



Institut de la Formation en Cours de Carrière

*Rapport d'évaluation
des formations en cours de carrière
organisées en 2016-2017*

Décembre 2017

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, Aurélie Brouwers, Caroline Letor, Francesco Dell Aquila, Christophe Mélon
- Traitement des questionnaires par lecteur optique et encodage des commentaires : Romain Delfosse, Alison Tournay
- Mise en page du rapport : Mary-Anne Gohy

Sommaire

1. INTRODUCTION	5
2. PARTIE DESCRIPTIVE – TABLEAU DE BORD	9
2.1. ANALYSE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET PAR CIBLES	11
2.2. LES INDICATEURS	14
2.3. LES SESSIONS	15
2.4. LA DUREE	16
2.5. LES INSCRITS	17
3. DONNEES QUANTITATIVES GLOBALES	21
3.1. ÉLÉMENTS METHODOLOGIQUES	23
3.2. RESULTATS GLOBAUX ET RESULTATS PAR NIVEAUX	24
3.3. RESULTATS DIFFERENCIES	27
3.4. ANALYSE PAR SESSION	30
4. PARTIE QUALITATIVE	37
4.1. DIFFERENTES CIBLES : FORMATION EN LIEN AVEC LA DIFFERENCIATION	39
4.2. CIBLE CLASSE : LE NUMERIQUE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	52
4.3. CIBLE SOCIETE-SYSTEME EDUCATIF : EDUCATION A LA CITOYENNETE	57
4.4. CIBLE SOCIETE-SYSTEME EDUCATIF : LES ATELIERS PEDAGOGIQUES DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE	69
4.5. CIBLE MOI-NOUS : FORMATIONS SPECIFIQUES A UNE FONCTION -DEBUTER DANS L'ENSEIGNEMENT	72
5. CONCLUSION	83
6. ANNEXES	89
6.1. FORMULAIRE D'EVALUATION	91
6.2. QUESTIONNAIRE D'EVALUATION POUR LES ATELIERS DU PACTE	95
6.3. QUESTIONNAIRE D'EVALUATION : ENSEIGNANTS DEBUTANTS	97
TABLE DES ILLUSTRATIONS - TABLEAUX	99
TABLE DES ILLUSTRATIONS - FIGURES	100
TABLE DES MATIERES	101

1. INTRODUCTION

2016-2017 est la troisième année pour laquelle l'IFC dispose d'un programme par cible pour l'enseignement (élève, classe, système éducatif-société et moi-nous) - tous niveaux confondus et d'un programme PMS.

La structure du rapport reste similaire aux 2 rapports précédents.

Une **première partie descriptive** donne une vision d'ensemble des **sessions de formation** organisées ainsi que des **inscrits** et de la **participation effective**. Elle est proposée en comparaison (avec les limites que cela comporte) avec les données de 2015-2016. Ces éléments sont différenciés en fonction de thématiques au sein des différentes cibles.

Une **deuxième partie** donne une vision d'ensemble des **résultats globaux**. Cette partie est réalisée sur la base des questionnaires d'évaluation participants remis en fin de formation. Les résultats globaux de 2016-2017 sont mis en comparaison avec les données de 2015-2016. Ils portent sur la satisfaction globale, le travail des objectifs, la réponse aux besoins professionnels et le dispositif de formation. Il semblait intéressant de voir si finalement les tendances étaient différentes suivant certaines variables (niveaux, ancienneté, fonction, type de formation) sans pour autant mener une analyse statistique approfondie à ce sujet.

Dans cette partie quantitative globale, un point est consacré à la **répartition des sessions** en lien avec le score, indicateur synthétique, qui permet d'identifier notamment les sessions problématiques versus celles qui s'avèrent excellentes. Seules les sessions qui ont plus de 65% des questionnaires sont prises en compte. Une analyse qualitative des facteurs explicatifs des sessions problématiques sera présentée. Il est en effet important qu'on puisse y être attentifs en termes de régulation et de pistes d'amélioration.

Nous rappelons, par ailleurs, au lecteur que les résultats quantitatifs de chaque session valide 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.

La **troisième partie** est **plus qualitative** en ce sens qu'elle portera sur des **thématiques particulières**.

Dans chacun de ces points, quelques lignes donneront une présentation globale des formations analysées. Parfois, pour des projets spécifiques comme novices, EPC ou les ateliers pédagogiques, le rappel du contexte spécifique de ces formations sera précisé. Les données quantitatives liées aux évaluations traitées seront présentées. Mais au sein de cette partie, c'est surtout une analyse des commentaires des participants et parfois des formateurs qui sera relayée. Les commentaires analysés sont en lien avec le travail des objectifs, en quoi la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels et avec les acquis (« *pour mon métier, je pars de cette formation avec...* »). Une synthèse reprenant les grandes lignes de cette analyse terminera chacun des points. Par rapport à cette trame, le fait que l'analyse porte sur quelques formations ou sur un grand nombre a parfois amené les auteurs à se centrer uniquement sur certains éléments ou plutôt à les fusionner (ex. acquis et réponse à des besoins professionnels) dans une analyse plus globale.

Un premier point transversal parcourt les différentes cibles. Il concerne la thématique de la différenciation. Le choix de cette thématique a été fait en cohérence avec le travail du groupe COPI-formation où il a été décidé d'examiner les formations qui de près ou de loin abordaient cette thématique, l'idée étant que c'est une thématique fondamentale pour le système éducatif. Dès lors, outre la vision globale de ces formations, il est apparu intéressant de creuser les acquis au terme de la formation.

En ce qui concerne la cible « classe », l'analyse s'est focalisée sur le numérique au service des apprentissages. Au regard de l'omniprésence du numérique dans le quotidien professionnel de tous les métiers de l'enseignement, il semble dès lors nécessaire de proposer des formations qui touchent cette problématique au service des apprentissages mais aussi au service des métiers de l'enseignement, et notamment des formations qui posent un regard critique notamment sur le changement de posture que son usage implique. Dans la partie descriptive, les indicateurs soulignent la progression de l'offre en la matière et du nombre d'inscrits.

Dans le chapitre concernant la cible « société-système éducatif », dans la thématique « éducation à la citoyenneté », une attention particulière est réservée aux formations relatives à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté qui ont mobilisé un grand nombre de formateurs internes pour l'année 2016-2017 et à des formations en lien avec des problématiques actuelles. Il s'agit de nouvelles formations qui abordent la migration, d'une part, et le terrorisme, d'autre part. Ces formations sont peu nombreuses, ce qui permettra de proposer une analyse plus fine.

En lien avec cette même cible, seront traités les Ateliers pédagogiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence (dispensés par les formateurs de l'IFC), qui en sont à leur 2^e édition, et qui relèvent de la thématique « enjeux du système éducatif et mon rôle ».

Enfin, dans le chapitre concernant la cible « moi-nous », les formations en lien avec les enseignants novices seront approfondies. 3 types de formations seront passés en revue : une journée en début d'année consacrée aux enseignants débutants prise en charge par l'IFC et des partenaires (administration, inspection), une formation donnée via les marchés publics « Boîte à outils et ressources pour mes débuts dans l'enseignement » et des formations (1 jour et module complémentaire de 3 jours) liées à la fonction de référent (article 73 bis du Décret missions) prises également en charge par les formateurs internes de l'IFC.

La conclusion vise à dégager les éléments communs à ces différentes parties et à mettre en perspective quelques réflexions sur l'évolution de la formation en cours de carrière qui doit s'entamer dès aujourd'hui.

2. PARTIE DESCRIPTIVE – TABLEAU DE BORD

2.1. Analyse par niveau d'enseignement et par cibles

Informations liées aux sessions et aux inscriptions pour les 2 programmes: données par cible et sous-thématiques dans chacune de celles-ci		Sessions 2015-16			Sessions 2016-17			Inscrits PMS 2015-16				Inscrits PMS 2016-17				Inscrits Fond 2015-16				Inscrits Fond 2016-17			
		Nbre sessions proposées à l'inscription	Nbr Session commandées	Nbr journées commandées (somme de toutes les journées de sessions commandées activée uniquement)	Nbre sessions proposées à l'inscription	Nbr sessions 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)	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)	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)	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)
P R O G R A M M E E N S E I G N E M E N T	1. ÉLÈVE	148	133	266	200	170	339	215	15,6%	430	335	224	20,1%	427	340	144	2,8%	288	224	165	2,9%	327	256
	1.1. Mieux connaître l'élève	32	27	54	82	59	118	61	4,4%	122	101	81	7,3%	162	122	28	0,5%	56	43	45	0,8%	90	56
	1.2. Stratégies d'apprentissage	76	67	134	72	67	134	25	1,8%	50	41	24	2,2%	48	42	107	2,1%	214	169	94	1,6%	188	169
	1.3. Besoins spécifiques	40	39	78	46	44	87	129	9,4%	258	193	119	10,7%	217	176	9	0,2%	18	12	26	0,5%	49	31
	2. CLASSE	794	495	875,5	1346	721	1294,5	102	7,4%	208	162	71	6,4%	133	104	3187	61,5%	3737	3105	3464	60,0%	3867,5	3281
	2.1. Référentiels, CPU	17	13	26	11	5	10	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	279	164	328,5	231	137	272	4	0,3%	12	8	7	0,6%	8,5	8,5	420	8,1%	718	578	493	8,5%	695	569
	2.3. Activités d'apprentissage en lien avec les outils informatiques	113	60	119	137	82	164	0	0,0%	0	0	2	0,2%	4	4	8	0,2%	16	14	47	0,8%	94	70
	2.4. Difficultés des élèves, remédiation et évaluation	72	35	70	67	31	62	28	2,0%	56	39	1	0,1%	2	0	61	1,2%	122	81	14	0,2%	28	21
	2.5. Pratiques mises en place avec les élèves à besoins spécifiques	57	37	80	53	34	74	65	4,7%	130	105	52	4,7%	104	77	2	0,0%	4	2	8	0,1%	16	16
	2.6. Gestion de la classe	90	63	125	100	57	113,5	5	0,4%	10	10	9	0,8%	14,5	14,5	133	2,6%	264	215	189	3,3%	280,5	235,5
	2.7. Fo spécifiques: macro-langues	43	27	31	28	20	24	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	303	5,9%	353	313	266	4,6%	294	257
	2.8. Fo spécifiques: macro-éducation physique	104	77	77	148	95	95	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	1551	29,9%	1551	1315	1763	30,6%	1763	1500
	2.9. Fo spécifiques: macro cours philosophiques	19	19	19	21	21	21	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	709	13,7%	709	587	636	11,0%	636	568
	2.10. Actualisation des connaissances				550	239	459					0	0,0%	0	0					48	0,8%	61	44,5
	4. SOCIÉTÉ SYSTÈME ÉDUCATIF	336	205	403	416	241	484	439	31,8%	810	636	272	24,4%	513	426	763	14,7%	1022	857	1403	24,3%	2817	2338
	4.1. Décrochage scolaire	25	17	34	12	11	22	70	5,1%	140	101	47	4,2%	94	83	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0
	4.2. Phénomènes de relégation et de discrimination	19	13	30	25	8	18	190	13,8%	324	266	66	5,9%	152	124	28	0,5%	69	50	4	0,1%	8	6
	4.3. Education à la citoyenneté	222	136	254	290	175	345	160	11,6%	308	234	153	13,7%	257	210	618	11,9%	668	587	1318	22,8%	2612	2173
	4.4. Art et culture	55	34	75	65	43	91	4	0,3%	8	6	2	0,2%	2	1	104	2,0%	259	199	81	1,4%	197	159
	4.5. Famille-école	15	5	10	24	4	8	15	1,1%	30	29	4	0,4%	8	8	13	0,3%	26	21	0	0,0%	0	0
	5. MOI-NOUS	1122	676	1257	537	354	760,5	268	19,4%	378	273,5	103	9,3%	219	167	1082	20,9%	1520,5	1074,5	738	12,8%	1634	1091
	5.1. Enjeux du système éducatif et mon rôle	132	84	46,5	31	21	21	142	10,3%	71	59,5	13	1,2%	13	11	592	11,4%	353	259	198	3,4%	198	159
5.2. Prévention, bien-être	132	104	209	102	82	164	32	2,3%	64	58	6	0,5%	12	12	14	0,3%	33	29	5	0,1%	10	4	
5.3. Communication	51	45	90	19	17	34	3	0,2%	6	5	27	2,4%	54	49	2	0,0%	4	4	5	0,1%	10	8	
5.4. Travail collégial	19	17	63,5	16	14	43	28	2,0%	111	62	25	2,2%	76	51	74	1,4%	291	187	88	1,5%	274	198	
5.5. TIC	190	123	263	139	92	201	48	3,5%	96	63	30	2,7%	60	42	214	4,1%	627	420	152	2,6%	502	296	
5.6. Formations spécifiques à une fonction	598	303	585	230	128	297,5	15	1,1%	30	26	2	0,2%	4	2	186	3,6%	212,5	175,5	290	5,0%	640	426	
6. FONDEMENTS PMS	20	9	19	40	20	42	78	5,7%	170	118	249	22,4%	459	367	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
6.1. Techniques, outils	14	5	11	27	13	29	56	4,1%	126	98	217	19,5%	397	316	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
6.2. Orientation	6	4	8	13	7	13	22	1,6%	44	20	32	2,9%	62	51	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
7. PARTENARIATS ET COMPRÉHENSION DE L'AUTRE	85	49	97	82	48	96	271	19,7%	535	427	176	15,8%	352	287	3	0,1%	5	1	0	0,0%	0	0	
7.1. Partenariats	2	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	9	4	8	5	2	4	42	3,0%	84	60	21	1,9%	42	35	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
7.3. Mieux connaître et comprendre l'autre et sa réalité	74	45	89	77	46	92	229	16,6%	451	367	155	13,9%	310	252	3	0,1%	5	1	0	0,0%	0	0	
8. IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PRATIQUES RÉFLEXIVES	2	1	2	6	2	4	6	0,4%	12	8	18	1,6%	36	35	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
8.1. Connaissances du système	2	1	2	0	0	0	6	0,4%	12	8	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
8.2. Pratiques réflexives	0	0	0	6	2	4	0	0,0%	0	0	18	1,6%	36	35	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	
Total des inscrits		2507	1568	2919,5	2627	1556	3020	1.379	100,0%	2543	1.960	1113	100,0%	2139	1726	5.179	100,0%	6.573	5261,5	5.770	100,0%	8.645,5	6.966

Tableau Partie descriptive-1 - Comparaison des données liées à l'offre de formation par cibles et sous-thématiques entre 2016-2017

Informations liées aux sessions et aux inscriptions pour les 2 programmes: données par cible et sous-thématiques dans chacune de celles-ci		Inscrits Secondaire 2015-16				Inscrits Secondaire 2016-17				Inscrits Spécialisé 2015-16				Inscrits Spécialisé 2016-17				TOTALS 2015-16				TOTALS 2016-17			
		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) - 102 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	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) - 24 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 des jours réalisés dans liste prés.) - 171 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 des jours réalisés dans liste prés.) - 126 personnes sans liste de présences
PROGRAMME ENSEIGNEMENT	1. ÉLÈVE	1357	9,0%	2714	2288	2024	12,1%	4048	3384	761	17,8%	1522	1338	941	18,8%	1872	1592	2477	9,6%	4954	4185	3354	11,7%	6674	5572
	1.1. Mieux connaître l'élève	295	2,0%	590	479	645	3,9%	1290	1095	87	2,0%	174	160	288	5,8%	576	479	471	1,8%	942	783	1059	3,7%	2118	1752
	1.2. Stratégies d'apprentissage	788	5,2%	1576	1350	869	5,2%	1738	1460	390	9,1%	780	676	429	8,6%	858	742	1310	5,1%	2620	2236	1416	5,0%	2832	2413
	1.3. Besoins spécifiques	274	1,8%	548	459	510	3,1%	1020	829	284	6,6%	568	502	224	4,5%	438	371	696	2,7%	1392	1166	879	3,1%	1724	1407
	2. CLASSE	3838	25,5%	7533,5	6419,5	6784	40,7%	12618	10666,5	1448	33,8%	2970	2485	2094	41,8%	4140,5	3470	8575	33,1%	14448,5	12171,5	12413	43,4%	20759	17521,5
	2.1. Référentiels, CPU	236	1,6%	472	403	90	0,5%	180	161	8	0,2%	16	10	3	0,1%	6	6	244	0,9%	488	413	93	0,3%	186	167
	2.2. Construction des apprentissages notamment en continuité	1820	12,1%	3526,5	3038,5	1428	8,6%	2805	2349,5	535	12,5%	1067	910	399	8,0%	796,5	673	2779	10,7%	5323,5	4534,5	2327	8,1%	4305	3600
	2.3. Activités d'apprentissage en lien avec les outils informatiques	681	4,5%	1362	1174	1123	6,7%	2246	1953	135	3,1%	258	232	73	1,5%	146	120	824	3,2%	1636	1420	1245	4,4%	2490	2147
	2.4. Difficultés des élèves, remédiation et évaluation	334	2,2%	668	564	374	2,2%	748	605	88	2,1%	176	143	134	2,7%	268	226	511	2,0%	1022	827	523	1,8%	1046	852
	2.5. Pratiques mises en place avec les élèves à besoins spécifiques	73	0,5%	146	126	184	1,1%	368	299	409	9,5%	934	747	355	7,1%	830	682	549	2,1%	1214	980	599	2,1%	1318	1074
	2.6. Gestion de la classe	691	4,6%	1356	1112	827	5,0%	1571	1307	249	5,8%	495	422	307	6,1%	614	512	1078	4,2%	2125	1759	1332	4,7%	2480	2069
	2.7. Fo spécifiques: macro-langues	1	0,0%	1	1	3	0,0%	3	3	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	304	1,2%	354	314	269	0,9%	297	260
	2.8. Fo spécifiques: macro-éducation physique	2	0,0%	2	1	2	0,0%	2	2	6	0,1%	6	6	141	2,8%	141	121	1559	6,0%	1559	1322	1906	6,7%	1906	1623
	2.9. Fo spécifiques: macro cours philosophiques	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	18	0,4%	18	15	16	0,3%	16	13	727	2,8%	727	602	652	2,3%	652	581
	2.10. Actualisation des connaissances					2753	16,5%	4695	3987					666	13,3%	1323	1117					3467	12,1%	6079	5148,5
	4. SOCIÉTÉ SYSTÈME ÉDUCATIF	2376	15,8%	4413	3567	3029	18,2%	6004	4989	384	9,0%	695	589	651	13,0%	1287	1064	3962	15,3%	6940	5649	5355	18,7%	10621	8817
	4.1. Décrochage scolaire	200	1,3%	400	330	153	0,9%	306	224	27	0,6%	54	42	22	0,4%	44	36	297	1,1%	594	473	222	0,8%	444	343
	4.2. Phénomènes de relégation et de discrimination	131	0,9%	238	191	47	0,3%	94	82	18	0,4%	37	31	3	0,1%	6	5	367	1,4%	668	538	120	0,4%	260	217
	4.3. Education à la citoyenneté	1800	11,9%	3297	2648	2322	13,9%	4586	3806	273	6,4%	465	398	479	9,6%	938	767	2851	11,0%	4738	3867	4272	15,0%	8393	6956
	4.4. Art et culture	232	1,5%	452	372	487	2,9%	978	842	43	1,0%	93	80	105	2,1%	215	187	383	1,5%	812	657	675	2,4%	1392	1189
	4.5. Famille-école	13	0,1%	26	26	20	0,1%	40	35	23	0,5%	46	38	42	0,8%	84	69	64	0,2%	128	114	66	0,2%	132	112
	5. MOI-NOUS	7143	47,4%	13165,5	10761	4220	25,3%	8251,5	6551,5	1622	37,8%	3054,5	2519,5	1128	22,5%	2246	1865,5	10115	39,0%	18118,5	14628,5	6189	21,7%	12350,5	9675
	5.1. Enjeux du système éducatif et mon rôle	509	3,4%	338,5	247,5	268	1,6%	268	214	140	3,3%	88	65,5	18	0,4%	18	11	1383	5,3%	850,5	631,5	497	1,7%	497	395
	5.2. Prévention, bien-être	1365	9,1%	2743	2299	1238	7,4%	2476	2035	429	10,0%	860	716	413	8,3%	826	682	1840	7,1%	3700	3102	1662	5,8%	3324	2733
	5.3. Communication	618	4,1%	1236	1029	235	1,4%	470	377	118	2,8%	236	190	58	1,2%	116	98	741	2,9%	1482	1228	325	1,1%	650	532
	5.4. Travail collégial	182	1,2%	724	432	184	1,1%	553	303	18	0,4%	70	48	21	0,4%	66	51	302	1,2%	1196	729	318	1,1%	969	603
5.5. TIC	1471	9,8%	3011	2463	1114	6,7%	2249	1830	304	7,1%	617	505	258	5,2%	539	452	2037	7,9%	4351	3451	1554	5,4%	3350	2620	
5.6. Formations spécifiques à une fonction	2998	19,9%	5113	4290,5	1181	7,1%	2235,5	1792,5	613	14,3%	1183,5	995	360	7,2%	681	571,5	3812	14,7%	6539	5487	1833	6,4%	3560,5	2792	
6. FONDEMENTS PMS	22	0,1%	44	35	59	0,4%	113	75	5	0,1%	10	6	76	1,5%	92	81	105	0,4%	224	159	384	1,3%	664	523	
6.1. Techniques, outils	0	0,0%	0	0	19	0,1%	37	28	0	0,0%	0	0	64	1,3%	68	59	56	0,2%	126	98	300	1,1%	502	403	
6.2. Orientation	22	0,1%	44	35	40	0,2%	76	47	5	0,1%	10	6	12	0,2%	24	22	49	0,2%	98	61	84	0,3%	162	120	
7. PARTENARIATS ET COMPRÉHENSION DE L'AUTRE	329	2,2%	658	533	567	3,4%	1134	843	66	1,5%	132	117	114	2,3%	228	159	669	2,6%	1330	1078	857	3,0%	1714	1289	
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	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%	0	0	1	0,0%	2	2	42	0,2%	84	60	22	0,1%	44	37	
7.3. Mieux connaître et comprendre l'autre et sa réalité	329	2,2%	658	533	567	3,4%	1134	843	66	1,5%	132	117	113	2,3%	226	157	627	2,4%	1246	1018	835	2,9%	1670	1252	
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	6	0,0%	12	8	18	0,1%	36	35	
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	6	0,0%	12	8	0	0,0%	0	0	
8.2. Pratiques réflexives	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	18	0,1%	36	35	
Total des inscrits		15.065	100%	28528	23603,5	16.683	100,0%	32.168,5	26.509	4.286	100,0%	8383,5	7054,5	5.004	100,0%	9.865,5	8.231,5	25.909	100,0%	46.027	37.879	28.570	100%	52.818,5	43.432,5

Tableau Partie descriptive-2 - Comparaison des données liées à l'offre de formation par cibles et sous-thématiques entre 2016-2017 (suite)

2.2. Les indicateurs

Ce tableau propose différents indicateurs :

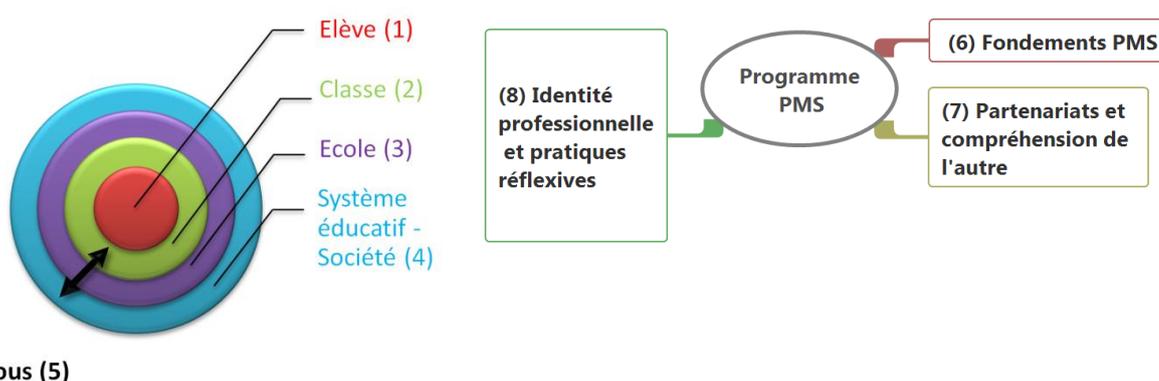
- des indicateurs liés aux **sessions** :
 - le nombre de sessions prévues : toutes les sessions existantes desquelles on retire les sessions pour lesquelles le marché public n'a pas été attribué;
 - le nombre de sessions commandées ;
 - la somme de toutes les journées des sessions commandées.

