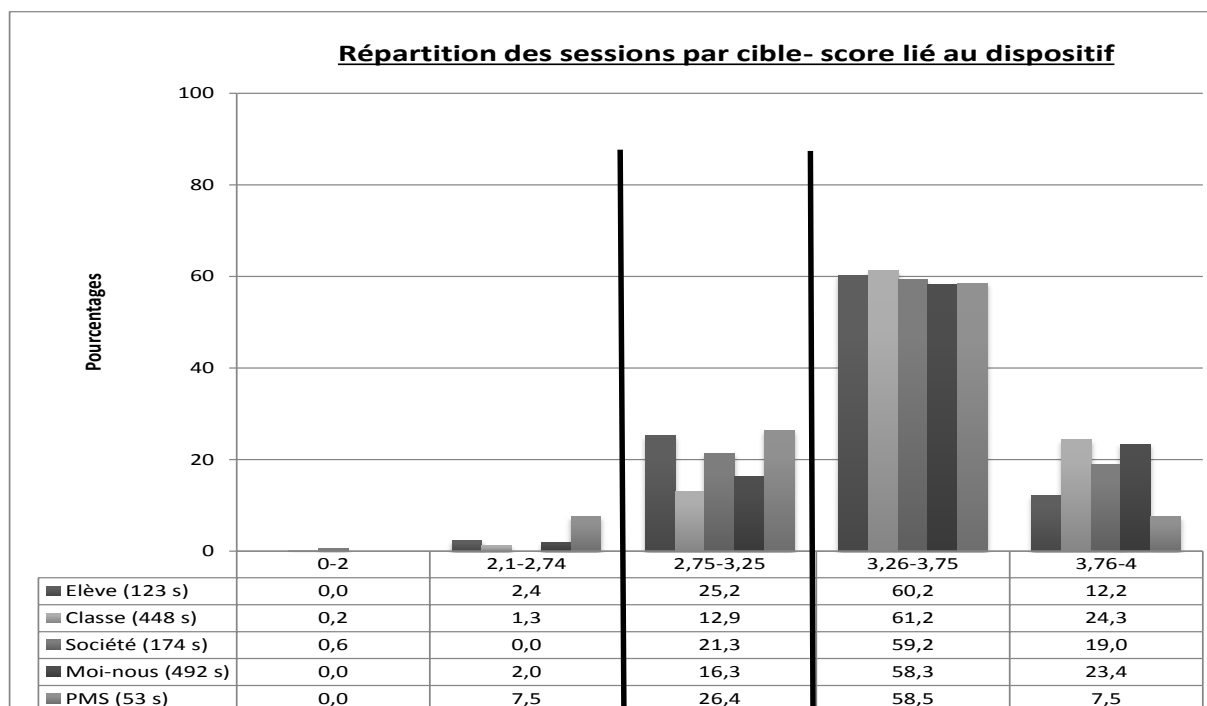
Nous ne recourons à cet indicateur que si nous disposons de 65 % des questionnaires pour une session précise (43 sessions ne répondent pas à ce critère).

Score	Signification
< 2,75	Problématique
2,75 - 3,25	Moyenne
3,26 - 3,75	Tient la route
> 3,75	Excellente



Sur la base du croisement réalisé entre les informations issues de l'analyse quantitative et de l'analyse qualitative, l'IFC considère que les sessions qui ont un indicateur de plus de 3,26 sur 4 tiennent tout à fait la route. 81 % des sessions évaluées sont dans ce cas, ce qui est un résultat très positif. A l'inverse, 2 % des sessions sont problématiques. Notons à nouveau que pour une même formation (intitulé et opérateur), on observe la plupart du temps une variance des scores entre les différentes sessions. Ceci signifie qu'une session problématique peut comporter des sessions positives à un autre moment avec un autre groupe. On peut aussi constater dans une même session considérée comme problématique des points de vue très contrastés (ex. formation sur le stress, en arts appliqués). La diversité du public présent peut parfois expliquer ces différences d'interprétation. Dans l'un ou l'autre cas, l'appréciation des journées peut être très différente si ce sont des formateurs distincts qui interviennent (ex. 4^e degré- soins des plaies).

On peut se demander si certaines thématiques ont davantage de sessions problématiques.



Proportionnellement au nombre de sessions concernées par une cible, les formations problématiques sont plus nombreuses dans le programme C.PMS (4 sessions), mais nous noterons aussi 4 sessions excellentes. Les cibles « classe » et « moi-nous » ont quasi un quart de leurs sessions (109s et 115s) qui sont perçues comme excellentes.

Parmi l'ensemble de ces formations excellentes (276 s), il est important de pointer le fait que 52 sessions sont données par les formateurs internes de l'IFC.

Quand on explore les commentaires des participants des 25 sessions problématiques, on relève différents éléments explicatifs. Parfois, plusieurs éléments sont pointés pour une même session. L'intitulé de la (des) session(s) concernée(s) est chaque fois précisé entre parenthèses.

Dans trois cas, deux sessions d'une même formation chez le même opérateur (sciences-force et énergie ; jeunes majeurs ; communication) sont problématiques. Dans les autres cas, il s'agit de sessions isolées. Outre les informations quantitatives, quels éléments ressortent dans les commentaires ?

- La non-atteinte d'un objectif (ex. mind-mapping - formation fort centrée sur l'outil sans permettre d'explorer les apports de cet outil en termes d'apprentissage, troubles dys ; communication ; sciences- force et énergie) ;
- le manque de contextualisation avec le public-cible ou une partie de celui-ci (troubles dys - public du secondaire ; éducation artistique - public du spécialisé ; sciences-force et énergie - secondaire) ;
- l'écart entre le contenu et l'intitulé de la formation (ex. aider l'étudiant du 3ème degré du qualifiant à chercher un stage : « *formation trop axée sur la recherche d'emploi, rien sur la recherche de stages!!* », communication, sciences économiques - élaboration du plan financier ; éducation artistique pour le spécialisé) ;
- trop de théorie, pas de mises en situations, peu de place aux échanges (nouveau référentiel en sciences ; 4e degré : soins de plaies ; autisme : communication verbale et non verbale) ;
- des activités non pertinentes (sciences économiques - élaboration du plan financier)

- la difficulté ou le manque d'application dans la pratique professionnelle, manque de pistes d'actions, manque d'outils concrets (recherche d'un stage ; stress ; sciences-force et énergie ; arts appliqués ; outiller l'élève pour ses apprentissages ; protection du dos ; hôtellerie - atelier du goût ; autisme - communication verbale et non verbale) ;
- un manque de gestion du groupe en formation (communication) ;
- le matériel disponible lors de la formation (ex. pas PC, matériel très lent voire défaillant) qui n'a pas permis d'explorer concrètement les outils proposés (mind mapping ; cartes heuristiques) ;
- le manque de structure et de cohérence (stress) ; le côté « brouillon » de la formation, le manque de précisions (jeunes majeurs)

Ces différents éléments sont pour nous des points de vigilance lors de l'analyse a priori des offres de formations dans le cadre des marchés publics.

Il convient de préciser que, dans un cas (une formation sur la culture qui sera analysée dans la 3^{ème} partie), nous avons demandé à rencontrer l'opérateur et le formateur au vu des évaluations (non-atteinte des objectifs, écart intitulé-contenu, manque de contextualisation avec le public enseignant). Nous avons décidé, suite à cette rencontre, de commun accord de ne pas poursuivre la collaboration pour les sessions suivantes prévues.

4. PARTIE QUALITATIVE

4.1. Cible « élève »

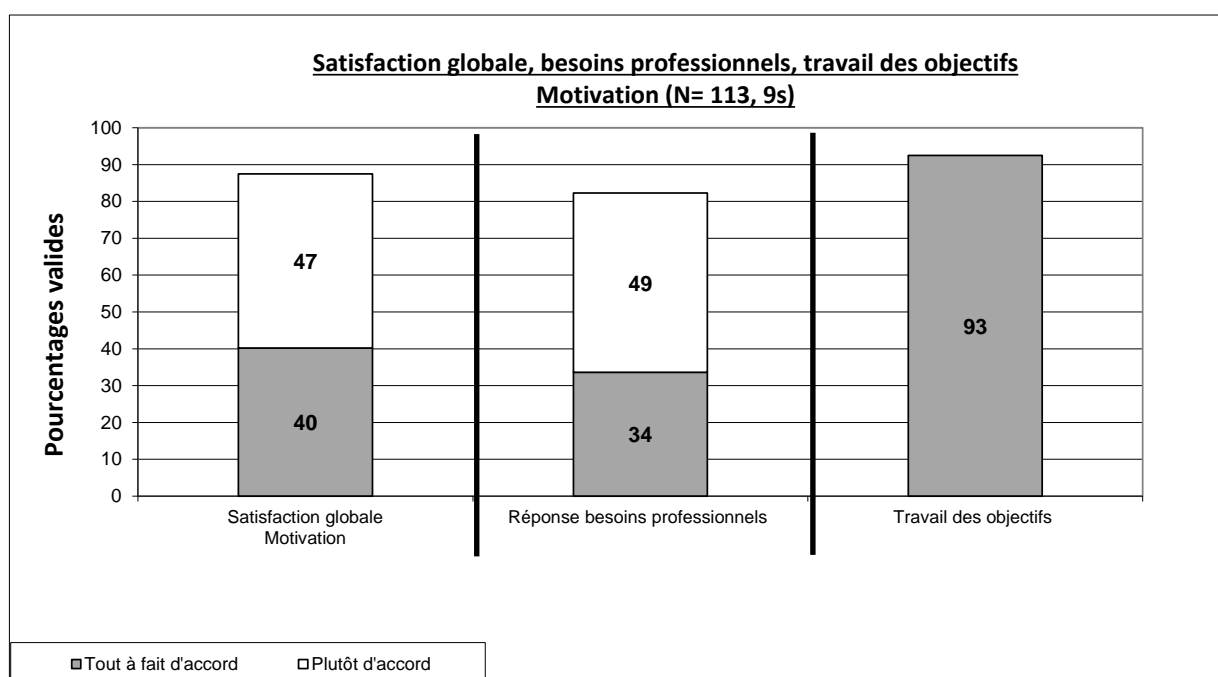
4.1.1. Motivation

Les résultats globaux sont positifs. Qu'il s'agisse de la satisfaction globale par rapport à la formation : 87 % de participants ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à cette question, du fait qu'elle rencontre les besoins professionnels des participants (c'est le cas pour 83 % d'entre eux) ou encore parce que les objectifs définis pour la formation et annoncés ont bien été travaillés lors des deux journées (selon 92,5 %).

Pour aborder la thématique de la motivation des élèves, nous avons proposé une même formation, déclinée pour deux publics distincts : d'une part, l'enseignement secondaire général, d'autre part l'enseignement qualifiant. La formation est dispensée par 5 formateurs internes différents, travaillant en binômes.

Nous comptons 113 participants effectifs pour toutes les sessions organisées (73 pour les 5 sessions propres au qualifiant, 40 pour les 4 sessions spécifiques au secondaire général).

Précisons qu'une session propre à l'enseignement secondaire général a légèrement fait baisser les résultats globaux détaillés ci-dessus, notamment par rapport à la satisfaction globale : pour cette session, seuls 41,2 % des participants sont « plutôt » ou « tout à fait satisfaits ». Et 48 % ont estimé que leurs besoins professionnels étaient rencontrés : « *une vue plus claire : on ne sait pas tout influencer mais pour ce qu'on sait influencer, manque de pistes.* » ; « *le sentiment que malheureusement on a très peu de prises sur la motivation des élèves qui ne peuvent pas construire, exprimer un projet de vie.* ». Les formateurs concernés par cette session avaient fait état de la présence d'un groupe de 8 participants issus de la même école, ayant joué le jeu de l'opposition et de la non motivation. Comme pour tester les formateurs en reproduisant le comportement de certains de leurs élèves par rapport auxquels ils se sentent très démunis.



4.1.1.1 Motivation des élèves du secondaire qualifiant : comment les mobiliser davantage dans leurs apprentissages?

L'une des 5 sessions était organisée pour le public spécifique des enseignants du 4^e degré paramédical (formation des infirmiers brevetés).

Selon 92,5 % du nombre total de participants aux 5 sessions, les **objectifs** annoncés ont été travaillés : « *Les objectifs ont été clairs, précis et détaillés. Ce qui était positif c'est que le formateur s'est également adapté à nos pratiques professionnelles et donc s'est adapté à nos réalités de terrain et pouvant établir certaines orientations plus spécifiques.* » ; « *Théorie-exemples concrets-mises en situation-reportages-bibliographie. Formation très complète. Un tout grand merci au formateur !* ».

Susciter la motivation des élèves représente un défi parfois épineux et peut laisser les professionnels démunis, ce qui les amène à espérer une baguette magique qui résolve les soucis instantanément, alors que seul le travail sur le long terme permet d'agir sur les différentes dimensions de la motivation des élèves et donc sur leur investissement dans les apprentissages. Ceci explique donc que pour quelques participants (15 % en moyenne), la formation n'a pas entièrement répondu à leurs **besoins professionnels** : « *Excepté les dimensions sur lesquelles l'enseignant peut agir + déduire les pistes d'actions => un petit manque concernant des actions concrètes face à des élèves récalcitrants.* » ; « *Beaucoup de pistes théoriques, mais souvent à mettre en place sur du long terme. Par contre, peu d'outils et de pistes pour résoudre des problèmes concrets : que faire dans ma classe où la démotivation est manifeste ?* » (Enseignant dans le secondaire ordinaire, enseignant 2 à 5 ans d'expérience).

Néanmoins, la formation a répondu aux besoins professionnels de la toute grande majorité des participants : « *Grâce aux outils reçus lors de la formation, j'espère pouvoir motiver davantage mes élèves en donnant un sens à leur choix fait en début de degré.* » ; « *Oui, par beaucoup d'exemples concrets, d'images, de discussions ouvertes, beaucoup de pistes ont été évoquées et énormément d'idées ont germé! Merci !* » ; « *Travaillant dans un centre de formation en alternance, je suis très souvent confrontée à un public démotivé, en décrochage scolaire. Cette formation a bien abordé/approfondi le thème de la motivation.* ».

De même, la formation a été l'occasion d'une réassurance sur son enseignement : « *Elle a le mérite de prendre du recul et de valoriser certaines pratiques qui pour nous semblent normales et habituelles et ainsi de nous encourager à poursuivre dans ce chemin.* ».

Les participants quittent ainsi la formation avec des ressources, outils : « *Des éclaircissements, un cadre de base solide sur lequel appuyer des convictions que j'avais déjà, avoir un recul supplémentaire face à ce qui peut construire les difficultés et limites du jeune.* » ; « *Des pistes applicables, une conscience plus accrue de la réalité du contexte (formation claire, vivante, intéressante, avec de nombreuses références et un formateur étant le parfait exemple de la thématique)* » ; « *Des pistes péda à appliquer en classe. Des outils et idées intéressantes à essayer. Formation enrichissante!* » ; « *Des outils pour comprendre mieux comment mes élèves fonctionnent ; des outils pour rendre mes cours plus créatifs ; une belle bouffée d'oxygène pour ma pratique professionnelle, merci* ».

Enfin, susciter la motivation des élèves renvoie à sa propre motivation : « *L'envie de me remotiver pour mieux motiver mes élèves.* » ; « *Une nouvelle motivation, un petit second souffle, de bonnes pistes (pour une fois!).* ».

4.1.1.2 *Motivation des élèves du secondaire général et de transition : comment les mobiliser davantage dans leurs apprentissages?*

Des participants synthétisent les **objectifs** assignés à la formation, pour répondre à la question portant sur le fait qu'ils ont bien été travaillés : « *On a dégagé l'apport des recherches récentes sur la motivation, envisagé les différentes dimensions de la motivation, repéré les dimensions sur lesquelles nous pouvons agir* » ; « *Allusion à des recherches récentes ; toutes dimensions de la motivation envisagées, dimensions sur lesquelles on peut agir bien identifiées et pistes d'action dégagées* ». Et si les objectifs ne sont pas complètement travaillés, ce qui a été fait permet d'amorcer un travail de plus grande ampleur, ce qui pour une formation de 2 jours est déjà un grand pas : « *Je m'attendais toutefois à repartir avec plus de pistes concrètes utilisables directement. Par contre je repars avec une envie d'approfondir et d'aller vers du concret, avec des pistes entrouvertes* » ; « *à construire, mais je repars avec plus d'idées* ».

La formation a donc rencontré les **besoins professionnels** et, en ce sens, dynamise et encourage, notamment par l'analyse réflexive : « *Je comprends mieux mes difficultés. Je ne me sens pas seule. J'ai des pistes pour essayer d'y arriver.* » ; « *Le partage d'expériences, d'anecdotes,... nous enrichit, nous soulage, nous donne de nouvelles idées.* » ; « *C'est très chouette de s'arrêter sur sa pratique professionnelle ; ça rebooste, et redonne plus de sens à notre travail* » ; « *A permis d'interroger ses pratiques de façon plus précise, pertinente* » ; « *mise en avant de 10 conditions de mobilisation* » ; « *Les formateurs ont été très attentifs aux difficultés des membres, échangent et déduisent sur les propos des membres. Enfin ils proposent des pistes de réflexion et d'action très rigoureuses !* ».

Les participants quittent ainsi la formation avec : « *La motivation de continuer à explorer toutes les pistes proposées afin de trouver et susciter de nouvelles motivations* » ; « *Une prise de recul salutaire pour redémarrer avec ... motivation* » ; « *Remotivée avec une meilleure compréhension des élèves et des pistes pour séquencer différemment.* » ; et leur enthousiasme se manifeste même par « la référence à une chanson célèbre : « l'envie de leur donner envie ». ».

En guise de conclusion, cette analyse met en évidence la complexité du phénomène de la motivation, multifactoriel, dont les participants peuvent prendre conscience à l'occasion de la formation. Ainsi, cette dernière les rassure sur des pratiques déjà mises en place, les renforce dans leur propre motivation à enseigner. Ils sont parfois moins satisfaits dans la mesure où la démotivation des élèves et l'accrochage scolaire ne se résolvent pas d'un coup de baguette magique et dépassent le cadre de la classe étant donné toutes les dimensions à considérer.

4.1.2. Estime de soi

Nous nous attardons sur deux formations centrées sur l'estime de soi et la confiance en soi.

Il s'agit ici, de manière générale, de considérer dans quelle mesure l'estime de soi et la confiance en soi ont un impact sur le bien-être de l'élève et donc sur ses apprentissages. Et de quelle manière et par quels moyens le professionnel (enseignant, éducateur, personnel paramédical dans l'enseignement spécialisé, agent d'un C.PMS) peut contribuer à stimuler leur construction et à les renforcer.

La première formation, intitulée « **Développer l'estime de soi des élèves en situation de handicap** », a pour objectifs de :

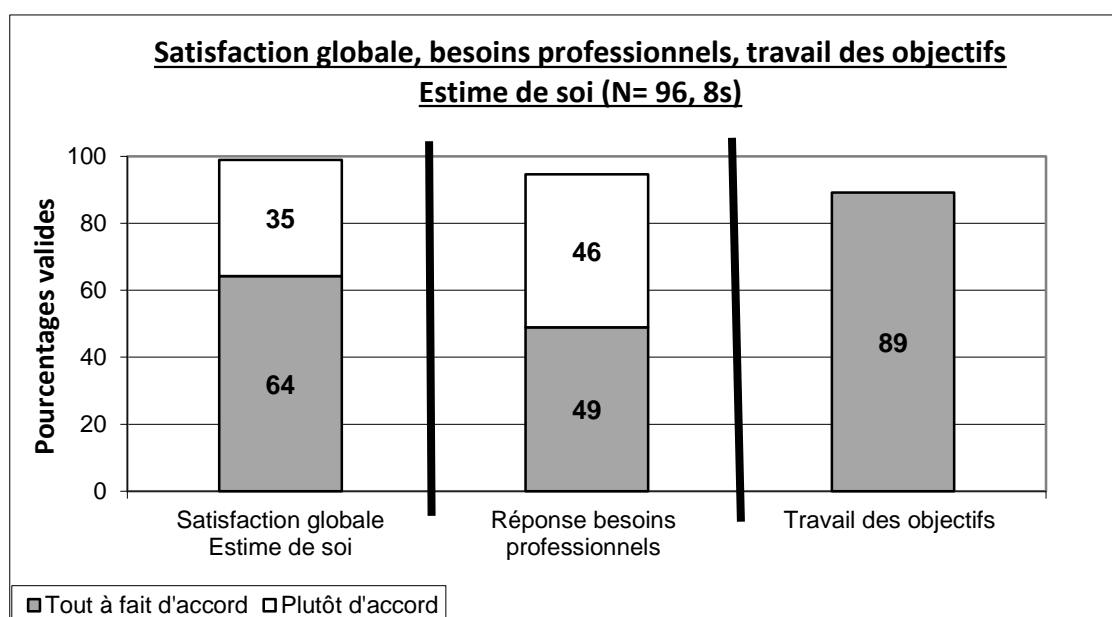
- clarifier ce que recouvrent les concepts d'estime de soi, de confiance en soi et le sentiment de compétence ;
- analyser l'impact du handicap sur l'estime de soi du jeune ;
- dégager des pistes d'actions pour stimuler l'estime de soi des élèves à besoins spécifiques.

La seconde, intitulée « **Accompagner les ados en mal de confiance en soi et d'estime de soi... et de l'autre... par l'autolouange pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages** » a pour objectifs :

- identifier et comprendre les atouts dont dispose l'adolescent d'aujourd'hui, à partir d'études de cas en lien avec l'objet/l'angle d'approche spécifique ;
- prendre en compte ces atouts dans mes pratiques.

Chacune des formations a été organisée à 4 reprises, pour un total d'un peu moins de 100 participants.

Les résultats globaux sont très positifs. Qu'il s'agisse de la satisfaction globale par rapport à la formation (98,9 % de participants ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à cette question), du fait qu'elle rencontre les besoins professionnels des participants (pour 94,6 % d'entre eux), ou encore parce que les objectifs définis pour la formation et annoncés ont bien été travaillés lors des deux journées (89,2 %).



Entrons maintenant dans une analyse plus qualitative de chacune de ces formations.

Pour tous les participants à la formation sur **l'estime de soi des élèves en situation de handicap**, les objectifs assignés ont totalement été rencontrés, et ceci grâce à « *un apport théorique, des illustrations pratiques (textes, vidéos...), échanges entre participants. Et le tout de manière très dynamique et attractive!* » ; « *Un PowerPoint complet avec appui d'outils, de vidéos, d'activités, de questions/réponses* » ; ou encore par « *Une définition de l'estime de soi, des pistes pour y travailler, des outils pour améliorer, des fiches de référence (ex : rôle des adultes, signes observables...)* ». Également parce que : « *Je sais maintenant faire la différence entre estime de soi, confiance en soi... avec ou sans handicap. J'ai reçu des pistes à utiliser en classe avec mes élèves, mais à adapter au public.* »

Le fait de travailler les objectifs permet également de répondre aux besoins professionnels des participants pour agir au quotidien sur leur terrain, avec leurs élèves, en repartant par ailleurs avec différents acquis : « *Je repars avec une série d'idées, d'outils, de conseils, de connaissances pouvant m'aider à renforcer et développer l'estime de soi chez les enfants en difficulté d'apprentissage.* » ; « *Une clarification des différents concepts. Des pistes de lectures répondant aux besoins de mon milieu professionnel. Des outils transposables et adaptables!* » ; « *Elle (la formation) a engendré une prise de recul, une réflexion générale mais également vis-à-vis d'analyses de cas et a suscité l'envie de créer et de développer de nouveaux moyens d'action.* » ; « *Beaucoup de documentation et une grande envie de mettre en place des choses pour améliorer le quotidien des élèves.* ».