- 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.

Il est précisé dans la colonne du titre, le nombre de personnes pour lesquels nous ne disposons pas de cette information vu que la liste de présences est manquante.

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

L'information est donnée à chaque fois pour chaque cible de chacun des programmes :



Cela fait 3 années (14-15,15-16, 16-17) que le programme est présenté sous cette nouvelle forme. Pour rendre compte de manière plus fine de l'offre, des sous-thématiques sont proposées. Cette année, une thématique a été ajoutée dans la cible « classe », c'est celle qui concerne l'actualisation des connaissances. Auparavant, elle se trouvait derrière tout ce qui était « formations spécifiques à une fonction ». Ceci explique l'évolution des chiffres pour cette dernière catégorie entre 2015-16 et 2016-17. Cet exemple permet de rappeler les limites quant à la comparaison des données. S'il est intéressant d'en voir l'évolution, il convient de bien avoir en tête que l'offre n'est pas identique d'une année à l'autre. Par ailleurs, il est parfois difficile de catégoriser certaines formations tout en gardant la cohérence par rapport à la cible et par rapport aux codages antérieurs.

2.3. Les sessions

Une évolution est perceptible au niveau des sessions prévues mais pas au niveau des sessions commandées. Pourtant le nombre d'inscrits total augmente. Une des explications est à chercher dans la taille des groupes pris en charge d'une année à l'autre. Globalement, le rapport entre les sessions commandées et les sessions prévues est maintenu : 59% (62,5 % en 2015-2016 et 61 % en 2014-2015). Ce rapport reste faible. Par ailleurs, outre les sessions ouvertes à l'inscription, il reste les sessions classées. Nous avons donc un potentiel de 3132 sessions au total qui n'est activé que pour la moitié.

Dans la cible « élève », examinant les sessions commandées par sous-thématique, la thématique « mieux connaître l'élève » rassemble un peu plus de sessions. Elles portent sur l'observation, le fonctionnement cognitif, la motivation, l'estime de soi, le projet de l'élève et la pensée créative.

Dans la cible « classe », les formations « TIC et apprentissage », qui feront l'objet d'une analyse qualitative ci-après, et les formations éducation physique sont en hausse. Un nouveau thème est proposé : celui lié à l'actualisation des connaissances. Par contre, il y a moins de sessions liés aux référentiels (les formations n'ont concerné que les référentiels en lien avec les mathématiques) et à la construction d'activités d'apprentissages

Au niveau de la cible « société-système éducatif », plus de sessions ont été organisées pour ce qui relève de l'éducation à la citoyenneté. Derrière cette sous-thématique, se trouvent notamment les formations EPC et de nouvelles formations en lien avec la migration ou encore avec le terrorisme. Ces formations seront analysées dans la partie qualitative. L'éducation aux médias appartient également à cette thématique. Un constat qui interpelle est le peu de demande de formations en lien avec les familles ou avec les phénomènes de relégation (harcèlement, inégalités scolaires en maternel) alors que l'offre était disponible.

Quant à la cible « moi-nous », la thématique liée aux enjeux du système éducatif comporte les ateliers pédagogiques du Pacte qui en sont en 2016-2017 à leur 2^e année, la première année ayant été très active à ce sujet. Les ateliers seront analysés dans la 2^e partie de ce rapport. A cet égard, une diminution des formations bien-être, prévention (premiers secours, protection du dos), communication, TIC, est observée. La thématique liée aux formations spécifiques à une fonction est à comprendre en lien avec la nouvelle sous-thématique de la sphère 2 relative à l'actualisation des connaissances qui concerne aussi bien les disciplines que les secteurs. Dans cette thématique, il reste les formations pour les enseignants novices, les enseignants référents (voir 2^e partie du rapport), les éducateurs, le personnel administratif, des techniques d'animation hors de la classe, etc. Les formations personne-relais lecture et le projet « Entr'apprendre » relèvent aussi de cette thématique.

Au niveau du programme PMS, davantage de formations ont été organisées sur les fondements PMS.

2.4. La durée

Durée (en prenant en compte les demi-jours des sessions commandées)	2015-2016				2016-2017			
	Sessions commandées d'un jour ou moins (durée * coef jour)	Sessions commandées de 1,5 à 2 jours (dure * 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 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)
1. ÉLÈVE	0	133	0	0	1	169	0	0
2. CLASSE	134	350	10	1	157	556	8	0
4. SOCIÉTÉ SYSTÈME ÉDUCATIF	21	175	9	0	18	206	17	0
5. MOI-NOUS	124	507	44	1	30	261	62	1
6. FONDEMENTS PMS	0	8	1	0	2	14	4	0
7. PARTENARIATS ET COMPRÉHENSION DE L'AUTRE	1	48	0	0	0	48	0	0
8. IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PRATIQUES RÉFLEXIVES	0	1	0	0	0	2	0	0
TOTAL	280	1222	64	2	208	1256	91	1

Tableau Partie descriptive -3 - Durée des sessions commandées

Au niveau de la durée des sessions, pour les formations d'un jour, la diminution est à comprendre notamment en lien avec les Ateliers pédagogiques. En effet, 78 ateliers (sur 120 prévus) ont été organisés en 2015-16 pour 20 sur 30 prévus en 2016-17. Cette année, dans les formations plus longues, a été organisée une formation sur le nouveau projet Plan lecture. La tendance est identique entre les années. La plupart des sessions ont une durée de 2 jours.

2.5. 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, il est important de préciser que 875 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 757 personnes. Dans les personnes « autres », il s'agit de conseillers pédagogiques (49 pers.), de membres de l'inspection (60 pers.), de personnes de l'enseignement supérieur ou de la promotion sociale (5 pers.), de stagiaires (16 pers.), de personnes de la Communauté germanophone (16 pers.), de médiateurs scolaires et de personnes des SAS (service d'accrochage scolaire) (3 pers.), de personnes d'un organisme de formation réseau comme le CAF (22 pers.), mais aussi de personnes non éligibles à qui on permet de s'inscrire 10 jours avant s'il reste de la place (42 pers). Les intégrations et les ateliers du Pacte constituent les formations où se concentrent un tiers des personnes de la catégorie « autres ». Il faut compter également 50 personnes ne disposant pas de CIF pour les formations « débutants ». Dans les formations Travcoll et personnes-relais lecture, les partenaires des écoles participant à la formation relèvent de ce cas particulier également (une quarantaine de personnes). Mais ce sont surtout les personnes qui se rajoutent sur la liste de présence lors des formations qui constituent cette catégorie « autres » : 565 sur 875. Ce fait reste problématique pour le traitement et mériterait une réflexion en vue d'une amélioration.

La répartition s'est faite en fonction de la caractéristique du public lorsqu'elle est disponible (ex. Inspection du secondaire, on la met dans le SO), de la thématique et du public cible de la formation (ex. formation pédagogies adaptées destinées à l'enseignement spécialisé uniquement) voire au prorata du nombre de personnes inscrites par rapport à la thématique dont on connaissait le niveau (cfr. Travcoll) ou au regard de la répartition globale (ex. jeunes enseignants) lorsque l'information n'est pas disponible. Il peut donc y avoir une marge d'erreurs mais notons que ces 875 personnes correspondent seulement à 3 % de l'ensemble des participants, ce qui clairement n'a pas d'influence sur les tendances globales des données.

Pour les **PMS**, une forte baisse au niveau du nombre d'inscrits (200 en moins) est observée. Pourtant si on s'en tient au programme PMS, il y a toujours plus de sessions prévues qu'activées. La baisse de ce nombre peut s'expliquer notamment via la catégorie « phénomènes de relégation et de discrimination » dans laquelle des journées relatives au harcèlement ont été proposées l'année passée de manière importante et ne le sont plus cette année. De manière similaire, cette année, une hausse spectaculaire d'inscriptions a été enregistrée dans la catégorie « fondements » étant donné la présence d'un colloque sur la santé mentale et l'école. Des diminutions du nombre d'inscrits ont été observées sur les formations en lien avec les difficultés scolaires, les remédiations (beaucoup de PMS avaient été à des formations sur le repérage des difficultés en maternel en 2015-16), les ateliers pédagogiques ou encore les formations liées au TIC ou celles relatives à la prévention, au bien-être comme cela a été constaté de manière générale. Comme pour l'enseignement, les inscriptions en lien avec le soutien à la parentalité diminuent ainsi que les formations en lien avec la meilleure connaissance de l'autre (développement psychomoteur, adolescence, conduites à risques, troubles alimentaires, etc.). 6 PMS sur 10 s'inscrivent à des formations qui relèvent du programme de l'enseignement. Cela montre tout l'intérêt de l'ouverture des formations aux agents des CPMS et vice versa.

Au niveau **fondamental**, outre les variations communes évoquées ci-dessus (ateliers pédas, TIC, difficultés, remédiation,...), l'augmentation importante se marque avec les formations EPC. Cela se traduit d'ailleurs dans le nombre de jours- participants inscrits puisqu'une partie des modules sont de 3 jours.

Cependant, une hausse d'inscriptions dans d'autres thématiques est manifeste. L'hypothèse d'une découverte de l'IFC via par exemple les ateliers pédagogiques est-elle plausible ? Cette année, il est possible de voir de la mixité avec le secondaire dans les formations CEB-CE1D, une des difficultés souvent évoquée antérieurement. Les formations liées aux stratégies d'apprentissage (ex. stratégies de mémorisation) sont beaucoup investies, de même que celles relatives à l'art. Notons que dans le cadre d'une formation liée à l'éveil scientifique, 15 personnes du fondamental ont participé à une formation où la recherche collaborative est mobilisée. La thématique liée aux « formations spécifiques à une fonction » progresse avec les formations « personne-relais lecture » et « novices-référents ».

Au niveau des formations « macro », les formations macro-langues ont moins d'inscrits alors que c'est l'inverse pour les formations éducation-physique. Les formations macro-langues portaient sur les classes à double niveau, sur l'expression orale (via l'apprentissage coopératif) et sur l'élaboration d'un portefeuille de compétences en fin de primaire. Les formations « macro » représentent 45% des formations destinées au fondamental.

Pour le **secondaire**, dans le cadre des formations collectives, une année sur deux, un nombre plus conséquent d'écoles s'inscrivent. Cette année, 31 écoles sont inscrites en sus de 2015-2016. Ceci peut expliquer le fait qu'il y ait plus de participants cette année comparativement aux années antérieures.

Dans la sphère « élèves », les participants du secondaire investissent plus les formations « mieux connaître l'élève » et celles liées aux besoins spécifiques. Dans la sphère classe, ce sont les formations en lien avec les TIC et les apprentissages et les pratiques mises en place avec des élèves à besoins spécifiques (derrière celles-ci se cachent 2 formations : les élèves à hauts potentiels et les classes multilingues). Il y a moins de formations en lien avec les référentiels et un peu moins avec la construction des apprentissages suivies. Mais la différence importante entre 2015-2016 est à voir dans l'actualisation des connaissances qui a été rapatriée dans la sphère classe. C'est d'ailleurs ce qui expliquera aussi la différence pour la sphère « moi-nous » où les formations en lien avec la communication sont moins importantes également. Dans la cible « société-système éducatif », les participants investissent plus la thématique « citoyenneté » dans le cadre des formations EPC mais aussi plusieurs formations en lien avec les arts. Pour tout ce qui relève des phénomènes de relégation et de discrimination, comme nous l'avons déjà mentionné l'année passée, plusieurs intégrations concernaient le harcèlement, ce qui permet de comprendre cette diminution. Dans le cadre du programme PMS, les participants du secondaire y suivent notamment les formations en lien avec l'adolescence (conduites à risques, suicides, ...) et les formations sur l'entretien motivationnel.

Pour le **spécialisé**, les chiffres témoignent d'une légère hausse du nombre d'inscrits. Nous avons 2 organisations collectives réservées au fondamental spécialisé et 6 organisations collectives où des personnes de l'enseignement secondaire spécialisé sont au côté de personnes de l'enseignement secondaire ordinaire. La légère hausse se marque notamment dans la cible élève sur la thématique « mieux connaître l'élève » et particulièrement sur l'aspect créativité. Dans la sphère « classe », il y a quelques variations (tendance à la hausse, tendance à la baisse) entre les thématiques; la nouvelle catégorie relative à l'actualisation des connaissances reprend massivement les inscriptions qui concernent les formations des secteurs. Depuis cette année, les formations « macro éducation physique » sont aussi ouvertes au spécialisé et plusieurs personnes s'y sont inscrites. La hausse constatée dans le fondamental sur la thématique « éducation à la citoyenneté » se marque aussi dans le spécialisé. Notons que dans ce type d'enseignement, les formations sur les relations famille-école ont plus de succès. Il y a aussi une évolution du nombre d'inscrits sur la thématique « art et culture ». A la différence du fondamental et des PMS, les formations « prévention, bien-être » y sont plus stables. Les inscriptions des personnes du spécialisé dans les formations « fondements PMS » relèvent principalement du colloque « santé mentale et école ». Enfin, les formations en lien avec les conduites à risques, les troubles alimentaires, l'adolescence sont en augmentation.

Globalement, au total, pour tous les niveaux d'enseignement, 28 570 membres du personnel de l'enseignement se sont inscrits aux formations (26 000 inscrits en 2015-2016) alors que le nombre de

sessions ne varie pas fondamentalement. On peut faire l'hypothèse que cette hausse d'inscrits pour un nombre constant de sessions s'explique par le fait que plusieurs sessions comportent un plus grand nombre d'inscrits. Cette hausse du nombre d'inscrits se traduit dans les autres indicateurs. A l'identique de l'année passée (et c'est un fait encourageant), le rapport entre le nombre de journées participants réalisées sur la base des listes de présences reçues (il manque 22 listes sur 1534) et le nombre de journées participants inscrits est de 82 %.

3. DONNEES QUANTITATIVES GLOBALES

3.1. Éléments méthodologiques

Les résultats présentés ici équivalent à 1 378 sessions. Ils sont recueillis via un questionnaire qui 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. Il convient de préciser que dans plusieurs cas, des questionnaires d'évaluation spécifiques ont été remis aux participants. Le traitement de ceux-ci n'est pas repris dans ces données : Formations novices, référents- 1^{er} jour, Ateliers pédagogiques, Travcoll, Entr'apprendre. Par ailleurs, dans 40 cas, le format des formulaires reçus n'a pas permis de les traiter correctement (ex. mauvaise impression, imprimé en A4, uniquement en recto,...) via le lecteur optique. Ces derniers n'ont pas été incorporés dans les analyses quantitatives. L'IFC est en partie tenu responsable pour 16 de ces mauvais formats étant donné que, par manque de questionnaires imprimés dans les temps, des questionnaires ont été envoyés aux opérateurs directement via mail, les normes pour le traitement n'ont dès lors pas été respectées. Une quinzaine d'évaluations ne sont pas rentrées pour diverses raisons (ex. documents perdus par la poste, évaluations jamais reçues par le formateur, documents non distribués dans le cadre d'un congrès). Dans 2 cas, l'IFC a envoyé les évaluations trop tardivement.

D'un point de vue méthodologique, les questions relatives à la satisfaction, à la réponse à des besoins professionnels, au dispositif de formation (q8) comportent 4 niveaux : « pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ». Le travail des objectifs est, par contre, binaire : oui ou non. 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) pour l'échelle à 4 niveaux.

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.

3.2. Résultats globaux et résultats par niveaux

Nous fournissons une série de données globales permettant d'avoir une vision de l'ensemble des évaluations traitées. Nous ne sommes pas à même, cependant, de pouvoir expliquer les différences (entre les années, les niveaux, l'ancienneté, la fonction, les types de formation) qui pourraient apparaître. Les explications peuvent être très diverses à commencer par une concentration de formations plus problématiques pour un même public cible. Pour tenter de comprendre, il serait intéressant de creuser cette vision globale par thématiques mais nous n'en avons pas eu le temps.

3.2.1. Satisfaction globale et par niveaux

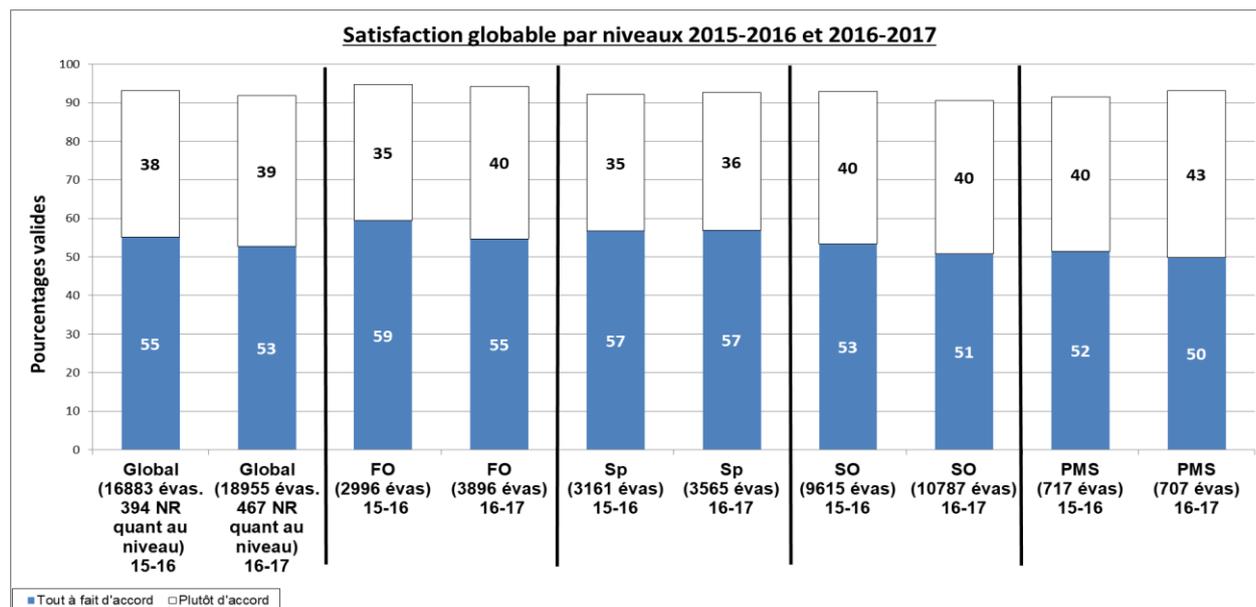


Tableau Partie quantitative-1 Satisfaction globale et par niveaux

Globalement, la tendance est très similaire entre 2015-2016 et 2016-2017, elle l'était d'ailleurs entre 2014-2015 et 2015-2016. 94% des personnes du fondamental et 93% du spécialisé sont satisfaites en 2016-2017. Plus spécifiquement, nous passons pour le secondaire ordinaire de 93% de personnes satisfaites en 2015-16 à 90%. Par contre, nous passons de 91,6% à 93,2% pour les PMS (dont 38 directions CPMS). Nous observons une légère baisse des personnes 'tout à fait d'accord' sauf pour le spécialisé.

Nous attirons cependant l'attention du lecteur sur le fait que dans tous les cas, la moitié des participants disent être tout à fait satisfaits.

77 sessions valides (plus de 65% des questionnaires) ont moins de 65% de personnes satisfaites. 669 sessions valides ont 100% de personnes satisfaites.

3.2.2. Travail des objectifs

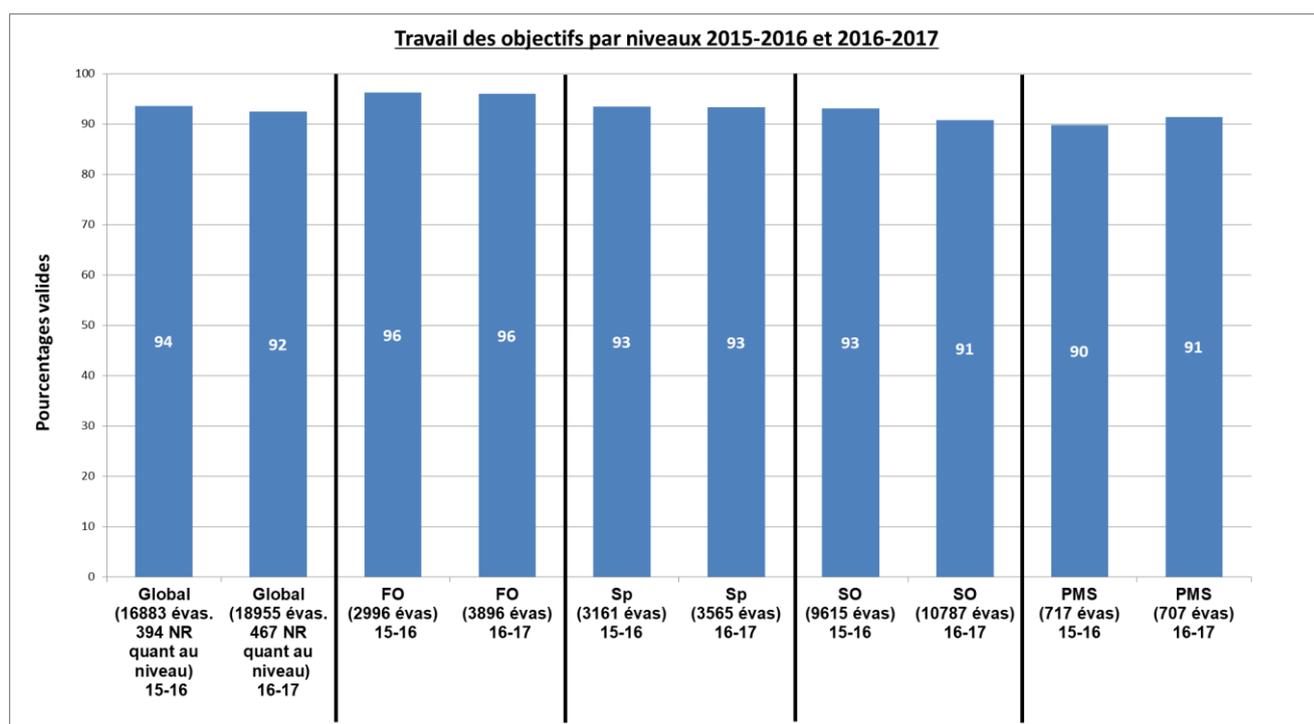


Tableau Partie quantitative -2 Travail des objectifs par niveaux

La tendance observée pour la satisfaction se reproduit dans le cas du travail des objectifs : stagnation pour le fondamental et le spécialisé, diminution pour le secondaire ordinaire et augmentation pour les PMS. Globalement, 92 % des personnes (2% en moins qu'en 2015-16) considèrent que les objectifs ont été travaillés.