La formation est également l'occasion de prises de conscience, de constats et, finalement, d'assurance ou réassurance : « *Le constat que je ne cesse de pratiquer du renforcement positif.* » ; « *Un sentiment de devoir accompli pour les patients précédents et soignés, mais aussi des pistes pour encore mieux faire face aux enfants démunis (personnel paramédical/kiné).* » ; « *J'ai pris conscience que mes attitudes influencent beaucoup plus l'estime de soi des autres que je le pensais.* ».

Pour les participants de la formation sur **l'accompagnement des ados en mal de confiance en soi et d'estime de soi par l'autolouange**, les objectifs assignés ont été travaillés, mais pas totalement. Ceci est dû au focus réalisé sur la découverte et l'expérimentation de la technique de l'autolouange, et la posture qu'elle implique dans la relation avec l'adolescent, plutôt que sur l'analyse de cas pour identifier et comprendre les atouts dont dispose l'adolescent : « *Le travail ne s'est pas fait à partir d'étude de cas mais sur l'expérimentation de l'autolouange : méthode qui permet des retombées sur l'estime de soi, la confiance en soi d'enfants et d'ados.* » ; « *Nous n'avons pas cherché à identifier les atouts dont dispose l'ado aujourd'hui. MAIS nous avons expérimenté une posture intéressante pour mieux cerner cet ado.* ». Si focus spécifique il y a, il n'empêche donc pas la rencontre des objectifs : « *La formatrice a bien en tête ce que sont les ados et propose donc une réponse tout à fait adéquate pour leur compréhension.* » ; « *Travail en profondeur d'une activité pour aider les adolescents à se libérer (sans être psy).* ».

Bref, cette formation a été l'occasion de découvrir une technique et une manière d'être propice à l'enrichissement des pratiques et de la relation avec les élèves : « *A travers des mises en situation, nous avons pu pratiquer l'autolouange et nous rendre compte de l'impact (même personnel) que l'autolouange favorisait à la mise en valeur de la confiance en soi.* » ; « *J'ai expérimenté au plus près la technique de l'autolouange, c'est la 1ère fois que j'ai le sentiment d'avoir pleinement intégré l'outil. Authenticité, humilité, cadre séduisant ont favorisé un climat propice au travail grâce à la formatrice.* ».

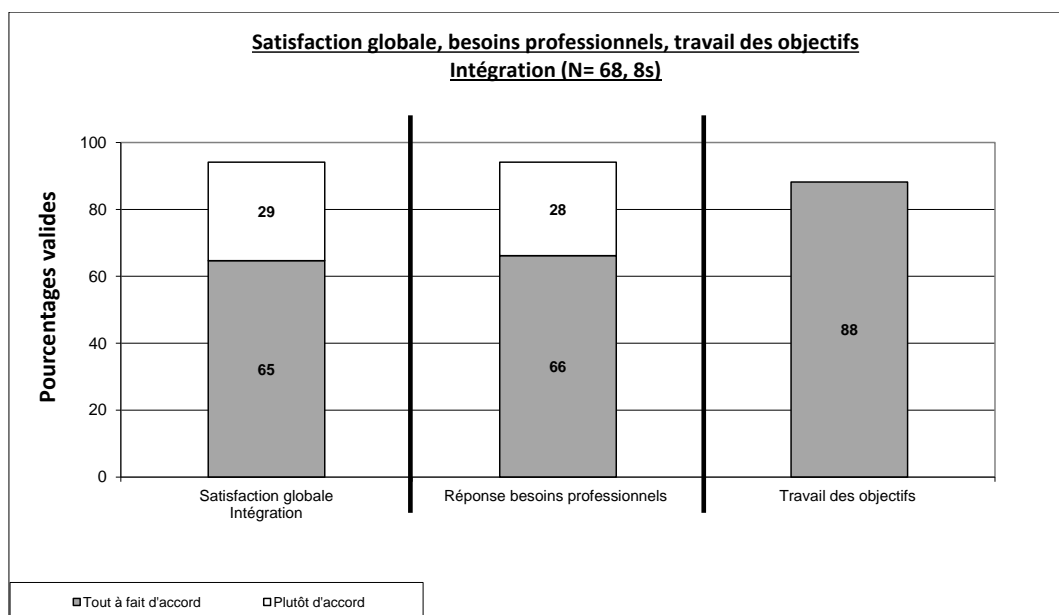
En cela, la formation rencontre bien les besoins professionnels des participants parce que : « *Besoins de pouvoir insuffler aux jeunes une façon autonome de se valoriser, de se sentir serein tout en créant des liens, de la solidarité dans un groupe classe.* » ; « *Une approche différente de l'élève et de l'estime de soi (venant réellement de soi).* » ; « *Cela m'a donné un nouveau moyen d'aborder les jeunes et de leur permettre de s'exprimer de manière positive et constructive. J'ai cependant besoin d'intégrer le concept par moi-même avant de le mettre en pratique avec les élèves.* » ; « *En tant que préfète, je rencontre bcp de jeunes qui ont besoin d'être écoutés.* ».

L'autolouange se révèle ainsi, selon les commentaires des participants, comme une ressource contre les phénomènes de harcèlement, par le fait de favoriser des relations respectueuses, positives et d'améliorer l'estime de soi : « *Outil également pour les relations du groupe classe et donc pour lutter contre le harcèlement* » ; « *Certains ados dont l'estime de soi a été très abîmée (ex : ceux qui sont en CEFA) ou qui sont harcelés par d'autres. L'autolouange serait un moyen de les aider à rehausser leur estime d'eux-mêmes.* » ; « *Confrontation de plus en plus importante du mal être des jeunes. Beaucoup de jeunes en souffrance. Réponse aussi au harcèlement.* ».

Les participants déclarent donc quitter la formation enrichis : « *Une envie d'insuffler ce que j'ai appris. Une méthode surprenante pour aider les jeunes. Un apaisement. Des liens avec d'autres acteurs, agents PMS.* » ; « *Outils pour application à un groupe classe et à des entretiens individuels. Animations envisageables en CEFA après la formation. Outil pour un mieux-être personnel.* » ; « *Une richesse personnelle et professionnelle. Excellente formation. Formatrice exceptionnelle. Bravo.* ».

En conclusion, nous pouvons affirmer que ces formations, par les outils et ressources qu'elles apportent (sur le concept d'estime de soi, sur l'adolescence...) et le regard qu'elles suscitent chez le professionnel sur ses pratiques et sur sa relation aux élèves, aident à construire et à renforcer chez ceux-ci le lien à soi et aux autres et l'investissement dans les apprentissages.

4.1.3. Intégration



A lire le graphique, on peut considérer que les résultats, en tout cas, sur la satisfaction globale et sur la réponse à des besoins professionnels sont excellents. En effet, plus de 65 % des participants sont « tout à fait d'accord » avec cette affirmation.

Nous avons **deux types de formations** derrière la thématique « intégration » :

- **Préparer concrètement et mettre en œuvre un processus d'intégration (6 sessions) dont les objectifs sont les suivants :**
 - resituer le cadre et les modalités de mise en œuvre des démarches d'intégration ;
 - apprendre à définir le projet d'intégration et donc les objectifs de travail, à choisir les intervenants, à envisager les modalités d'évaluation ;
 - utiliser le PIA pour collaborer avec les différents partenaires (les collègues de l'ordinaire et du spécialisé, les parents, les C.PMS). Une seule session bénéficie d'un public tout à fait mixte (spécialisé, ordinaire et PMS).

Ces 6 sessions ont toutes un score positif ou très positif. Dans 2 sessions, ce sont exclusivement des membres des PMS qui se sont inscrits, ce qui est un peu dommage par rapport à la thématique. Néanmoins, l'hétérogénéité est bien présente dans les autres sessions entre les professionnels du spécialisé et des C.PMS. Enfin, dans une seule session, nous avons un public tout à fait mixte (spécialisé, ordinaire et PMS).

- **Partage de pratiques entre collègues qui collaborent dans le cadre de l'intégration (2 sessions) :**
 - partager ses pratiques mises en place avec des élèves à besoins spécifiques dans le cadre de l'intégration ;
 - analyser leurs forces, leurs faiblesses, les questionnements qu'elles suscitent ;
 - partager et analyser des ressources utilisées avec des élèves à besoins spécifiques dans le cadre de l'intégration.

Ces formations sont données par 3 formateurs internes ayant travaillé dans le cadre de l'intégration : un de l'enseignement spécialisé, un de l'enseignement fondamental ordinaire et un agent C.PMS.

4.1.3.1 Préparer concrètement et mettre en œuvre un processus d'intégration

Les besoins professionnels

Cette formation est à l'interaction entre les besoins du système éducatif où l'intention est d'aller vers une école inclusive et les besoins du terrain comme en témoignent les participants. Les agents PMS mentionnent qu'ils sont de plus en plus confrontés à l'intégration et que « *l'organisation des intégrations demeure empreinte d'interprétations personnelles* ». Des enseignants venaient d'entrer en début d'année scolaire en intégration et cherchaient des informations.

Les besoins exprimés sont convergents quel que soit le public : « *besoins de bases solides* » (PMS), « *m'aider à comprendre l'intégration* » (enseignant), « *comprendre la place de chacun : prof de l'ordinaire et du spécialisé* » (enseignant), « *pratiques contribuant à une intégration réussie* » (PMS). Les bémols sont à voir chez l'un ou l'autre enseignant qui espérait « *plus d'applications concrètes dans une classe* », mais un enseignant accompagnant l'intégration souligne : « *Beaucoup de réponses données, de conseils proposés et de reconnaissance de notre travail sur le terrain* ».

Le travail des objectifs

A part pour une session, 100 % des personnes disent que les objectifs ont été travaillés. Les commentaires vont dans le même sens : « *le processus de la mise en place d'une intégration a été exploité de A à Z* », « *la création du PIA* ». La prise en compte des questions et leur réponse (« *questions répondues avec détails et outils* »), la stimulation de la réflexion et du questionnement, « *une pédagogie active très appréciable* » sont pointés comme éléments facilitateurs. Les formateurs recourent en effet à des analyses de documents, des études de cas, des vidéos, des exercices pratiques comme la rédaction d'objectifs à partir de cas concrets.

La diversité du public est vue comme un plus au niveau du partage des perceptions, des ressentis et expériences de chacun, à la fois du point de vue des participants et des formateurs. Ces derniers soulignent le fait que les participants soient demandeurs et leur professionnalisme comme des éléments ayant permis une analyse réflexive sur leur pratique

Les acquis

Les informations reçues ont permis aux participants d'avoir « *des idées plus claires et précises par rapport à l'intégration* » et ce, à différents niveaux :

- « *un bagage au niveau du cadre légal beaucoup plus solide (et clair dans ma tête)* » ;
- « *une meilleure connaissance de la mise en place d'intégration et des enjeux* » ;
- « *une structure claire des étapes à réaliser pour mettre une intégration en place* » ;
- « *la prise de conscience de l'utilité d'un travail en amont de préparation à l'intégration et l'évaluation régulière avec tous les intervenants du projet* » ;
- « *des modalités pour établir un PIA clair (cadre, textes légaux), construction de celui-ci, comment évaluer efficacement un PIA, sa place dans le processus d'intégration* » ;
- « *le rôle de chacun* ».

Plus spécifiquement, on lit aussi « *des pistes d'enrichissement de mon travail d'intégration* », « *des idées pour soutenir les projets d'intégration et pour initier et soutenir la collaboration avec les partenaires* », « *une restructuration de l'encadrement de mes intégrations futures* » (direction du secondaire).

Ces informations complémentaires donnent aux participants « *plus d'assurance si on me demande de participer à un processus d'intégration* », « *plus de poids et de crédibilité dans ma fonction* » (éducatrice). Enfin, une personne souligne qu'elle repart de la formation avec « *la certitude que l'intégration est un beau challenge* » (paramédical).

4.1.3.2 Le partage de pratiques entre collègues qui collaborent dans le cadre de l'intégration

Cette formation est une nouveauté de cette année et seulement 2 sessions ont eu lieu. Toutefois, l'on voit une nette évolution au niveau des résultats entre les deux. Dans le cadre de la première session, seuls des enseignants de l'ordinaire étaient inscrits, ce qui n'a pas rendu optimaux les échanges entre les participants, alors qu'à la seconde, il y avait à la fois du public de l'ordinaire et du spécialisé, ce qui est vraiment recherché.

Le travail des objectifs

L'avis des participants de la 1^{ère} session est partagé (50 % oui - 50 % non). Un commentaire parle d'un abord trop superficiel des objectifs. La tendance s'inverse pour l'autre session. Néanmoins, l'objectif « Analyser leurs forces, leurs faiblesses, les questionnements qu'elles suscitent » semble moins travaillé malgré tout.

Les acquis

On retrouve des éléments communs à la formation de base : cadre légal, PIA, mais aussi la découverte d'outils, de documents (protocole d'intégration), d'idées de co-enseignement, d'aménagements, de matériels... Quelqu'un dira qu'il s'agit « *d'un enrichissement considérable sur le plan pédagogique* ». Assez logiquement dans ce type de formation ressortent comme acquis « *le point de vue d'une autre profession* » et « *l'expérience des autres* ».

Le point de vue des formateurs

Lors de la première session, les formateurs identifient comme difficultés :

- le peu de participants ;
- le public : « *la présence massive d'une école de l'enseignement de type 5 (ils parlaient davantage d'accompagnements à court terme des enfants malades plutôt que d'intégration scolaire dans le sens classique et deux jeunes enseignantes dans leur première année d'expérience en intégration scolaire)* » ;
- le fait que la plupart « *avaient envie de recevoir mais sans en apporter. Les participants ont présenté peu de ressources.* »

La spécificité de l'intitulé « partage de pratiques » n'a probablement pas été suffisamment prise en compte par les participants de cette première session lors de leur inscription.

A l'inverse, la présence de binômes de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé ainsi que la présence des 2 niveaux d'enseignement (primaire et secondaire) a certainement été un facilitateur pour l'échange de pratiques. Par ailleurs, les formateurs ont proposé que les participants expérimentent des formes de co-enseignement utilisées entre le premier et le second jour de formation et prennent du recul sur base de trois questions : 1/ Ce que j'en retire pour ma pratique ; 2/ Ce que j'en garde ; 3/ Ce que je modifierais. Ces deux éléments ont été porteurs par rapport à une analyse réflexive et un nouveau regard sur leurs pratiques collaboratives.

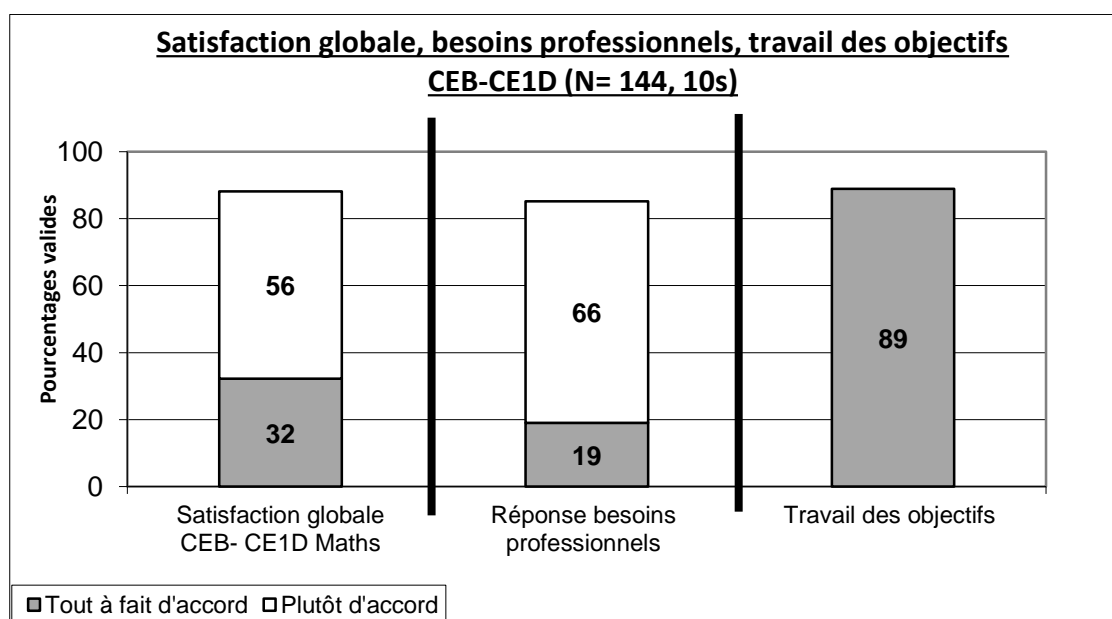
En guise de résumé, les formations de base sur l'intégration semblent répondre clairement à une demande du terrain tout en étant en phase avec le système éducatif. Les participants y trouvent des informations, notamment par rapport au cadre légal méconnu, et des réponses à leurs questions. De plus, les deux formations sont complémentaires.

La formation « partage de pratiques » permet davantage d'aborder des aspects plus spécifiques liés à la classe, un des bémols souligné par l'un ou l'autre enseignant dans la première formation. Elle permet une analyse réflexive par rapport à sa pratique. Par ailleurs, pour que cette formation puisse atteindre ses objectifs et permettre un enrichissement, il apparaît essentiel que les participants se mettent dans la dynamique de partager leurs pratiques et qu'il y ait suffisamment de diversité dans le public (les participants de l'enseignement ordinaire s'inscrivent moins) sur ces deux éléments. Cependant, il n'est pas toujours facile que l'IFC puisse avoir prise sur ceux-ci.

4.2. Cible « classe »

4.2.1. Formations CEB-CE1D en mathématiques

Pour débiter cette rubrique consacrée à l'analyse des évaluations des formations centrées sur les mathématiques, nous proposons un focus sur la formation « *CEB et CE1D en mathématiques : des outils à exploiter au bénéfice de mes pratiques* » dont les objectifs sont d'identifier les concepts et/ou processus mentaux que l'élève doit construire et faire évoluer du début de l'enseignement fondamental à la fin du premier degré du secondaire et d'analyser les implications de l'évolution du processus de construction conceptuelle sur l'enseignement (dont l'évaluation) et sur la continuité des apprentissages. L'analyse porte sur les 10 sessions organisées en 2015-2016 et s'appuie sur 144 formulaires d'évaluation.



Le tableau ci-dessus montre que, dans l'ensemble, ces formations ont rencontré la satisfaction de la grande majorité des participants (88 %). Les objectifs annoncés semblent bel et bien travaillés et la formation répond au moins partiellement à des besoins professionnels pour 85 % des formés. Notons que seulement 19% des participants se déclarent tout à fait satisfaits pour cet item. A la lumière de l'analyse qualitative des commentaires, nous pouvons faire l'hypothèse que ce taux de satisfaction relativement mitigé est à mettre en relation avec la nature des apports de cette formation : en effet, celle-ci permettrait avant tout la prise de recul, le changement de regard, le remise en question ou encore l'amélioration de la compréhension des difficultés des élèves. Ainsi, ces acquis seraient moins immédiatement perçus comme des réponses directes à des besoins professionnels (les participants étant plus souvent demandeurs de réponses immédiatement applicables ou d'outils prêts à l'emploi).

Selon les données quantitatives par session, aucune d'entre elles ne se révèle problématique. Les jugements des participants sont mêmes remarquablement positifs pour 3 sessions.

L'analyse des commentaires laissés par les participants nous indique qu'ils ont particulièrement apprécié de pouvoir échanger avec leurs collègues et cela essentiellement lorsque, dans le groupe de formation, se retrouvaient des instituteurs et des professeurs du secondaire : « *très utile de rencontrer des professeurs du 1D. Et d'enfin pouvoir discuter de leurs attentes et leur perception du 1er degré* ». Les formateurs soulignent également la richesse des échanges entre enseignants des deux niveaux scolaires. En outre, les formés ont apprécié la méthodologie proposée, notamment l'alternance théorie/pratique et la capacité d'écoute et de prise en compte, par les formateurs, des réalités concrètes vécues dans les classes.

Les participants disent quitter la formation avec :

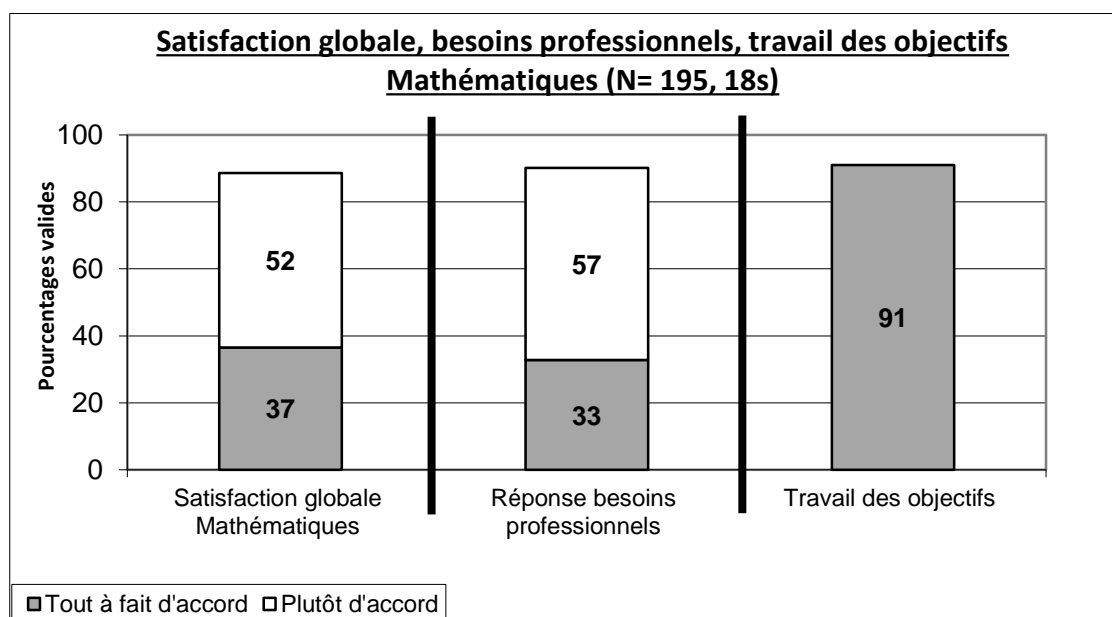
- une meilleure compréhension des difficultés des élèves dans la transition primaire/secondaire, notamment sur les différences de langage employé « *Faire plus attention à la difficulté que peuvent avoir les élèves dans la compréhension et la complexité du langage mathématique entre les deux niveaux d'enseignement* » ;
- une remise en question quant à leurs pratiques d'enseignement et des pistes didactiques pour les faire évoluer « *Des pistes didactiques, le sentiment de devoir remettre certaines choses en question au niveau de ma pratique* » ;
- des outils, ressources, documents, pistes ou idées d'activités « *De nouvelles activités et approches, des pistes pour différencier* » ; « *Plusieurs outils mis à disposition, sources et documents* » ;
- des perspectives pour remotiver les élèves « *Apport d'éléments nouveaux (nouveaux concepts, idées pour remotiver les élèves)* » mais aussi un enthousiasme renouvelé pour eux-mêmes « *Enthousiasme! Convaincue qu'elle peut aussi bien servir à de nouveaux enseignants que des plus anciens. Différencier ou améliorer notre méthode de travail espace est un mieux aussi bien pour les élèves que pour les professeurs* ».