69 sessions (5%) ont moins de 65% des personnes qui considèrent que les objectifs ont été travaillés. 709 sessions ont 100% de personnes qui considèrent que c'est le cas.

3.2.3. Besoins professionnels

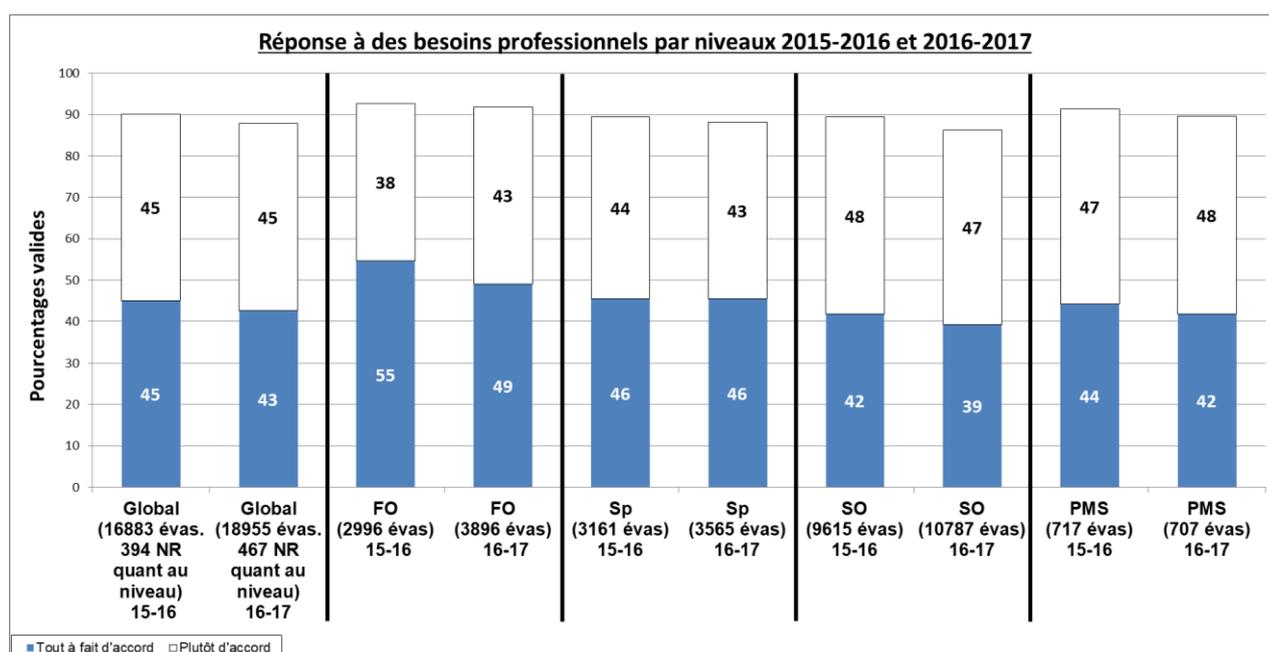


Tableau Partie quantitative -3 Réponse à des besoins professionnels par niveaux

Au niveau des points de vue quant au fait que la formation répond à des besoins professionnels, les pourcentages bien que positifs (88%) sont plus faibles. Cela se traduit également dans la proportion de personnes 'tout à fait d'accord' où l'on avoisine plutôt les 40%. Entre les niveaux, c'est le SO qui a un avis le plus critique à ce sujet suivi par le spécialisé. Les PMS et le fondamental avoisinent les 90%.

On perçoit que, de manière générale, les avis sont plus critiques cette année que l'année dernière.

3.2.4. Dispositif de formation

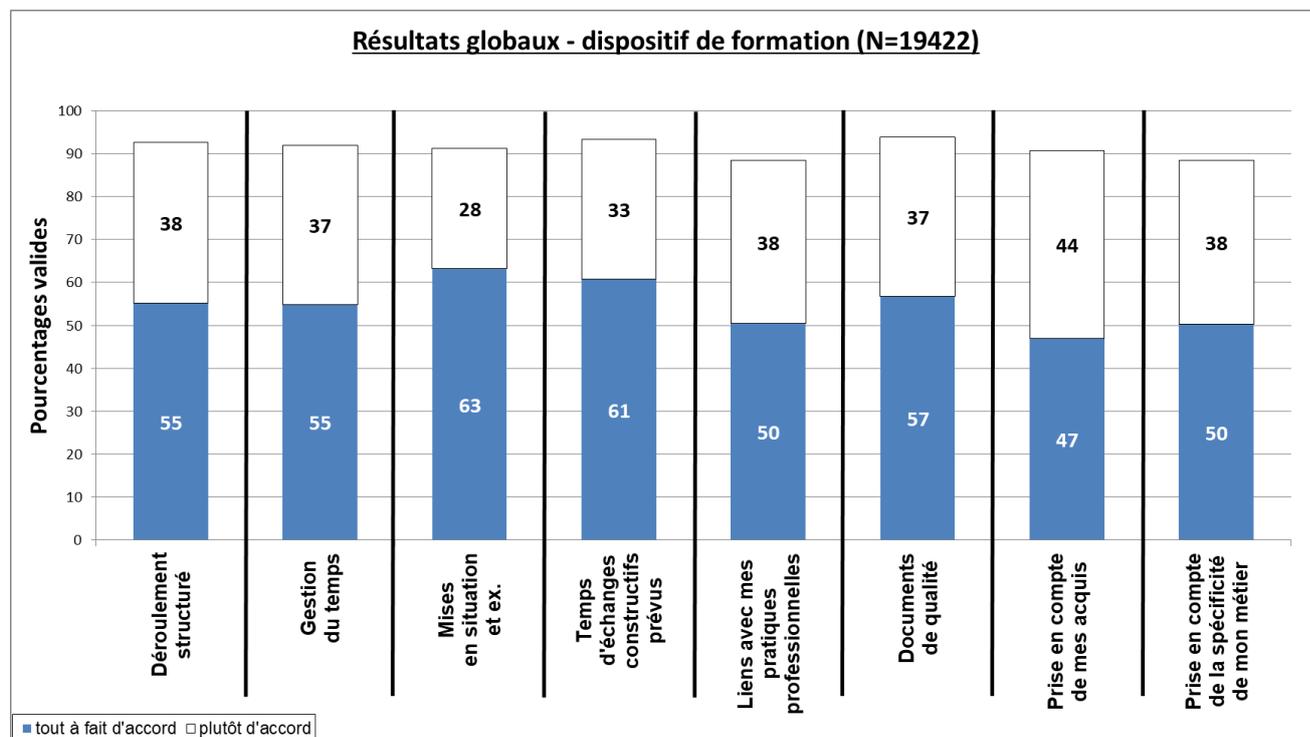


Tableau Partie quantitative -4 Dispositif de formation

Ces différents éléments sont ceux qui ont servi de base à la constitution d'un indicateur synthétique dont nous parlerons ultérieurement permettant de percevoir rapidement si les formations tiennent la route. Ils concernent le dispositif de formation. Plus de 60% des personnes sont « tout à fait d'accord » pour dire qu'elles ont participé à des mises en situation et des exercices ou que des temps d'échanges constructifs étaient prévus. On le verra dans les analyses plus qualitatives, ce sont des points fondamentaux pour les participants. La qualité des documents est fort appréciée. La structuration du déroulement (93%) et la gestion du temps (92%) semble tenir la route. 3 items restent plus faibles comme on le lira tout au long de l'analyse des commentaires dans les pages qui suivront : lien avec mes pratiques professionnelles, la prise en compte de mes acquis et de la spécificité de mon métier. Cela fait écho à toute la gestion de l'hétérogénéité du public au sein d'une formation (différences en termes de préacquis, public de niveaux différents, travaillant dans des contextes différents). On le verra les formations où le lien avec les pratiques professionnelles n'est pas présent seront sanctionnées. C'est assez intéressant d'observer la relative congruence avec les résultats liés à la prise en compte de la spécificité de mon métier. La lecture des commentaires des évaluations plus problématiques met en évidence la nécessité de ces dimensions comme un fil rouge de la formation.

3.3. Résultats différenciés

On peut se poser la question de la différenciation des résultats suivant différentes variables liés d'une part à la personne (l'ancienneté, sa fonction) ou au dispositif de formation concerné. Avec toutes les limites méthodologiques de cet exercice, il nous semblait intéressant de sortir les tableaux concernés tout en précisant bien qu'aucun traitement n'a été réalisé pour savoir si ces différences étaient statistiquement significatives ou non. Nous nous en tiendrons au constat.

3.3.1. Résultats différenciés suivant l'ancienneté

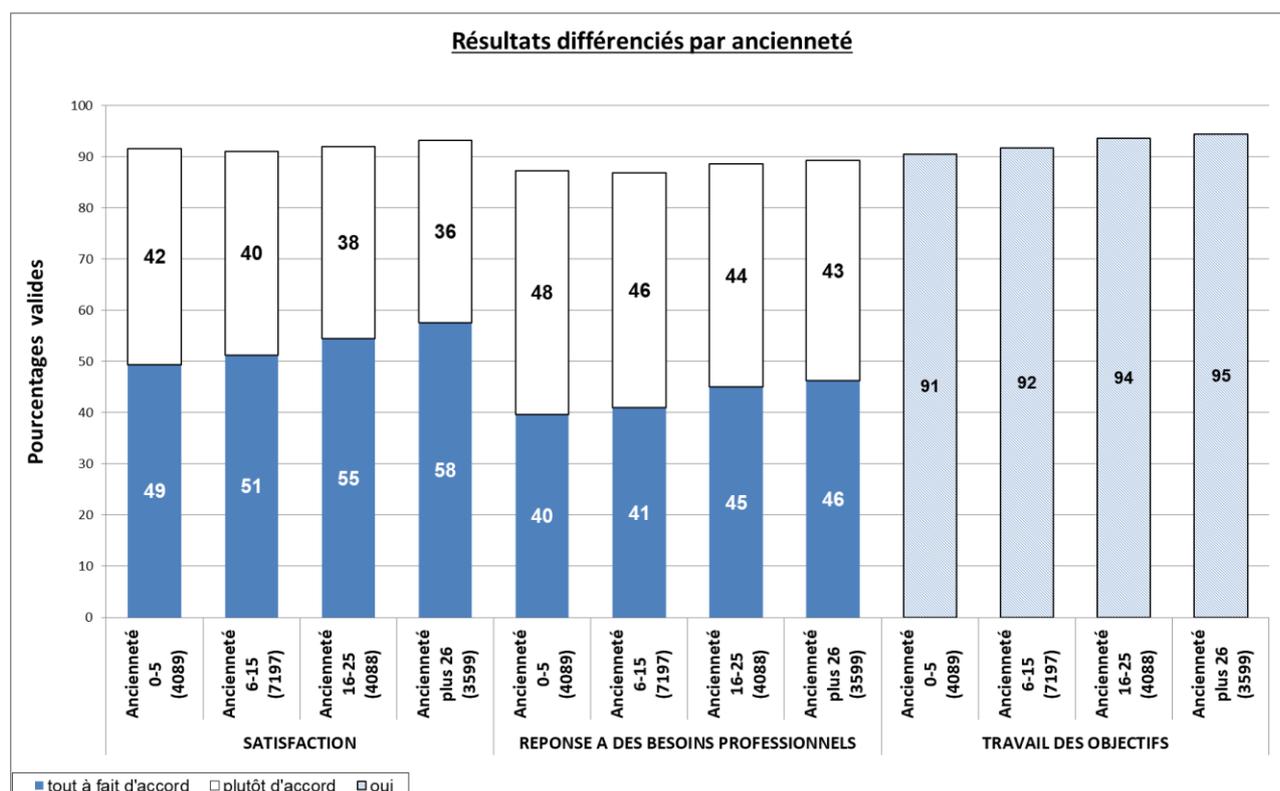


Tableau Partie quantitative -5 Résultats différenciés par ancienneté

La question de l'ancienneté a été recatégorisée en 4 groupes : 0-5, 6-15, 16-25 et plus de 26 ans d'ancienneté.

Quel que soit l'item (satisfaction, besoins professionnels, objectifs), la tendance est clairement la même. Le point de vue des personnes plus anciennes est davantage positif. On observe une progression assez flagrante entre chacune des catégories d'âge au niveau de la proportion de personnes « tout à fait d'accord ». Si on prend les pourcentages positifs cumulés, les groupes « 0-5 » et « 6-15 » sont relativement proches.

3.3.2. Résultats différenciés suivant la fonction

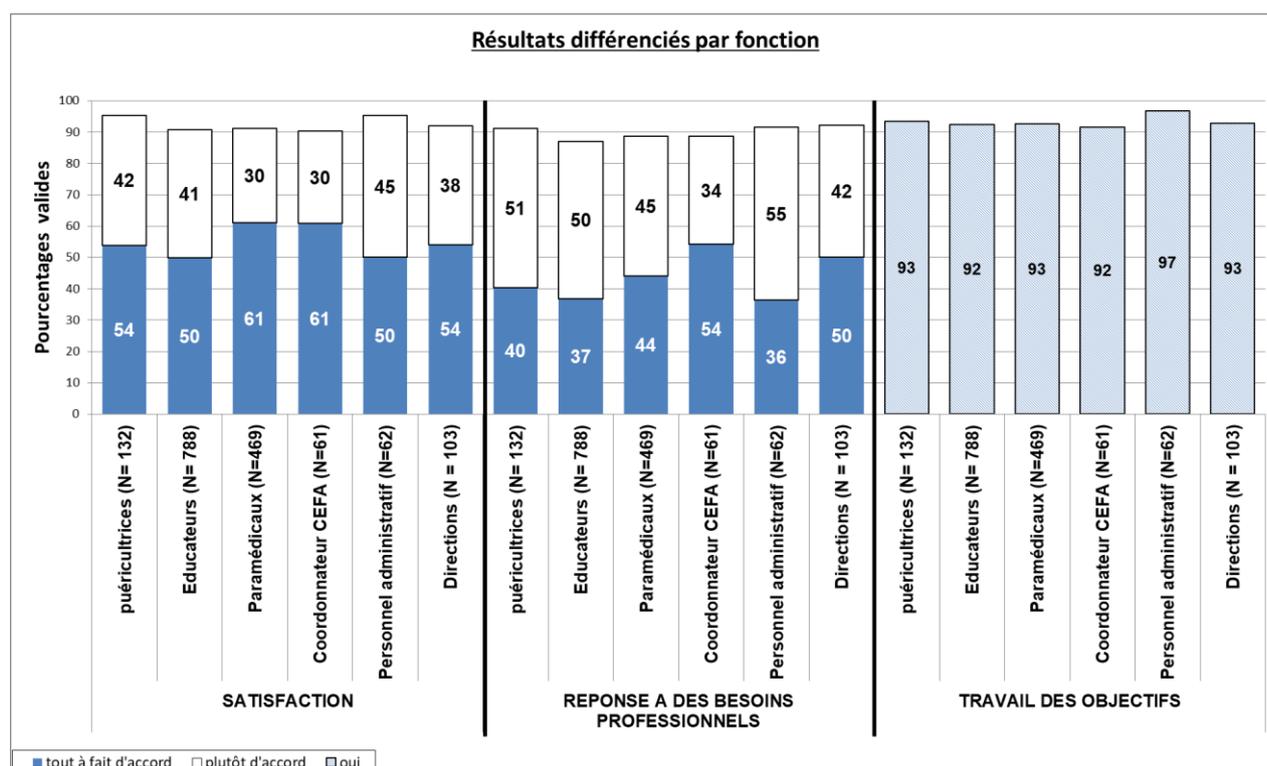


Tableau Partie quantitative -6 Résultats différenciés suivant la fonction

Au niveau des fonctions, examiner le point de vue de participants dont les fonctions sont plus spécifiques permet de savoir si, d'une part, ils viennent en formation et d'autre part, si leur avis est positif.

Nous tenons à rendre le lecteur très prudent. Nous avons pris ici l'information mentionnée par les participants (coche liée à la fonction concernée). Dans cette question, il y a une catégorie « autres » choisie par 725 personnes dans laquelle parfois les participants mentionnent une catégorie existante. Nous n'avons pas eu l'occasion de (re)parcourir ces 725 « autres » pour vérifier s'ils ne relevaient pas d'une catégorie existante. Il est donc possible que nous ayons un peu plus de personnes que celles mentionnées dans ce tableau.

En matière de satisfaction, chacun semble globalement y trouver son compte, et notamment les paramédicaux et les coordonnateurs CEFA avec un pourcentage de satisfaction (++) élevé. Pour les premiers, c'est un constat très positif car souvent, l'impression était revenue d'un programme ne les prenant pas suffisamment en compte. Le personnel administratif est très positif aussi même si on voit que la réponse à leurs besoins professionnels est plus faible (36% ++). Les éducateurs sont également plus en difficulté quant au fait que la formation réponde à des besoins professionnels. Ils sont dans la plupart des formations mélangés au public enseignant, ce qui peut expliquer que leur réalité n'est peut-être pas suffisamment prise en compte.

Les directions, bien que peu nombreuses, sont satisfaites et estiment que les formations répondent à leurs besoins professionnels. Dans les 2 cas, on est à un pourcentage de 92%.

3.3.3. Résultats différenciés suivant le type de formation

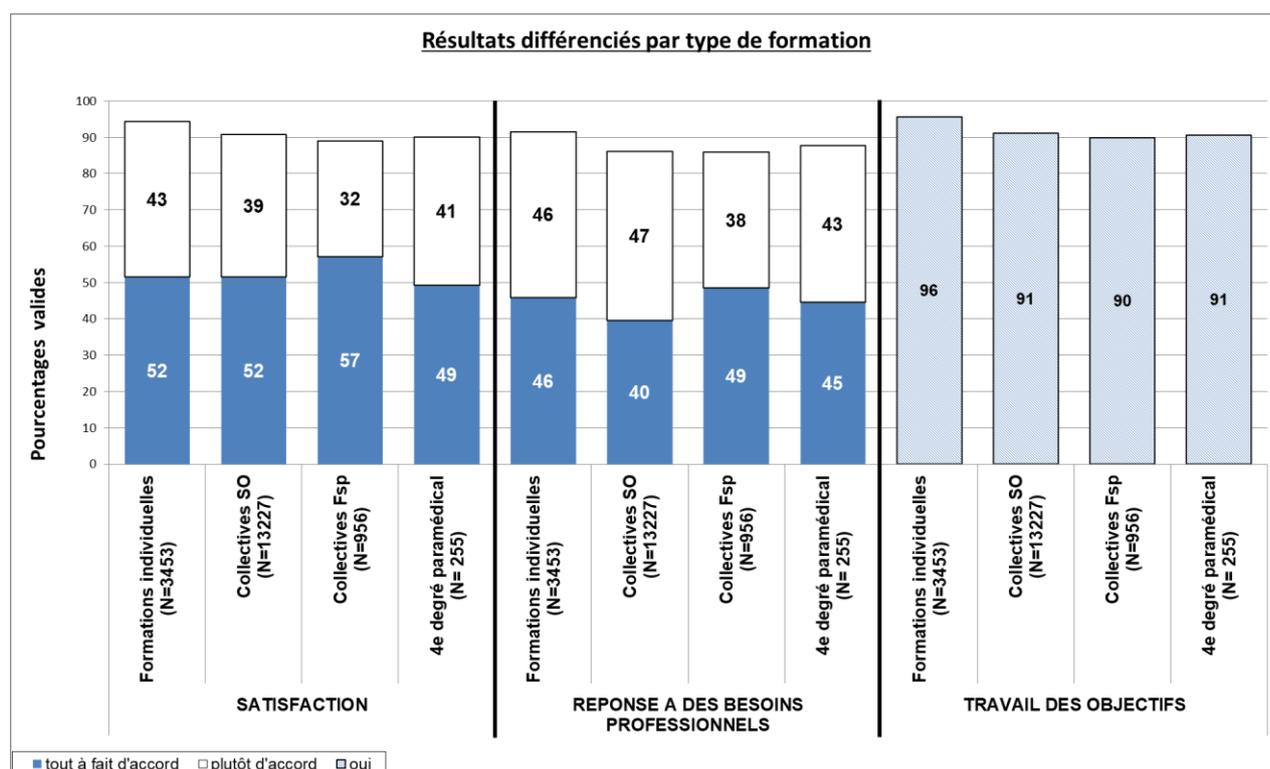


Tableau Partie quantitative -7 Résultats différenciés par type de formation

On se demande souvent si les formations collectives qui rassemblent davantage de personnes qui ont des motivations différentes par rapport à la formation ont des résultats différents. Une sortie rapide des résultats va dans ce sens. On est à 95% de satisfaction dans les formations individuelles (hors formations macro pour le fondamental) alors qu'on est plutôt à 90% dans les autres cas de figure. Cette différence de 5% se marque également dans la question relative aux besoins professionnels et au travail des objectifs.

Depuis 2 ans, nous expérimentons des collectives spécifiques au fondamental spécialisé, cette homogénéité du public semble porteuse quand on voit la proportion de personnes 'tout à fait d'accord'.

3.4. Analyse par session

3.4.1. Répartition des sessions en lien avec le score lié au dispositif

Face au nombre important de sessions, et de manière à disposer d'un indicateur de comparaison entre sessions d'une même formation, de formations différentes ou encore entre sessions organisées successivement, un indicateur synthétique (score) a été conçu sur la base de la question 8 des questionnaires d'évaluation, liée à la méthodologie de la formation. Pour rappel, cette question a été créée à partir des différents éléments facilitateurs identifiés dans les commentaires des sessions évaluées très positivement quelques années auparavant.

Nous ne recourons à cet indicateur que si nous disposons de 65 % des questionnaires pour une session précise (29 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

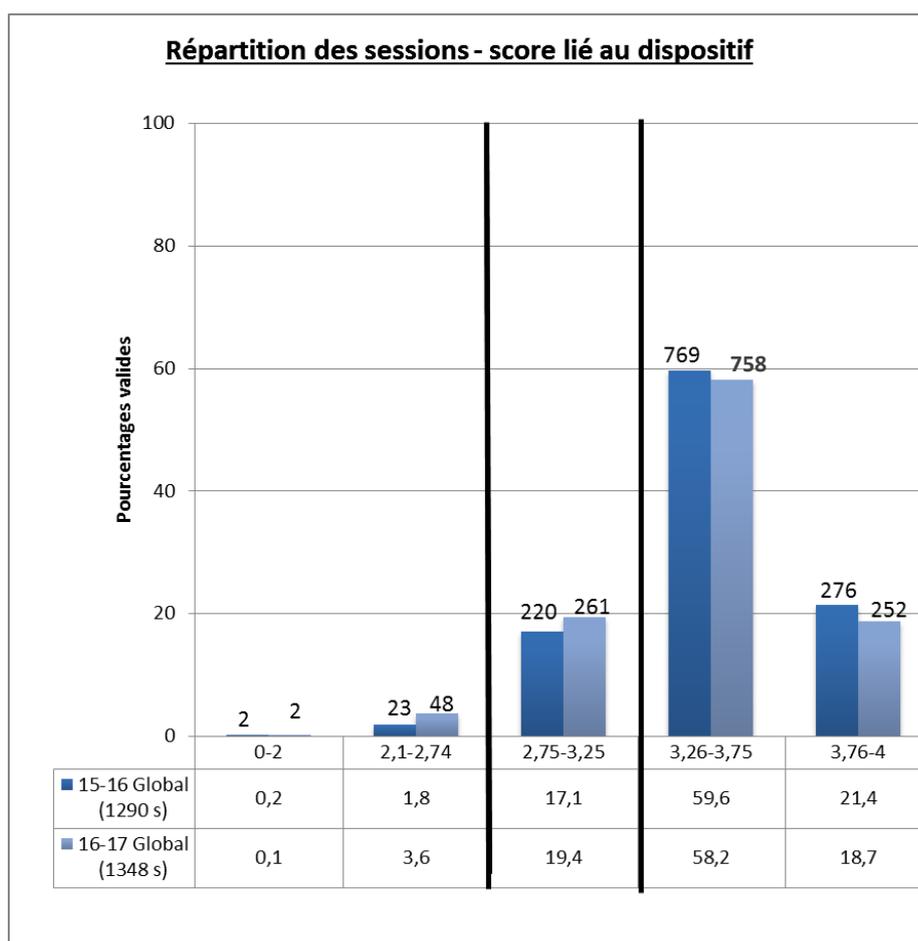


Tableau Partie quantitative -8 Répartition des sessions - score lié au dispositif

Les sessions dont le score est supérieur à 3,26 « tiennent tout à fait la route ». C'est le cas de 3 sessions sur 4 : 76,9% en 2016-17. Ce pourcentage était plus élevé cependant en 2015-16 : 81 %. La différence de

pourcentage se retrouve pour moitié dans les formations moyennes (entre 2,75 et 3,25) mais aussi pour 2% dans les formations problématiques. 50 sessions de formation peuvent être qualifiées de problématiques. Il est intéressant de préciser que ces sessions de formation font partie des formations prises en charge par des opérateurs externes.

Il s'agit souvent de sessions isolées excepté dans les cas suivants :

- Langues modernes - Revisiter des pratiques pédagogiques en intégrant l'outil tableau interactif dans le cours de langues modernes en secondaire (2 sessions)
- Secteur Hôtellerie/Alimentation - Les mignardises: finesse et gourmandises (2 sessions)
- Plusieurs formations en actualisation des connaissances en sciences (3 sessions de 2 opérateurs différents)
- Culture : patrimoine culturel et artistique du Moyen Âge et de la Renaissance (2 sessions) ; Dialogue créatif entre sciences, mathématiques et arts (2 sessions) ; Les procédés de la musique classique et de la peinture mis en regard (4 sessions)
- Régulations des comportements difficiles (2 sessions chez 2 opérateurs différents)
- Dynamiques de groupes : 3 sessions chez 2 opérateurs différents
- Cyber-harcèlement (2 sessions)
- Educations aux médias et réseaux sociaux (5 sessions mais avec des opérateurs différents)

Notons qu'une formation - avec le même formateur - peut comporter des sessions positives et, à un autre moment, avec un autre groupe, des évaluations particulièrement négatives. La variance interindividuelle pèse particulièrement dans l'appréciation des sessions surtout si celles-ci comptent peu de participants. Dans certaines sessions problématiques, quelques évaluations négatives contrastent avec un nombre important d'évaluations, pour la même session, positives à très positives. C'est le cas, par exemple, des sessions « les mignardises » ou « soin des plaies » évaluées négativement par quelques participants – pour des raisons liées aux conditions d'inscription (obligation par la direction, 2^e ou 3^e choix), de besoins (enseignant « de salle » et non « de cuisine » pour une formation en cuisine) ou au profil des élèves (marchandises trop chères pour le milieu social du public scolaire, ajustement des connaissances au niveau de connaissance des enseignants ou des élèves cibles).

Il paraît important de souligner que dans 2 cas seulement, on retrouve des intitulés dont l'une ou l'autre session avait déjà été identifiée comme problématique en 2015-2016,

- Une formation sur les jeunes majeurs. Cette session a d'ailleurs fait l'objet d'une plainte et d'un suivi rapproché par l'opérateur. La décision a été finalement prise en cours d'année de commun accord de ne plus dispenser cette formation ;
- Une formation sur l'aide de l'étudiant du 3^{ème} degré du qualifiant à chercher un stage. Cette formation ne fait plus partie du programme 2017-18.

3.4.2. Répartition des sessions par cible

Par ailleurs, on peut se demander si certaines thématiques ont davantage de sessions problématiques.

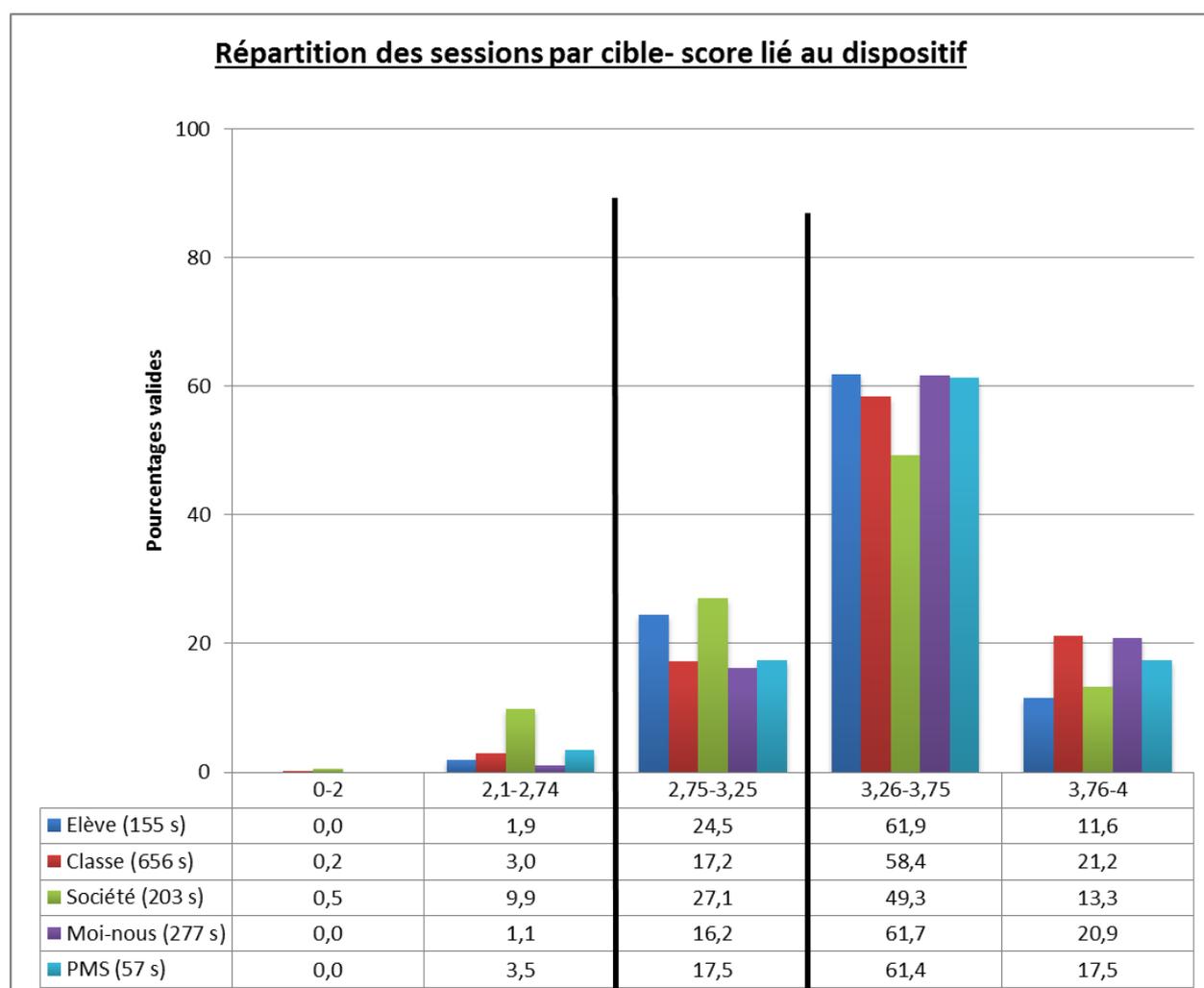


Tableau Partie quantitative -9 Répartition des sessions par cible - score lié au dispositif

Ce sont les cibles « classe » et « société » qui comportent le plus de sessions problématiques 21 chacun. Dans un cas, cela représente 3% des formations du thème et dans l'autre 10%. Dans ce dernier thème, l'art et la culture est le thème qui recueille le plus de sessions problématiques (11) mais notons que dans 4 cas, il s'agit de la même session et de 2 sur l'éducation aux médias et 3 sur les réseaux sociaux.

Les cibles « élèves » et « moi-nous » comportent chacune 3 sessions problématiques.

Au niveau des agents PMS, le pourcentage de 3,5% correspond en fait à 2 formations : une sur les troubles alimentaires et l'autre sur les jeunes majeurs que nous avons évoquée ci-dessus. Notons que le pourcentage de sessions excellentes a augmenté pour les PMS (de 7,5%, on passe à 17,5%).

Les cibles « classe » et « moi-nous » comportent un cinquième de leurs sessions (21,2 % et 20,9%) qui sont perçues comme excellentes. C'est cependant sensiblement plus faible que les pourcentages de l'année précédente (respectivement 24% et 23%). En tout, 241 sessions sont considérées comme excellentes, soit 18%. Un peu moins d'une session sur 5 excellentes est donnée par les formateurs internes.

3.4.3. Analyse des sessions problématiques

Parmi les raisons mises en exergue par les participants, il est possible de dégager quelques facteurs explicatifs. Pour ce faire, nous avons examiné attentivement les commentaires des formations dont ces sessions sont extraites. Sans avoir réalisé une étude approfondie, parmi les facteurs d'insatisfaction, sont mis en évidence :

- **L'écart entre l'intitulé de la formation et le contenu de cette formation.** C'est notamment le cas lorsque le titre permet plusieurs interprétations (formation à l'art comme outil transversal). C'est le cas lorsque les participants n'ont pas ou ont mal lu les objectifs annoncés.
- **L'écart entre les objectifs annoncés, les objectifs atteints effectivement lors de la session, et les objectifs implicites que les participants poursuivent.**
 - C'est le cas lorsque les objets poursuivis sont multiples ou transversaux. Ils laissent de la marge dans l'interprétation de ceux-ci (par exemple, la formation sur l'usage du TIB en langues modernes où les évaluations se prononcent soit sur la maîtrise de la langue soit sur l'usage du TIB. C'est le cas également, lorsque dans une session, les participants évaluent des objectifs implicites et indirects de la formation (par exemple, dans une formation visant l'actualisation des connaissances des enseignants (public cible explicite), les évaluations donnent un avis sur le transfert possible avec les élèves. (public cible implicite).
 - Dans les deux cas, le contraste entre les évaluations des participants et du formateur est significatif à cet égard et reflète une lecture ou une interprétation des objectifs différente.
- **Les principes classiques d'organisation de formation à destination d'adultes** non rencontrés du point de vue des participants : présentation et respect des objectifs, structuration, précision des consignes, qualité des supports, références, mises à jour du contenu, niveau d'approfondissement du contenu, etc. Les aspects matériels sont parfois mis en cause (accueil, parking, espace disponible). La recherche sur la formation des adultes met en évidence plusieurs principes qu'il serait intéressant d'analyser et de diffuser auprès des formateurs. La lecture des commentaires des participants dans les sessions problématiques rejoint en particulier l'importance pour des adultes en formation, de l'attention qu'ils portent sur le caractère transférable et précis des connaissances qui leur sont apportées en formation, et de leur lien évident avec les questions et motivations avec lesquelles ils se sont inscrits à la formation.
- La **validité et l'intérêt du contenu** de la formation. Certains commentaires relèvent des contenus superficiels (trop vagues, peu approfondis, des consignes trop générales lorsqu'il s'agit de savoir-faire), des contenus dépassés (pas à jour, déjà vu, déjà entendu, rien de nouveau) – cet aspect étant particulièrement significatif pour les formations qui comportent un volet actualisation de connaissances, ou encore des contenus peu adaptés au niveau, à l'intérêt et aux attentes du public (par exemple, les formations comportant un volet technologique supposé prérequis). Ce dernier point amène la question de l'importance de connaître le profil (préacquis, expérience,...) et les motivations des participants.
 - **L'hétérogénéité des participants** dans leur profil et leurs attentes. Celle-ci se manifeste par la variance dans les appréciations des sessions de formations similaires ou entre participants d'une même session. Certaines formations présentent des évaluations très contrastées et d'autres très mitigées. La lecture des commentaires des participants fait apparaître des différences dans les niveaux de connaissances préalables sur le contenu de la formation, dans la maîtrise de prérequis à la formation (par exemple dans l'usage des TIC), dans les attentes des participants notamment en matière d'exemples présentés, d'outils proposés ou d'application immédiate. Ce faible ajustement peut être attribué au profil du formateur qui n'a pas d'expérience, d'outils ou d'exemple pour un public spécifique présent ou au contexte de travail des participants (par exemple, profil

socio-économique des élèves, ressources matérielles de l'établissement). On fait ce constat également dans une formation sur le repérage des premiers troubles d'apprentissage où les exemples donnés par la formatrice se centrent sur le fondamental. A priori les participants ne trouvent pas satisfaction lorsque les exemples sont trop confinés à un niveau d'enseignement ou ne fournissent pas d'exemple dans la discipline enseignée.

- **L'équilibre théorie/pratique.** Si les apports théoriques ne semblent pas constituer en soi une source d'insatisfaction, le déséquilibre théorie/pratique le devient lorsque les apports théoriques sont prédominants ou que les aspects pratiques restent trop généraux. L'aspect pratique est mis en évidence tant dans les formations appréciées que dépréciées. C'est dans certains cas, un critère de légitimité des formateurs. Pour comprendre les sources de mécontentement, il est intéressant de préciser ce que recouvre l'aspect « pratique ». Celui-ci recouvre trois aspects cumulés : comporte des outils ou des pratiques concrètes, voire matérielle ; est applicable immédiatement avec peu de travail de transfert à effectuer ; est applicable dans un contexte singulier (niveau, public, orientation, etc.) et spécifique aux participants (connaissances antérieures, questions-problèmes et motivations singulières).
- **La légitimité avant tout pragmatique des formateurs.** Celle-ci se base, au regard des commentaires, sur leur connaissance pointue du sujet, leur ouverture et adaptabilité et, surtout, sur leur expérience directe ou indirecte avec le milieu spécifique de pratiques des participants. Dans ce sens, si le formateur n'a pas l'expérience d'un niveau, d'une filière ou d'un type d'enseignement, d'une discipline ou d'un contexte spécifique des participants, les outils, dispositifs ou exemples présentés l'en portent garant.
- **La possibilité d'échange et de partage de pratiques.** Au-delà des objectifs explicites de formation, il semble que les participants apprécient particulièrement la possibilité d'échanges de pratiques lorsque ceux-ci sont incorporés dans la séquence de formation. Dans ce sens, elle répondrait à des critères d'apprentissage propre au courant pragmatique de l'apprentissage (du « Learning by doing » de Dewey). Ces échanges répondent également à un besoin de légitimité pratique et permettent d'éprouver la possibilité de mise en pratique effective des pistes, au mieux immédiatement applicables. Ils remplissent également un rôle de soutien collectif, de renforcement d'un sentiment de compétence et de la motivation nécessaire à la mise en œuvre des nouveaux apprentissages voire des changements de pratiques. Sans qu'elle soit évoquée explicitement, des composantes d'une ébauche de communauté de pratiques peuvent être entrevues à travers ces commentaires.
- **L'émoi ou l'ennui que suscite la formation.** Certains commentaires traduisent des émotions fortes d'ennui ou de frustration (voire de colère). Certaines appréciations traduisent davantage d'émoi de certaines situations vécues en dehors ou au cours de la formation. La motivation des participants semble à cet égard, primordiale. Il n'est pas rare de constater qu'une formation est évaluée négativement avec pour seule raison évoquée l'imposition de la formation par la direction, la frustration d'un deuxième ou d'un troisième choix, le climat de formation qui peut être induit par le formateur (perçu comme peu flexible), par certains participants (par exemple, pas à la bonne place, qui n'ont pas lu les objectifs) ou la dynamique de groupe.

- La **combinaison de plusieurs facteurs** évoqués plus haut. Une analyse plus rigoureuse pourrait vérifier l'hypothèse selon laquelle certaines sessions problématiques cumulent plusieurs facteurs mis en évidence à la lecture systématique des commentaires des formations identifiées comme problématiques.

3.4.4. Points d'attention

Les points d'attention mis en évidence constituent autant de leviers pour améliorer non seulement les formations mais également l'ajustement entre l'offre et la demande (les attentes) des participants. Certains facteurs dépendent de la conception, la communication, l'organisation et la mise en œuvre de la formation. Une partie des aspects problématiques pourrait être compensée en tenant compte d'un certain nombre de principes classiques en formation des adultes. L'un de ces principes – répondre aux motivations spécifiques et pratiques des participants – pose néanmoins problème lorsque la formation est conçue et organisée sans connaissance préalable et pointue de ces attentes. Parmi ces attentes, la légitimité pragmatique du formateur est en jeu. S'il est inconcevable de demander au formateur une expérience significative dans tous les contextes de pratique, il serait utile de continuer à attirer l'attention des formateurs sur ce point et à limiter le public-cible quand nous ne disposons pas de suffisamment de garantie. La dimension pratique peut également être développée systématiquement et, ce de deux manières : d'une part, en inscrivant dans chaque formation, lorsque cela convient, un moment d'échange de pratiques constructif par rapport aux objectifs de la formation et d'autre part, en inscrivant autant que possible, des éléments de transfert, d'application immédiate, concrète voire matérielle des principes et contenus abordés. Cette question devra être approfondie tant elle est exigeante d'un point de vue matériel (temps de formation requis) qu'humain (disposer de compétence variées et spécifiques). L'analyse des commentaires des évaluations met en évidence l'impératif d'inclure une approche différenciée des formations. Cette demande pressante des participants encourage à rester vigilant à la personnalisation des formations tout en respectant les objectifs et missions du service de formation interréseaux et, pourquoi pas, à impliquer davantage les participants potentiels dans la lecture des objectifs et leur ajustement à leurs attentes de manière à diminuer l'ambiguïté autour des objectifs et à restreindre l'hétérogénéité des attentes et des profils de participants.

3.5. Synthèse

De manière synthétique, nous avons des résultats globalement positifs en matière de satisfaction, de réponse à des besoins professionnels (pourcentages un peu plus faibles cependant) et de travail des objectifs. Nous avons pu constater quelques différences : les personnes qui ont plus de 26 ans de carrière, les formations individuelles, les participants des formations du fondamental renvoient des perceptions plus positives. 77% des sessions sont positives, dont 18% excellentes. L'analyse des 50 sessions problématiques, soit 3,7% des sessions, a permis d'identifier des facteurs explicatifs à partir desquels nous pourrions mener une réflexion pour poursuivre l'amélioration constante des formations que l'IFC propose.

4. PARTIE QUALITATIVE

4.1. Différentes cibles : Formation en lien avec la différenciation

Dans cette section, l'analyse porte sur les formations qui traitent de la différenciation dans les pratiques pédagogiques. Afin de rendre compte, dans son ensemble, de l'action de formation en lien avec ce thème, l'analyse porte sur l'ensemble des sessions dont l'objet concerne directement ou indirectement la différenciation.

Pour ce faire, partant de leurs objectifs voire de leurs contenus, les formations ont été répertoriées selon 7 catégories. Ainsi, l'analyse sera organisée et structurée selon que les formations abordent les objets suivants :

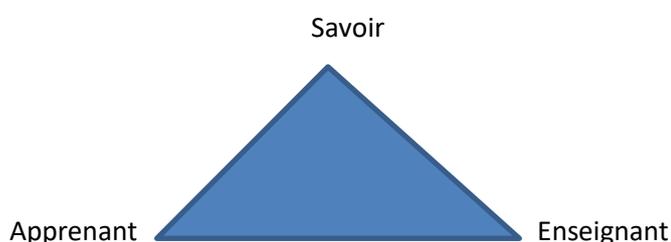
- La didactique disciplinaire
- Les besoins spécifiques et les troubles d'apprentissage
- La motivation et l'estime de soi
- Le parcours de l'élève
- Les processus cognitifs et les difficultés d'apprentissage
- La gestion de l'hétérogénéité
- Les outils de la différenciation

Afin d'affiner cette catégorisation et lorsque cela est pertinent, l'analyse distingue les formations selon qu'elles abordent la thématique plutôt par un axe qui concerne le professionnel (enseignant, agent PMS, éducateur, ...) ou davantage par un axe qui touche à l'élève.

Comme dans les autres sections, pour chaque catégorie, l'analyse fournit d'abord un éclairage quantitatif et ensuite une analyse qualitative des commentaires des participants. Etant donné la quantité de sessions concernées (443 sessions pour un total de 6398 participants), l'analyse qualitative se focalise sur les éléments convergents identifiés dans les réponses concernant la question des besoins professionnels et des acquis. L'idée est celle de mettre en lumière ce qui est engrangé par les participants en lien avec la différenciation.

4.1.1. Formations en lien avec la didactique disciplinaire

Cette catégorie concerne les formations qui travaillent l'approche didactique de l'apprentissage d'un concept, une compétence ou un domaine disciplinaire au cours du continuum pédagogique ainsi que les formations qui proposent des outils à exploiter au bénéfice de la continuité des apprentissages entre le CEB et le CE1D. Notons qu'ici, la didactique est considérée comme l'étude des caractéristiques d'un savoir (ou compétence) à enseigner, située selon la triangulation suivante :



4.1.1.1. Analyse des données quantitatives

Les tendances quantitatives montrent un niveau de satisfaction globale extrêmement élevé (94% de réponses favorables). Selon les participants, les formations en lien avec la didactique disciplinaire

semblent bel et bien rencontrer les objectifs fixés (94% de réponses favorables) et apportent des réponses à des besoins professionnels (pour 90% des enseignants).