Par contre, quelques formés auraient souhaité pouvoir mieux identifier les priorités visées par le CE1D « *Montrer sur quel point on doit appuyer* », d'autres participants regrettent une trop faible prise en compte de la spécificité du degré différencié, deux instituteurs estiment que le contenu est trop orienté sur le secondaire « *Plus orienté vers le secondaire que le primaire (CEB), logique vu que le public est majoritairement du secondaire* » et, enfin, deux participants regrettent de ne pas avoir pu approfondir le domaine des grandeurs.

En synthèse, dans l'ensemble, les niveaux de satisfaction pour les formations « *CEB et CE1D en mathématiques* » sont très bons. Un aspect plus mitigé pour les 10 sessions analysées concerne la réponse à des besoins professionnels. Mais ceci est à mettre en lien avec le type d'acquis principaux (prise de recul, remise en question, changement de regard) qui ne sont pas perçus par les participants comme étant directement des réponses à leurs besoins professionnels.

4.2.2. Formations en lien avec les mathématiques

Nous allons à présent nous pencher sur toutes les autres formations centrées sur les mathématiques (nous présenterons dans le 3^{ème} volet un autre focus axé cette fois sur les formations en lien avec les TICs). Nos analyses concernent 18 sessions et s'appuient sur les données issues de 195 formulaires d'évaluation. Le tableau ci-dessous montre, que, dans l'ensemble, ces formations ont rencontré la satisfaction de la grande majorité des participants (89 %, dont 37 % de « tout-à-fait satisfaits »). Les objectifs annoncés semblent bel et bien travaillés (91 % des participants sont « tout-à-fait d'accord » sur ce point) et la formation répond au moins partiellement à des besoins professionnels pour 90 % des formés (dont 33 % de « tout-à-fait satisfaits » pour cet item).



Selon les données quantitatives par session, aucune d'entre elles ne se révèle problématique. Cela dit, nous ne constatons pas non plus de session pour laquelle les jugements des participants sont remarquablement positifs.

L'analyse qualitative basée sur les commentaires des participants nous montre que, globalement, ceux-ci apprécient tout particulièrement les échanges entre collègues et l'ancrage des formations dans les réalités concrètes du terrain.

6 des 18 sessions analysées correspondent à des formations en lien avec **les nouveaux référentiels** dont les objectifs sont principalement de s'approprier le contexte général d'élaboration d'un nouveau référentiel de compétences en mathématiques et d'analyser les modifications que ce type de travail implique en termes d'enseignements et d'apprentissages (contenus des cours, organisation temporelle des UAA, posture de l'élève...). Fréquemment, les participants déclarent repartir de cette formation en ayant pu cibler les changements impliqués par les nouveaux référentiels avec une meilleure compréhension de ses fondements « *Une compréhension des raisons du nouveau référentiel* » et des possibilités d'anticiper sa prise en compte dans ses pratiques d'enseignement « *Une mise au courant nécessaire à organiser en vue de la rentrée scolaire prochaine* ». De plus, les formés annoncent avoir obtenu des documents et ressources pertinentes. Enfin, ils disent quitter la formation avec une plus grande confiance pour la suite « *Le cœur plus léger pour mes futures préparations de cours* ». Quelques commentaires signalent des faiblesses : les sessions auraient été parfois un peu trop théoriques et pas assez ciblées sur l'enseignement professionnel.

6 autres sessions analysées correspondent à des formations portant sur la **didactique** des mathématiques. L'idée de ces formations est de prendre connaissance de la progression de l'apprentissage d'un concept, une compétence ou un domaine de la discipline au cours de la scolarité et de revisiter ses pratiques en conséquence. 3 sessions concernent la résolution de problème aux 2^e et 3^e degrés du secondaire, 2 autres concernent la trigonométrie tout au long de l'enseignement secondaire et la dernière envisage la géométrie de la 6^{ème} primaire à la fin du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire.

Un nombre important de participants déclare retirer de ces formations des pistes concrètes de travail axées sur des repères didactiques plus clairs et organisés « *des pistes didactiques structurées* » leur permettant de faire évoluer leurs pratiques, notamment en terme de différenciation « *La formation va dans le sens d'une différenciation nécessaire et praticable* », et d'aller vers des activités d'apprentissage davantage porteuses de sens. D'autres commentaires pointent une meilleure compréhension des difficultés des élèves et des pistes de remédiation « *Comprendre les difficultés posées chez les élèves, comment y remédier relativement* ». Enfin, les participants parlent régulièrement de documents, outils et ressources (y compris des outils TICS) leur permettant d'enrichir leurs cours « *De nouvelles idées, une nouvelle énergie, une certaine impatience pour mettre en pratique toutes les ressources qui nous ont été montrées* ».

En contrepartie, quelques participants regrettent une trop faible prise en compte des élèves en grosse difficulté et, parfois, des formations trop denses (cela va dans le sens des avis exprimés par les formateurs qui se plaignent régulièrement d'un certain manque de temps pour approfondir les contenus de leurs formations).

4 sessions analysées portent sur **l'anticipation des difficultés d'apprentissage et la remédiation**. Les objectifs sont de détecter et comprendre les erreurs en cours d'apprentissage, répertorier des difficultés fréquentes des élèves, concevoir différentes façons d'anticiper celles-ci et chercher des stratégies pertinentes de remédiation immédiate.

Lors de ces sessions, les participants ont particulièrement apprécié la pédagogie participative utilisée par la formatrice (ils parlent d'un isomorphisme possible en vue de leurs propres pratiques de classe) ainsi que les différents témoignages apportés. Beaucoup de commentaires des formés pointent le changement de regard sur les erreurs des élèves et une nouvelle approche des difficultés d'apprentissage à la suite de la formation « *Une remise en question de ma pratique au quotidien* ». Ils déclarent à de nombreuses reprises quitter la formation avec une meilleure compréhension des erreurs (une analyse multidimensionnelle des origines possibles de ces erreurs en faisant la différence entre troubles et difficultés d'apprentissage et en réalisant un répertoire organisé des erreurs récurrentes) « *Comprendre les erreurs, détecter la dyscalculie* » ; « *Je sais maintenant ce qu'est vraiment la dyscalculie. On a analysé les erreurs les plus souvent commises par les élèves* » ; « *On a appris à prendre en compte des aspects comme le langage ou l'affectif dans l'analyse des difficultés des élèves* ». Enfin, souvent, les participants estiment retirer des ressources, outils et pistes de travail afin de faire évoluer leurs pratiques en lien avec les erreurs et en retirer de l'enthousiasme et de la motivation professionnelle « *On a eu des explications, des pistes et des outils* » ; « *Beaucoup d'enthousiasme, motivation suite à cette formation !* ».

Aucun commentaire réellement négatif n'est relevé. A de multiples reprises, les enseignants formulent le souhait d'un troisième jour de formation permettant de poursuivre les apprentissages initiés (notons que cette demande rencontre le souhait de la formatrice).

Enfin, 2 sessions portaient sur la stimulation de l'éducation relative à l'environnement et la prise en compte du développement durable dans le cadre scolaire (**ErE-DD**). Plus précisément, ces sessions envisagent comment les cours de sciences, de mathématiques et de géographie permettent d'aborder des questions d'énergie et d'environnement. Les participants ont particulièrement apprécié d'envisager les questions d'environnement selon les différents angles de vue en lien avec les disciplines visées par

la formation « *On a parlé d'environnement en abordant différents points de vue (pas que le scientifique)* ». En outre, les commentaires pointent des pistes concrètes en vue de proposer de nouvelles mises en situation, des contextualisations en lien avec l'ErE-DD dans le cadre de leurs cours « *Plusieurs idées de mises en situation, des explications pour mieux comprendre ce qu'il faut enseigner* ». Les participants estiment ainsi pouvoir développer une démarche de sens en lien avec cette thématique dans le cadre des activités de classe. Par ailleurs, la formation semble favoriser des idées et envies de projets transdisciplinaires, même si certains regrettent certaines difficultés dans la mise en œuvre effective de ceux-ci « *Beaucoup d'idées et d'envie de réaliser les expériences et/ou lancer un projet* » ; « *La pluridisciplinarité a bien été abordée mais il faut reconnaître que ce n'est pas toujours facile de coordonner ma matière avec celle de mes collègues* ».

En définitive, quel que soit l'axe de travail proposé, nous pouvons dire que globalement les participants sont satisfaits des formations en rapport avec la discipline mathématique. Les apports sont variables et diversifiés en fonction des intitulés et des objectifs poursuivis.

4.2.3. Formations Maths et TIC

Parmi les formations portant sur la discipline mathématique, trois portaient sur l'utilisation d'un outil numérique dans cette matière :

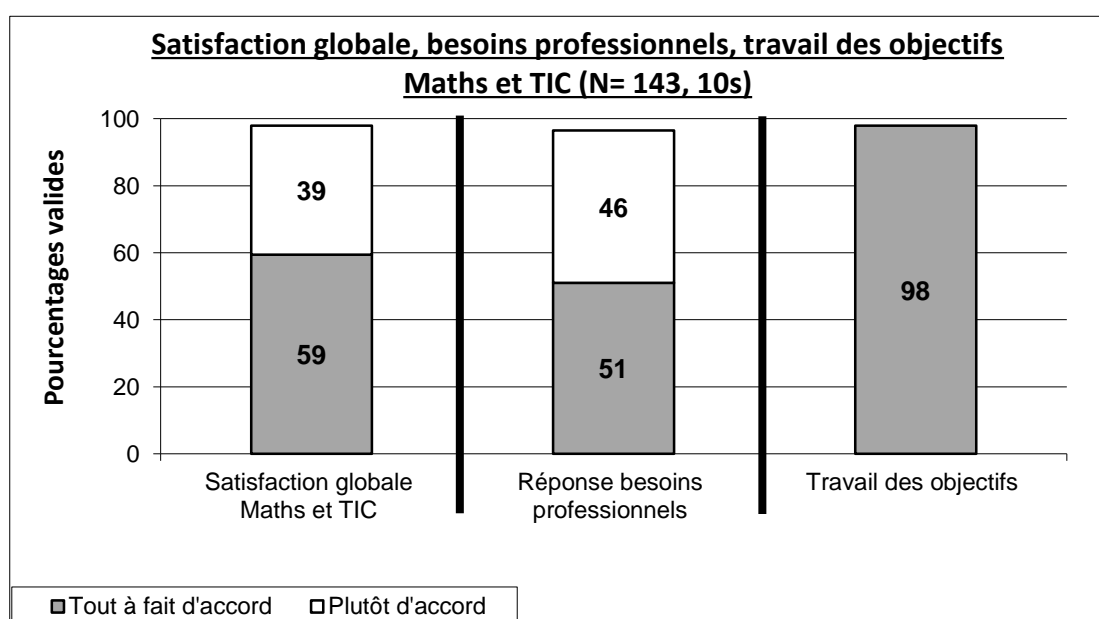
- **mathématique - Elaborer des activités d'apprentissage intégrant l'outil informatique GeoGebra (géométrie 2D & 3D, algèbre, statistiques, calcul différentiel) en mathématiques ;**
- **mathématiques, physique - Elaborer des activités d'apprentissage en mathématiques et en sciences physiques, intégrant des outils logiciels gratuits et puissants, notamment SketchUp (modélisation 3D) et Tracker (étude de mouvements à partir de vidéos) ;**
- **apprenons les mathématiques et les sciences avec le numérique (TBI et/ou tablettes numériques).**

En ce qui concerne les deux formations centrées sur un ou plusieurs logiciels particuliers (à savoir GeoGebra et SketchUp/Tracker), les objectifs étaient les suivants :

- dégager la plus-value du/des logiciel(s) pour développer les apprentissages en mathématiques et en physique ;
- élaborer des activités d'apprentissages au moyen de cet outil informatique ;
- analyser les modifications que cet outil implique quant au rôle de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves.

Les formations « Apprenons les mathématiques et les sciences avec le numérique (TBI et/ou tablettes numériques) », avaient pour particularité d'être centrées sur un « *device* » particulier pour les objectifs suivants :

- découvrir les fonctionnalités pédagogiques des tableaux blancs interactifs (TBI) ou des tablettes ;
- envisager l'exploitation pédagogique de ces potentialités au bénéfice des apprentissages des élèves ;
- travailler les éventuelles modifications de sa propre posture professionnelle dans ce cadre.



À l'affirmation « Globalement, je suis satisfait-e de cette formation », 59,4 % ont répondu « tout-à-fait d'accord » et 38,5 % ont répondu « plutôt d'accord ».

Le travail des objectifs

En ce qui concerne le travail des objectifs, 97,9 % des participants ont répondu « tout-à-fait d'accord » à la question « L'ensemble des objectifs repris dans la confirmation ont-ils bien été travaillés ? ».

Les participants ont apprécié **l'initiation** à un nouvel outil, autant que la **découverte** de nouvelles fonctionnalités d'un outil qu'ils connaissaient par ailleurs (« *Intro au logiciel + bon approfondissement.* », « *Je maîtrise beaucoup mieux géogebra qu'à mon arrivée.* », « *Approche idéale pour un débutant habitué à l'outil informatique.* », « *Les objectifs de la formation ont bien été travaillés, à savoir posséder les notions de base des 2 programmes (sketchup et tracker)* », « *Cela m'a beaucoup appris, je peux enfin commencer à élaborer des leçons au TBI* »).

Les enseignants ont également été satisfaits de **l'ancrage** de la formation dans leurs pratiques et leur matière (« *La formation donne des pistes multiples de l'utilisation de Geogebra.* » ; « *J'ai appris à utiliser le logiciel geogebra pour différentes raisons : préparation de mes cours, support de cours. J'ai aussi appris des fonctionnalités du logiciel que j'ignorais : animation en classe, en géo, en 3D, en algèbre.* » ; « *Travail sur la partie algèbre, géo et géo 3D de la 3ème à la 6ème.* »).

Deux participants estiment que l'objectif « Analyser les modifications que cet outil implique quant au rôle de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves » n'a pas été suffisamment travaillé « *Analyser les modifs point de vue enseignant... n'a pas été débattu.* » ; « *La plus-value est évidente. Il est toutefois difficile d'appréhender, en seulement deux jours, les conséquences que ces nouveaux outils peuvent avoir sur notre pratique et sur le travail des élèves* ».

Il est évident que ce type de formation, alliant à la fois la théorie, la technique et l'expérimentation, est chronophage. Les deux jours de formation ne permettent pas aux participants un retour sur le terrain afin de ressentir et de comprendre les modifications que cet outil implique dans leur propre pratique et dans l'apprentissage de leurs élèves. C'est la raison pour laquelle la formation doit donner les outils nécessaires aux participants pour questionner par la suite leur pratique et être capable d'analyser les modifications que le logiciel implique au sein de leur classe.

La réponse à des besoins professionnels

À la question « La formation a contribué à répondre à des besoins professionnels ? », 51 % ont répondu « tout-à-fait d'accord » et 45,5 % « plutôt d'accord ». Dans les commentaires, nous relevons différents éléments.

D'une part, les participants apprécient de pouvoir ressortir de la formation avec **des nouveaux apports qu'ils pourront directement appliquer dans leurs séquences pédagogiques**, autant dans la préparation de celles-ci que dans leurs dispenses en classe (« *Élaboration de séquences didactiques animées permettant une approche plus facile des concepts par les élèves.* » ; « *Mieux préparer mes séquences de cours.* » ; « *Pour réaliser mes supports de cours (syllabus et projection en classe) ainsi que créer des activités avec les élèves.* » ; « *Pour gagner du temps lors de la rédaction de mes notes et pour certaines activités avec les élèves.* » ; « *Pour l'utilisation du TBI installé dans notre école ainsi que l'utilisation des tablettes.* »). D'autre part, certains enseignants ont trouvé dans la formation des **réponses, des conseils** ou des pistes dont ils avaient besoin (« *Utilisant un pc et un tableau interactif depuis quelques mois, j'avais besoin de quelques pistes...* » ; « *Des réponses ont été apportées à mes questions. Des outils m'ont été conseillés en fonction de mes activités apportées à la formation.* » ; « *De belles pistes/conseils pour créer quelques leçons sur le TBI, évaluations sur tablette* »).

Enfin, la formation a permis à certains participants de retrouver une **motivation** pour intégrer l'outil numérique en classe (« *À me motiver à utiliser geogebra pour illustrer mon cours.* » ; « *Motivation et soutien dans la création de supports visuels pour l'élève lui permettant 1) de mieux comprendre en visualisant. 2) d'entrer en action par des activités de recherche.* »).

Les acquis

À la phrase « *Pour mon métier, je pars de cette formation avec...* », la majorité des participants ont évoqué un **outil** (« *Un outil super pour moi et mes élèves.* », « *Un outil péda +++* » ; « *Un outil péda très intéressant et utile en classe pour la préparation des cours.* »).

La **motivation** est, encore une fois, ici un élément récurrent (« *Motivée - Redécouvrir CD à mon rythme - Utiliser pour nos cours* » ; « *Des outils pratiques que je peux utiliser directement. La motivation à me mettre au travail pour créer de nouveaux outils. De nouvelles idées pour utiliser le matériel informatique que possède déjà l'école (TBI, Ipad, Ordi...).* » ; « *Un outil super et une motivation d'apprendre, de revoir mes illustrations.* »). Au-delà d'acquis, nos formations ont permis aux enseignants de repartir dans leurs classes davantage motivés.

La **confiance**, ainsi qu'un sentiment rassurant, reviennent également (« *Un bagage supplémentaire et moins de crainte quant à l'utilisation de l'outil* » ; « *Un peu plus confiante en moi pour réaliser seule des leçons TBI* »).

Ainsi, la motivation est identifiée ici comme un besoin professionnel que les participants ont pu retirer de la formation. Cela illustre l'apport des formations IFC comme occasion pour les enseignants de se ressourcer, se remotiver grâce à des échanges avec des collègues d'autres établissements et à des formateurs compétents.

Des nouveaux acquis, une **nouvelle maîtrise** sont également souvent évoqués (« *Beaucoup d'acquis pour la préparation des cours et pour que les élèves puissent visualiser.* » ; « *Une maîtrise correcte de géogebra.* » ; « *Enfin, un minimum de connaissances pour pratiquer géogebra que je ne connaissais pas. Et beaucoup de projets en tête. Beaucoup de satisfaction de la patience du formateur.* »).

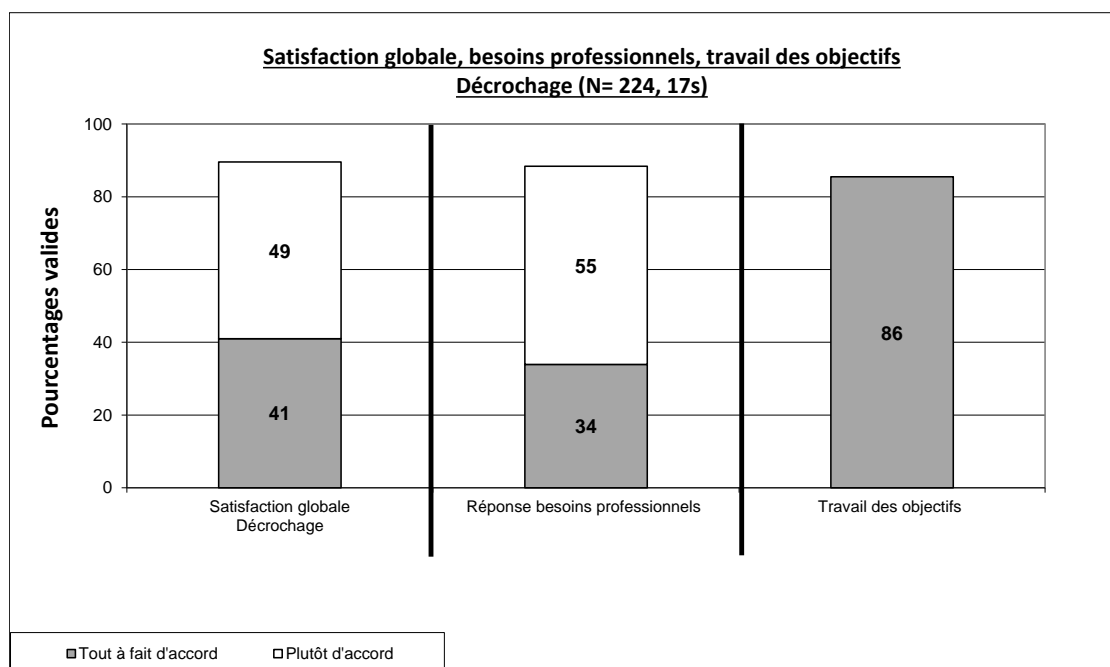
Enfin, de nouvelles **idées**, représente le dernier élément fréquemment cité (« *Des connaissances approfondies sur le sujet, des exemples pratiques et de nouvelles idées.* » ; « *Des idées d'activités, des connaissances concernant géogebra 3D.* » ; « *Beaucoup de nouvelles idées pour l'utilisation de géogebra dans mon cours.* », « *De nombreuses découvertes utiles et efficaces* »).

En guise de synthèse, nous notons les taux de satisfaction particulièrement élevés ainsi que les commentaires extrêmement favorables. Nous pouvons supposer plusieurs raisons à ce phénomène. D'une part, les formations aux outils numériques répondent à un besoin actuel d'enseignants soucieux d'intégrer leurs pratiques pédagogiques dans la réalité de notre société médiatisée, mais également celui d'enseignants contraints d'utiliser ces outils (enlèvement du tableau vert pour un TBI). Ainsi, ces formations rencontrent un public demandeur, en attente. D'autre part, ces formations, qui articulent une discipline autour d'un outil numérique, ont un caractère extrêmement pratique, au sens d'« applicable ». Les participants ressortent de cette formation avec des éléments concrets à actualiser dans leurs classes (ce que les enseignants apprécient particulièrement). Enfin, si les TIC s'installent peu à peu dans les établissements scolaires, l'ensemble des enseignants ne les utilisent pas encore. Les formations sont aussi l'occasion de rencontrer d'autres enseignants s'essayant à ces nouvelles pratiques ce qui permet des échanges d'expériences, mais également de trouver auprès des formateurs des réponses qu'ils ne trouvent pas dans leur établissement. Il en découle un gain de motivation et de confiance.

4.3. Cible « système éducatif-société »

4.3.1. Décrochage scolaire

17 sessions ont eu lieu sur cette thématique. Les résultats sont relativement positifs comme en témoigne le graphique ci-dessous.



Les différentes formations

4 opérateurs interviennent dans le cadre de cette problématique avec des focus quelque peu différents au niveau des stratégies. Un opérateur (8 sessions) va par exemple se focaliser sur la communication avec le jeune et insister sur les conditions, aptitudes professionnelles à mettre en place pour PRÉVENIR du décrochage scolaire. Une formation est plus généraliste (2 sessions) et va travailler d'une manière plus systémique en articulant différents aspects (ex. les aspects socio-économico-familiaux, pédagogiques, psychologiques). Elle abordera par exemple les spécificités de la période de l'adolescence. Une autre formation (6 sessions) vise à mettre en place des stratégies qui favorisent la motivation de l'élève et donnent du sens à ses apprentissages et à sa scolarité en général. La 4^e formation se focalise sur le partage d'expériences menées à l'école. Cette formation sera évaluée de manière excellente. Notons qu'elle faisait partie de formations classiques et que 60 % du public était des agents C.PMS. Parmi les autres sessions, 6 ont un résultat plus moyen. Sauf dans une session, la mixité du public est quasi absente, ce qui peut être une hypothèse explicative. Nous pointerons dans les commentaires les bémols identifiés.

Les objectifs de cette formation sont les suivants :

- Identifier les indices et les situations précurseurs du décrochage ;
- S'exercer à croiser les observations de différentes personnes en contact avec l'élève ;
- Mettre en place des stratégies pour prévenir et lutter contre le décrochage, notamment en réinstaurant une attitude positive chez l'élève par rapport à ses études.

Le public

Outre le secondaire ordinaire représenté massivement, beaucoup d'agents C.PMS suivent cette formation. C'est aussi le cas de plusieurs éducateurs. Certaines sessions bénéficieront d'une mixité du public, ce qui est clairement une richesse à la fois du point de vue des formateurs et de celui des participants. Globalement, les agents des C.PMS et des éducateurs sont très satisfaits de ces formations.

Les besoins professionnels

En quoi ces formations répondent, aux dires des participants, à des besoins professionnels ?

Il apparaît que c'est une problématique rencontrée régulièrement sur le terrain, aussi bien celui des enseignants, des éducateurs que celui des PMS : « *Le décrochage scolaire est une réalité dans mon école* ».

Face à celle-ci, nous lisons des besoins de **compréhension** : « *J'avais besoins de comprendre le pourquoi de cette attitude chez nos élèves* », **d'approfondissement des connaissances** dans le domaine : « *Où se trouve réellement l'origine du décrochage scolaire?* » (SO), « *Fixer des notions que l'on applique parfois inconsciemment* » (SO), « *Identifier les difficultés, repérer les symptômes* »

Beaucoup de commentaires soulignent le besoin de **prendre du recul** par rapport à sa pratique, de **voir les choses différemment** : « *Il est bon de se reposer les bonnes questions parfois.* » ; « *avoir de bons outils pour prendre du recul face à certaines situations* » (éducateur) ; « *Des remises en question sur comment aborder le jeune au mieux dans un contexte scolaire* » ; « *J'avais besoin de savoir si j'étais sur la bonne route au niveau de mes démarches* ».

En outre, la formation permettra de répondre à des besoins professionnels si des **outils, des pistes d'actions concrètes, d'aides possibles** sont proposées : « *Comment réagir* », « *Quels outils utiliser lorsque parfois ou souvent on ne sait plus quoi faire pour y remédier* ? », « *Éclaircissement des possibilités, des relais possibles face à des cas où l'on se sent démuni.* »

On retrouve très explicitement le 1^{er} et le 3^e objectif de la formation.

Le travail des objectifs

Que disent les participants dans leurs commentaires des **conditions** mentionnées pour l'atteinte des objectifs?

« *multiples informations données, explication du cadre légal, activités qui nous ont permis de comprendre les signes de décrochage scolaire, alliance de théorique et de pratique, échanges d'expériences, de pratiques, de cas de décrochage ou d'accrochage, mises en situations claires et pratiques au départ de situations professionnelles partagées par les intervenants et participants, présentation d'outils qui peuvent être utilisés avec des élèves en décrochage scolaire avec exemples à l'appui* ».

Le partage par le formateur de son vécu de terrain, le fait qu'un formateur allie l'expérience de terrain et une expérience de recherche dans le domaine sont aussi soulignés comme des facilitateurs.

Dans une session, l'objectif 2 « s'exercer à croiser les observations de différentes personnes en contact avec l'élève » a été moins travaillé. A l'inverse, beaucoup soulignent comme un plus la rencontre de cet objectif et la présence de professeurs, d'agents PMS et d'éducateurs au niveau du croisement des regards : « *Ce sont des approches différentes face aux mêmes réalités* »

Au niveau du 3^e objectif, il apparaît essentiel d'aborder la dimension de prévention.

Les raisons d'une **non-atteinte des objectifs** au travers des commentaires des participants sont surtout liées au 3^e objectif : « *pas d'apports d'outils* » ; « *les stratégies sont théoriques et peu réalisables immédiatement dans le contexte de l'établissement scolaire car manque de moyens matériels et humains* » ; « *pas de pistes concrètes proposées.* »

En termes de bémol :

- Le focus fait sur la communication avec le jeune et la relation adultes/adolescents n'est pas vu par certains comme ayant un lien direct avec le décrochage scolaire, d'autres l'ont cependant tout à fait bien perçu ;
- Le manque d'outils spécifiques pour l'enseignement spécialisé est pointé ;
- Des informations déjà connues : « *la grande majorité des stratégies contre le décrochage est déjà mise en oeuvre au sein de mon école* » ;
- Ou encore « *trop d'idéalisme parfois on brasse beaucoup d'évidences...* ».

Les acquis

Les acquis sont nombreux. Ils sont en phase avec les objectifs de la formation. Même si on les retrouve dans toutes les sessions, on perçoit que certains ressortent davantage dans certaines formations que dans d'autres, notamment de par l'angle d'approche travaillé.

La dimension « **outils** » est l'acquis qui ressort massivement. Ils sont divers :

- des outils de détection : « *Une fiche d'outils sur la prévention du décrochage dimension sociale, pédagogique, familiale. => Outil que je pourrai donner aux enseignants afin qu'ils soient attentifs aux différents signaux de décrochage* » ;
- des outils d'analyse de situations de décrochage scolaire ;
- des outils « *permettant d'avoir une meilleure approche, une meilleure relation avec les élèves, à mieux anticiper et gérer une situation avec un jeune (prof CG)* » ; « *Un outil clair dans la manière d'aborder un élève, en crise ou pas (éducatrice) ; des mots à utiliser à bon escient, comment créer un cadre clair* ». Soulignons que ces outils ressortent très fort et assez logiquement de la formation qui met l'accent sur la communication avec le jeune ;
- des outils « *sur l'estime de soi* », « *sur les intelligences multiples* » ;
- « *une grille d'accompagnement* ».

Plutôt que de parler d'outils, certains utilisent le terme « **pistes** » :

- « *des pistes de dépistage* » ;
- « *une manière de le travailler la prise en compte de l'élève dans sa globalité en entretien individuel* » ;
- « *des moyens pour essayer de remotiver des ados en décrochage scolaire (tableaux, schémas...)* » ;
- « *des idées de projet, d'activités à mettre en place dans mes écoles (pms)/dans ma classe (prof cg)* » ; « *une structuration claire pour la mise en place d'un diapo* » ;
- « *l'idée de faire davantage un travail de prévention contre le décrochage* » ;
- « *des associations, des partenaires qui peuvent aider, services d'aide à la jeunesse* ».

Les **nouvelles connaissances** sont pointées également comme acquis et surtout les implications qu'elles ont par rapport à la **compréhension** de la problématique, au changement de regard via notamment la **vision globale** du jeune :

- « *de nouvelles connaissances sur l'aspect psychologique, physiologique et socioculturel du jeune* » ; « *des connaissances supplémentaires sur le comment du fonctionnement du comportement des ados* » ; « *Une meilleure perception pratique, intuitive, sensorielle que je peux avoir avec des jeunes qui ont des troubles du comportement.* » ; « *Une vision nouvelle de l'élève en décrochage à prendre en considération dans sa globalité (école, famille, société, pression)* » ;
- « *des infos sur les causes du décrochage scolaire, une liste de concepts en lien avec le décrochage* » ; « *Meilleure compréhension du processus de décrochage et son inscription dans le contexte socio-économique actuel* » ; « *Un autre regard sur le décrochage* » ;
- « *meilleure connaissance des choses mises en place pour palier au décrochage (SAS, DIAS...) par des organismes extérieurs* » ;

Plus spécifiquement, pour certains, la formation a été l'occasion d'un **recadrage de son rôle**. On le lit chez des agents PMS et des éducateurs : « *en tant que psychologue PMS : mettre un peu plus d'énergie dans les petites actions concrètes et peut être un peu moins dans le fait de décortiquer le pourquoi* » ; « *j'ai pris conscience des limites de l'éducateur dans la gestion de l'absentéisme et du décrochage* ».

Un autre élément récurrent avec lequel les personnes repartent et qui nous paraît essentiel pourrait être synthétisé par le terme « **mobilisation** » ou encore « **un pouvoir d'action** » que nous lisons dans plusieurs commentaires :

- « *un regain d'énergie et d'enthousiasme pour aborder des situations parfois très difficiles et décourageantes* » ;
- « *l'envie de combattre ce sentiment d'impuissance et du manque de résultats que l'on peut parfois ressentir* » ;
- « *avec l'espoir que je peux être utile et efficace face aux décrocheurs* » ;
- « *la conviction que des solutions peuvent être mises en place dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. (Coordonnateur CEFA)* » ;
- « *la conviction que la collaboration PMS-prof-Educ est possible, complémentaire et efficace.* » ; « *l'envie d'appliquer les techniques exposées pour en tester l'efficacité sur le terrain.* » ;
- « *l'espoir de pouvoir en discuter avec les responsables de mon établissement (commentaire spécifique)* ».

Enfin, certains participants disent repartir en étant **conforté** dans ce qu'ils font (ex. *au niveau de remédiations personnalisées*) ou, à l'inverse, **remis en question** dans leurs pratiques. La dimension « reconnaissance », « réconfort » paraît importante aussi chez certains.

Les points de vue des formateurs

On lit dans tous leurs commentaires que les formateurs ont travaillé à partir des situations que les participants rencontrent dans leurs pratiques ou des mises en situation qui correspondent à leur réalité de terrain. Ceci peut expliquer les résultats très positifs que nous venons de lire.

La grande mixité du public au niveau de la fonction exercée à l'école (enseignants de l'enseignement ordinaire mais aussi du spécialisé, ainsi que des éducateurs et des acteurs de centres PMS) a permis de mettre en avant les différents points de vue et apports de chacun au niveau de l'intervention auprès des jeunes en décrochage. Les formateurs ont suscité la confrontation des représentations et des points de vue sur le sujet. Un formateur souligne cependant que, au vu de ces profils très différents, il était plus difficile de répondre aux besoins de chacun.

Quelques autres difficultés sont soulevées par un formateur. Même si elles sont spécifiques, il nous semble important en matière de réflexion de les reprendre ici :

- le temps : « *deux jours c'est peu. C'est une formation généraliste sur le décrochage scolaire : il serait peut-être bien de penser à des formations qui partent de cette problématique mais avec des objectifs plus spécifiques* » ;
- « *les enseignants réclament des solutions "clés sur porte" mais elles n'existent pas en tant que telles et qui plus est, lorsque le formateur leur en livre, ils trouvent alors que ce n'est pas applicable (par manque de temps, de moyens, ...)* ». Un autre formateur parlera de « *l'attente de "trucs" miracles* » ;
- « *le manque cruel de connaissance du cadre légal dans lequel ils évoluent* ». Ceci révèle un besoin de formation ;
- « *leur résistance à tenir compte des recherches et des études menées sur le sujet. Les enseignants pensent que les recherches ne reflètent pas leur réalité et qu'elles ne sont donc pas crédibles, utiles, etc* ». La formatrice ajoute que le plus de sa formation est « *la déstabilisation cognitive engendrée par l'apport d'éléments issus de la recherche ou théorique* » et c'est finalement cela qui ressort du côté des participants.

En résumé, les formations en lien avec la problématique du décrochage ont permis aux participants de mieux la comprendre : ses causes, ce qui existe comme dispositif, les rôles des différents acteurs, les partenaires potentiels... Certaines formations ont été l'occasion aussi de développer une vision globale du jeune.

Les participants ont eu des outils divers pour repérer des signaux de décrochage, pour analyser des situations, pour communiquer avec les élèves. La formation est aussi un moment de prise de recul, de questionnement de sa pratique avec les jeunes. L'hétérogénéité du public (agents PMS, éducateur, enseignant) et le travail sur des mises en situation ont été des facilitateurs.

4.3.2. Culture, vecteur d'épanouissement individuel et d'intégration sociale

La philosophie des formations

Les formations que l'on retrouve dans le lot 4/400, dont l'intitulé générique est « La culture, vecteur d'épanouissement individuel et d'intégration sociale », travaillent les objectifs suivants :

- découvrir et se familiariser avec différentes formes d'expression culturelle ;
- analyser les enjeux et l'intérêt pédagogique d'une démarche culturelle à l'école, plurielle dans sa diversité d'expressions et dans sa dimension interdisciplinaire ;
- à partir d'un partage d'expériences, dégager des pistes didactiques pertinentes pour intégrer la culture à l'école, de manière transdisciplinaire.

Ceux-ci traduisent la volonté de susciter une vraie réflexion sur l'importance et le rôle de la Culture (au sens large du terme) à l'école et de découvrir quelle place lui donner et comment. Le public visé était donc très large, à savoir, les membres du personnel de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire ou spécialisé, toutes disciplines confondues. Limiter l'accès de ces formations aux seuls professeurs d'art, par ailleurs déjà convaincus de l'intérêt d'une démarche artistique et culturelle à l'école, apparaissait comme réducteur et aller à l'encontre de cet esprit d'ouverture qui caractérisent les formations identifiées ci-après.

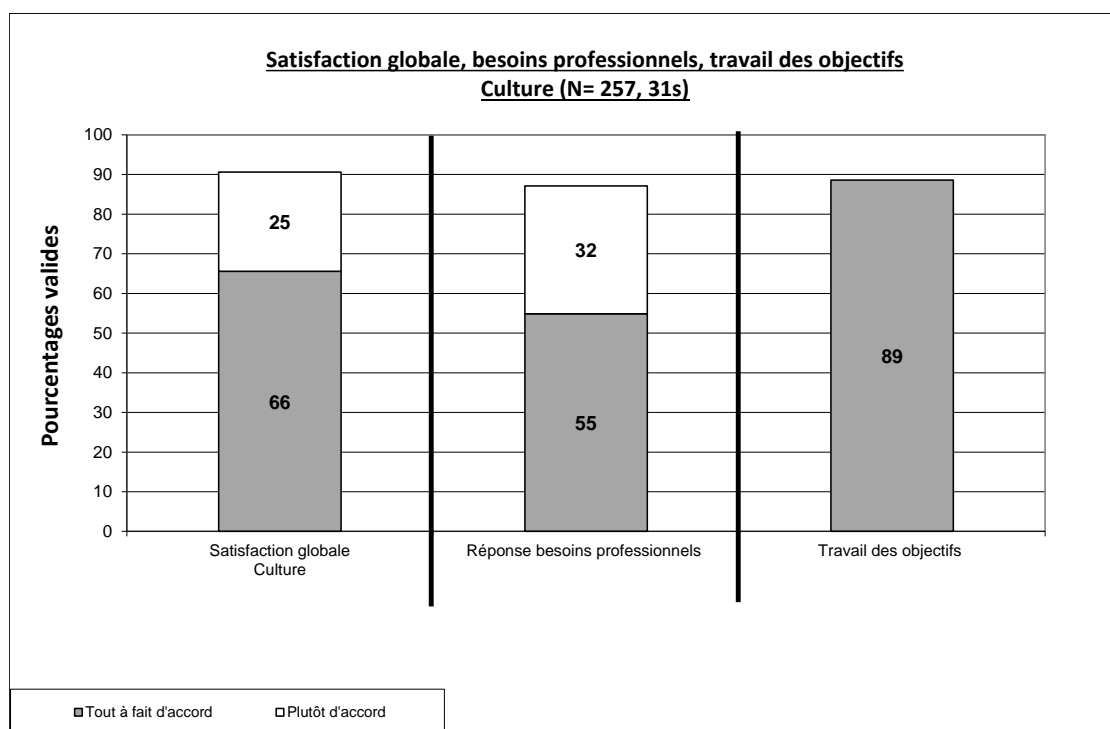
Pour explorer cette thématique, différentes approches (théorique, pratique et réflexive) ou portes d'entrée (écriture, arts plastiques, théâtre, musique...) ont été proposées. En voici quelques exemples :

- la culture, vecteur d'épanouissement individuel et d'intégration sociale ;
- comment créer un projet musical à l'école primaire qui tienne compte des différentes capacités des enfants et qui puisse développer des compétences artistiques et transversales ainsi que la sensibilité, le goût du beau et le sens de la coopération et du respect ? ;
- "arts plastiques à l'École" : L'enjeu social d'une fresque ;
- détournons les arts plastiques. Reconstruisons ensemble la ville. Et moi dans tout ça ? ;
- l'atelier d'écriture, pratique et méthodologie, dans une perspective culturelle, sociale, pédagogique et épanouissante ;
- la marionnette chez les tout-petits ;
- le théâtre, je n'y comprends rien. Et si nous prenions le risque d'aller à sa rencontre.

Sur les 31 sessions activées, la lecture des scores liés au dispositif permet de qualifier 15 d'entre elles d'excellentes et de dire que 11 tiennent la route, 4 sont moyennes et 1 est problématique. En outre, 1 n'a pas pu être évaluée, cette dernière ayant eu lieu lors des attentats du 22 mars 2016.

Le taux de satisfaction global avoisine les 91 %, les attentes au niveau professionnel sont rencontrées à 87 % et 89 % des participants estiment que les objectifs ont été travaillés.

Au total, 257 participants ont pris part à ces formations. Ce chiffre peut sembler dérisoire, mais il convient de préciser que, pour les formations axées davantage sur la pratique, le nombre maximum de participants par session était limité à 10, 12 ou 16, au lieu de 20.



Vu la diversité des formations, pour l'analyse qualitative, nous nous pencherons d'abord sur les sessions évaluées comme excellentes ou tenant la route, avant de nous focaliser sur les sessions moyennes et problématiques.

Les sessions excellentes ou tenant la route

Les réponses à la question « En quoi la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels ? » étant souvent laconiques, voire similaires à celles fournies pour « Pour mon métier, je repars de cette formation avec », nous nous sommes davantage concentrés sur les commentaires liés à cette dernière. Il est en effet intéressant de voir ce que les participants retirent de ce type de formations et la manière dont ils vont transférer ce qu'ils ont appris dans leurs propres pratiques.

Les apports identifiés par les participants sont :

- de nouvelles connaissances, techniques ou approches :

- *une très bonne base pour réaliser, à mon tour, une fresque dans l'école. Une autre approche de la manière d'apprendre. (Fresque) ;*
- *... une amélioration des connaissances en histoire de l'art, architecture, sculpture. (Détournons les arts plastiques) ;*
- *... l'expérience concrète de différentes techniques à utiliser en classe. Techniques artistiques à mettre en lien avec différentes matières. (Ecriture du monde) ;*
- *de nouvelles méthodes pour dialoguer avec les élèves et faire dialoguer les élèves (Détournons les arts plastiques) ;*
- *une formation théorique sur le théâtre contemporain pouvant être exploitée en classe de français dans les classes de 7PC (Expérience de la pratique théâtrale) ;*
- *... des remises à niveau ... (Atelier d'écriture) ;*
- *une belle réflexion sur le mot « culture » (Musique à l'école primaire) ;*
- *conceptualisation de certaines notions. Renforcement des acquis théoriques ... (Expérience de la pratique théâtrale).*

- **des idées, des outils, des ressources et de nouvelles pistes à exploiter en classe :**
 - *des idées d'exercices, des prises de consciences différentes de mon corps et des mouvements de mon corps, un contact avec d'autres prof-artistes : très riche!* (Danse à l'école : corps comme instrument) ;
 - *des idées nouvelles, une réflexion avancée sur mes pratiques, un nouveau réseau de personnes ressources intéressantes* (Ecriture à l'école) ;
 - *des idées pour ouvrir le regard, observer notre espace de vie, notre environnement... Je pourrai l'appliquer lors de mes séquences de dessin d'observation.* (Détournons les arts plastiques) ;
 - *des idées, des activités concrètes à faire avec mes classes en cours de musique* (Détournons les arts plastiques) ;
 - *des outils concrets pour aider les élèves dans l'écriture en partant de ce qu'ils peuvent produire, avec des consignes plus précises* (Atelier d'écriture) ;
 - *de nouvelles pistes d'idées pour mon métier de professeur de chant et de chanteuse professionnelle* (Atelier d'écriture) ;
 - *un nouvel outil à exploiter. L'envie de l'intégrer à la vie de la classe* (La marionnette).

- **des réponses, de l'assurance par rapport à sa pratique :**
 - *l'envie de pratique de la musique avec mes élèves. La confiance de pouvoir le faire car j'ai reçu les bons outils et les bons exemples* (Musique à l'école primaire) ;
 - *l'assurance de pouvoir faire découvrir à mes enfants les joies et les facilités de la lutherie sauvage. des pistes pour donner de la vie musicale de manière simple et ludique aux objets* (Lutherie sauvage) ;
 - *des questionnements sur ma façon de procéder (consignes) et des remèdes* (Danse à l'École : Corps écrits) ;
 - *de nouvelles envies, des questionnements sur mes propres pratiques, quelques pistes de réponses...* (Atelier d'écriture) ;
 - *des réponses à beaucoup de questions, des pistes à mettre en place. Je me sens rassurée par rapport au projet qui va être mis en place dans ma classe.* (Théâtre – Aller à sa rencontre) ;
 - *une confirmation que la créativité a sa place dans l'enseignement et la société. Et qu'on peut oser l'utiliser pour sortir un peu du cadre de l'efficacité et de l'évaluation et développer l'échange, le partage... d'autres valeurs humaines.* (Ecriture du monde - Prof de FLE avec public alpha) ;
 - *la conviction que nous n'en donnons pas suffisamment à nos élèves, l'opportunité d'être, de devenir « créatifs »* (Atelier créatif).