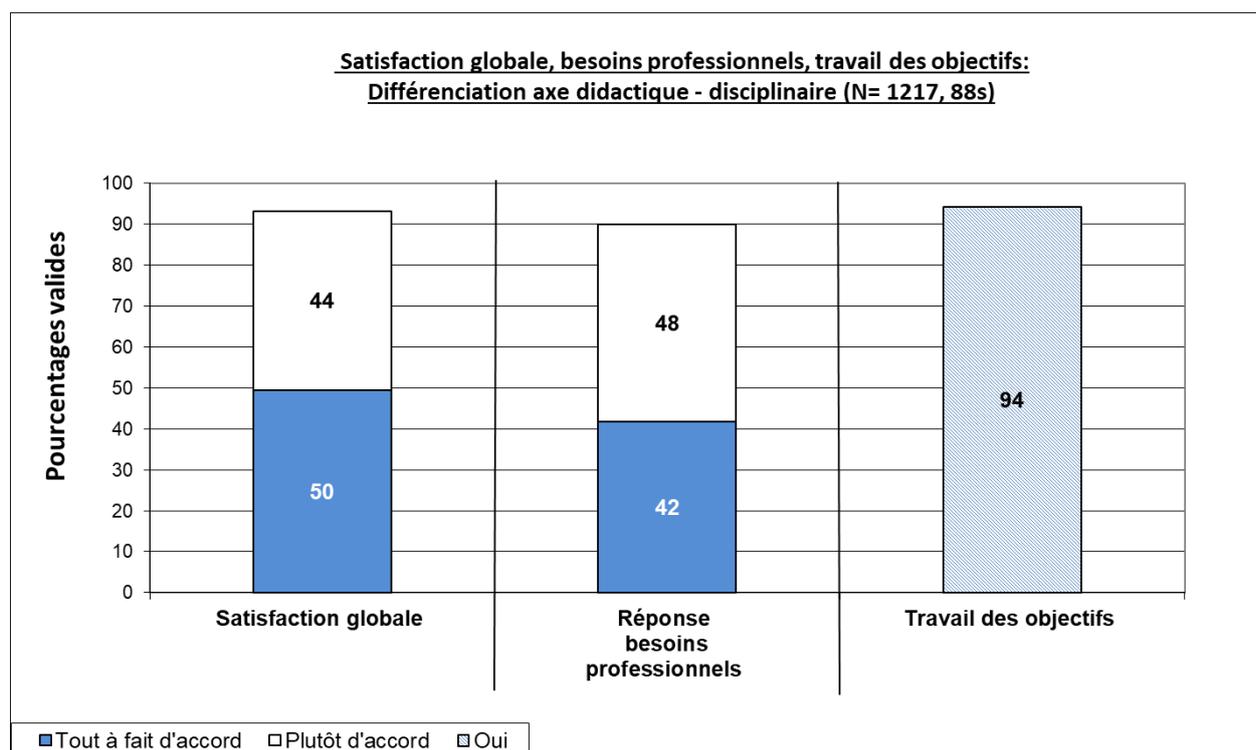


Tableau Partie qualitative -1 Formations en lien avec la didactique disciplinaire : satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

4.1.1.2. Analyse des données qualitatives

Concernant les réponses apportées à des besoins professionnels et les acquis à l'issue des formations, un certain nombre d'éléments convergent parmi les commentaires des participants,. Ainsi, il apparaît que les enseignants peuvent repartir avec :

- Une meilleure compréhension des contraintes liées à l'apprentissage d'un concept débouchant sur de nouvelles pistes de travail « *je peux mieux comprendre les difficultés des élèves et j'ai pu découvrir de nouvelles pistes pour y répondre* » ;
- Des repères didactiques qui permettent de mieux cerner la progression dans les apprentissages (tant sur le plan individuel que dans la gestion d'un groupe) « *je vais essayer de mieux tenir compte des acquis des élèves* », « *je vois mieux d'où viennent les élèves et comment les aider à avancer* » ;
- La possibilité d'enrichir la variété de mes pratiques d'enseignement « *je peux mieux varier mes façons d'introduire un sujet* », « *j'ai pas mal d'idées pour varier mes approches pédagogiques, mes supports de cours, les thèmes et les jeux que je propose* » ;
- La capacité à garantir plus de concret grâce notamment à de nouvelles activités en lien avec les pistes didactiques « *je repars avec des pistes pour redonner du sens, ce qui est particulièrement important pour relancer certains élèves* », « *importance de réintroduire des aspects plus ludiques dans les activités* » ;

- Des pistes pour pouvoir travailler la métacognition et varier davantage les niveaux taxinomiques des objectifs d'apprentissage poursuivis « *Travailler les représentations des élèves. Amener les élèves à se questionner et à s'évaluer en ce qui concerne leurs apprentissages (métacognition)* ».

Certains éléments négatifs émergent également. Pointons d'une part que la gestion collective des apprentissages est parfois un aspect problématique « *Il est difficile d'adapter à une classe de 25 élèves les techniques vues durant la formation* » et, d'autre part, la correspondance entre le niveau des concepts ou compétences travaillés et le niveau des élèves des participants « *les contenus des activités n'étaient pas adaptés au niveau de mes élèves* ».

4.1.2. Formations en lien avec les besoins spécifiques et les troubles d'apprentissage

Pour cette deuxième catégorie, il est pertinent de distinguer les formations qui dans leurs objectifs et leurs contenus, s'orientent davantage vers l'élève ou vers le professionnel.

4.1.2.1. Analyse des données quantitatives

Selon les données présentées dans le graphique ci-dessous, les formations en lien avec les besoins spécifiques et les troubles d'apprentissage sont globalement très satisfaisantes (95% de réponses favorables). Quel que soit l'axe envisagé, plus de 90% des participants estiment que les objectifs fixés ont bien été travaillés et annoncent avoir trouvé des réponses à des besoins professionnels.

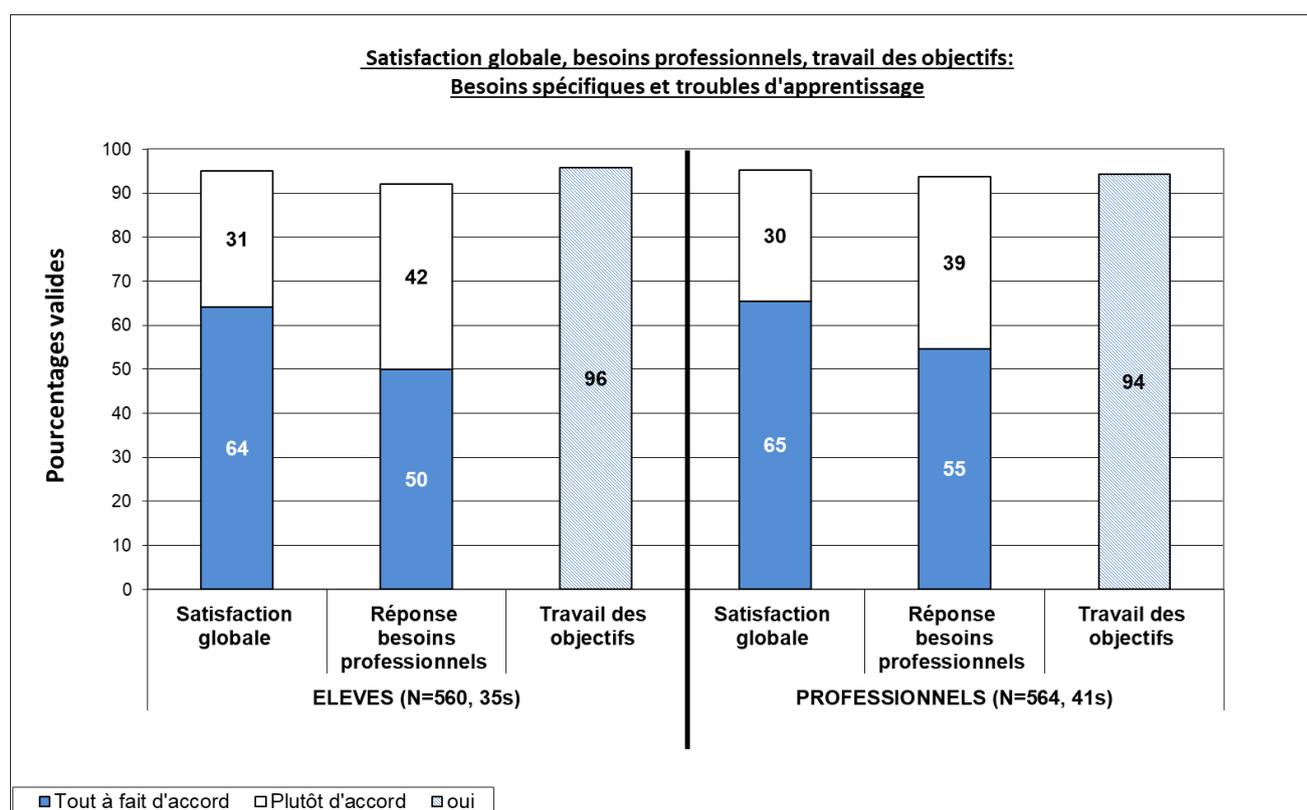


Tableau Partie qualitative -2 Formations en lien avec les besoins spécifiques et troubles d'apprentissage: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

4.1.2.2. Analyse des données qualitatives

En ce qui concerne les formations de l'axe « élève », certaines formations traitent des différents troubles (soit une première approche de différents troubles d'apprentissage, soit un travail en rapport à un trouble spécifique).

Pour ces formations, les participants s'accordent à dire qu'ils en retirent les éléments suivants :

- Une meilleure compréhension du trouble et les comportements ou attitudes qui peuvent y être associés « *je vois mieux la différence entre un trouble et une difficulté d'apprentissage, cela peut avoir un impact sur mes pratiques* », « *je repars avec un autre regard sur les difficultés de certains élèves* » ;
- Des pistes pour adapter les pratiques aux élèves porteurs de troubles (notamment les aménagements raisonnables) « *la formation me permet de connaître des outils et adaptations pédagogiques pour remédier à certaines situations* » ;
- Des connaissances sur les aspects légaux en regard aux pratiques avec des élèves à besoins spécifiques « *éclairage sur les aspects légaux en lien avec la pratique professionnelle et les besoins de l'élève* » ;
- Des apports théoriques qui viennent combler un manque de la formation initiale « *manque d'infos à ce sujet dans le cursus basique et permet d'avoir une vue d'ensemble pour ensuite poursuivre à travers des formations plus spécifiques. Belle entrée en la matière tout en étant consistant d'un point de vue contenu* » ;
- Des bases pour identifier quand faire le relais vers des spécialistes « *reconnaître un élève qui devrait être orienté vers une logo(pède) pour faire un bilan* ».

Parmi les éléments négatifs, certains participants soulignent dans quelques cas, le manque de pistes concrètes pour pouvoir tenir compte des différents besoins au niveau d'une classe entière « *Toutefois, il manque des pistes concrètes pour pouvoir appliquer dans une classe de 22 élèves* ».

En ce qui concerne les formations de l'axe « **professionnel** », l'analyse des évaluations concerne les formations portant sur l'analyse des erreurs dans le cadre de la dyscalculie, sur la pédagogie adaptée ou l'accompagnement (programme des CPMS) en rapport aux différents troubles, sur la mise en œuvre d'un processus d'intégration et, enfin, sur les formations destinées aux personnes relais dyslexie.

Les commentaires des participants convergent vers les acquis suivants :

- Des pistes pour aborder autrement les apprentissages avec des élèves porteurs de troubles, des moyens pour aller davantage à leur rencontre. Cela peut être des nouveaux outils pédagogiques adaptés, de nouvelles stratégies, des trucs et astuces ou encore des aménagements raisonnables « *je comprends mieux l'importance d'un travail sur l'espace et le temps* », « *L'importance d'axer les cours sur le visuel. Sur le cadre, la structure. Sur les formulations affirmatives* » ;
- Une remise en question de certaines pratiques suite au travail réflexif autour de la prise en compte des besoins spécifiques des élèves « *une remise en question - prise de conscience de l'importance d'un changement* » ;
- Des idées pour mieux gérer des élèves à besoins spécifiques au sein d'une classe « *Savoir comment gérer des élèves dys en classe ordinaire et les aider* » ;

- Des ressources pour mettre en place un projet autour des élèves dyslexiques au niveau de l'établissement « *Mieux outillée pour transmettre les messages aux collègues* » ;
- Des outils pour aider au repérage des troubles (formation des agents PMS) « *Elle a apporté beaucoup d'informations et d'outils en ce qui concerne le dépistage des troubles* ».

Dans certains cas, des enseignants du spécialisé se plaignent d'applications pédagogiques peu adaptées à leurs élèves « *Manque d'adaptation à l'enseignement spécialisé* ».

4.1.3. Les formations en lien avec la motivation et l'estime de soi

Pour cette nouvelle catégorie, l'analyse est réalisée séparément pour les formations qui dans leurs objectifs et contenus, s'orientent davantage vers l'élève ou vers le professionnel.

4.1.3.1. Analyse des données quantitatives

Comme le montrent les tendances ci-dessous, la satisfaction globale en rapport aux formations en lien avec la motivation et l'estime de soi est majoritairement positive (autour des 90% de réponses favorables pour les deux axes). Par contre, un contraste apparaît dans les résultats quantitatifs selon la cible des formations : dans le premier cas – formation orientée vers l'élève-, la satisfaction se situe aux alentours de 70% de réponses favorable aux questions concernant le travail des objectifs et l'apport de réponses à des besoins professionnels, alors que dans le second – formation orientée vers le professionnel -, les chiffres manifestent une plus grande satisfaction puisqu'ils sont supérieurs à 90% pour les mêmes items. L'analyse des commentaires donne l'un ou l'autre élément explicatif de ces résultats. Il est néanmoins important de noter que les chiffres sont extraits, dans ce cas, d'un nombre assez faible de sessions (4 pour chaque axe), cela relativise quelque peu le poids des tendances centrales constatées.

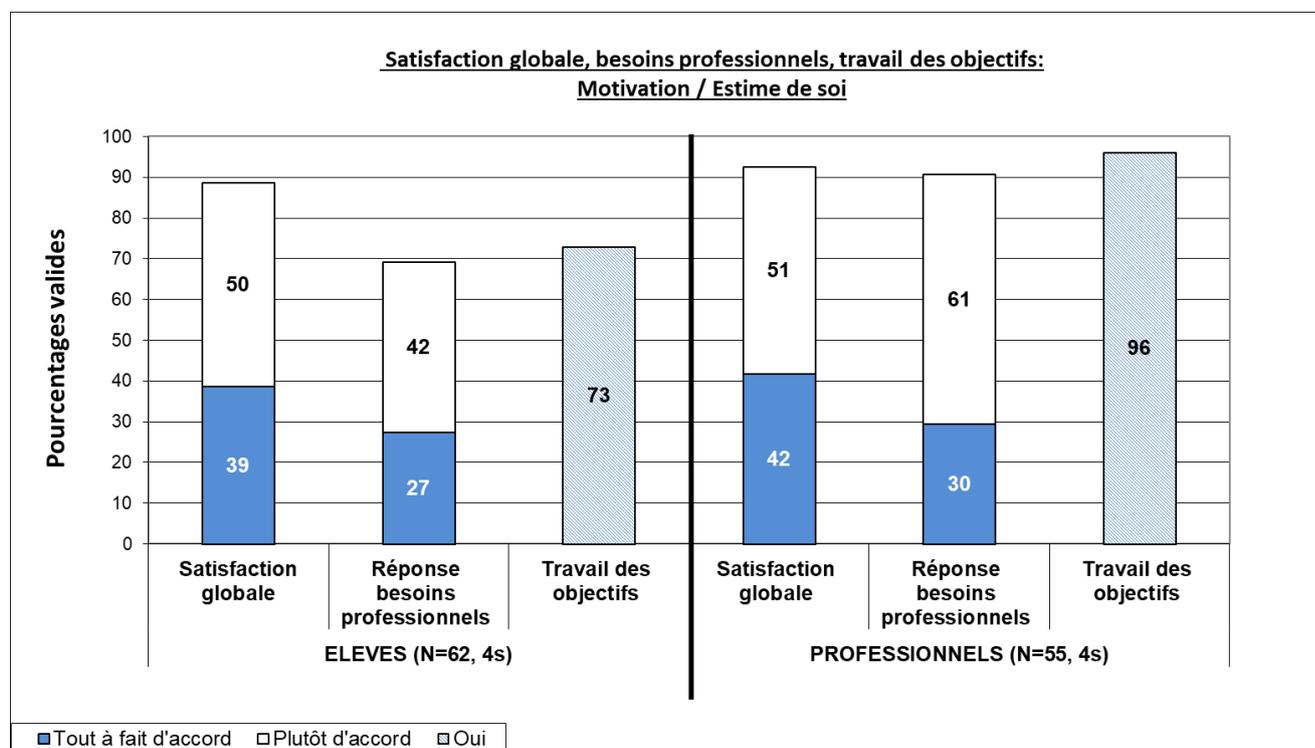


Tableau Partie qualitative -3 Formations en lien avec la motivation / Estime de soi: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

4.1.3.2. Analyse des données qualitatives

Concernant l'axe « élève », l'analyse des sessions des deux formations porte sur « mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui », l'une prenant pour objet le mal de confiance en soi et d'estime de soi et, l'autre, l'influence des nouvelles technologies sur les relations sociales.

L'analyse des commentaires se focalise sur les apports suivants :

- Une meilleure compréhension des adolescents d'aujourd'hui (notamment l'impact des médias et des réseaux sociaux), de leurs besoins, leurs centres d'intérêts, leurs préoccupations « *mieux comprendre le jeune qui est en face de nous et le monde dans lequel il vit pour modifier nos manières d'enseigner* », « *cette formation nous a permis de prendre le temps de réfléchir sur les avantages et inconvénients des réseaux sociaux. Réponse à transmettre aux élèves* » ;
- Un autre regard sur les élèves, sur leurs talents cachés à valoriser « *des réponses à besoins spécifiques de nos populations, faire émerger les talents cachés des jeunes* » ;
- Une remise en question de certaines représentations « *je repars avec une bienveillance renouvelée* ».

Parmi les commentaires négatifs, apparaissent à quelques reprises des commentaires selon lesquels les solutions proposées en formation sont difficiles à mettre en œuvre dans certains contextes et les contenus sont parfois trop généralistes.

Pour ce qui est de l'axe « professionnel », l'analyse porte sur une formation consacrée à la motivation des élèves.

Les commentaires des participants pointent les apprentissages suivants :

- De nouvelles pistes pour des pratiques plus stimulantes en s'appuyant sur les mécanismes de la motivation scolaire « *me poser plus souvent la question de l'utilité et de la valeur des tâches que je vais demander en classe, du sens. En outre, demander plus souvent aux élèves de répondre à des questions concernant sa participation, sa contribution, son engagement dans les activités d'apprentissage* », « *j'ai des pistes concrètes pour essayer de mieux capter l'attention des élèves et répondre à leurs attentes* » ;
- Des idées pour utiliser les différences entre élèves comme moteur de la motivation du groupe « *les différences entre élèves peuvent être une source afin de dynamiser l'implication du groupe classe* » ;
- Des outils pour travailler sur l'image de soi des élèves « *plein de ressources pour aider les élèves à avoir plus confiance en eux* » ;
- Une réflexion quant aux rôles et responsabilités des acteurs en rapport la motivation des élèves « *Un peu plus de confiance car je ne suis pas entièrement responsable si certaines choses ne se passent pas bien dans mes classes* ».

4.1.4. Formations en rapport au parcours de l'élève

La distinction des axes « élève » et « professionnel » s'applique également à cette rubrique.

4.1.4.1. Analyse des données quantitatives

Globalement, les participants aux formations en rapport aux parcours de l'élève sont satisfaits (plus de 90% de réponses favorables). Quel que soit l'axe envisagé, ils sont 85% à estimer repartir avec des réponses à des besoins professionnels et au moins 90% à considérer que les objectifs fixés ont bien été travaillés.

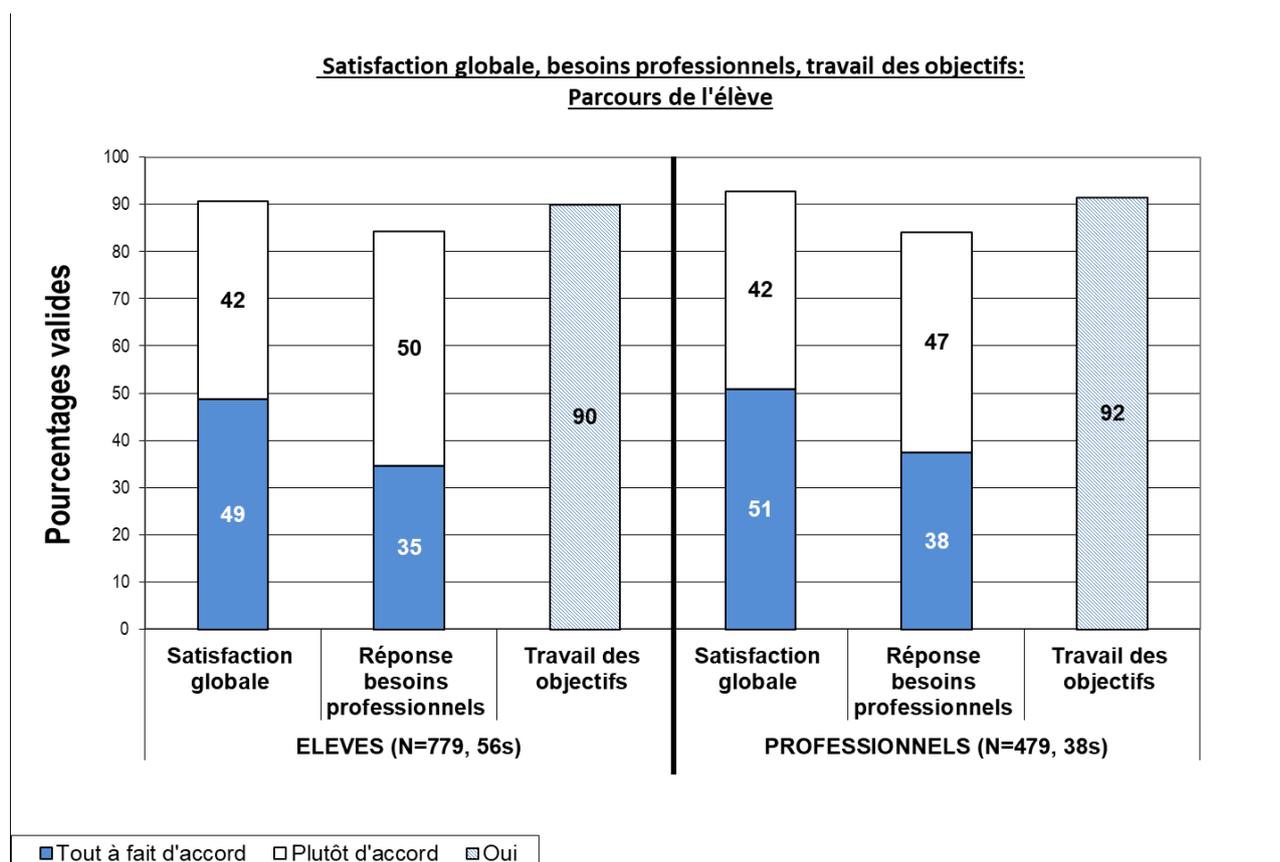


Tableau Partie qualitative -4 Formations en rapport au parcours de l'élève: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

4.1.4.2. Analyse des données qualitatives

Parmi les formations relevant de l'axe « élève », nous retrouvons les formations « mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui » proposées selon un angle développemental, celles qui travaillent le développement psychomoteur de l'enfant ainsi que celles qui portent sur l'accompagnement du jeune qui présente des conduites à risque.

Notons que, dans les données statistiques, certaines formations abordant la prise en compte la diversité culturelle sont reprises. Par contre, nous ne ferons pas état, dans cette rubrique, de l'analyse qualitative des retours de ces formations.

L'analyse des éléments convergents issus des commentaires des participants indique que ceux-ci peuvent repartir des formations avec :

- Une meilleure connaissance des aspects développementaux des élèves « mise à jour des éléments liés au développement » ;

- Un changement de regard, de représentations du parcours des élèves dans sa globalité « *nouvelle approche pour analyser les difficultés des élèves, difficultés d'apprentissage mais aussi difficultés sociales et psychologiques voire psychomotrices* » ;
- Un nouvel éclairage sur les comportements de certains adolescents « *je peux mieux comprendre certains comportements que peuvent avoir des ados en classe* » ;
- Une réflexion élargie, une prise de hauteur autour de la relation pédagogique élève/enseignant « *une analyse globale des déterminants de la relation péda* ».

Les formations de l'axe « **professionnel** », se distinguent en formations sur l'orientation, sur l'enseignement aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement, sur le décrochage scolaire, sur les phénomènes de relégation et de discrimination, sur la maltraitance, et enfin sur l'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé.

Relevons qu'ici aussi, certaines formations sont reprises dans les données quantitatives mais ne font pas l'objet d'une analyse qualitative. Il s'agit des formations qui touchent aux migrants, aux réfugiés et aux primo-arrivants ainsi que d'autres formations travaillant la prise en compte la diversité culturelle (par exemple, la formation « *terrorisme en questions ? Pour déjouer les amalgames et déconstruire les discours simplistes* »).

De manière convergente, voici ce que les participants déclarent emporter des formations :

- Des pistes et des outils pour accrocher nos jeunes au système scolaire « *je me sens mieux armé pour accompagner nos jeunes dans leurs choix d'orientation* » ;
- Plus de confiance pour aller vers les élèves (y compris ceux qui montrent des comportements déroutants) « *je me sens plus à mon aise pour aller vers les élèves* », « *meilleure capacité d'écoute et techniques de communication* » ;
- Des ressources pertinentes pour apporter des réponses sur des sujets délicats « *pouvoir anticiper les réponses à apporter à des questions difficiles et sensibles* » ;
- Nouvelles pistes, outils pour répondre à des difficultés spécifiques rencontrées par certains publics (notamment les primo-arrivants) « *me rendre compte des besoins des élèves, de leurs difficultés. Je dois encore simplifier le vocabulaire de mes consignes, notamment du côté des francophones vulnérables* ».

Quelques participants regrettent que leur formation se soit limitée à de simples échanges et n'aient pas permis d'envisager des considérations plus concrètes.

4.1.5. Formations en lien avec les processus cognitifs et les difficultés d'apprentissage

La distinction des axes « élève » et « professionnel » s'applique également à cette rubrique.

4.1.5.1. Analyse des données quantitatives

Les niveaux de satisfaction globale sont une nouvelle fois positifs (90% de réponses favorables pour l'axe « élève » et 88% pour l'axe « professionnel »). Quel que soit l'axe envisagé, environ 87% de participants estiment repartir avec des réponses à des besoins professionnels et au moins 90% d'entre eux considèrent que les objectifs fixés ont bien été travaillés.

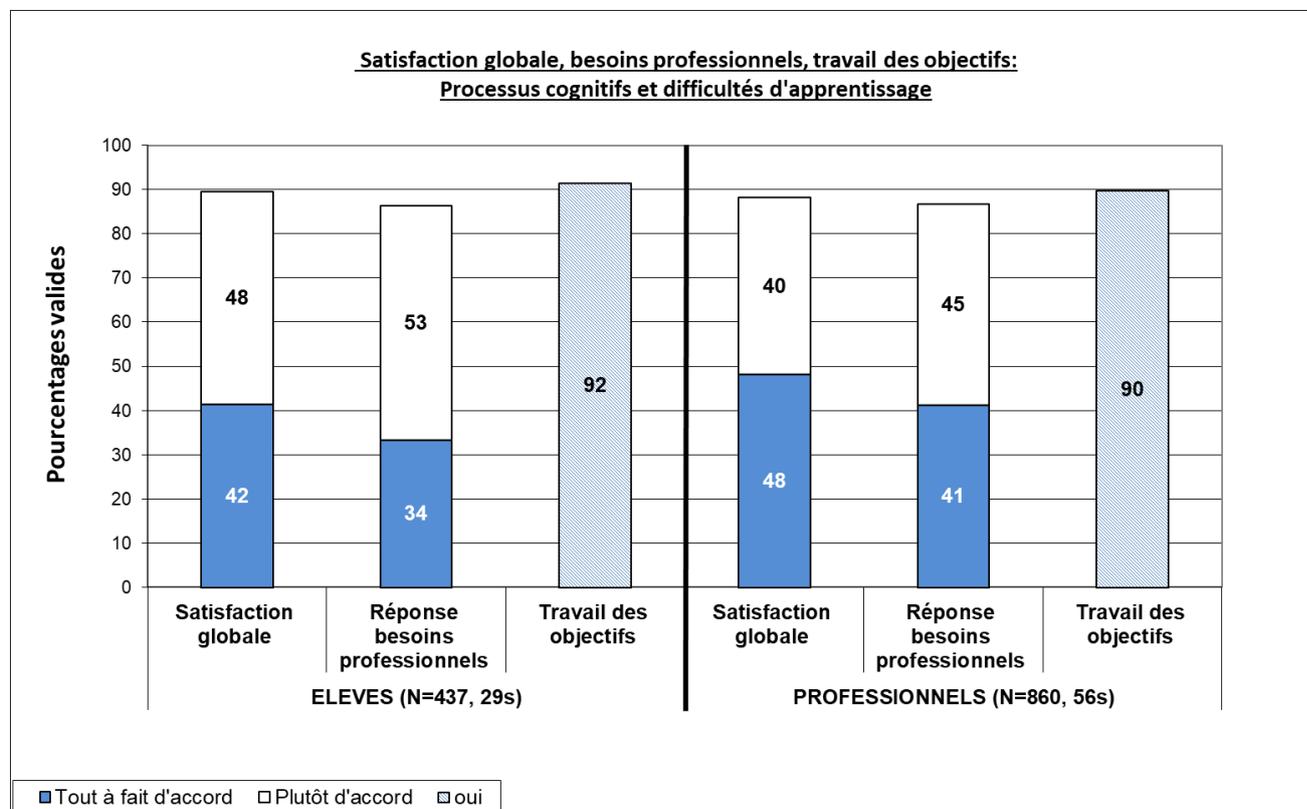


Tableau Partie qualitative -5 Formations en lien avec les processus cognitifs et difficultés d'apprentissage: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

4.1.5.2. Analyse des données qualitatives

Les formations considérées pour l'axe « élève » sont celles qui portent sur les processus cognitifs qui entrent en jeu dans les apprentissages, les stratégies de mémorisation et les difficultés d'apprentissage dès la maternelle.

L'analyse des commentaires montre que les participants peuvent engranger :

- Une meilleure compréhension de certains mécanismes clés dans les processus d'apprentissage (par exemple, le fonctionnement de la mémoire) « *Comprendre le fonctionnement de la mémoire par rapport aux différents apprentissages* » ;
- Un changement de regard sur certaines difficultés éprouvées par les élèves « *je me rends mieux compte de ce qui différencie les troubles et les difficultés d'apprentissage* » ;
- Des trucs et astuces, des clés pour dépasser certains blocages des élèves « *Il est possible de s'appuyer sur les pistes évoquées pour débloquer certains élèves, que ce soit en collectif ou en individuel* ».

Les commentaires négatifs sont un peu plus nombreux pour cette rubrique. Ils évoquent régulièrement un manque de lien entre les éléments théoriques et les applications pratiques qui peuvent en découler.

Il arrive également que certains participants estiment que le contenu de leur formation est redondant avec leur formation initiale.

Les formations correspondantes à l'axe « professionnel » sont celles qui visent à apprendre à l'élève à devenir acteur de son apprentissage, à construire des stratégies de lecture et à anticiper des difficultés et la remédiation.

Les commentaires des participants convergent vers les acquis suivants :

- Des pistes pour améliorer la structuration des activités d'apprentissage et faciliter l'organisation de la pensée (notamment par l'utilisation des apports des neurosciences) « *revoir ma façon d'organiser mes cours au regard des théories en neurosciences* » ;
- De nouvelles pistes pour anticiper les difficultés, différencier les activités et remédier (tant sur le plan individuel que collectif) « *Je repars avec plein de pistes d'anticipation et de remédiation pour les différentes difficultés de mes élèves* » ;
- Des idées pour mieux tenir compte des besoins des élèves et de leur rapport au savoir « *M'aider à comprendre les préoccupations d'un élève face à un échec, et y remédier de façon plus efficace* » ;
- Des ressources, une posture qui favorisent la confiance en soi des élèves et leur participation/implication dans les activités de classe « *le fait d'accueillir autrement les erreurs peut encourager certains comportements constructifs des élèves* ».

Dans quelques cas, les participants regrettent le caractère trop théorique de certaines formations « *la formation manquait de pratique, je ne me sens pas assez à l'aise avec l'utilisation de l'outil pour pouvoir l'utiliser en classe* » et la difficulté de réinvestir certains apports avec des grands groupes d'élèves « *la gestion mentale est une belle ouverture mais je ne vois pas comment l'utiliser dans une classe de 25 élèves* ».

4.1.6. Formations en lien avec la gestion de l'hétérogénéité

Cette rubrique relève de l'axe « professionnel ».

4.1.6.1. Analyse des données quantitatives

Les résultats quantitatifs, bien que positifs, sont comparativement à la plupart des autres catégories légèrement plus faibles : ils sont 85% à quitter les formations en étant globalement satisfaits. 81% des participants déclarent repartir avec des réponses à des besoins professionnels et les objectifs fixés sont travaillés pour 90% d'entre eux.

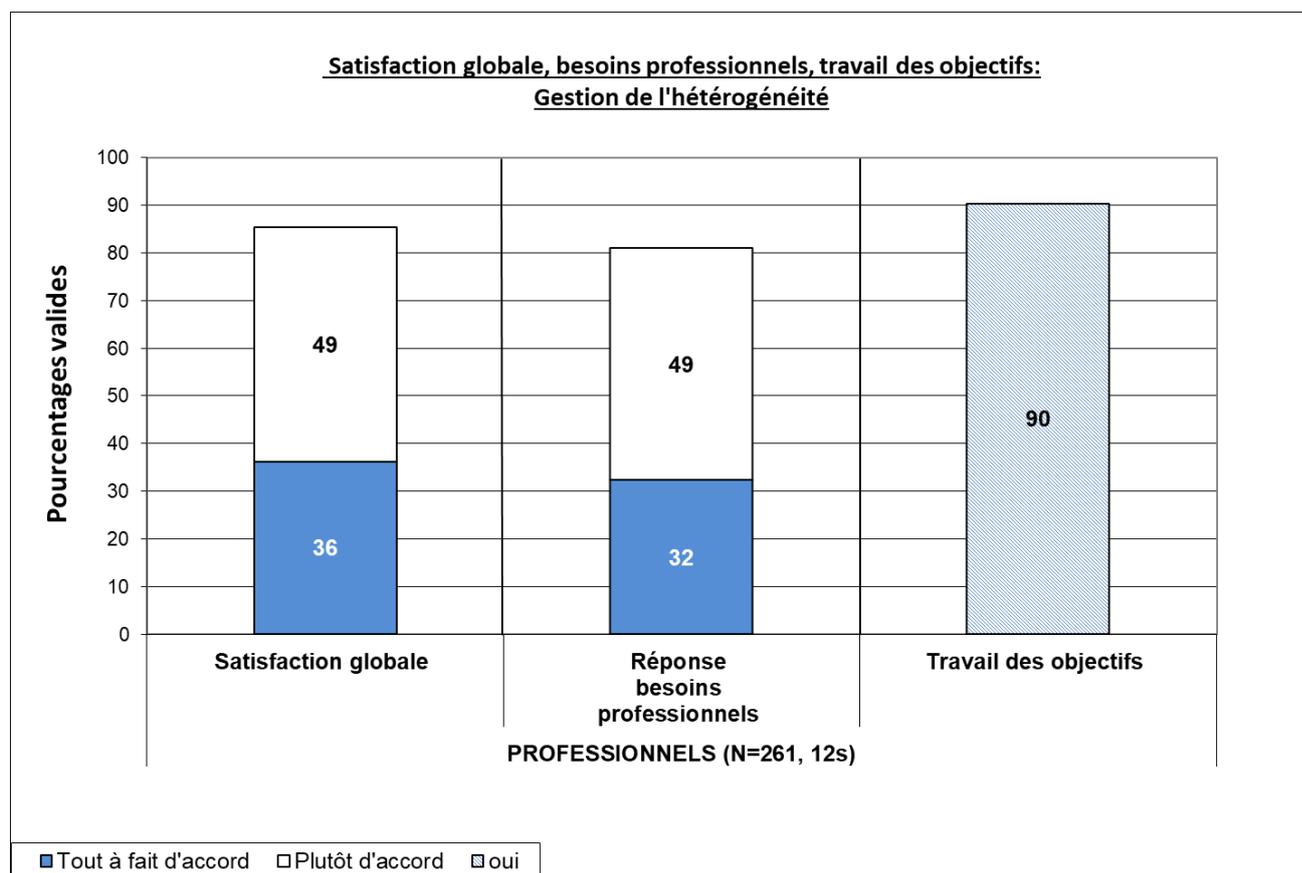


Tableau Partie qualitative -6 Formations en lien avec la gestion de l'hétérogénéité: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

4.1.6.2. Analyse des données qualitatives

Dans les formations concernant « *Mes élèves sont tous différents, comment faire?* », sur la base des commentaires convergents, il apparaît que les enseignants peuvent repartir avec :

- De nouvelles pistes pour pouvoir différencier mes pratiques « *découverte de l'enseignement en spirale qui offre pas mal de possibilités en terme de différenciation* » ;
- Des outils, des ressources, du matériel directement exploitable pour gérer l'hétérogénéité des classes « *matériel à utiliser directement en classe pour gérer des groupes à deux niveaux (en langues modernes)* » ;
- Une meilleure compréhension des types d'hétérogénéité et du concept même de différenciation « *elle nous a permis de repérer les types d'hétérogénéité* », « *analyser la situation et adapter son enseignement, accepter les différences et en faire des forces* ».

Parmi les commentaires négatifs, apparaissent à nouveau à plusieurs reprises la difficulté d'appliquer certaines pistes dans la réalité professionnelle. Quelques enseignants estiment repartir avec plus de questions que de réponses ou de solutions.

4.1.7. Formations en lien avec les outils de la différenciation

Comme dans la rubrique précédente, l'analyse concerne uniquement des formations de l'axe « professionnel ».

4.1.7.1. Analyse des données quantitatives

Les tendances quantitatives sont assez proches de celles relevées pour les formations en lien avec la gestion de l'hétérogénéité : 86% de satisfaction globale et de réponses favorables pour la question concernant l'apport de réponses à des besoins professionnels, 90% pour le travail des objectifs.

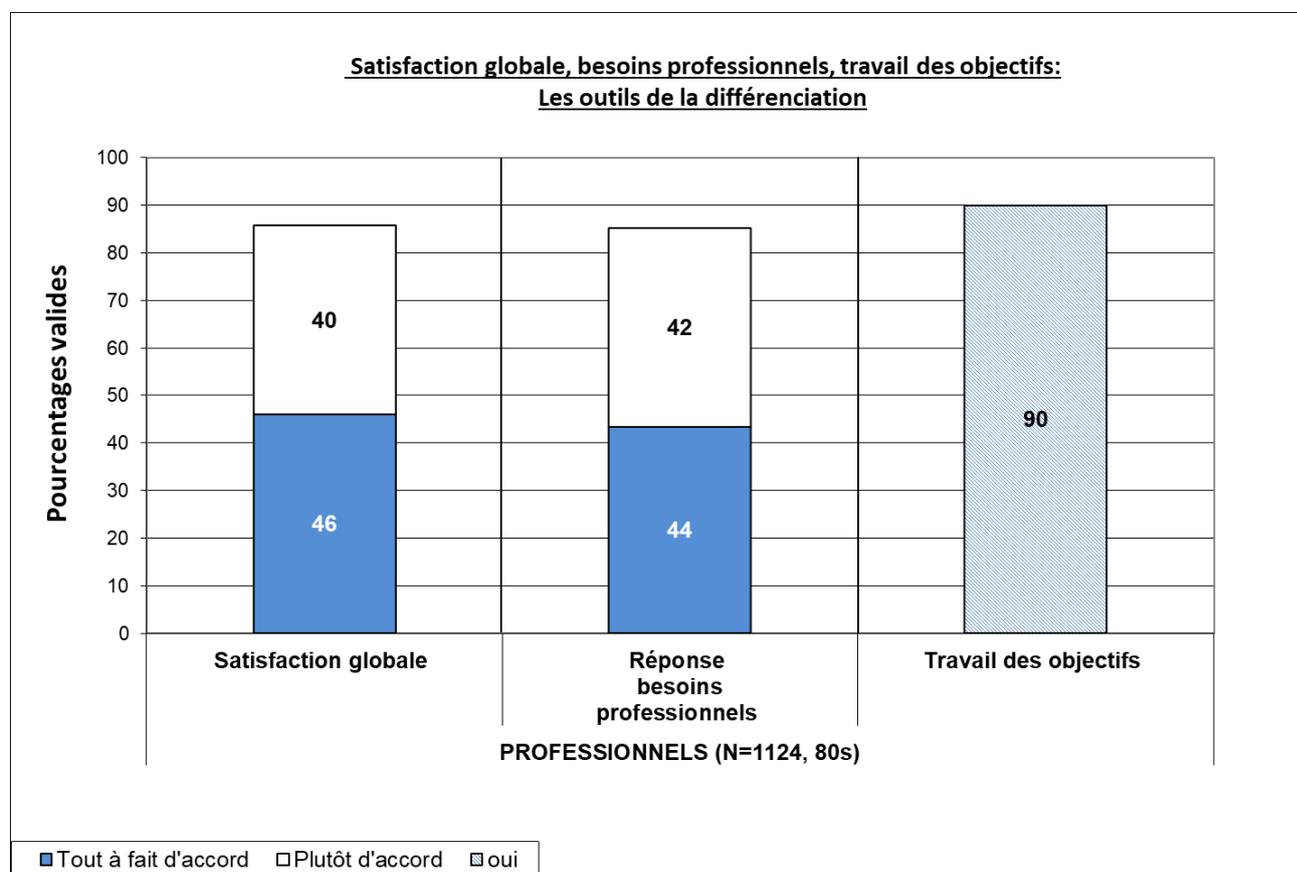


Tableau Partie qualitative -7 Formation en lien avec les outils de la différenciation: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

4.1.7.2. Analyse des données qualitatives

Sont traitées ici des formations portant sur le PIA (comment le mettre en place et comment observer l'élève pour repérer ses ressources et ses difficultés), l'utilisation des outils de l'évaluation comme outils d'enseignement et le numérique au service des apprentissages (pour ces dernières, seules les données quantitatives ont été prises en compte, les commentaires faisant déjà l'objet d'une analyse dans une autre partie du présent rapport).

Les acquis et les réponses aux besoins professionnels qui émergent des commentaires sont les suivants :

- Un renforcement des bonnes pratiques existantes « *le fait de savoir que la conception de ma grille d'évaluation est bonne* » ;
- Prise de recul et travail réflexif sur la base de ses propres outils : « *elle m'a offert un temps de réflexion sur mes outils, de prise de recul, d'échange, et un élan pour tenter qqch de nouveau* » ;
- Des outils (y compris les aspects légaux de leur utilisation) qui permettent de mieux observer les élèves et d'apporter des réponses plus spécifiques à leurs difficultés (par exemple, le PIA) « *J'ai maintenant une plus grande conscience des enjeux du PIA et du potentiel intérêt d'une*

observation plus fine des élèves. Je pourrai maintenant mieux cibler les objectifs prioritaires pour chaque PIA à utiliser et compléter » ;

- Une autre approche de l'évaluation « *approche théorique et pratique de l'évaluation pour aider les élèves à progresser. Tâche complexe, avec ses points positifs et ses limites* » ;
- Des documents et ressources déjà testés dans d'autres écoles « *de nombreux documents très utiles - des outils venant d'autres écoles (très intéressants !)* ».

Pour ce qui est des points négatifs, il apparaît qu'un certain manque de contextualisation en lien avec sa propre discipline peut affecter l'efficacité de la formation « *le fait qu'aucune discipline en particulier n'était visée, m'a un peu gênée* ».

4.1.8. Synthèse

En conclusion de cette section, il semble évident que l'action globale de formation en rapport à la différenciation est quantitativement très importante. En effet, 443 sessions sur un total de 1378 sessions évaluées traitent de près ou de loin ce sujet. Autrement dit, sur 10 sessions qui sont évaluées, plus de 3 sessions comptent la différenciation comme objet direct ou indirect de formation.

Il est important de souligner que l'action de formation touche un spectre large et varié de sujets autour de la thématique analysée. Ainsi, 7 catégories différentes de formations ont pu être constituées avec, pour certaines d'entre elles, une distinction par axe, selon que les objectifs ou les contenus touchent davantage l'élève ou le professionnel.

Globalement, le niveau de satisfaction des participants est très élevé (90,8% de réponses favorables en moyenne). Ce sont les sessions des catégories « didactique disciplinaire » et « besoins spécifiques et troubles d'apprentissage » qui obtiennent les meilleurs résultats. A l'inverse, les résultats en rapport aux réponses à des besoins professionnels et au travail des objectifs de la catégorie « motivation/estime – axe élève » sont plus mitigés.

Il est difficile de résumer l'ensemble des acquis et réponses aux besoins professionnels épinglés tout au long de cette analyse. Nous pouvons schématiquement relever que les éléments convergents concernent soit des apports sur le concept, le fonctionnement et les outils de la différenciation (par exemple, mieux gérer l'hétérogénéité au sein d'une classe), soit une meilleure connaissance/représentation des différences entre élèves (sur le plan psychologique, développemental, social, des processus/modes d'apprentissage, ...), ou encore une plus grande maîtrise des éléments didactiques en lien avec les savoirs, concepts ou compétences à enseigner (cfr. l'analyse proposée au point A).

Toujours globalement, il semble que la trop faible prise en compte des contraintes liées à la réalité scolaire peut affecter négativement l'utilité perçue des formations.

4.2. Cible classe : Le numérique au service des apprentissages

4.2.1. Philosophie des formations

Nous pouvons qualifier les formations qui concernent les outils numériques au service des apprentissages des formations « *front office* ». Ces formations, à l'inverse des « *back office* » concernent l'utilisation d'outils numériques directement en classe, face à et/ou avec ses élèves. Nous n'aborderons *de facto* pas les formations techniques à l'utilisation d'outils - tels que le traitement de texte, par exemple - qui ciblent spécifiquement des compétences en dehors de la classe lors de la préparation et du traitement des leçons, ou des évaluations.