- **des envies, de la motivation, un esprit d'ouverture :**
 - *l'envie de donner envie de lire* (Ecriture à l'école) ;
 - *... l'envie d'écrire avec les élèves* (Atelier d'écriture) ;
 - *un peu de frustration (je pense que je ne serai jamais comédienne, je suis mal à l'aise sur scène et on a beaucoup couru!) et de très belles leçons (il y a une grande différence entre ce que pense et ce que l'autre comprend!) Il faut que j'apprenne le détachement, lâcher prise, etc (exigences, rigueur,...).* (Théâtre d'objet) ;
 - *envie de créer, réessayer, partager... transmettre à mes collègues* (Ecriture à l'école) ;
 - *l'envie d'intégrer l'art sous différentes formes comme support à l'écriture* (Détournons les arts plastiques) ;
 - *motivation à travailler l'imaginaire, le merveilleux chez les enfants* (Marionnette) ;

- *des idées plein la tête et une envie de partager ce monde fascinant avec les enfants de ma classe (Lutherie sauvage) ;*
- *un esprit d'ouverture sur les cultures du monde (Ecriture du monde).*

La session problématique

Une seule session obtient un score en dessous de 2,76.

Les résultats, aussi bien quantitatifs que qualitatifs, montrent que la formation intitulée **La culture, vecteur d'épanouissement individuel et d'intégration sociale** (1 session, 15 inscrits) n'a pas répondu aux attentes. Le taux de satisfaction ne dépasse pas les 7 %. A la lecture des commentaires, il apparaît que les participants et les formateurs ne sont pas parvenus à trouver un terrain d'entente quant à la thématique abordée.

Un seul participant estime que les **objectifs** ont été travaillés, mais nuance toutefois son propos: « *Aperçu global mais peu de choses concrètes et à appliquer facilement en classe hélas* ». Outre le manque de concret, les autres participants soulignent qu'aucune définition commune de la culture n'a fait l'objet d'un consensus en début de formation, qu'une place trop grande a été accordée au processus créatif et aux centres culturels et trouvent que la formation n'était pas adaptée au monde de l'enseignement: « *A mon sens, non, mais il s'agirait manifestement d'un malentendu ou d'une divergence importante de points de vue. Pas de définition commune, au départ, de la culture...* » ; « *On a surtout parlé des centres culturels et des processus de création. Pas assez de concret pour faire entrer la culture à l'école.* ».

Les réponses à la question « **En quoi la formation a-t-elle contribué à répondre à des besoins professionnels?** » font également état d'une sorte d'incompréhension entre les 2 parties: « *Malgré l'extrême bonne volonté des animateurs, je pense que les préoccupations sont très différentes entre ceux-ci et les profs* » ; « *Les intervenants-formateurs peu au fait des réalités scolaires, en ayant une vision très arrêtée. Malgré la définition d'une formation, ils ne veulent pas proposer des pistes concrètes, se limitant à un exposé fort théorique qui joue à opposer le scolaire et le culturel.* ». Un participant indique toutefois qu'une réponse a été apportée à ses besoins mais « *De manière minime, la seconde journée* ».

Les participants avouent **quitter la formation** avec : « *L'idée qu'il reste compliqué de mettre en œuvre un projet culturel régulièrement dans mon école/mes classes* » ; « *Le sentiment que je mets déjà en place dans mes cours les propositions qui ont été faites. Je tiens à redire encore l'extrême gentillesse et bonne volonté des formateurs mais, malheureusement, nous avons assisté à une série d'incompréhensions et de malentendus qui n'ont pas permis une rencontre constructive. Je ne veux nullement être désobligeante vis-à-vis des animateurs.* ». A noter également que, malgré tout, certains repartent avec « *Des idées données par d'autres prof (échanges oraux en fin de formation).* » ; « *La satisfaction d'échanger des vécus et des points de vue mais la frustration de n'avoir rien appris de nouveau pour exercer mon travail avec les jeunes* ».

Les **formateurs** quant à eux estiment que les objectifs ont été partiellement atteints. Des « *mises en situation-débat, projections PowerPoint-jeux* » ont été mises en œuvre pour favoriser le transfert des acquis. Les difficultés auxquelles ils font essentiellement référence sont les « *résistances du groupe d'enseignants face à des contenus "méta" indispensables aux concepts à aborder* ». Comme point fort de celle-ci, ils mentionnent également « *Les mises en situation* » et, comme point à améliorer une « *adaptation du langage théorique dans les termes usuels du public* ». Ils écrivent également que le public qu'ils avaient devant eux était « *convaincu du bénéfice de la culture à l'école* ».

Dès que nous avons été informés que la formation ne s'était pas bien déroulée, nous avons pris connaissance des évaluations et avons ensuite rencontré les formateurs afin d'avoir leurs ressentis et leur point de vue. Au terme de la rencontre, il a été décidé de commun accord de ne pas maintenir la formation et de ne pas poursuivre la collaboration. Les sessions programmées ultérieurement ont donc été annulées.

Les sessions moyennes

Pour les sessions moyennes, nous ne nous attarderons que sur les sessions dont le score lié au dispositif est en dessous de 3.

La première formation « **De l'image au signe, découverte des lectures du monde** » a été activée 3 fois. Alors que 2 sessions obtiennent des scores démontrant qu'elles tiennent la route, la troisième à laquelle 10 participants ont pris part n'affiche qu'un score de 2,75.

Premier constat : La formation est ouverte aux membres du personnel du FO, FSp ou SSp et aux professeurs du 1er degré du SO. Or, plus de la moitié des participants (80 %) déclarent ne pas faire partie du public visé. Au premier abord, ce pourcentage s'avère étonnant. Lorsque l'on examine plus en profondeur le profil des inscrits, on s'aperçoit que 2 personnes sont issues du SsP et 8 du SO dont 4 enseignent aux 2^e et 3^e degrés. Si ces dernières sont effectivement hors public-cible, les autres ne le sont pas. Pourquoi n'ont-ils dès lors pas eu l'impression d'appartenir au bon public-cible ? L'analyse des commentaires nous donne quelques éléments de réponses.

Pour cette session, le taux de satisfaction n'est que de 60 %. Si certains participants sont enthousiastes et quittent la formation avec de nouvelles pistes pédagogiques ou techniques à expérimenter, d'autres indiquent que celle-ci était trop centrée sur la pratique artistique et que la satisfaction qu'ils en retirent est d'ordre personnelle et non professionnelle : « *Trop basée art plastique, pas écriture et calligraphies – Trop ciblée sur l'art et donc peut répondre aux besoins professionnels des profs d'éd. artistique mais pas des profs de branche – L'art de manière pratique n'est pour ainsi dire pas abordable dans les cours que j'enseigne étant donné que je ne suis pas un professeur de matière (mais il fait partie d'une culture que je pourrais essayer de transmettre !)* ».

Pour les participants non-satisfaits, l'intitulé semble avoir prêté à confusion. L'un des participants, professeur de mathématiques, s'attendait, par exemple, à ce que soit abordée « *l'évolution des signes d'un point de vue historique et culturel, et non pas d'un point de vue aborigène et chinoise* ». Il pensait en réalité recevoir des informations sur certains symboles qu'il utilise dans son cours. Un autre témoignage appuie le premier : « *Je pensais recevoir des informations sur des symboles, des écritures mais j'ai utilisé de la couleur et des supports pour réaliser des dessins* ».

De son côté, la **formatrice** apporte un autre éclairage : « *Un groupe de 4 professeurs de mathématiques de la même école a été difficile à gérer, ne pratiquant pratiquement pas pour certaines les activités proposées, arrivant souvent avec beaucoup de retard après pauses et repas, repartant plus tôt et trop bruyant à certains moments. L'atmosphère de la formation en a été perturbée.* »

La seconde formation « **La culture, un allié pédagogique pour toute discipline** » (score 2,89) a réuni 11 participants. Les évaluations sont majoritairement positives. Les échanges d'expériences et le partage entre collègues sont mis en avant. Dans l'ensemble, la formation semble les avoir satisfaits aussi bien au niveau du travail des objectifs que des besoins professionnels, la gestion du temps, les mises en situation et exercices, les temps d'échanges ou encore la prise en compte de ses acquis et de la spécificité du métier. Les points pour lesquels la satisfaction est moindre sont : déroulement structuré (54 %), documents de qualité (63 %), liens avec mes pratiques professionnelles (71 %).

Les **formateurs** ne donnent pas vraiment d'indications supplémentaires. Ils précisent que le contenu de la formation n'a pas pu être abordé dans son entièreté, le sujet ayant suscité beaucoup de débats et que les participants n'étaient pas toujours motivés.

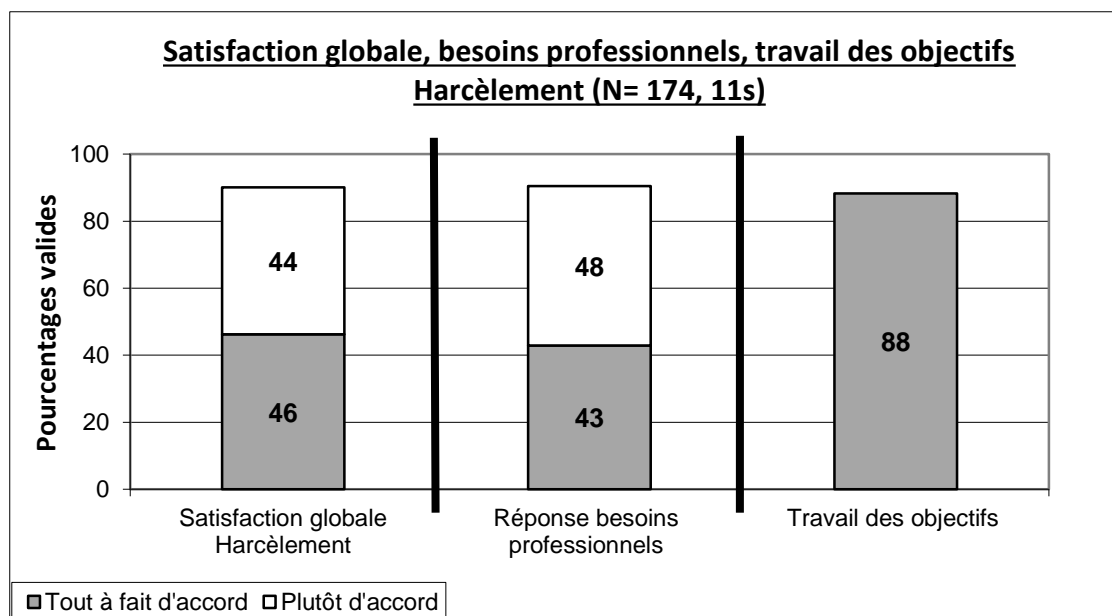
La troisième formation « **Le théâtre, je n’y comprends rien. Et si nous risquions de le mettre en pratique** » (score 2,79) s’adresse aux enseignants de l’enseignement fondamental et secondaire, ordinaire ou spécialisé, qui emmènent leur classe au théâtre scolaire et/ou qui ont des ateliers-théâtre dans leur classe et/ou qui ont de l’intérêt pour la culture à l’école. Si le taux de satisfaction avoisine les 90 %, il n’en est pas de même concernant le travail des objectifs. Seuls 54 % des participants considèrent que ceux-ci ont été travaillés, les autres sont plus mitigés. Plusieurs commentaires font état d’un goût de trop peu : « *Je n’ai pas eu assez d’outils pratiques à mon goût - Des idées mais je reste sur ma faim – Un goût de trop peu ... Deux jours n’étaient à mes yeux pas suffisants.* ». A souligner aussi que les participants ont jugé insuffisante (moins de 70 %) la prise en compte des acquis et de la spécificité de leur métier.

Lorsque l’on se penche sur les questionnaires **formateurs**, ceux-ci expliquent que tous les participants ne relevaient pas du public-cible et que les attentes d’une personne à l’autre étaient « *très contradictoires* ». C’est ce qui a d’ailleurs posé des difficultés. « *Cette fois encore, les attentes des participants étaient très contradictoires. Bien qu’ayant l’impression de répondre totalement aux objectifs définis, je me suis heurté à une incompréhension de la part de ceux et celles - logopèdes et kiné - qui souhaitaient obtenir plus de temps de pratique de jeux théâtraux, de dépense physique, de modalisation d’exercices à reporter dans l’éveil d’élèves de l’enseignement différencié. Les moments de théorisation et d’analyse du spectacle visionné ensemble étaient pénibles pour eux. D’autres participants ont, par contre, regretté de devoir bouger sur scène alors qu’ils auraient désiré conceptualiser une procédure d’accompagnement des élèves vers les représentations théâtrales, d’autres encore se sont montrés satisfaits d’avoir obtenu des réponses et des propositions concrètes qui vont les renforcer dans leurs projets de création de spectacle avec leurs élèves.* ». Ils ajoutent que les objectifs doivent être reformulés et que le concept de leur formation doit être entièrement redéfini.

En définitive, il est intéressant de constater que les enseignants ont trouvé, grâce aux formations vécues, des moyens pour accorder une plus grande place à l’art et la culture à l’école. Ils ressortent bien sûr enrichis de cette expérience, aussi bien au niveau des connaissances que de leurs pratiques, mais ont surtout pris conscience de l’importance et des apports d’une telle démarche pour les élèves. Il importe donc de persévérer dans cette voie et de continuer à proposer des formations qui, comme le veut le Pacte pour un Enseignement d’Excellence, permettront aux enseignants de travailler le moment venu à l’instauration d’un parcours d’éducation artistique et culturelle.

4.3.3. Harcèlement, cyber-harcèlement

Les formations sur la problématique du harcèlement donnent de manière générale satisfaction aux participants. Une seule session sur 9 a obtenu un score moyen et doit être questionnée. Inversement, une session a reçu un score particulièrement élevé. Nous reviendrons sur les éléments soulignés par les participants à ce sujet.



Les formations doivent rencontrer 3 objectifs :

- découvrir les différents types de harcèlement, notamment le cyber-harcèlement, et leurs caractéristiques ;
- apprendre à reconnaître les conséquences du harcèlement sur les apprentissages ;
- s'approprier les pistes de prévention, d'intervention et d'aide pour les différents intervenants et les ressources de la FWB.

Le travail des objectifs

Les formations ont globalement bien rencontré le premier objectif, à l'exception du cyber-harcèlement qui n'est pas ou peu abordé dans plusieurs sessions. Cette problématique ayant été ajoutée cette année dans les objectifs de la formation, nous pouvons faire l'hypothèse que les formateurs ont dû s'adapter quant au temps et au poids à donner au cyber-harcèlement dans leur formation. Au fur et à mesure des sessions, les commentaires d'insatisfaction disparaissent d'ailleurs à ce sujet.

Le deuxième objectif est ambitieux et est rencontré dans certaines sessions avec moins de précision. On lit que si les conséquences du harcèlement sont toujours abordées, celles liées spécifiquement aux apprentissages le sont moins.

Le troisième objectif est bien rencontré d'une session à l'autre.

L'analyse par formation

Comme annoncé ci-dessus, une formation a récolté un **score particulièrement élevé** (3,81). Cette formation a la spécificité de proposer un dispositif de type long, soit de 4 jours. Cette durée a permis tant d'aborder en profondeur les éléments théoriques que d'explorer des outils pratiques. On lit dans les commentaires le travail de va-et-vient enrichissant entre la théorie et les applications pratiques multiples : « *Compréhension de la dénomination harcèlement, la prévention... J'ai de nombreuses pistes pour travailler avec les titulaires et éducateurs dans le travail du climat de classe, de socialisation et la gestion de mal-être d'élèves dans le groupe classe.* » ; « *Nouvelles techniques à appliquer en individuel (pleine conscience), en groupe + grilles de lecture théoriques polyvalentes.* ».

La formation fournit aux participants une approche très complète en proposant notamment une analyse de type systémique et un focus sur l'importance des partenariats dans ce type de problématique. Les commentaires l'illustrent : « *Je repars avec des éclaircissements, des outils, une vue plus globale de la question du harcèlement.* » ; « *Confiance, projets concrets à proposer en équipe PMS et auprès des écoles de mon ressort* ». Enfin, la formation a rassemblé un public particulièrement homogène d'agents de C.PMS. Cette homogénéité facilite les échanges et les moments de travail en groupes et sous-groupes, même si l'enrichissement par les points de vue différents est moins présent.

Une session a connu, quant à elle, plusieurs difficultés entraînant un **score moyen** (2,88). A l'issue de celle-ci, seulement 42,9 % des participants affirment que les objectifs ont été travaillés. 62,5 % sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord sur le fait que la formation a répondu à leurs besoins professionnels et 60 % sur le fait que le temps de la formation a été bien géré. La session est proposée en deux jours. Les conséquences de cette courte durée sur le travail des objectifs se lit clairement dans les commentaires : « *Le sujet étant vaste et pas évident, les objectifs ont été travaillés mais parfois survolés. Mais l'important était de les avoir abordés.* » ; « *La formation était trop courte pour aborder tous les points en profondeur.* ». La durée de formation a une incidence de même sur l'équilibre théorie-pratique : « *Intéressant. Pistes à creuses. Mais j'aurais souhaité des outils pratiques plus rapidement et moins de théorie.* » La gestion du groupe et du temps de formation est aussi pointée comme élément à améliorer par les participants : « *Manque de temps. Public très différent, très enrichissant. Mais parfois perte de temps. Une certaine lenteur parfois.* ».

Si cette session a connu des difficultés, certains participants expriment malgré tout leur satisfaction. Ils lient celle-ci à la qualité des apports théoriques et la réflexion proposée : « *je repars avec un bagage intéressant afin de faire face au harcèlement.* » ; « *Réflexion, pistes à creuser. Certains conseils (ou mises en garde) judicieux quant à l'approche de cette problématique.* » Suite à cette session, l'opérateur a produit un réel travail de régulation et a ajusté son dispositif de formation. Ainsi, le score des 4 sessions suivantes n'a fait qu'augmenter et est devenu satisfaisant. Lors de la dernière session, 100 % des participants estiment que les objectifs sont travaillés. 100 % sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord sur le fait que la formation a répondu à leurs besoins professionnels, 81,8 % sur le fait que le temps a été bien géré. La formation a trouvé finalement un équilibre satisfaisant entre théorie et pratique : « *Apport analytique et concret* » ; « *Satisfaite, car je repars avec des outils dont je pourrai utiliser dans ma pratique professionnelle* ».

Enfin, nous remarquerons qu'un opérateur a la **particularité** de faire travailler les participants sur un projet de sensibilisation à mettre en place dans son école. Cette démarche est saluée par la majorité des participants. On lit : « *Formation riche tant aux niveaux théorique que pratique. Beaucoup d'outils pertinents pour la gestion de situation de harcèlement et des outils de gestion de projet.* ». Au vu des commentaires, cette démarche est une plus-value sans évincer les éléments centraux à aborder (aspects pratiques et théoriques, échanges entre participants, identification des différents intervenants) : « *Varié, théorique, présentation d'outils concrets, mise en œuvre pratique => TB* » ; « *Approche d'abord plus globale et théorique pour aller vers un objectif plus précis, personnel et concret!* ». Quelques participants plus en difficulté notent : « *En tant qu'éducateur dans l'enseignement secondaire, et non enseignant, il peut être difficile pour moi de mettre en place seul de la*

prévention » ; » avec la difficulté pour la journée 2 que beaucoup d'entre nous n'avions aucune idée d'un projet précis ». Ces réflexions mettent en exergue l'importance de bien encadrer ce genre de démarche afin que le travail en formation soit productif. Favoriser la venue à plusieurs dans ce type de formation est aussi à envisager.

En guise de synthèse, nous noterons que les participants sont particulièrement demandeurs de découvrir des outils et des pistes pratiques à expérimenter dans le cadre de la prévention et de la lutte contre le harcèlement. Les aspects théoriques sont appréciés lorsqu'ils sont proposés en équilibre avec ces éléments pratiques, d'autant plus lorsqu'ils sont imbriqués à ces derniers. L'échange de pratiques et l'enrichissement mutuel issus des moments de discussion sont de même régulièrement soulignés positivement. Les dispositifs longs sont particulièrement porteurs par rapport à ces différents points. L'hétérogénéité du public peut être une difficulté au bon déroulement des sessions et doit être prise en compte dans le dispositif de formation. Les agents des C.PMS ayant déjà un bagage théorique sur le harcèlement et des attentes spécifiques liées à leur rôle, plusieurs d'entre eux demandent des formations dédiées exclusivement aux agents PMS. D'autres relativisent cependant en notant l'enrichissement provenant de leurs échanges avec les enseignants.

4.3.4. Formations en lien avec l'adolescence (programme enseignement et PMS)

Parmi les thématiques de formation qui traitent des questions de société (dans le présent rapport, celles-ci sont reprises sous la cible nommée « Système éducatif-société »), celle qui se rapporte aux adolescents reste prépondérante dans les deux programmes (enseignement et C.PMS) de formations.

Cette thématique est avant tout une réponse au thème prioritaire tant destiné au public enseignant qu'au public des agents travaillant dans les C.PMS. Ce thème correspond plus précisément à l'étude des facteurs sociaux, économiques et culturels qui influencent le comportement des jeunes et leurs conditions d'apprentissage.

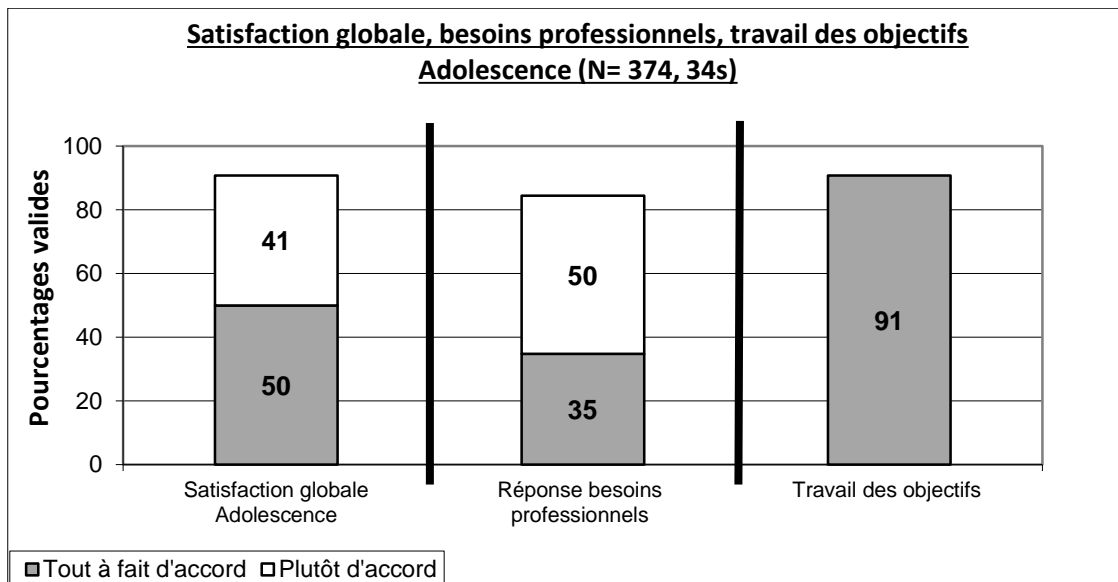
Ainsi, la **compréhension de l'adolescence** peut notamment se concevoir au travers d'objectifs qui visent à identifier et comprendre les atouts dont dispose l'adolescent d'aujourd'hui afin de les prendre en compte dans les pratiques pédagogiques. Deux sessions destinées à l'enseignement spécialisé et aux C.PMS ont fait l'objet d'une évaluation.

L'adolescence est un sujet également abordé à travers la formation qui promeut **l'égalité des filles et des garçons à l'école**. Cette formation avait, entre autres, pour objectif de faire prendre conscience des inégalités persistantes entre filles et garçons à l'école et dans la société. Deux sessions sont ici concernées par l'évaluation. Elles étaient destinées au public enseignant provenant de l'enseignement ordinaire ou spécialisé.

Par ailleurs, **les techniques d'animation dans la prise en charge d'un groupe de jeunes adolescents, hors de la classe** auront également été au cœur du dispositif de formation pour un total de 8 sessions évaluées. Ces sessions avaient pour public cible les éducateurs, les professeurs d'éducation physique et les professeurs de CTTP dans le secteur des services aux personnes.

La formation la plus transversale est sans doute celle identifiant les principaux changements engendrés au cours de l'adolescence et est reprise sous l'intitulé : **l'adolescence, une nouvelle étape**. Elle est commune aux enseignants et aux agents PMS. Elle vise à conscientiser des écarts parfois importants entre les cultures des adolescents et celles des adultes, de l'école et mettre ces écarts en relation avec les normes et les missions de l'école. 8 sessions font l'objet d'une évaluation.

Au cours de la période de développement de l'adolescent, **accompagner le jeune qui présente des conduites à risques** reste un sujet incontournable de formation. Les objectifs assignés à cette formation étaient notamment d'identifier les signes précurseurs auxquels être attentif et accompagner le jeune, sa famille et l'équipe éducative. 14 sessions communes aux enseignants et aux agents PMS sont concernées par une évaluation.



91 % des participants se disent satisfaits ou très satisfaits de la formation qu'ils ont suivie. Par rapport à ce pourcentage, c'est la formation traitant des techniques d'animation d'un groupe de jeunes adolescents qui présente les plus hauts taux de satisfaction.

85 % estiment que les formations leur ont permis de trouver des réponses à des besoins professionnels. La plus grande variance des pourcentages s'opère au sein de la formation qui vise à accompagner le jeune qui présente des conduites à risques.

91 % estiment encore que les différents objectifs de formation assignés à la problématique des adolescents ont été travaillés par les formateurs. Des données quantitatives, il ressort que l'accompagnement des jeunes au regard des conduites à risques reflète également des écarts relativement importants entre les différentes formations.

Voici quelques points d'éclairage sur ces constats.

La satisfaction globale des formations

Avec pour seul objectif de découvrir et expérimenter différentes techniques d'animation, cette formation atteint des seuils de satisfaction très élevés. Et l'on comprend mieux pourquoi les participants l'évaluent positivement au regard des commentaires qu'ils ont rédigés sur le questionnaire d'évaluation. En effet, des commentaires tels que « *J'ai eu largement le choix dans les propositions de techniques* » ou encore « *J'ai reçu beaucoup de nouvelles idées et des techniques que je vais pouvoir appliquer dans mes classes* » résument relativement bien la satisfaction générale exprimée par les participants. Ils se sont inscrits à ce type de formation pour y découvrir des techniques et s'en retournent avec une série d'outils qu'ils jugent utiles et pertinents.

A contrario, si l'on examine les commentaires des formations qui présentent des scores inférieurs à 3,25, soit des formations étant considérées comme moyennes ou problématiques, l'on constate que ce sont, non seulement, des formations qui établissent peu de lien avec les pratiques professionnelles, mais qui tiennent trop rarement compte des acquis des participants en formation. Les participants estiment alors « *avoir perdu leur temps* », déclarent avoir le sentiment de « *ne rien avoir appris de nouveau* ». Des supports pédagogiques peu clairs sont également cités comme étant une raison qui concourt à ne pas accorder de satisfaction positive à une formation.

Du côté des formateurs, les commentaires qui participent à une satisfaction des formations soulignent les « *bonnes interactions avec les participants* », une propension des participants à réaliser les exercices et une disposition particulière de leur part à débattre des résultats ou des constatations posés à la suite de ceux-ci.

La réponse à des besoins professionnels

4 sessions sur 14 obtiennent des scores inférieurs à 3,25 concernant la formation « accompagner le jeune qui présente des conduites à risques ». Et parmi les commentaires des participants, l'on notera à plusieurs reprises que « *la formation a manqué sa cible* » indiquant par ces mots que ce qui a fait principalement défaut lors de cette formation est le manque de prévention concernant les drogues et autres assuétudes auprès des adolescents qui n'a pas suffisamment été travaillé. Des pistes concrètes pour savoir comment réagir face aux jeunes en situation de risques critiques (notamment la dépendance à l'alcool) sont soulignées comme n'ayant pas été abordées. A décharge des formateurs intervenant sur ce sujet, les objectifs de la formation ne visaient pas la prévention ni même l'action face à des risques critiques pris par les jeunes. Il s'agissait davantage d'identifier les signes précurseurs auxquels être attentifs et d'envisager quand et comment faire le relais vers un service spécialisé. Nous comprendrons toutefois que, parfois confrontés à des jeunes présentant des conduites à risques, les enseignants comme les agents PMS désireraient, de manière légitime, à pouvoir agir davantage sur la prévention plutôt que de devoir constater les faits et n'avoir pas de réels moyens d'action sur les traitements possibles à y apporter.

Parmi les formations présentant des scores supérieures à 3,26, soit des formations considérées comme tenant la route voire excellentes, les commentaires des participants nous apprennent que « *des réponses rapides de la part du formateur et des autres participants* » sont obtenues, que « *des mises en commun des vécus professionnels et des outils dont chacun dispose* » sont autorisés en formation et que « *des ressources et des partenaires extérieurs à l'école* » sont envisagés comme des moyens de réponse aux constats posés.

Le travail des objectifs

Avec un taux de 91 % des participants qui considèrent que les différents objectifs assignés aux formations liées à la problématique des adolescents ont été travaillés, il est plutôt agréable de constater que les objectifs semblent couvrir à bon escient les différents sujets tout en étant pertinents et suffisamment explicites pour être compris de tous (formateurs et participants).

Parmi les facteurs positifs facilitant l'appropriation des objectifs par les participants, l'on épinglera au passage le fait que « *tous les objectifs ont été abordés de façon pertinente* ». Autrement dit, les objectifs assignés aux formations par l'IFC se doivent d'être abordés de manière exhaustive pour former un tout cohérent. Ce qui facilite davantage l'intégration des objectifs par les participants repose notamment sur une présentation diverse et variée de situations qui illustrent parfaitement les objectifs. Par ailleurs, (re)préciser les objectifs en début de formation et les présenter également dans les supports pédagogiques distribués aux participants apparaissent comme étant deux actions favorisant une bonne compréhension mutuelle de ce qui sera accompli tout au long de la formation.

Un des commentaires des formateurs résume relativement bien d'autres conditions de mise en œuvre qui ont permis de rencontrer tous les objectifs. En voici l'extrait : « *Nous avons passé beaucoup de temps à répondre aux différentes questions des participants sur la thématique, réalisé deux exercices destinés à améliorer les capacités d'observation des signes qui peuvent indiquer une problématique, à aborder, via l'échange de bonnes pratiques et via un exercice de réflexion sur les initiatives mises en place dans le cadre de chaque établissement, différentes possibilités d'accompagnement de l'équipe, de la famille et du jeune en fonction de la difficulté de celui-ci et réaliser un exercice d'identification des différents partenaires internes et externes afin de savoir qui peut prendre la thématique en charge et dans quel cadre passer le relais vers des services extérieurs.* ».

En définitive, sur l'ensemble des sessions en lien avec l'adolescence, 22 sont considérées comme tenant la route (score entre 3,26 et 3,75) et 6 autres comme excellentes (score > 3,75). Parmi les sessions qui performant le plus, deux intitulés de formation sur les cinq concernés par l'adolescence sortent du lot à savoir : « *Proposer aux adolescents de se découvrir, de communiquer, de gagner confiance et estime de soi grâce à l'improvisation! Une animation ludique à réaliser avec des jeunes!* » et « *L'adolescence, une nouvelle étape. Prévenir des risques liés aux usages de "drogues" (avec ou sans produit)* ». Ces deux sessions sont aussi celles qui ont été le plus fréquemment organisées. En toute hypothèse, nous pourrions y percevoir l'intérêt qu'ont les enseignants et les agents PMS à trouver des réponses concrètes à leurs besoins professionnels se manifestant, d'une part, autour de techniques d'animation pour les adolescents et, d'autre part, autour de réponses efficaces à apporter face aux modes de consommation problématiques chez les jeunes. Une hypothèse qui se vérifie par ailleurs au regard de certains commentaires des participants : « *J'ai appris des techniques d'animation à pouvoir utiliser dans le cadre de jeux de rôles avec des jeunes en formation qualifiante.* » ; « *Cette formation m'a apporté des techniques pour mieux gérer la confiance en soi, pour mieux être à l'écoute des jeunes.* » ; « *Je repars avec de nouvelles idées d'activités à proposer aux élèves.* » ; « *Je pourrai appliquer presque tous les exercices avec mes élèves et ce, dans différentes classes.* » ; « *Cette formation m'a permis de comprendre en quoi les élèves peuvent avoir des difficultés lors de mises en situation.* » ; « *La formation m'a permis d'actualiser mes connaissances dans le domaine des assuétudes si je devais avoir un entretien avec un jeune à ce sujet.* » ; « *La formation a donné des outils pour mettre en place des animations sur le thème des assuétudes. La connaissance des services et partenaires qui pourraient me venir en aide dans le domaine des assuétudes.* ».

4.4. Formations spécifiques

4.4.1. Ateliers pédagogiques du Pacte

En 2015-2016, l'IFC, à la demande de la Ministre de l'Enseignement, a mis en place les ateliers pédagogiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Durant plusieurs semaines, le mercredi après-midi et le jeudi soir, durant 3h, des ateliers étaient proposés dans toute la Fédération Wallonie-Bruxelles et ce sur des thématiques très diverses. Les ateliers visaient à recueillir, d'une part, le point de vue des participants, leur analyse professionnelle, mais aussi leurs questionnements sur les axes interrogés dans le processus du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et, d'autre part, à partager leurs pratiques pédagogiques.

INTITULE	NBRE FORMATIONS COMMANDEES	NBRE INSCRITS TOUS NIVEAUX FORMATIONS COMMANDEES
Nouveaux savoirs et nouvelles compétences : quel nouvel équilibre ? Comment repenser et asseoir les apprentissages de base dans un monde qui évolue rapidement ?	4	38
Quelles informations issues du pilotage du système nous seraient utiles pour avancer dans nos pratiques professionnelles ? Que serait pour vous un pilotage optimal du système ? Et avec quels pilotes?	1	6
Quelle meilleure place pour la culture et les pratiques artistiques à l'école ? Comment mieux développer la créativité des élèves ?	6	74
Que faut-il changer dans l'enseignement qualifiant, en faire un enseignement choisi, valorisé et de qualité ? Ecole-Entreprise : quelle nouvelle place pour chacun, quelle complémentarité ?	3	23
Comment accueillir l'enfant dans le maternel et l'inviter à devenir progressivement un élève ? Quelles pratiques pédagogiques et collaboratives pour soutenir les élèves lors du passage entre le maternel et le primaire ?	6	52
Quelles pratiques, quels changements pour mieux favoriser l'accrochage et la réussite scolaires ? Quels dispositifs pour mieux assurer collectivement un suivi personnalisé de l'élève ?	6	78
Comment mieux aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage à réussir ? Comment favoriser l'orientation positive de l'élève ? Que mettre en place ? Les acteurs ? Les structures ?	7	97
Comment renforcer les relations familles-école ? Quels nouveaux leviers pour que les inégalités sociales ne deviennent pas des inégalités scolaires ?	5	46
Que vous a-t-il manqué en formation initiale pour pouvoir travailler en collaboration au sein de l'équipe ? Quel cadre et quelles formations continuées pour vous soutenir dans votre métier (selon les étapes de la carrière) ? Une bonne formation : mes critères de qualité.	3	23

INTITULE	NBRE FORMATIONS COMMANDEES	NBRE INSCRITS TOUS NIVEAUX FORMATIONS COMMANDEES
Si j'étais directeur ... Comment soutenir la fonction de direction, notamment pour qu'elle puisse stimuler le travail collaboratif ?	3	27
Comment renforcer l'autonomie, la responsabilité et la créativité des élèves dans leurs apprentissages ? Comment améliorer le continuum pédagogique et assurer le relais entre le primaire et le secondaire ?	6	45
Comment et à quelles conditions l'outil numérique apporte-t-il une plus-value pédagogique ? En quoi la transition numérique fait-elle évoluer notre identité professionnelle ?	7	50
Comment faire vivre au quotidien la citoyenneté dans les établissements ? Qu'attendre de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté ?	8	183
Comment mieux travailler la question du bien-être et du vivre ensemble des élèves et des adultes dans un établissement ? Comment prévenir et lutter contre la violence, le harcèlement et les discriminations ?	7	93
TOTAL	77	871

Parmi les 871 personnes inscrites aux ateliers qui ont eu lieu, 36 % des personnes provenaient de l'enseignement fondamental ordinaire, 27 % de l'enseignement secondaire ordinaire, 7 % du spécialisé et 9 % des C.PMS. D'autres professionnels (21 %) ont également participé à ces ateliers. Par exemple, des académies dans le cadre de l'atelier « culture », des étudiants de Hautes écoles, des professionnels de la formation initiale, etc.

La thématique qui a rencontré le plus d'inscrits est celle liée à la citoyenneté avec l'actualité de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. À l'inverse, le pilotage du système, probablement plus abstrait et moins en phase avec leurs pratiques n'a intéressé que très peu de personnes. Les questions du bien-être et du vivre ensemble, de l'accrochage et de la réussite scolaire, des troubles de l'apprentissage et de l'orientation, mais aussi celles liées à la culture ont réuni un grand nombre de professionnels du monde de l'enseignement.

Par rapport à chacune des questions, les formateurs suscitaient l'analyse conceptuelle de celles-ci, stimulaient la réflexion et le partage d'idées entre les participants en proposant une lecture à partir de différentes dimensions.



Une synthèse de chaque atelier était réalisée par les formateurs. Elle contenait notamment les idées et propositions concrètes émises par les participants. Toutes ces synthèses sont accessibles sur le site de l'IFC via l'onglet Pacte. Pour chaque thématique, une synthèse de l'ensemble des ateliers concernés a été produite et ensuite communiquée aux personnes qui pilotaient le Pacte. Ces synthèses témoignent de la richesse des échanges et de l'analyse qui a été faite.

Vu le peu de temps de l'atelier, nous avons envisagé un dispositif d'évaluation en ligne en dehors de celui-ci. Malheureusement, cette expérience ne fut pas du tout concluante (quelques réponses seulement). Nous avons cependant pu recueillir des éléments via les feed-back des formateurs à qui nous demandions pour chaque atelier de relayer, d'une part, l'avis énoncé par les participants par rapport à l'initiative des ateliers et, d'autre part, la perception qu'ils en avaient en tant que formateurs.

Les points de vue des participants

Les participants apprécient la démarche. Ils sont très heureux de l'initiative participative, de pouvoir donner leur avis « *Petite goutte qui change les choses* ». Ils considèrent que demander leur avis revient à reconnaître leur travail. Ils ont beaucoup de choses à dire.

Les participants ont envie de faire bouger les choses, de partager leurs pratiques, leurs expériences, leurs idées « *Cela bouillonne à l'intérieur* ».

Les échanges sont très riches. Les participants apprécient de rencontrer et d'échanger avec d'autres professionnels. L'hétérogénéité des groupes est une richesse (fonction, réseau, niveau, horizons différents...), une occasion pour échanger d'autres idées, d'entendre d'autres pratiques issues d'autres écoles. Ils ont le sentiment d'avoir été entendu, écouté et disent que pouvoir déposer leurs ressentis est quelque chose de rare. Il y a eu beaucoup de pistes envisagées. « *Un moment constructif et plein d'espoir* » ; « *Ateliers très constructifs* ».

Les participants espèrent être lus, entendus et écoutés par le monde politique en expliquant ce qui se vit sur le terrain. Ils se posent la question de ce qu'on va faire de leurs productions après. Certains ont peur de ne pas être lus, entendus, à défaut d'être suivis. Ils ont peur que tout soit déjà décidé et que cela ne change rien, mais, au moins, ils auront essayé. Ils souhaitent qu'à terme, les décisions qui seront prises intègrent réellement les idées des « enseignants du terrain ». Ils attendent avec impatience le résultat de ces ateliers.

Ils regrettent d'être si peu : « *les enseignants se plaignent, mais ils ne sont pas présents quand on leur demande de donner leur avis.* » Il reste une difficulté de mobiliser les enseignants en dehors du temps scolaire. Certains disent qu'il aurait fallu proposer ces ateliers durant les heures de classe afin que TOUS les enseignants contribuent au Pacte.

Plus spécifiquement, pour certains, l'atelier est un peu court : « *Il y a tant de choses à dire* ». Des pistes ont pu être envisagées mais n'ont pas pu être abordées en profondeur par rapport au temps imparti. L'enseignement spécialisé ne trouvait pas toujours sa place dans les intitulés tels que mentionnés.

Les points de vue des formateurs

Les ateliers se déroulent dans un esprit convivial, très constructif. C'est très enrichissant pour les formateurs aussi. Le public est très participatif (« positif », « dynamique », « créatif »), avec des attentes, mais aussi beaucoup de propositions concrètes. Les formateurs ont perçu une réelle mobilisation des enseignants à essayer d'améliorer l'enseignement. Les participants expriment un réel besoin de partager leur vécu. La rencontre de personnes d'horizons différents (niveaux, réseau, etc.) est très positive. Il y a eu de réels débats constructifs. Ils redisent que les participants espèrent que cela n'en reste pas qu'au niveau des intentions : « *les participants sont compétents et clairvoyants et seront exigeants quant à la suite qui sera réservée à la mobilisation actuelle* ».

Certains formateurs précisent que les rencontres renforcent l'idée d'une profession, que les participants ont trouvé intéressant de « se poser » afin d'enrichir et d'approfondir leur réflexion, ce qui provoque une ouverture d'esprit. Dans l'un ou l'autre cas, les formateurs mentionnent que les participants éprouvaient un besoin fort d'exprimer les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien et donc que ce ne fut pas toujours facile pour eux de les amener sur des pistes concrètes en lien avec la thématique. Très spécifiquement, pour un atelier culture, les formateurs ont eu du difficile de gérer les débats car les points de vue étaient fort opposés entre le monde des académies et les pratiques de l'enseignement ordinaire.

Pour certaines thématiques, l'éclaircissement lors de la première phase du recueil de leurs représentations sur les concepts était nécessaire afin de parler tous de la même chose. Les participants avaient des représentations différentes par rapport aux questions à débattre.

Les perspectives

Nous réitérons l'expérience de ces ateliers en 2016-2017, mais en une journée cette fois et durant le temps scolaire. L'objectif de cette nouvelle mouture des ateliers est de débattre des orientations qui se dégagent actuellement dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence en cours de processus et de permettre aux participants de donner leur avis sur les pistes envisagées.

6 grandes thématiques sont travaillées :

- le **bien-être et la citoyenneté** à l'école.
Plus précisément, cet atelier abordera les axes suivants : le bien-être à l'école, le bien vivre ensemble, la citoyenneté au quotidien à l'école, la démocratie scolaire, la lutte contre la violence, le harcèlement et la relation famille-école ;
- l'**orientation positive** de l'élève et la **revalorisation de l'enseignement qualifiant** ;
- la **lutte contre l'échec scolaire**, la **différenciation** et la **remédiation**.
Plus précisément, cet atelier abordera les axes suivants : la lutte contre l'échec scolaire, la différenciation, la remédiation, le parcours personnalisé, le rythme scolaire des apprentissages et de l'élève (par jour, par année), la réduction du redoublement et l'évaluation continue et formative ;
- le **tronc commun polytechnique**, les **savoirs et compétences de base**.
Plus précisément, cet atelier abordera les axes suivants : le tronc commun polytechnique, le travail collaboratif au sein de l'équipe pédagogique, les savoirs et compétences de base, l'évaluation continue et formative et la révision des épreuves certificatives externes ;
- la **culture**, les **arts à l'école**, la **créativité**, l'**engagement** et l'**esprit d'entreprendre** ;
- l'**entrée dans le maternel** et la **transition maternel-primaire**.
Plus précisément, cet atelier abordera les axes suivants : l'entrée dans le maternel et la transition maternel-primaire et la relation famille-école.

Trois questions principales seront abordées dans le courant de cet atelier :

1. Quels changements le Pacte va-t-il induire pour les élèves et pour moi ? Qu'en pensez-vous ?
2. Le Pacte est-il en phase avec les besoins des élèves et mes pratiques pédagogiques ?
3. Quelles sont les conditions pour favoriser les changements liés au Pacte ?

166 personnes sont déjà inscrites à ces ateliers. Le tronc commun polytechnique et la lutte contre l'échec scolaire, la différenciation et la remédiation sont les 2 thématiques qui récoltent, pour l'instant, le plus d'inscriptions.

4.4.2. 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, 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 2015-2016, **50 écoles** encadrées par une équipe de 16 formateurs internes à l'IFC (qui fonctionnent en binômes), ont participé au projet. De ces 50 écoles, 27 étaient déjà engagées dans le processus TravColl en 2014-2015.

Voici le descriptif des écoles participantes :

Niveau	FWB	CECP	CPEONS	FELSI	SeGEC	Total
Fond ordi	2	7	0	0	5	14
Fond spéc	0	2	0	0	0	2
Sec spéc	0	0	0	0	1	1
Sec ordi	9	0	12	1	11	33
Total	11	9	12	1	17	50

A partir de ces 50 établissements, 15 groupes ont été constitués. La grande majorité des groupes (14) 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.

Alors que les années précédentes nous avons plutôt approfondi l'analyse du processus et la satisfaction des participants en rapport à celui-ci, nous nous sommes penchés cette fois sur l'analyse qualitative des effets de TravColl en cherchant des réponses à la question suivante : quelles sont réellement les retombées produites à travers ce dispositif de formation inter-réseaux ?

D'une manière générale, nous pensons que la nature des retombées produites varie selon différents cas de figures caractérisés notamment par l'intention de départ des écoles par rapport au dispositif.

Un premier cas de figure concernerait des formations axées sur un projet collectif apporté par un groupe d'écoles de différents réseaux d'une même zone géographique. Dans tel cas de figure, TravColl prend la forme d'un **espace-temps de co-construction** en lien avec le projet collectif poursuivi.

C'est le cas, par exemple, d'un groupe de 5 établissements inter-réseaux (quatre écoles fondamentales et une de l'enseignement secondaire), proches géographiquement, qui se sont inscrits ensemble au dispositif de formation avec l'intention de formaliser un produit commun en lien avec la prise en compte des différences à l'école. Ce groupe a débuté TravColl en 2014-2015. De manière collégiale, il a été décidé que le produit prendrait la forme d'une formation inter-réseaux destinée aux équipes C (le personnel complet des établissements) des 5 écoles.