Nous n'aborderons non plus ici le lot de formation « Former ses élèves au Passeport TIC (technique et pédagogique) » qui n'est plus d'actualité et qui a été retiré de notre programme.

Deux formations ont été données dans cette optique :

- **« Comment choisir et intégrer les outils numériques à ma pratique pédagogique en XXX? »** travaille les objectifs suivants : *revisiter des pratiques pédagogiques au moyen de l'outil informatique/numérique, analyser les modifications que cet outil implique quant au rôle de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques, la gestion de la classe et l'apprentissage des élèves, dégager les plus-values de l'outil XXX pour développer l'enseignement et les apprentissages en XXX.*
- **Se lancer dans l'utilisation d'outils numériques en classe et devenir personne-relai TIC pour son établissement** travaille les objectifs suivants : *identifier les freins et les facilitateurs à l'intégration d'outils informatiques au sein de sa classe, de son établissement, déterminer des pratiques pédagogiques propices à l'intégration d'outils informatiques, co-construire un projet intégrant un ou plusieurs outils informatiques/numériques et initier une réflexion quant aux plus-values pédagogiques de l'utilisation de ces outils au sein de sa classe et de son établissement, inventorier les besoins de formations techniques plus spécifiques en lien avec l'utilisation des outils choisis, co-construire et partager ses ressources et ses pratiques techno-pédagogiques avec d'autres collègues (en inter-réseaux, en inter-écoles, en inter-niveaux), co-construire son rôle de Personne-Relai TIC au sein de son établissement.*

4.2.2. Analyse des données quantitatives

4.2.2.1. Comment choisir et intégrer les outils numériques à ma pratique pédagogique en XXX?

31 sessions ont été organisées pour la discipline « Mathématique » dont 6 incluaient également les « sciences », 14 ont été organisées pour les langues modernes, 6 pour le français, 5 pour les sciences économiques et sociales, deux exclusivement pour les sciences, 4 pour la musique et 3 pour l'enseignement spécialisé. Soit un total de 65 sessions dont 64 évaluées.

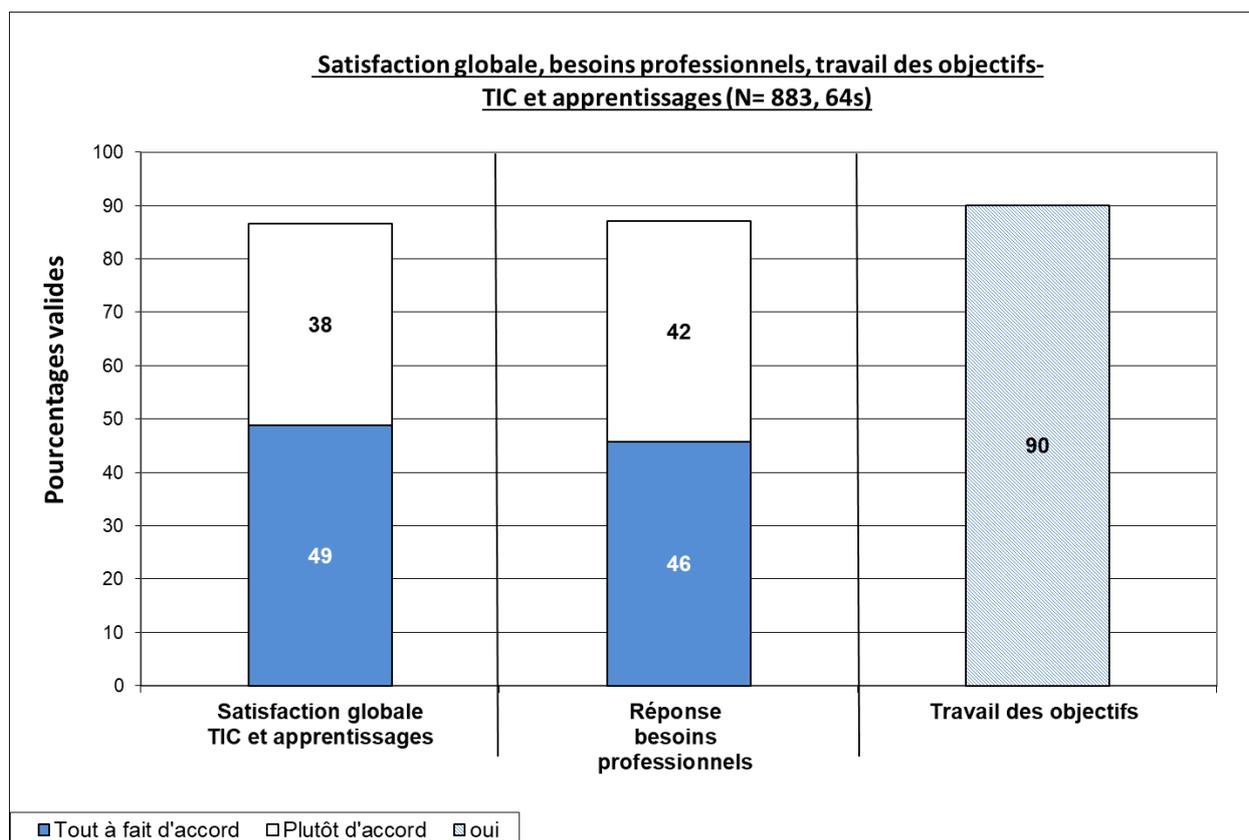


Tableau Partie qualitative -8 TIC et apprentissages: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Les formations technopédagogiques sont des formations très demandées et qui généralement sont très bien accueillies. Ainsi, 87% des répondants ont témoigné d'une satisfaction générale, 88% ont estimé que la formation avait répondu à leurs besoins professionnels et enfin, 90% ont considéré que les objectifs annoncés avaient été travaillés.

4.2.2.2. *Se lancer dans l'utilisation d'outils numériques en classe et devenir personne-relais TIC pour son établissement*



Tableau Partie qualitative -9 Personne-relais TIC: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Six sessions ont été organisées. Ici encore, la formation a eu un franc succès. Tous les participants sont repartis satisfaits. En ce qui concerne le travail des objectifs, 98% ont estimé avoir travaillé les objectifs annoncés.

4.2.3. Analyse des données qualitatives

4.2.3.1. *Comment choisir et intégrer les outils numériques à ma pratique pédagogique en XXX?*

Travail des objectifs

Globalement, les participants aux sessions ont estimé que les objectifs annoncés avaient été travaillés. Ils ont apprécié les liens explicites qui ont été faits avec la discipline qu'ils enseignent.

En quoi la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels ?

Dans les formulaires, trois types de réponses sont fréquemment cités. D'abord, la découverte de nouveaux outils utilisables en classe pour enrichir le cours par la visualisation de données complexes, ou grâce à l'interactivité, par exemple : « *Cet outil permet de rendre moins abstraites les maths en rendant visuel certains éléments du cours* », « *Mise à disposition de contenus via internet, utilisation et manipulation de vidéos et d'images, interactivités, réflexion sur les processus pédagogiques, etc.* ». Ensuite, la motivation est un élément récurrent que les participants énoncent avoir pu retrouver et/ou développer au cours de la formation : « *Beaucoup d'idées, de motivation à appliquer les choses acquises ici* », « *Renouveler mes cours, ma motivation* ». Enfin, les participants évoquent souvent que la formation leur a permis de « connecter » leurs cours (au sens propre, comme au figuré) : « *Nous connecter dans nos cours à notre époque numérique* ».

Acquis

Parmi les acquis cités à la suite de la formation, la grande majorité des participants affirment repartir avec des ressources en termes d'idées et en termes d'outils mais aussi encore et toujours la motivation : « *Des idées plein la tête! Motivation extrême pour mettre ça en pratique dès mon retour en classe. Grand merci!!!* », « *Énormément d'outils pour utiliser le numérique en classe + une grande motivation à pouvoir enfin mettre tout ça en pratique et remotiver mes élèves à apprendre les langues* ».

Quelquefois, nous pouvons lire également une certaine frustration liée aux faibles possibilités présentées et au matériel effectivement mis à disposition de l'enseignant : « *Beaucoup de pistes mais hélas, peu de moyens pour les exploiter* », « *Maintenant, pourrais-je utiliser une plateforme? Grand écart avec ce que les élèves disposent comme matériel à domicile [cfr. l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne]* ».

Cependant, les commentaires de certaines sessions sont moins satisfaisants. C'est le cas de sessions intitulées « *Langues modernes - Revisiter des pratiques pédagogiques en intégrant l'outil tableau interactif dans le cours de langues modernes en secondaire* » qui font d'ailleurs partie des formations identifiées comme problématique. Les participants ont estimé que la formation n'était pas suffisamment orientée vers langues modernes et ne présentait pas d'applications transférables en lien avec leur programme. La formation était trop technique et centrée sur un logiciel particulier de TBI. Cela semble avoir engendré une frustration chez les enseignants disposant dans leur classe d'un TBI fonctionnant avec un autre logiciel. La formation aurait gagné à traiter davantage des aspects pédagogiques (ce qu'elle n'a pas fait) et accorder moins de place aux aspects techniques. Les formateurs ont également ressenti des difficultés à rencontrer les attentes des enseignants lors de cette formation. Il en est de même pour une session dont l'intitulé annonçait travailler l'interaction TBI-tablette. Le problème rencontré avec cette formation, relève du fait que celle-ci n'a pas réellement abordé l'outil « *tablette* » comme indiqué dans l'intitulé. Ce manquement a engendré de la frustration et un mécontentement de la part des participants.

4.2.3.2. *Se lancer dans l'utilisation d'outils numériques en classe et devenir personne-relai TIC pour son établissement*

Travail des objectifs

Une très grande majorité des participants ont estimé que les objectifs avaient été travaillés, d'ailleurs un seul participant sur les six sessions a répondu par la négative, justifiant sa réponse par le fait que la formation n'a laissé que peu de temps en autonomie pour tester les différentes applications proposées. Un élément récurrent mis en avant par rapport au travail des objectifs est celui de la mise en place du projet : « *Oui, car la formation me permet de faire évoluer mon projet numérique* », « *Un projet a été mis en place (lors de la 1ère journée de formation) et réalisé au sein de mon établissement avec succès. Les échanges entre les différents partenaires ont été très enrichissants* ». De fait, le temps de formation a été l'occasion pour les enseignants, souvent venus en binôme avec un autre collègue de leur établissement, de se poser et de réfléchir ensemble à un projet numérique

En quoi la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels ?

La réponse récurrente relève des outils qui ont été présentés en formation : « *Découverte de programmes qui vont enrichir mes pratiques de classe* », « *Beaucoup de programmes présentés : Intéressants, faciles, en relation avec les objectifs personnels* ». Mais au-delà de ces outils, l'idée de transférabilité revient, elle aussi à plusieurs reprises : « *Découvrir des outils numériques pour répondre aux besoins professionnels* ». Effectivement, ce qui fait le succès de cette formation est d'une part, les possibilités qui sont présentées aux enseignants mais également la réflexion qui accompagne la manière dont les outils peuvent s'insérer dans leurs pratiques pédagogiques.

Acquis :

Les acquis relevés par les participants sont à nouveau de l'ordre des outils qu'ils ont pu découvrir, mais le renforcement de la motivation et de la confiance en soi reviennent eux aussi fréquemment : « *Beaucoup d'envies, d'idées, de projets. Super!* », « *Enrichi, prêt à relever de nouveaux défis* », « *Une GRANDE motivation, enrichi de rencontres d'autres enseignants ayant vu évoluer leurs projets* ».

4.2.3.3. Synthèse

Les formations technopédagogiques sont de formations très demandées et qui ont généralement beaucoup de succès. De fait, les enseignants, soucieux de faire évoluer leurs pratiques et d'assurer une cohérence avec notre société sont en attente de formations de ce type. La motivation est un élément important à leurs yeux. Ils soulignent que les formations leur permettent, en plus de les outiller, de rencontrer des collègues qui, comme eux, poursuivent cet objectif de transformation de leurs pratiques via les outils numériques. Les formations constituent dès lors un espace de rencontre et d'échange de « bonnes pratiques ».

4.3. Cible société-système éducatif : Education à la citoyenneté

4.3.1. Les formations relatives à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC)

4.3.1.1. Rappel du contexte dans lequel s'inscrivent les formations à l'EPC

Pour l'enseignement fondamental

Dans le courant de l'année 2016-2017, 2 dispositifs de formations différents ont été proposés. Les formateurs qui sont intervenus tout au long de l'année à travers ces dispositifs sont des formateurs internes de l'IFC.

Le premier dispositif réfère à l'organisation de **11 journées d'introduction** autour du référentiel en éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Il représente 765 personnes inscrites. Destinées aux membres du personnel de l'enseignement fondamental ordinaire ou spécialisé, cette première journée de formation a été conçue pour préparer les enseignants à la découverte du référentiel, de son contexte et de son sens ainsi que des concepts et des compétences qu'il vise ; de les initier à des outils et des dispositifs permettant la mise en œuvres de ces compétences et concepts ; et de les former à la question de la neutralité de l'enseignant. La formation se donnait également pour ambition d'élaborer un plan de formation personnel sur la base de l'identification des ressources et acquis des participants, ainsi que de leurs besoins, afin qu'ils puissent travailler au mieux ces nouvelles compétences avec leurs élèves.

Pour la majorité d'entre elles, ces journées d'introduction, d'une durée d'un jour chacune, se sont déroulées à la fin du mois d'août jusqu'à la fin du mois de septembre. Ce timing correspondait à l'arrivée du nouveau cours de philosophie et de citoyenneté au sein de l'enseignement primaire dès la rentrée scolaire 2016-2017. Une journée supplémentaire a encore été organisée en février 2017 suite aux nombreuses demandes de participation.

Le deuxième dispositif est relatif à **trois journées complémentaires**, proposées d'octobre à juin sur une base volontaire, et constitue un parcours de formation global. Il a été organisé à 12 reprises. 731 personnes s'y sont inscrites. Pour pouvoir y participer, il convenait d'avoir suivi au préalable une des journées d'introduction.

Pendant ces 3 jours, les participants ont pu travailler la mise en œuvre du référentiel en tenant compte des contraintes et des modalités pratiques qui sont les leurs. Ils se sont également penchés plus avant sur la posture de neutralité. En partageant leurs pratiques professionnelles, ils ont davantage appris comment observer les compétences développées en EPC.

Ces 3 journées complémentaires visaient prioritairement à construire ensemble des réponses à leurs questions tout en approfondissant les notions et les pratiques vues lors de la première journée. De plus, ces journées complémentaires ont été soutenues par une plateforme d'e-learning visant à faciliter tant les échanges entre participants et formateurs que la consultation et le partage des documents pertinents.

Pour l'enseignement secondaire

Suite à l'entrée en vigueur au 1^{er} septembre 2017 du programme des cours de Philosophie et Citoyenneté au secondaire, l'IFC a également organisé 7 sessions de 2 jours chacune. 213 personnes y ont été inscrites entre février et mars 2017.

Cette formation présentait les mêmes objectifs que pour l'enseignement fondamental en s'appuyant cette fois sur les référentiels des niveaux d'enseignement concernés : les socles de compétences d'une part (pour le 1er degré du secondaire) et les compétences terminales d'autre part (pour les 2^{ème} et 3^{ème} degrés du secondaire). A également été proposée à leur découverte, la notion d'Unité d'Acquis d'Apprentissages (l'UAA type) sur la base de laquelle a été construit le référentiel des compétences terminales.

Des activités d'analyse et d'appropriation de deux référentiels ont été réalisées en vue de les préparer aux modifications qu'ils impliquent en termes d'enseignement et d'activités d'apprentissage à proposer aux élèves.

4.3.1.2. Analyse des données quantitatives

Journées d'introduction EPC pour l'enseignement fondamental

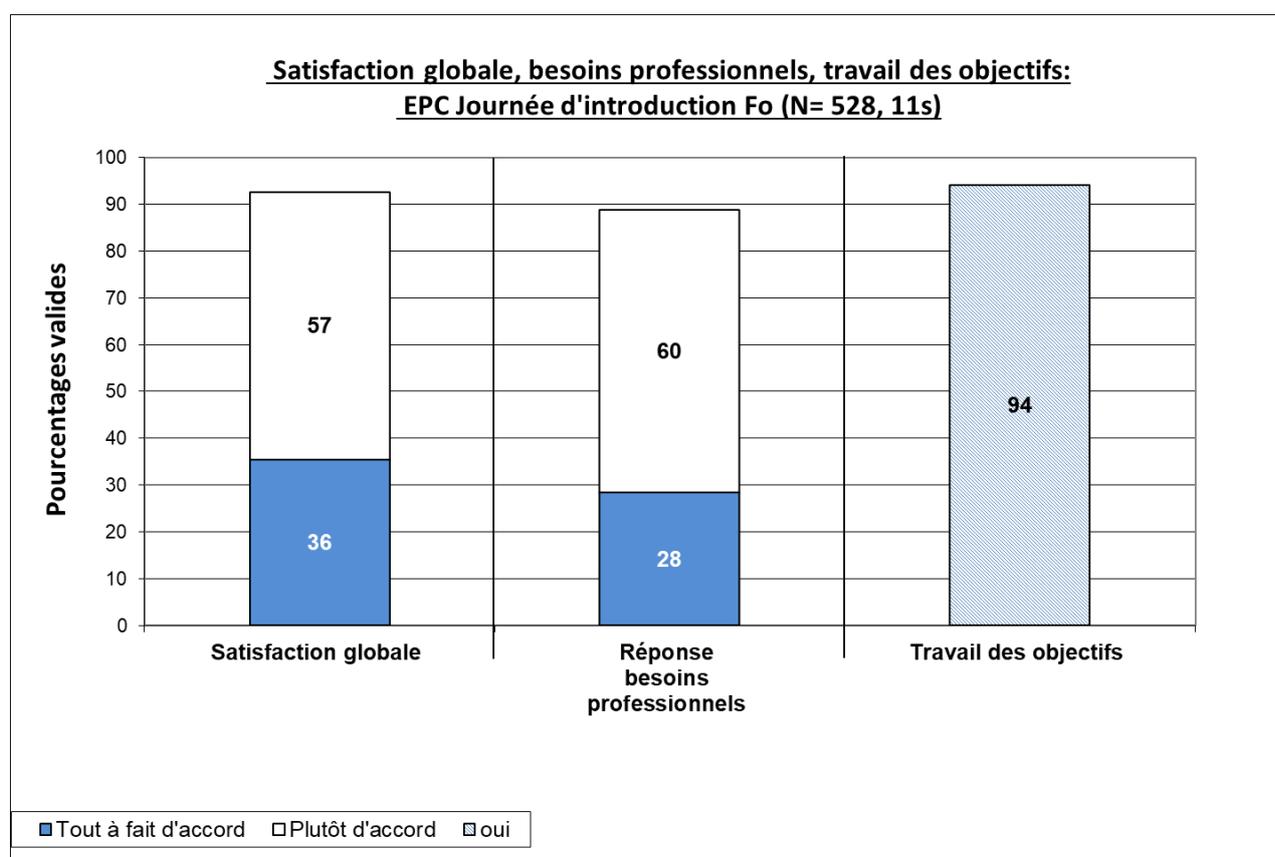


Tableau Partie qualitative -10 EPC Journée d'introduction Fo: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Les 528 questionnaires valides dépouillés se répartissent sur 11 journées d'introduction évaluées. Le taux de **satisfaction globale** atteint les 86%.

Les participants estiment encore que, pour 94% d'entre eux, les **objectifs** ont été atteints.

88% est le taux qui correspond au fait que les journées d'introduction ont apporté des réponses aux **besoins professionnels**.

Pour les personnes pour lesquelles nous disposons de l'information qu'ils ont transmise via leur questionnaire d'évaluation, nous avons 386 maîtres spéciaux, 99 instituteurs, 16 professeurs de cours généraux et 7 chefs d'établissement. Dans les personnes qui ont coché « autres », on a un conseiller pédagogique et quelqu'un de l'accueil extra-scolaire.

Module complémentaire EPC pour l'enseignement fondamental

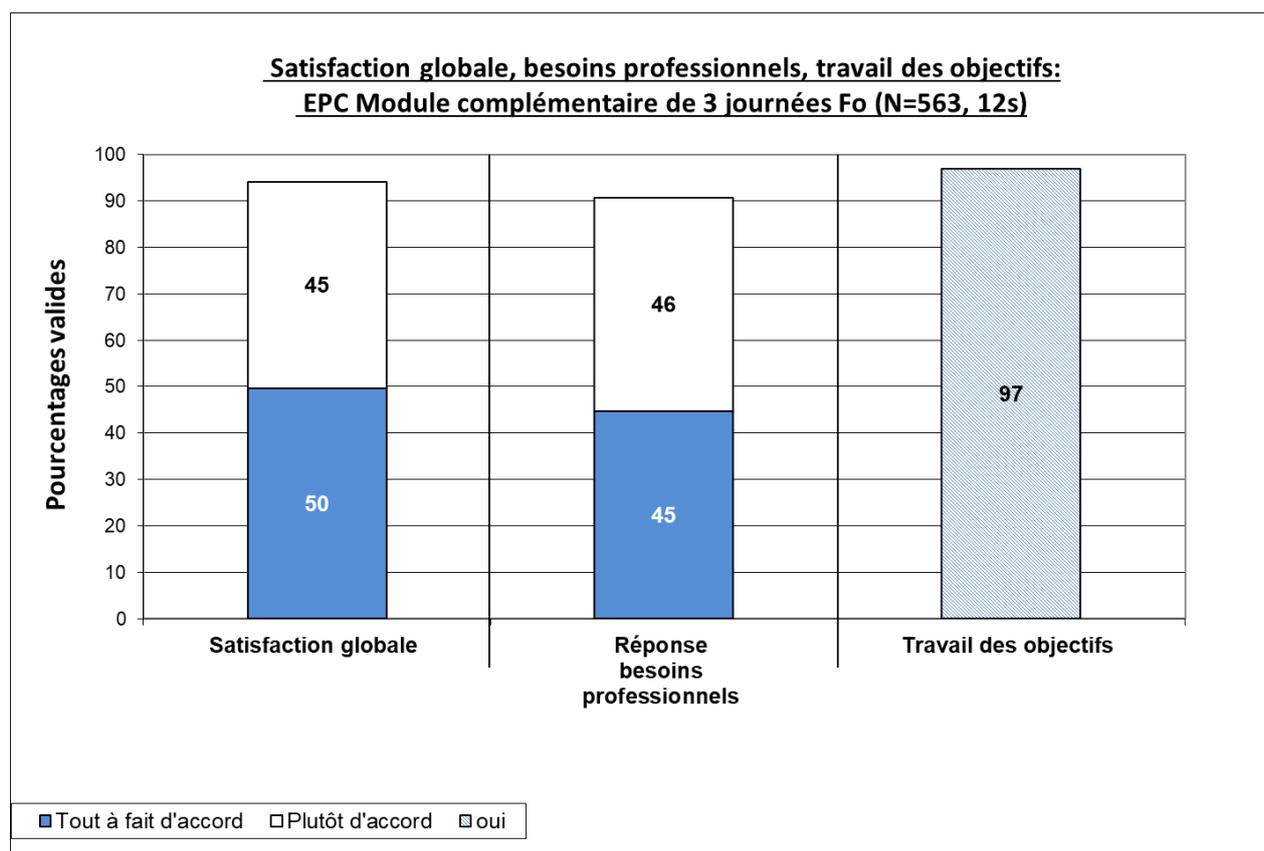


Tableau Partie qualitative -11 EPC Module complémentaire de 3 journées Fo: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Les pourcentages exprimés pour le module complémentaire EPC sont issus de de 563 questionnaires. Ce module a été organisé à 12 reprises.