Ainsi, pendant les différentes journées de formation TravColl, les participants ont co-construit le contenu et la méthodologie des ateliers de formation dont notamment :

- intelligences multiples - Octofun - Les intelligences multiples de Gardner ;
- échange avec les parents des élèves en difficultés. Comment aider ces enfants? École de la résilience ;
- des outils pour... aider les élèves à se "recentrer", se concentrer. Quels outils "logo" utiliser pour aider les enfants en difficulté? Quels sont les "aménagement raisonnables" officiels? ;
- différenciation et individualisation, bien plus qu'une nuance... ;
- les niveaux logiques de la pensée au service de la résolution de problèmes ;
- apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre : focus sur les trois formes de relations coopératives (aide, entraide et tutorat).

Ces ateliers ont constitué la base du programme de la journée de formation qui s'est déroulée ce 26 septembre 2016 intitulée « Tous pareils, tous différents » (session par ailleurs intégrée à l'offre de formation de l'IFC). Les formateurs de cette session nous relayent que l'ensemble des participants s'accordent pour dire qu'ils considèrent la mise en place de cette journée de formation comme un aboutissement des deux années de travail au travers du processus TravColl. Il est à noter que ces 5 écoles envisagent d'autres projets collaboratifs inter-réseaux pour la suite (des rencontres sont d'ores et déjà prévues). Quelques exemples de commentaires laissés par des membres des différentes équipes A et B viennent étayer notre propos :

- un directeur annonce quitter la formation « *Avec la conviction qu'on peut mettre en place quelque chose avec plusieurs écoles de réseaux différents et de niveaux différents* » ;
- une institutrice primaire pointe « *De belles rencontres, des visions différentes, mais partagées, l'envie de rencontrer d'autres, de découvrir de nouvelles pratiques chez nos collègues* » ;
- une directrice adjointe du secondaire révèle « *Nous avons travaillé avec nos collègues du fondamental (de 4 écoles dont sont issus nos élèves) et nous avons pu discuter de nos pratiques afin*

de réaliser un fil rouge pour le bien de tous nos élèves. La création d'une journée pédagogique le 26/09 entre le fondamental et le 1er degré du secondaire pour partager toutes nos découvertes » ;

- un membre d'une équipe B dit avoir travaillé à la co-construction « *d'outils au service de la collaboration et du co-développement professionnel* ».

Comme nous pouvons le lire, TravColl peut dans un certain cas de figure (assez minoritaire puisqu'il ne concerne que deux groupes sur quinze) aboutir à un **produit très concret**, fruit d'une expérience collaborative (comprenant des partenaires extérieurs) inter-établissements, inter-niveaux et inter-réseaux.

Un deuxième cas de figure concernerait des groupes de formation dont les écoles s'engagent dans le processus TravColl avec principalement un objectif exploratoire. Globalement, ces établissements ciblent une thématique (voire plusieurs) et, parfois attirés par le dispositif, viennent vivre une expérience de travail collaboratif. Dans ce cas de figure, au travers notamment des échanges entre professionnels d'horizons variés (point de force du processus), TravColl devient pour les participants de ces groupes **un espace-temps de découvertes, d'expérimentation et une source d'inspiration** en vue d'actions collaboratives futures à concrétiser en école.

C'est le cas, par exemple, d'un groupe inter-réseaux constitué de 3 établissements de l'enseignement secondaire ordinaire d'une même zone géographique qui a travaillé sur la thématique de l'accrochage scolaire. Dans ce groupe, l'accent a véritablement été mis sur la richesse et la diversité des apports de chacun. Par exemple, des membres d'une équipe A ont présenté une expérience en rapport avec la mise en place de sanctions intelligentes et de la discipline positive avec le contrat disciplinaire d'accompagnement. Une autre équipe A a relayé un retour d'une formation suivie sur la gestion de comportements difficiles. Les formateurs ont proposé un travail autour de l'outil PIA. Le groupe a pu analyser, échanger et débattre autour de ces apports souvent en sous-groupes « inter-écoles » pour approfondir les découvertes et s'enrichir des autres, mais aussi en sous-groupes « école » afin d'envisager des pistes d'exploitation et de relais vers les équipes C. Ici aussi, quelques exemples de commentaires laissés par des membres des différentes équipes A et B peuvent étayer notre propos :

- une enseignante déclare bénéficier de « *plus d'idées quand on met en commun; Un autre regard sur notre mode de fonctionnement et sur celui des autres établissements* » ;
- une préfète des études pense que « *la manière dont sont organisées les journées de TravColl peuvent inspirer pour l'organisation de formations destinées aux professeurs (émergence...)*. » ;
- une éducatrice pointe la « *découverte en collectivité de documents plus "officiels". Exemple : organisation du 1er degré; les PIA. C'est vraiment intéressant de lire et expliquer ces documents en groupe.* » ;
- une sous-directrice exprime que « *la mise en commun d'idées et d'outils permet de ramener les collègues vers des pistes de réflexion. Nous prévoyons la mise en place de deux projets pour la rentrée de septembre* ».

Voici un autre exemple : un groupe inter-réseaux de 4 écoles du secondaire ordinaire qui a travaillé sur la thématique de la différenciation. Ici aussi, les différentes écoles ont partagé et échangé autour d'expériences et ressources apportées par les différentes équipes A et B (exemple : essai de mise en place d'un PIA informatisé, mise en place d'un dispositif généralisé de différenciation dans les classes...) ainsi que par les formateurs (invitation d'une personne ressource pour travailler la prise en compte des élèves à haut potentiel dans les pratiques pédagogiques). Voici quelques exemples de commentaires relevés pour ce groupe :

- une éducatrice estime que « *oui, finalement, les problèmes sont les mêmes dans beaucoup d'établissements ; Concrètement, pouvoir imaginer d'autres pratiques* » ;

- une enseignante déclare « *parler de la difficulté de collaboration au sein d'une école permet de savoir comment d'autres écoles ont pu tenter de motiver tout le monde* » ;
- un professeur de français rapporte que « *le travail collaboratif réalisé au moment des journées TravColl n'a, à ce jour, pas découlé sur des applications concrètes. Cependant, l'envie de mettre en place des projets est exacerbée* » ;
- une sous-directrice annonce la « *décision d'organisation de réunions entre professeurs de remédiation (tuteurs...) autour de documents employés par d'autres écoles afin d'y piocher des idées* ».

Comme nous pouvons le lire, TravColl peut, dans un autre cas de figure, aboutir à une source d'inspiration, une base qui encourage et stimule la réflexion d'actions collectives à mener en école afin d'améliorer l'efficacité des actions éducatives au service des élèves. Notons que ce cas de figure est plus répandu que le précédent, notamment, mais pas exclusivement, pour des écoles qui ne sont entrées dans le processus que depuis un an.

Un autre cas de figure est celui des groupes de formation dont les écoles sont déjà en projet (ou l'envisage très concrètement) en rapport à des thématiques assez précises et qui sollicitent TravColl afin d'améliorer, revisiter voir approfondir la réflexion sur les actions en cours ou à venir. Dans ce cas de figure, **TravColl est à la fois un espace-temps de co-construction et d'exploration**.

C'est par exemple le cas d'un groupe inter-réseaux de 3 écoles de l'enseignement secondaire d'une même ville qui a travaillé sur la thématique de l'école citoyenne. Ces 3 établissements sont déjà en projet en rapport à cette thématique et ont engagé des échanges en inter-réseaux avec l'intention d'ouvrir leurs actions à de nouveaux horizons par la diversification des angles de vue rendue possible par le dispositif TravColl. Méthodologiquement, cette formation a alterné des moments d'échanges inter-écoles, de co-analyse de ce qui « *fonctionne et fonctionne moins bien* » dans les différents cas et de co-construction de pistes de travail concrètes (par exemple : la mise en place d'un conseil des élèves, la mise en place d'un conseil de discipline ou encore l'exploitation du PIA dans le cadre de l'école citoyenne). Ici encore, quelques extraits de commentaires laissés par des membres des différentes équipes A et B peuvent étayer notre propos :

- un enseignant déclare « *Travcoll est aujourd'hui le seul lieu où nous prenons le temps de partager en inter-réseaux, nous sommes guidés par cette formation pour être en constante réflexion en vue d'améliorer nos dispositifs* » ;
- une directrice d'un C.PMS dit repartir avec « *de nouveaux outils, des pistes de réflexions, l'envie d'améliorer le travail de partenariat avec les écoles au bénéfice des élèves* », TravColl apporte de « *nouvelles pistes de travail; dynamise et donne envie de se donner de nouveaux défis; permet de voir ce qui marche et est expérimenté dans d'autres établissements* » ;
- un enseignant pointe une « *accumulation d'idées, de moyens, de techniques, d'approches qui se pratiquent et qui fonctionnent ailleurs (exemple : le principe de ceinture (gradation) pour marquer l'évolution de l'élève dans une école par rapport à la citoyenneté)* »
- un sous-directeur estime que « *c'est très riche, cela peut être rassurant, mais cela peut faire surtout réfléchir pour pouvoir intégrer de nouvelles stratégies, manières de fonctionner dans notre école* »

Citons un autre exemple : un groupe inter-réseaux de 3 écoles de l'enseignement secondaire de zones géographiques différentes qui a travaillé les relations école-famille. Ici aussi, à la suite des échanges autour des expériences de chacun, des ressources apportées par les différentes équipes A et B ainsi que par les formateurs, les écoles ont envisagé de nouvelles pistes d'action tenant compte des projets déjà existants ou non.

Concrètement, une école de ce groupe envisage la poursuite d'un projet en cours suite à la formation « Octofun » (intelligences multiples) incluant l'adaptation de la cour de récréation et de la charte de vie,

le transfert de la philosophie « TravColl » en conseil d'école et le projet d'instaurer un « café des parents ».

Une autre école envisage de créer un dispositif de présentation du travail de D. Moureaux à l'équipe C pour encourager de nouvelles actions améliorant les relations école-famille et la mise sur pied de concertations par discipline pour favoriser la planification et mieux préciser les intentions pédagogiques transversales.

La troisième école souhaite lancer, dès la rentrée prochaine, une invitation aux parents pour un petit-déjeuner au cours duquel les rôles de chacun (parents et membres de l'équipe éducative) pourront être clarifiés et les objectifs communs identifiés. En octobre, ils organiseront une « fête du premier degré » où ils proposeront aux parents de différentes nationalités de venir préparer des plats de leur spécialité avec les élèves. A cette occasion, les élèves présenteraient leurs réalisations dans différents cours.

Comme nous pouvons le lire, TravColl peut, dans cet autre cas de figure, produire une inspiration, une démarche réflexive à concrétiser par les écoles dans le cadre de projets souvent déjà existants.

Relevons un **dernier cas de figure** tout à fait particulier, celui d'un groupe inter-réseaux de trois écoles fondamentales de zones géographiques différentes qui ont suivi ensemble la formation TravColl pendant trois années consécutives. Nous pourrions très schématiquement dire que le **parcours** de ce groupe est le suivant : la première année de formation a été plutôt de nature exploratoire, la deuxième année davantage de co-construction et la troisième consacrée au transfert. Autrement dit, partant des expériences vécues et des outils co-construits (outils de communication, outils en lien avec les relations école-famille ou encore le PIA) les années précédentes, le groupe a souhaité mobiliser le processus TravColl afin d'échanger et de réfléchir à des dispositifs et ressources (le modèle des 7 conditions de l'innovation scolaire, des grilles d'analyse du changement, par exemple) favorisant la diffusion et la mise en place d'innovations. Voici quelques commentaires illustratifs :

- une institutrice souligne l'utilité des outils de transfert car « *nous avons l'intention de faire l'expérience (d'un PIA approfondi et généralisé) au cours de l'année prochaine* » ;
- sous l'impulsion de TravColl, une autre institutrice envisage « *une bien meilleure collaboration entre le fondamental, le secondaire et l'internat* ».

En définitive et à la lumière de l'analyse qualitative proposée ci-dessus, nous pouvons estimer qu'à l'exception des formations axées sur un projet collectif apporté par un groupe d'écoles (dans tel cas de figure, le processus aboutit à un transfert concrétisé qui devrait entraîner d'autres), TravColl, par son dispositif inter-réseaux, permet le plus souvent, l'exploration, l'expérimentation et, parfois, la co-construction de pistes de travail collaboratives dont les écoles devront se saisir en interne afin d'en contextualiser et matérialiser les effets au bénéfice de leurs élèves.

4.4.3. Entr'apprendre – Stage en entreprise

Le dispositif de formation

En 2015-16, le programme a pris de l'ampleur : de nouvelles entreprises ont rejoint Entr'Apprendre permettant ainsi d'élargir les stages aux secteurs Sciences appliquées et Économie. Aux 5 sous-secteurs du secteur Industrie concernés la 1^{ère} année sont donc venus s'ajouter les sous-secteurs suivants.

- Industrie : Informatique
- Économie : Vente et logistique
- Sciences appliquées : Production agroalimentaire – Chimie

Rappelons que les stages s'adressent aux enseignants de cours techniques et/ou de pratiques professionnelles, ainsi qu'aux professeurs de cours généraux, chefs d'ateliers et formateurs en CEFA des secteurs cités ci-dessus.

Le processus formatif se déroule en 5 étapes qui travaillent différents objectifs. Notons que la 3^{ème}, l'immersion, ne concerne pas les professeurs de cours généraux.

- Étape 1 (Interréseaux) : **Préparation** – Durée : ½ jour
- Étape 2 (Interréseaux) : **Observation en entreprise** – Durée : 1 jour
- Étape 3 (Interréseaux) : **Immersion en entreprise** – Durée : 2 à 5 jours
- Étape 4 (Réseaux) : **Transfert** – Durée : 1 jour
- Étape 5 (Interréseaux) : **Évaluation** – Durée : ½ jour

Entr'Apprendre réunit différents partenaires : la Fondation pour l'enseignement, qui en est à l'initiative, l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC), les organismes de formation des réseaux (CEFAFOC et FCC) et les entreprises participantes. Il bénéficie également du soutien financier du FSE et de l'appui de l'Inspection.

Le rôle de l'IFC

Le rôle de l'IFC est à la fois d'ordre pédagogique, administratif et logistique.

Il importe tout d'abord de préciser que c'est la Fondation pour l'Enseignement qui présente Entr'Apprendre aux entreprises et les invite à entrer dans le processus. C'est à cette occasion que sont récoltées les informations nécessaires à l'élaboration du programme des stages que la Fondation fait ensuite parvenir à l'IFC.

D'un point de vue **pédagogique**, l'IFC intervient dans les étapes 1 (préparation) et 5 (évaluation). Plusieurs formateurs internes, auxquels se joignent des conseillers pédagogiques ou des formateurs réseaux, animent les ateliers prévus. L'IFC réalise la synthèse de l'étape 5 et fait des propositions de régulation et de modification du processus qui sont discutées avec le groupe de travail.

D'un point de vue **administratif**, l'IFC prend en charge l'encodage des offres à partir d'une fiche-type conçue pour les entreprises et reprenant les données nécessaires à la publication des stages, la réalisation du catalogue des stages (en ligne et en version pdf), la gestion des inscriptions et l'envoi des documents (listes de présence et carnet de stage).

D'un point de vue **logistique**, l'IFC s'occupe de l'organisation relative aux étapes 1 (préparation) et 5 (évaluation). Tout au long du processus, l'IFC veille au bon déroulement des différentes étapes (à l'exception de l'étape 4 qui reste propre aux réseaux) en assurant le lien et la communication entre les directions, les enseignants et les entreprises.

Le regard sur les inscriptions

Un total de 50 enseignants issus de 31 écoles a pris part aux stages. Malgré la publicité faite autour d'Entr'Apprendre (news sur le site IFC, circulaire, journée de présentation, etc), ce nombre est inférieur à celui de 2014-15. Le fait que le programme des stages 2015-16 n'ait été communiqué qu'au 1^{er} décembre 2015 peut peut-être expliquer cette légère diminution. Nous savons que, dans les écoles, les choix de formation se font habituellement en début d'année scolaire et ce, de façon à anticiper les remplacements des enseignants et la prise en charge éventuelle des élèves. A cela s'ajoute la lourdeur du processus formatif Entr'Apprendre qui contraint les directions à libérer les enseignants jusqu'à plus de 6 jours sur une même année scolaire, ce qui est non-négligeable, surtout s'ils y ont inscrit plusieurs de leurs professeurs.

Malgré cela, il convient de mettre en évidence que les stages proposés par les nouvelles entreprises et, plus spécifiquement, ceux visant les secteurs Sciences appliquées¹ et Économie², ont suscité un certain engouement. Ceux liés au domaine de l'électricité également.

La proportion de professeurs de CG s'étant inscrits aux stages est également plus importante que l'année dernière : 6 (sciences, mathématique, français, sciences économiques) contre seulement 2 en 2014-15.

Le 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 (voir annexes) abordant chacune des étapes, puis à partager collectivement leurs positions. La parole a été donnée à chacun et chaque atelier animé par un formateur et/ou un conseiller pédagogique a fait l'objet d'une synthèse commune.

Le choix de proposer une évaluation collective se justifie parce que, d'expérience, nous savons qu'il y a souvent peu de commentaires écrits dans les évaluations pour les formations du qualifiant. Ce dispositif permet également d'avoir des retours beaucoup plus nuancés quant à l'expérience vécue.

Le carnet de stage qui accompagne les participants tout au long de leur stage contient également un formulaire d'«évaluation à partager» (voir annexe) à remettre à l'IFC, mais peu de participants nous le retournent ou le complètent lors de l'évaluation collective. Réévaluer la pertinence de ce questionnaire, qui plus est, fait double emploi avec la grille d'analyse évoquée plus haut, s'avère très certainement nécessaire.

L'analyse du processus de formation à travers les dires des participants

Ce qu'ils disent avoir découvert/appris

L'ensemble des participants s'accordent à dire qu'ils ont (re)découvert l'importance des fortes exigences techniques, physiques, humaines et relationnelles dans la vie d'une entreprise. Voici les éléments qu'ils ont pu observer et sur lesquels leur attention s'est focalisée :

- des outils et technologies de pointe (nouvelles méthodes/techniques de travail, nouvelles machines) ;

¹ OBG concernées : 5-6 P Opérateur de production des entreprises agro-alimentaires, 5-6 TQ Technicien des industries agro-alimentaires, Assistant opérateur de production des entreprises agro-alimentaires (CEFA), Complément en techniques spécialisées de production des entreprises agro-alimentaires (CEFA), 5-6 TQ Technicien chimiste

² OBG concernées : 6 P Vendeur, 5-6 TQ Technicien commercial, Auxiliaire de magasin (CEFA), Équipier logistique (CEFA)

- la diversité des processus et des métiers ;
- les profils recherchés dans le cadre du recrutement du personnel (profil de métier précis)
- l'organisation du travail en équipe (gestion des tâches), la responsabilisation du travailleur, la prise en compte du bien-être au travail et les possibilités d'évolution de carrière ;
- les attentes en termes de rentabilité (cadence de travail à tenir) et la grande qualité du travail ;
- les exigences fortes et le respect de règles en matière de sécurité, d'hygiène, de qualité.

Ce qu'ils estiment pouvoir transférer ou modifier dans leurs pratiques pédagogiques :

- des exemples, des cas pratiques pour illustrer la matière et contextualiser les apprentissages en imaginant, par exemple, des situations professionnellement significatives ;
- conscientiser les élèves aux exigences (évaluées) liées aux métiers dans une entreprise (rigueur, respect des règles de travail et de vie en groupe, collaboration, ponctualité, politesse...);
- augmenter la précision des consignes données, responsabiliser davantage les élèves vis-à-vis du travail à effectuer.

Ce qu'ils vont partager et diffuser auprès de leurs collègues :

- les informations reçues, l'expérience vécue, les ressources, les perspectives d'avenir, les conditions d'embauche dans une entreprise, de nouveaux lieux de stages, des idées de travail en équipe ou situations d'intégration,... tout en encourageant leurs collègues à participer à un stage.

Ce qu'ils disent avoir le plus apprécié :

- la qualité de l'accueil dans les entreprises;
- le sentiment que les entreprises ont le souhait de collaborer avec les profs ;
- le partage avec les travailleurs, avec d'autres collègues ;
- le processus de la formation en plusieurs phases.

Ce qu'ils modifieraient dans le processus ou à l'une ou l'autre des étapes :

- connaître les dates de formation à l'avance (certaines dates de stage leur ont en effet été communiquées très tardivement) ;
- rassembler l'ensemble des étapes sur une seule et même année scolaire, allonger la phase d'immersion en entreprise et fusionner les étapes 4 & 5 (les participants ont en effet l'impression de se répéter) ;
- prévoir une visite de l'entreprise avec les élèves en fin de processus ;
- permettre aux stagiaires d'être partie prenante des tâches effectuées ;
- travailler sur les bassins pour renforcer le lien local école/entreprise.

Les retours des entreprises

Nous avons invité les entreprises à prendre part à la phase d'évaluation (étape 5). Tout comme pour les enseignants, nous souhaitons les réunir dans un atelier afin, d'une part, de récolter leurs ressentis par rapport à l'expérience vécue et, d'autre part, de leur permettre d'entendre les retours des enseignants lors de la mise en commun en fin de matinée. Malheureusement, seule une entreprise a pu être présente ce jour-là.

Nous savons toutefois grâce à des contacts téléphoniques ou de brèves rencontres, ainsi que via la Fondation pour l'enseignement qui se charge de la prospection des entreprises, que celles-ci restent très enthousiastes et motivées. Elles apprécient les contacts humains qui découlent de ces formations et les liens qui se créent avec les écoles.

Les pistes pour 2016-17

Le fait qu'Entr'Apprendre prenne place sur deux années scolaires n'est pas un élément facilitateur. La phase d'évaluation n'ayant lieu qu'au début de la seconde année, il n'est pas toujours aisé de réguler le processus, d'autant plus que, à cette même période, le nouveau programme des stages est déjà bien avancé.

Pour l'année 2015-16, nous avons tenté d'apporter certaines modifications en adoptant notamment une plus grande flexibilité au niveau des inscriptions et en permettant à des enseignants de s'inscrire à un stage en cours de processus.

Pour l'année 2016-17, les changements et nouveautés sont plus conséquents. Soucieux d'améliorer sans cesse le processus formatif, nous avons tenté de répondre au mieux aux remarques formulées lors de la phase d'évaluation par les participants ayant pris part aux stages en 2015.

A noter donc que désormais :

- les secteurs **Agronomie, Construction** et **Hôtellerie/Alimentation** s'ajoutent aux secteurs Industrie, Economie et Sciences appliquées ;
- les participants peuvent choisir un stage dans une entreprise de petite taille, plus familiale ;
- les phases d'observation et d'immersion, auparavant dissociées, ont été fusionnées de façon à alléger le processus : il n'y a désormais plus que **4 étapes** au lieu des 5 prévues initialement ;
- les **professeurs de cours généraux** sont admis à l'entièreté du processus ; en effet, certaines étapes ne leur étaient pas accessibles auparavant ;
- **l'inscription** aux stages est facilitée : les participants ne doivent plus choisir qu'un seul stage et non deux (1^{er} inscrit, 1^{er} servi).

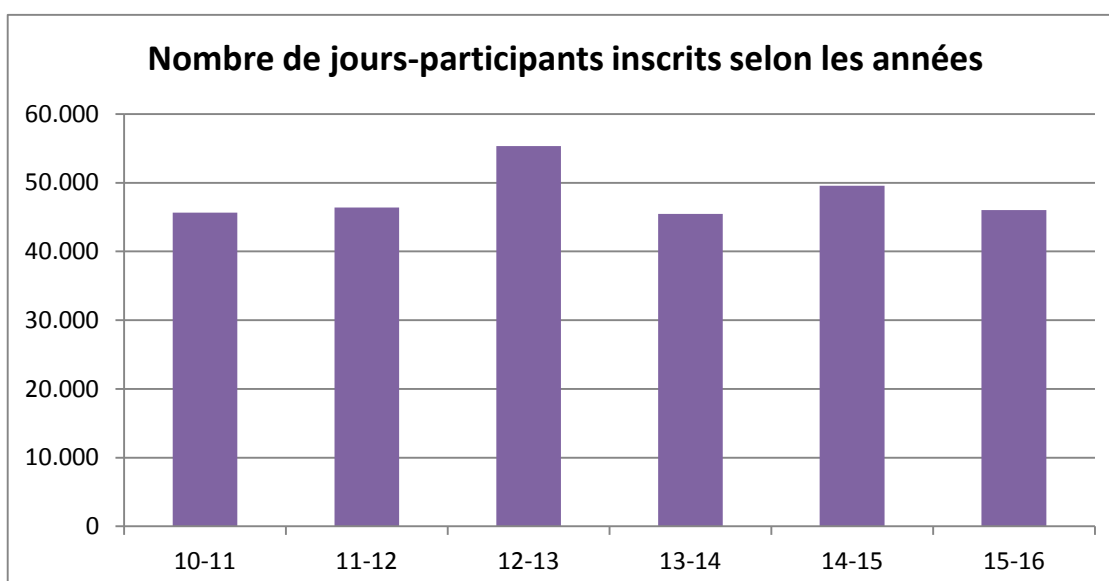
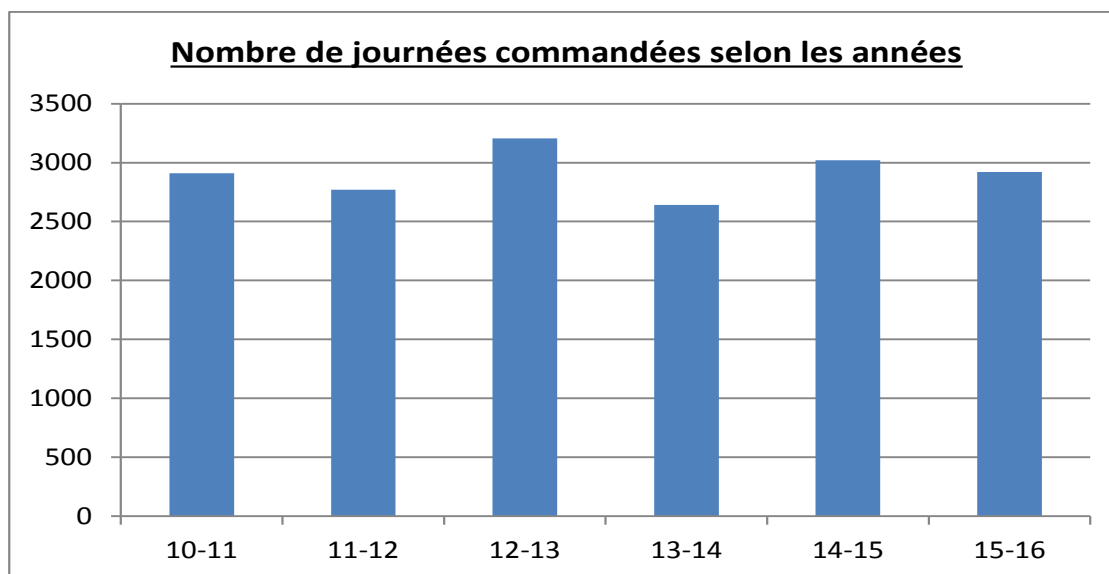
5. CONCLUSION

5.1. Evolution globale depuis 2010-2011

Pour rappel, les données de ce rapport d'évaluation concernent uniquement ce qui relève de la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements scolaires et des C.PMS. Elles n'intègrent pas les formations en cours de carrière des inspecteurs, ni la formation initiale des directeurs ou encore les formations en lien avec le module DI ou fondamental. Ces deux derniers points font l'objet d'un rapport d'évaluation spécifique et les éléments issus du premier sont présentés dans le rapport annuel d'activités.

Depuis 2010-2011, nous disposons d'une série d'indicateurs identiques qui sont notamment le nombre de journées commandées, le nombre de jours-participants inscrits et le nombre de jours-participants réalisés. Ces indicateurs nous permettent de percevoir le volume des formations organisées et celui qu'il convient de réaliser pour les années suivantes.

Les histogrammes suivants permettent de visualiser les données par année d'une part, quant au nombre de journées commandées (somme de toutes les journées de sessions commandées) et, d'autre part, par rapport au nombre de jours-participants inscrits (somme du nombre de journées commandées par participant inscrit).



Comme le montrent les graphiques, les chiffres fluctuent quelque peu d'une année à l'autre.

Le principal facteur de variation est en rapport avec la quantité, mais surtout avec la taille des organisations collectives programmées. Autrement dit, il y aurait une corrélation entre le volume de formations organisées et l'ampleur des collectives selon les différentes années. Ainsi, en 2012-2013, les chiffres sont plus conséquents étant donné que, cette année-là, beaucoup de membres du personnel se sont inscrits dans le cadre des formations collectives.

D'autres facteurs plus ponctuels peuvent aussi jouer comme des actions de formations spécifiques telles que le projet Dyslexie en 2011-12 ou le projet Décolâge en 2012-2013.

Les chiffres récoltés montrent donc une certaine stabilité depuis ces six dernières années. Nous pourrions dire que l'IFC est « arrivé à un rythme de croisière ».

5.2. Évolution année 2015-2016

Pour 2015-2016, même si nous disposons d'un nombre d'inscrits très proche de celui de 2014-2015, nous observons cependant des mouvements entre les inscrits. Ainsi, nous constatons que nous avons plus d'agents PMS et qu'ils s'inscrivent davantage dans le programme enseignement. Une des difficultés pour le programme des PMS est en effet de pouvoir disposer de nouvelles offres attractives année après année suite à la relative stabilité du programme de formations.

Au niveau du fondamental, le nombre d'inscrits augmente également. Les ateliers du Pacte et les premières journées de formation « Éducation à la philosophie et à la citoyenneté » peuvent expliquer ce mouvement, mais pas seulement. Nous remarquons ainsi que des formations comme apprendre à apprendre, stratégies de mémorisation ou encore graines de médiateurs sont investies par des personnes provenant de l'enseignement fondamental ordinaire.

Par ailleurs, nous avons moins d'inscrits pour le secondaire ordinaire. L'ampleur des formations collectives est plus restreinte une année sur deux.

Quant au spécialisé, les chiffres sont stables par rapport à l'année 2014-2015. Deux collectives spécifiques au fondamental spécialisé ont été organisées ces deux dernières années. L'une des difficultés qui persiste pour ce niveau est d'offrir des formations spécifiques pour le personnel paramédical. Ce constat est souligné depuis plusieurs années, mais, malgré plusieurs démarches, nous n'arrivons pas à diversifier autant que souhaité l'offre qui les concerne : les opérateurs disponibles sur les disciplines paramédicales se faisant rares.

Nous comptons 46.000 jours participants-inscrits et 38.000 jours participants-réalisés. La baisse de ces deux indicateurs peut s'expliquer par la durée des formations. En effet, par rapport à l'année précédente, nous disposons de 117 formations supplémentaires d'une durée d'un jour ou moins.

5.3. Les formations analysées dans la partie qualitative au regard du projet d'avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Au terme de ce rapport, il nous semble opportun d'établir les liens entre les formations analysées d'un point de vue qualitatif et les éléments issus de la synthèse du projet d'avis n°3 du groupe central, rendu le 2 décembre 2016. L'exercice est une première étape qui devra s'étendre à l'ensemble du programme lorsque les décisions seront prises par le Gouvernement sur la base de l'avis précité. Nous partirons des différents axes pour réaliser cet exercice.

Plusieurs formations en mathématiques relèvent de l'**axe 1** « savoirs et compétences ». On y trouve les formations sur les nouveaux référentiels et celles en lien avec les TIC. Ces dernières répondent à des besoins et les enseignants en sont satisfaits, notamment de par le caractère extrêmement pratique de ces formations. Néanmoins, concernant les formations TIC, l'objectif relatif à l'analyse des modifications que cet outil implique quant au rôle de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves est moins rencontré, assez logiquement au vu de la durée des formations. Il nécessite en tout cas un travail important dans le cadre de la dimension « éducation par le numérique » de la stratégie numérique du Pacte. Les formations TIC sont courtes, dès lors, un allongement avec des retours du terrain serait pertinent.

Les formations CEB-CE1D réalisent un focus sur la transition, une autre dimension de l'axe 1. En analysant les épreuves et sur la base des pistes didactiques, les formations identifient notamment ce que l'élève doit avoir construit comme concepts mathématiques jusqu'au premier degré du secondaire. L'avis n°3 insiste beaucoup pour ce domaine « *de privilégier une approche « spiralaire » (plutôt que linéaire), ne se réduisant pas à des ajouts de détails d'une année à l'autre, mais mettant clairement en évidence les sauts cognitifs attendus à chaque passage successif sur un même concept et sur la construction de liens entre concepts* ». (Avis n°3, p.43). La formation, proposée depuis 3 ans, a été conçue selon cette même approche spiralaire.

L'expression artistique est un des 7 domaines du tronc commun. C'est le cas aussi de la créativité. On parle également, dans l'avis n°3, d'un parcours d'éducation culturelle et artistique. Les liens entre ces éléments et les formations analysées sur la culture se font donc aisément. Celles-ci se situent dans la réflexion relative à l'introduction de l'art et de la culture à l'école. Les objectifs visent notamment à analyser les enjeux et l'intérêt pédagogique d'une démarche culturelle à l'école et à dégager des pistes didactiques pour intégrer la culture à l'école. Plusieurs commentaires des participants soulignent « *l'envie d'intégrer l'art* », « *l'opportunité de devenir créatifs* ».

Pour l'**axe 3** relatif à l'enseignement qualifiant, le dispositif « Entr'Apprendre » semble porteur, notamment par rapport à l'objectif stratégique « renforcer les synergies emploi-formation-emploi » ou encore dans le cadre de l'approche orientante. Il permet en effet aux enseignants de rencontrer la réalité de l'entreprise et, par exemple, de contextualiser les apprentissages avec des situations qui ont du sens ou encore de conscientiser les élèves aux exigences du métier. Cependant, malgré les efforts réalisés pour activer le dispositif, sa faible attractivité au vu du nombre limité d'inscriptions (50 personnes) est très interpellante par rapport au coût de la mise en place et par rapport à l'enjeu que représente le lien entre l'école et l'entreprise.

Les formations sur l'intégration, sur le décrochage font explicitement référence à l'**axe 4** relatif à l'école inclusive et aux stratégies de lutte contre l'échec, le redoublement et le décrochage. Les formations ont permis en tout cas aux participants de mieux comprendre la problématique, notamment par rapport au cadre légal ou aux dispositifs existants. On y perçoit aussi le travail sur le rôle et les missions des différents acteurs que l'on retrouve également dans le plan de lutte contre le décrochage dont il est fait mention dans le Pacte. Les établissements et les centres PMS se situent clairement au niveau de la prévention. Nous avons cependant noté que, dans certains cas, pour les formations traitant de l'intégration, le manque de mixité du public était un frein.

Dans la continuité de cet axe, les formations en lien avec les mathématiques qui portent particulièrement sur l'anticipation des difficultés d'apprentissage et sur la remédiation témoignent de l'importance d'une pédagogie de la différenciation et de la remédiation (axe 4). Une meilleure compréhension des difficultés des élèves, notamment dans le cadre de la transition primaire-secondaire, est également un des acquis fréquemment relevé dans le cadre des formations CEB-CE1D. L'avis n°3 met l'accent sur le fait de déceler rapidement les difficultés. Dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, on insiste beaucoup sur « *la modification de posture en matière d'évaluation* » (avis n°3, p.8). Les formations qui ont eu lieu sur cette thématique mettent en évidence à la fois un changement de regard sur l'erreur, une nouvelle approche des difficultés des apprentissages

et une compréhension de l'erreur, ce qui nous semble tout à fait en phase avec ce qui est recherché. Le titre d'une des formations est d'ailleurs explicite à ce propos : « l'erreur de la faute à l'opportunité ».

Une dimension que nous ne travaillons cependant pas dans les formations est celle de dépassement qui est soulignée dans une nouvelle approche de l'hétérogénéité des classes. Le travail sur le repérage des difficultés mériterait d'être amplifié également et, ce, de manière précoce.

Un des éléments à prendre en compte cependant face à ces résultats encourageants (dans le sens des possibles), c'est le nombre relativement restreint de personnes qui suivent ces formations, notamment parce qu'elles touchent le cœur du métier, et la nécessité d'aller vers des formations plus longues. En effet, par rapport à des thématiques comme celles-ci qui impliquent un changement de regard ou un changement de posture, il semble important de pouvoir travailler dans la durée, notamment pour permettre des allers-retours sur le terrain. Il nous paraît dès lors pertinent d'avoir la possibilité de disposer de formations plus longues.

L'**axe 5** centré sur la qualité de vie a trouvé un écho dans la formation relative à la prévention du harcèlement. La vision systémique de la problématique, l'importance des partenariats, de l'équilibre théorie-pratique ont été relevés dans ces formations. A l'inverse, la prise en compte du cyber-harcèlement sera améliorée dans les prochains programmes de l'IFC.

Les formations sur la motivation et l'estime de soi traversent **différents axes**. Elles interviennent dans les apprentissages et dans le regard sur l'évaluation. Les liens sont évidents également par rapport à la lutte contre l'échec, le décrochage scolaire ou encore la qualité de vie à l'école. Dans le travail avec les élèves à besoins spécifiques, on sait aussi que l'attention à l'estime de soi est un incontournable. L'extrait suivant montre bien les liens avec ces deux dimensions : « *pour assurer les apprentissages de chacun et sortir du déterminisme social, promouvoir l'effort, le goût d'apprendre, la valorisation du travail de l'élève, l'éveil et le développement des talents de chacun ainsi que l'orientation positive, la lutte contre la ségrégation scolaire représente un enjeu majeur pour notre enseignement* ». (Avis n°3, p.14)

Enfin, par rapport aux formations sur l'adolescence, l'exercice est moins évident car la référence à cette thématique est moins explicite au travers de l'avis du Pacte, mais trois pistes semblent pouvoir être explorées suivant l'accent donné aux formations : celle de l'orientation et notamment de la connaissance de soi (**axe 1**), celle de la qualité de vie à l'école (**axe 5**) et précisément de la prévention de la santé et, enfin, très spécifiquement dans le cadre d'une formation, la problématique des inégalités liées au genre.

Un dispositif comme « Travcoll » se situe à l'interface de **différents axes** de l'avis n°3. En effet, il offre un espace-temps d'exploration, d'expérimentation et de co-construction de pistes de travail pour la mise en place d'actions collaboratives à concrétiser dans les établissements. Le travail collaboratif est envisagé dans la valorisation et la responsabilisation des enseignants comme un levier dans l'**axe 2**. Dans le dispositif Travcoll, les thématiques à partir desquelles on développe des pratiques collégiales sont au centre du Pacte : liaison primaire-secondaire, relations famille/école, gestion des différences, motivation, etc. En outre, Travcoll ouvre l'école à d'autres partenaires extérieurs au système scolaire, une dimension sous-jacente aussi relevée dans le Pacte.

Outre le lien avec les thématiques, dans les évaluations des participants, nous constatons, et ce de manière transversale, l'apport des formations à d'autres niveaux : confiance, assurance par rapport à des pratiques déjà mises en place ou encore en termes de motivation, de mobilisation, de dynamisme, mais surtout comme une occasion de questionner ses pratiques, de les remettre en question. Ces dimensions sont à pointer face à des changements comme ceux du Pacte. En effet, dans un processus comme celui-ci, la mobilisation des acteurs est un enjeu fondamental, comme on le lit dans l'**axe 2**. La rencontre d'autres professionnels et la découverte de pratiques différentes représente certainement plus.

Au terme de cet exercice et de l'évaluation de l'année 2015-2016, nous sommes en mesure d'affirmer que les programmes de l'IFC s'inscrivent bien dans la trajectoire des réformes stratégiques du système éducatif en vue de l'adoption du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, et notamment du 3^{ème} avis du Groupe central du 2 décembre 2016. L'analyse méritera d'être affinée et les priorités traduites davantage dans les objectifs de formation.

6. ANNEXES

6.1. Formulaire d'évaluation



QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DESTINÉ AUX PARTICIPANT-ES

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

L'IFC vous remercie de consacrer un peu de temps pour compléter 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. 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) ?



11623

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

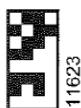
- Filière de transition (général et technique de transition)
- Filière de qualification (professionnel et technique de qualification)

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

6.2. TRAVCOLL – Questionnaire d'évaluation participants

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION PARTICIPANT

TRAVCOLL 2015-2016

Données d'identification

Code session :

Nom :

Prénom :

Equipe A ou B (entourez ce qui convient)

1^{ère} année ou 2^{ème} année ou 3^{ème} année que mon école ou celle que j'accompagne participe
(entourez ce qui convient)

1^{ère} année ou 2^{ème} année ou 3^{ème} année que je participe (entourez ce qui convient)

Niveau d'enseignement de mon établissement ou de celui que j'accompagne: FO SO Fsp Ssp

Etablissement :

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

Si ensgt spécialisé : type d'enseignement :

Fonction :

Nombre de jours de formation auxquels vous avez participé (1, 2, 3 voire 4) :

Ce avec quoi je repars

1.a. Grâce aux thématiques travaillées par rapport aux **élèves en difficulté**, avec quoi repartez-vous ?

1.b. Avez-vous déjà pu utiliser dans votre pratique quotidienne ce avec quoi vous êtes reparti par rapport aux élèves en difficulté ? oui non

1.c. Si oui, pouvez-vous nous donner un exemple de ce que vous avez pu mobiliser ? / Si non, pourquoi ?

2.a. En quoi le travail collaboratif vécu dans Travcoll est un levier pour travailler collégalement dans votre école ?

2.b. Avec quoi repartez- vous de cette formation par rapport au **travail collaboratif** ?

2.c. Pouvez-vous nous donner un exemple de ce qui a déjà été mis en place?

3.a. La formation a-t-elle permis **d'autres découvertes ou apprentissages** ?

3.b. Pouvez-vous nous en donner un exemple?

Satisfaction

4.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"/>

4.b. Pourquoi ?

Régulation et perspectives

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

6. 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.

6.3. Entr'Apprendre – Formulaire d'évaluation individuel



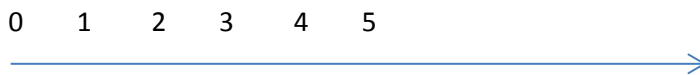
Prénom :

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) :



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 :

.....

.....

.....

6.4. Entr'Apprendre – Etape 5 : Grille d'évaluation participants

1	Satisfait ou non ?	Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt d'accord <input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/>										
2	Ce que j'ai envie de partager par rapport au : a) au processus complet b) à l'une ou l'autre étape	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%; height: 100px;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Préparation</td> <td style="text-align: center;">Observation</td> <td style="text-align: center;">Immersion</td> <td style="text-align: center;">Transfert</td> <td style="text-align: center;">Evaluation</td> </tr> </table>									Préparation	Observation	Immersion	Transfert	Evaluation
Préparation	Observation	Immersion	Transfert	Evaluation											
3	Ce que j'ai appris de l'entreprise lors des phases d'observation et d'immersion (étapes 2 & 3) ... Dans quel domaine j'ai appris le plus ...														
4	Ce que je compte modifier dans mes pratiques pédagogiques pour accompagner mes élèves ...														
5	Ce que je peux partager avec mes collègues ...														

	<p>Comment vais – je diffuser ce que j’ai appris ?</p>					
6	<p>Ce que je modifierais :</p> <p>a) dans le processus complet</p>					
	<p>b) à l’une ou l’autre étape</p>	Préparation	Observation	Immersion	Transfert	Evaluation

6.5. Entr'apprendre – Questionnaire Plate-forme

Seriez-vous favorable à la création d'une plate-forme Internet dédiée à Entr'Apprendre ?	
OUI <input type="checkbox"/>	Si oui, quelle(s) information(s) souhaiteriez-vous y trouver ?
NON <input type="checkbox"/>	Si non, précisez pour quelle(s) raison(s).

Table des matières

Sommaire	3
1. Introduction.....	5
2. Partie descriptive – Tableau de bord.....	9
2.1. Analyse par niveau d’enseignement et par cibles.....	10
3. Données quantitatives globales	17
3.1. Éléments méthodologiques.....	18
3.2. Travail des objectifs	19
3.3. Besoins professionnels	20
3.4. Répartition par sessions	21
4. Partie qualitative	25
4.1. Cible « élève ».....	26
4.1.1. Motivation	26
4.1.1.1 Motivation des élèves du secondaire qualifiant : comment les mobiliser davantage dans leurs apprentissages?.....	27
4.1.1.2 Motivation des élèves du secondaire général et de transition : comment les mobiliser davantage dans leurs apprentissages?	28
4.1.2. Estime de soi	29
4.1.3. Intégration	32
4.1.3.1 Préparer concrètement et mettre en œuvre un processus d'intégration	33
4.1.3.2 Le partage de pratiques entre collègues qui collaborent dans le cadre de l'intégration ...	34
4.2. Cible « classe ».....	36
4.2.1. Formations CEB-CE1D en mathématiques.....	36
4.2.2. Formations en lien avec les mathématiques	38
4.2.3. Formations Maths et TIC	41
4.3. Cible « système éducatif-société ».....	44
4.3.1. Décrochage scolaire.....	44
4.3.2. Culture, vecteur d’épanouissement individuel et d’intégration sociale	49

4.3.3. Harcèlement, cyber-harcèlement.....	55
4.3.4. Formations en lien avec l’adolescence (programme enseignement et PMS)	58
4.4. Formations spécifiques.....	62
4.4.1. Ateliers pédagogiques du Pacte	62
4.4.2. TravColl	66
4.4.3. Entr’apprendre – Stage en entreprise	71
5. Conclusion	75
5.1. Evolution globale depuis 2010-2011	76
5.2. Évolution année 2015-2016	77
5.3. Les formations analysées dans la partie qualitative au regard du projet d’avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d’Excellence.....	77
6. Annexes	81
6.1. Formulaire d’évaluation	82
6.2. TRAVCOLL – Questionnaire d’évaluation participants	86
6.3. Entr’Apprendre – Formulaire d’évaluation individuel.....	90
6.4. Entr’Apprendre – Etape 5 : Grille d’évaluation participants	92
6.5. Entr’apprendre – Questionnaire Plate-forme	94
Table des matières.....	95