La satisfaction globale est forte, comparativement aux journées d'introduction, puisqu'elle s'élève à 94%.

Les objectifs de formation assignés au module complémentaire avoisinent presque le maximum, soit 97%.

Les réponses aux besoins professionnels apportées lors de ces formations ont été largement satisfaites : le taux atteint les 91% pour les items cumulés « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ».

Pour les personnes pour lesquelles nous disposons de l'information via les questionnaires d'évaluation, nous avons 454 maîtres spéciaux, 78 instituteurs, 20 professeurs de cours généraux et 2 chefs d'établissements. Au niveau du type d'enseignement (5 non-réponses), nous avons 490 personnes du fondamental ordinaire, 52 du fondamental spécialisé, 9 du secondaire ordinaire et 7 du secondaire spécialisé.

Formation EPC pour l'enseignement secondaire

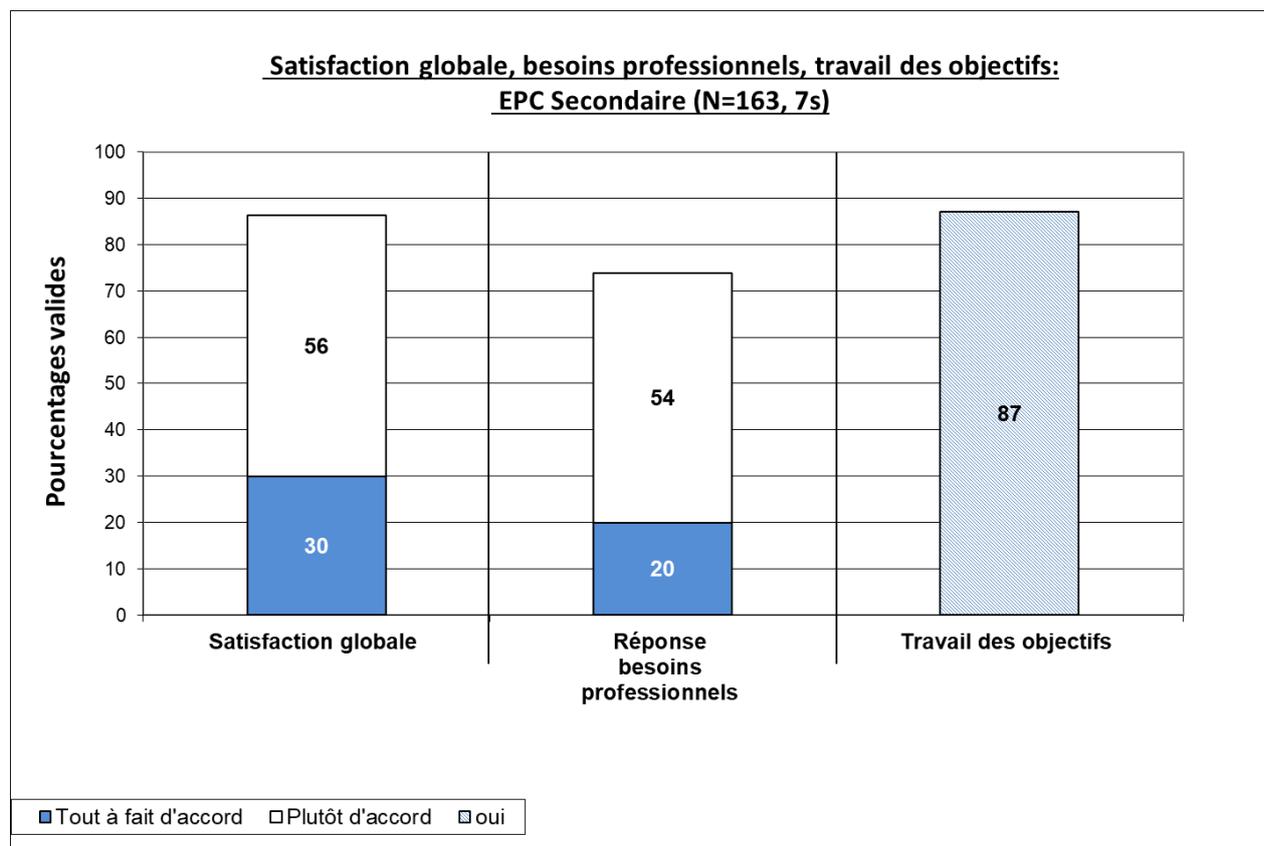


Tableau Partie qualitative -12 EPC Secondaire: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Des 163 questionnaires analysés au cours des 7 sessions de formation organisées pour l'enseignement secondaire, le taux de **satisfaction globale** est de 86%.

Le travail des **objectifs** représente un taux de 87% de réponses favorables.

74% est le taux qui donne une indication sur le fait ou non que des réponses à des **besoins professionnels** aient été apportées en formation. C'est un le taux le plus faible observé pour les 3 dispositifs EPC.

Pour les personnes dont nous disposons l'information, 147 personnes sont de cours généraux. Derrière cette appellation, nous retrouvons les professeurs de religion, de morale mais peut-être aussi d'autres mais nous ne savons pas les différencier. 8 personnes sont des professeurs de technique et de pratique professionnelle. 13 personnes viennent de l'enseignement secondaire spécialisé.

4.3.1.3. Analyse des données qualitatives

Journées d'introduction au niveau fondamental

Les participants soulignent largement la qualité des informations qui leur ont été transmises.

Au niveau de leurs **besoins professionnels**, ils témoignent avoir reçu un bon encadrement à travers les nombreuses activités d'animation proposées pour ce nouveau cours et avoir bénéficié d'un soutien efficace par rapport à différentes questions qu'ils se posaient jusque-là.

Quant aux acquis qu'ils expriment avoir retirés de la formation, le contenu du cours à enseigner leur est devenu plus évident : où aller chercher les informations par rapport aux contenus à enseigner, identifier les partenaires externes à l'école utiles par rapport à différentes thématiques, identifier les ressources pertinentes pour ce cours.

Parmi les regrets exprimés, l'on identifiera que la question de la neutralité n'ait pas été suffisamment travaillée et que par ailleurs des questionnements sur l'avenir professionnel de certaines fonctions enseignantes ne leur ont pas permis d'être mieux rassurés. Mais ceci n'est pas du ressort de la formation.

Journées complémentaires au fondamental

La construction d'un réseau d'échanges avec des collègues provenant d'autres horizons et la possibilité de disposer de nombreuses ressources complémentaires au travers une plateforme informatique sont ce qui ressort majoritairement de ces journées.

La méthodologie poursuivie par les formateurs est soulignée comme ayant été adéquate tout au long de la formation. Les valeurs et concepts du nouveau cours ont été explicités, débattus et argumentés. Ils font sens aux yeux des participants.

Les compétences à parcourir pour ce nouveau cours ont bien été présentées au point que cet aspect positif est souligné à plusieurs reprises. Le temps passé à avoir présenté les compétences une à une avec un débat qui s'en est suivi a rassuré beaucoup d'enseignants.

Une large satisfaction générale et un fort enthousiasme pour l'enseignement du cours d'EPC sont, à de très nombreuses reprises, évoqués.

Les enseignants provenant de l'enseignement spécialisé sont les plus déçus en ce sens que les activités d'animation pour un tel cours ne sont pas suffisamment adaptées à leur réalité. Mais leur adaptation n'est cependant pas remise en question, simplement cela leur demandera davantage d'appropriation que leurs collègues qui enseignent dans l'enseignement ordinaire.

L'identité professionnelle questionnée à travers la neutralité à adapter n'est plus identifiée comme une difficulté lors de ces journées d'approfondissement. La présentation du cadre légal quant à la nouvelle posture professionnelle paraît avoir été suffisante pour les enseignements qu'il y a à en retenir à ce sujet.

Enseignement secondaire

C'est pour le niveau d'enseignement secondaire que les critiques sont les plus partagées. Bien que les enseignants restent majoritaires pour exprimer leur satisfaction quant au fait que la formation a rencontré plusieurs de leurs **besoins professionnels** en leur proposant notamment des activités intéressantes à mener avec leurs élèves ou encore en leur permettant l'élaboration de séquences de leçon réalisées en sous-groupes, ils sont une minorité à exprimer ouvertement que le fait de se baser uniquement sur les référentiels (dont un toujours en construction au moment de la formation – les compétences terminales) n'est pas suffisant à leur yeux, que cela reste une approche trop générale et pas assez orientée sur les cours à enseigner proprement dits.

Pour tout ce qui se rapporte à l'EPC, la frustration la plus grande a été exprimée lors des formations ici concernées au niveau secondaire. Les propos sont quelquefois durs : « *Une impression de marcher sur des œufs, de naviguer en eaux troubles* », « *La sensation que le cours de citoyenneté est un cours de morale* », « *Que les politiques se moquent de nous et ne nous considèrent pas du tout* », « *La qualité de vie, de travail qui ne seront plus garantis et pour lesquelles on ne nous donne aucune information officielle* ».

Il convient de rappeler que les formations pour le niveau secondaire ont été organisées avant l'adoption par le Parlement du décret du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté ; ce qui était par nature susceptible de créer d'inévitables tensions.

Par ailleurs, afin de répondre à une demande de formation complémentaire au niveau secondaire, l'IFC a planifié, pour l'année scolaire 2017-2018, d'une part un module de base de 2 jours consacré aux compétences terminales pour le référentiel EPC et, d'autre part, un module complémentaire de 2 jours également (consacré lui aussi aux compétences terminales). A l'heure où sont rédigées ces lignes, le constat est que le module de base a été organisé 1 seule fois sur 14, faute de participants inscrits en nombre suffisant. Quant au module complémentaire proposé 6 fois, il n'a toujours pas pu être organisé pour la même raison. Notre explication sur l'abandon constaté pour ces formations est que d'autres institutions (Hautes écoles et Universités) ont repris le relais sur ce sujet en organisant le certificat en didactique de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

4.3.2. Formations qui abordent la migration

4.3.2.1. Les formations

En 2016-17, seules deux offres ont abordés cette thématique.

La première intitulée « **Migrants, Réfugiés, Primo-arrivants : comment favoriser une dynamique d'inclusion dans l'établissement scolaire ?** » a été rentrée via le lot « L'accueil et l'inclusion socio-culturels du Primo-arrivant en tant que démarche collective ».

Les objectifs de cette formation sont :

- Au départ du partage d'expériences entre les participants, et d'autres expériences vécues par ailleurs, analyser des activités pédagogiques et des organisations mises en place qui visent l'accueil et le soutien de ces enfants/adolescents ;
- Prendre en compte les éléments culturels et de parcours de vie amenés par l'enfant et son entourage afin d'adapter les activités pédagogiques et les démarches d'inclusion différenciées.

La formation s'adresse aux membres du personnel de l'enseignement fondamental, secondaire ordinaire ou spécialisé, en ce compris les instituteurs-trices et professeur-e-s en DASPA.

La seconde a pour titre « **A la rencontre de l'autre. Comment discuter dans ma classe de la migration et de l'accueil des migrants ?** » et travaille les objectifs assignés au lot « Prendre en compte la diversité culturelle » :

- Prendre conscience de la nécessité de sortir d'un point de vue ethnocentré avant tout travail sur la diversité culturelle ;
- Apprendre à repérer les stéréotypes en vue de les désamorcer ;
- S'informer sur les notions d'identité, de croyance et de codes culturels afin de les prendre en compte dans les apprentissages ;
- S'initier à tenir compte de ces différents codes culturels ainsi que des croyances et des identités culturelles qui y sont liées dans les échanges entre élèves et avec les élèves.

Elle cible les professeur-e-s de l'enseignement secondaire ordinaire, les éducateurs-trices et les directions d'établissement. Les formations rattachées à ce lot doivent aborder la notion de lutte contre

le radicalisme et le racisme, et viser à promouvoir la liberté d'expression, le respect de l'autre et le vivre ensemble.

4.3.2.2. Analyse des données quantitatives

Le graphique ci-dessous combine les résultats obtenus pour les 2 formations identifiées dans le présent chapitre.

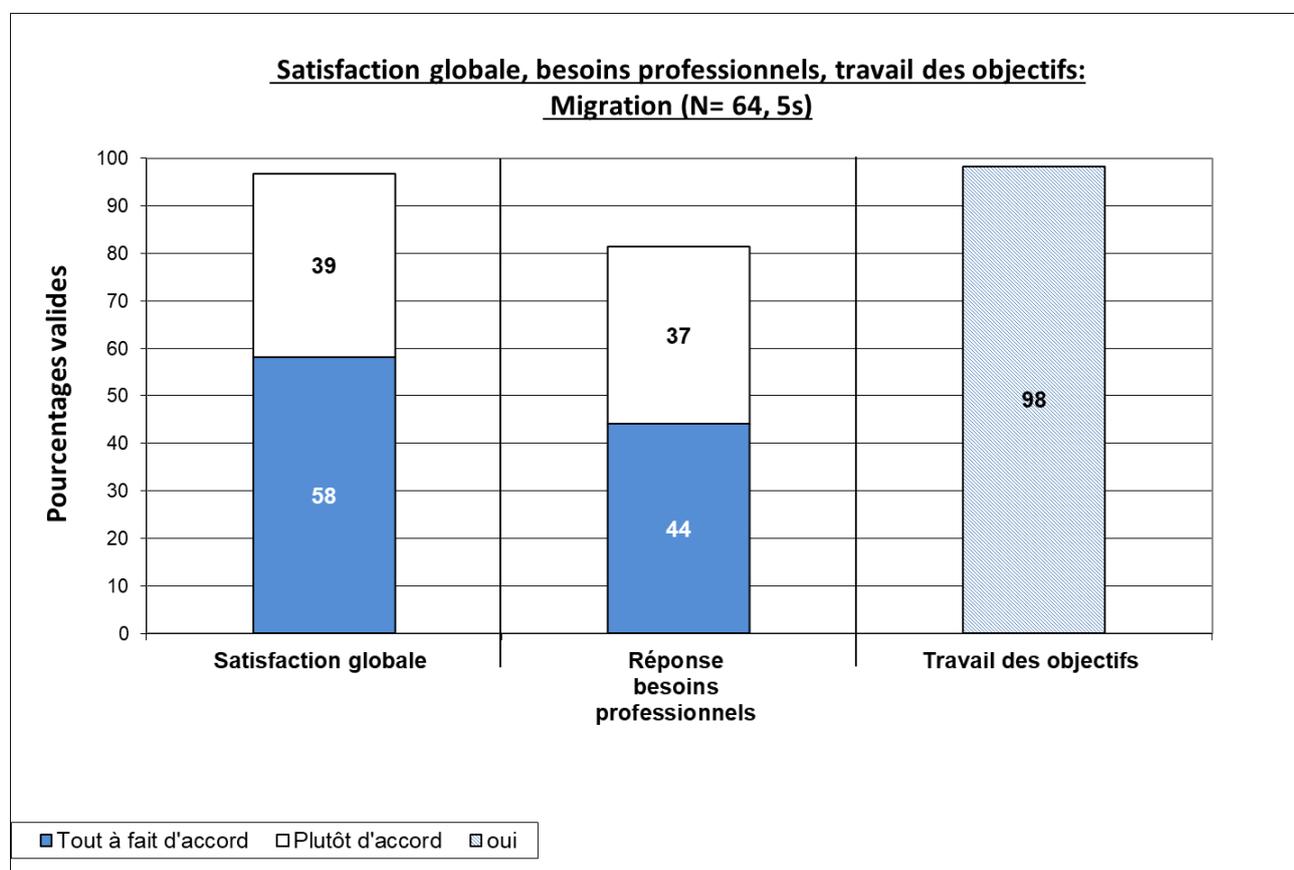


Tableau Partie qualitative -13 Formations qui abordent la migration: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Au total, 5 sessions ont été activées (2 sessions pour « Migrants, Réfugiés, Primo-arrivants ... » et 3 pour « A la rencontre de l'autre. Comment ... ») et rassemblé 64 participants.

La lecture des résultats démontre un taux de satisfaction global atteignant les 96%. Les attentes au niveau professionnel sont rencontrées à 81,4 % et 98,3 % des formés estiment que les objectifs annoncés ont effectivement été travaillés.

4.3.2.3. Analyse des données qualitatives

« Migrants, Réfugiés, Primo-arrivants : comment favoriser une dynamique d'inclusion dans l'établissement scolaire ? »

Travail des objectifs et besoins professionnels

Comme le confirment les données quantitatives, les participants jugent majoritairement que les objectifs ont bien été rencontrés et, dans une moindre mesure, leurs besoins professionnels. Plusieurs d'entre eux mettent en avant les échanges et les partages d'expérience qui en ont découlé. Ils disent également mieux cerner les différences entre migrants, réfugiés et primo-arrivants et comment travailler avec eux : « Comprendre les migrants, les réfugiés. Savoir qui sont-ils, quels sont leurs besoins, quelles sont leurs qualités ? ».

L'avis des formateurs

Certains regrettent toutefois le côté trop théorique de la formation et le manque de pratique. Ils auraient aimé obtenir des exemples ou des pistes de solution plus concrètes : « *Manque d'éléments concrets, image parfois trop abstraite* » ; « *Je sais davantage comment travailler avec des DASPA, mais je trouve cependant dommage qu'on n'ait pas évoqué davantage de pistes de solution* ». Or, selon le formateur, même si les participants sont peu « branchés théorie », la thématique explorée ne peut être approchée sans un travail préalable sur la vision que ceux-ci ont de leurs propres pratiques et des enjeux impliqués en termes d'égalité sociale. La théorie et les concepts abordés sont un passage obligé. Ils permettent non seulement « *de travailler la vision de l'enseignement des participants, la vision de leur propre pratique* », mais également de voir « *comment ils se positionnent par rapport à la question fortement connotée socialement de l'inclusion scolaire des publics de primo-arrivants et de migrants* ». Proposer directement des outils ne serait dès lors pas pertinent et les rendrait tout simplement « *inopérants* ».

Le formateur ajoute aussi que la diversité des profils des participants et le contexte dans lequel ils enseignent sont une autre difficulté à prendre en compte. En effet, « *entre un prof d'histoire en DASPA et un prof de math en conventionnel, les possibilités et les marges pour aménager des activités sont toutes différentes. Or, il n'y a pas un ou deux schémas principaux de différences : il y a bien une multitude de contextes très spécifiques* ».

Acquis

Les participants quittent la formation avec un regard positif et quelques-uns avec l'impression d'être dans la bonne direction. De nouvelles idées, méthodes et pistes favorisant le travail avec les élèves primo-arrivants et leur inclusion sont aussi évoquées : « *Une meilleure compréhension de la situation qui existe actuellement dans le système d'enseignement visant les migrants, une meilleure compréhension de ce qu'il faut faire lorsque l'on travaille avec les primo-arrivants/migrants* » ; « *Une vision enrichie de plusieurs concepts sociologiques, quelques pistes ou exemples donnés par des collègues, une meilleure vision des besoins des élèves primo-arrivants* ».

« A la rencontre de l'autre. Comment discuter dans ma classe de la migration et de l'accueil des migrants ? »

Travail des objectifs

Les évaluations sont très positives. En témoignent les commentaires de 2 participants concernant le travail des objectifs : « *Chacun a été abordé via une péda active, via des ressources, grâce à un-e invité-e, membre de la Croix-Rouge* » ; « *La mise en situation à chaque moment de la formation permet de repérer les stéréotypes, de prendre connaissance d'autres réalités culturelles* ».

Besoins professionnels

En termes de besoins professionnels, un participant mentionne qu'il dispose à présent de plusieurs pistes pour la réalisation d'un projet à venir. D'autres disent mieux comprendre les difficultés des élèves issus de la migration et se sentent désormais plus à l'aise pour pouvoir répondre à leurs questions. Un professeur de religion ajoute aussi que, dans le cadre de son cours, ce qu'il a vu en formation va « *permettre aux élèves d'en apprendre plus pour qu'ils prennent conscience de la réalité et se faire une autre opinion que celle de leurs parents* ».

Seules deux personnes semblent moins satisfaites au niveau de leurs attentes. Leurs remarques ne sont toutefois pas suffisamment explicites pour être approfondies : « *Manque la réponse à ma principale attente* » ; « *Intégration des DASPA dans les écoles : non abordé* ».

Acquis

Nombreux sont les participants qui indiquent repartir de la formation avec des outils directement transférables, des ressources, différentes méthodologies et des idées d'activités/ateliers à mettre en place en classe et à intégrer dans leur cours. Ils ont également apprécié l'équilibre entre la théorie et la pratique et surtout d'avoir eu l'occasion d'expérimenter les outils/activités proposés avant le retour sur le terrain : « *J'ai pu tester des dispositifs et je repars avec... parfait ! J'ai aussi eu des apports théoriques* » ; « *Des docs, idées à creuser pour la mise en place d'une réflexion avec les élèves sur le sujet. Une meilleure connaissance de cette réalité* ».

L'avis des formateurs

Les commentaires des formateurs n'apportent pas de précisions supplémentaires et rejoignent ceux des participants.

4.3.2.4. Synthèse

Les 2 formations analysées aident visiblement à mieux comprendre et appréhender les réalités dont sont issus les primo-arrivants, deux éléments considérés comme essentiels aux yeux des participants et comme une réelle nécessité. Mieux identifier qui sont ces élèves et leurs besoins contribue à mettre en place des dispositifs pédagogiques adéquats favorisant leur inclusion scolaire. L'articulation entre la théorie et la pratique, les échanges entre les participants rassurent, suscitent des questionnements et incitent à une prise de recul. Ajoutons que la diversité des profils des élèves et le contexte d'enseignement ne permettent pas toujours de donner des outils ou méthodologies directement transférables sur le terrain. Il revient donc à chacun de les adapter à ses propres pratiques et aux situations de classe rencontrées.

4.3.3. Formations qui abordent le terrorisme

4.3.3.1. Philosophie des formations

La formation intitulé « *Terrorisme en questions ? Pour déjouer les amalgames et déconstruire les discours simplistes* » dont les objectifs, déjà sont cités dans le chapitre abordant la thématique de la migration, sont :

- Prendre conscience de la nécessité de sortir d'un point de vue ethnocentré avant tout travail sur la diversité culturelle ;
- Apprendre à repérer les stéréotypes en vue de les désamorcer ;
- S'informer sur les notions d'identité, de croyance et de codes culturels afin de les prendre en compte dans les apprentissages ;
- S'initier à tenir compte de ces différents codes culturels ainsi que des croyances et des identités culturelles qui y sont liées dans les échanges entre élèves et avec les élèves.

4.3.3.2. Analyse des données quantitatives

La formation a été organisée 4 fois pour un total de 58 participants.

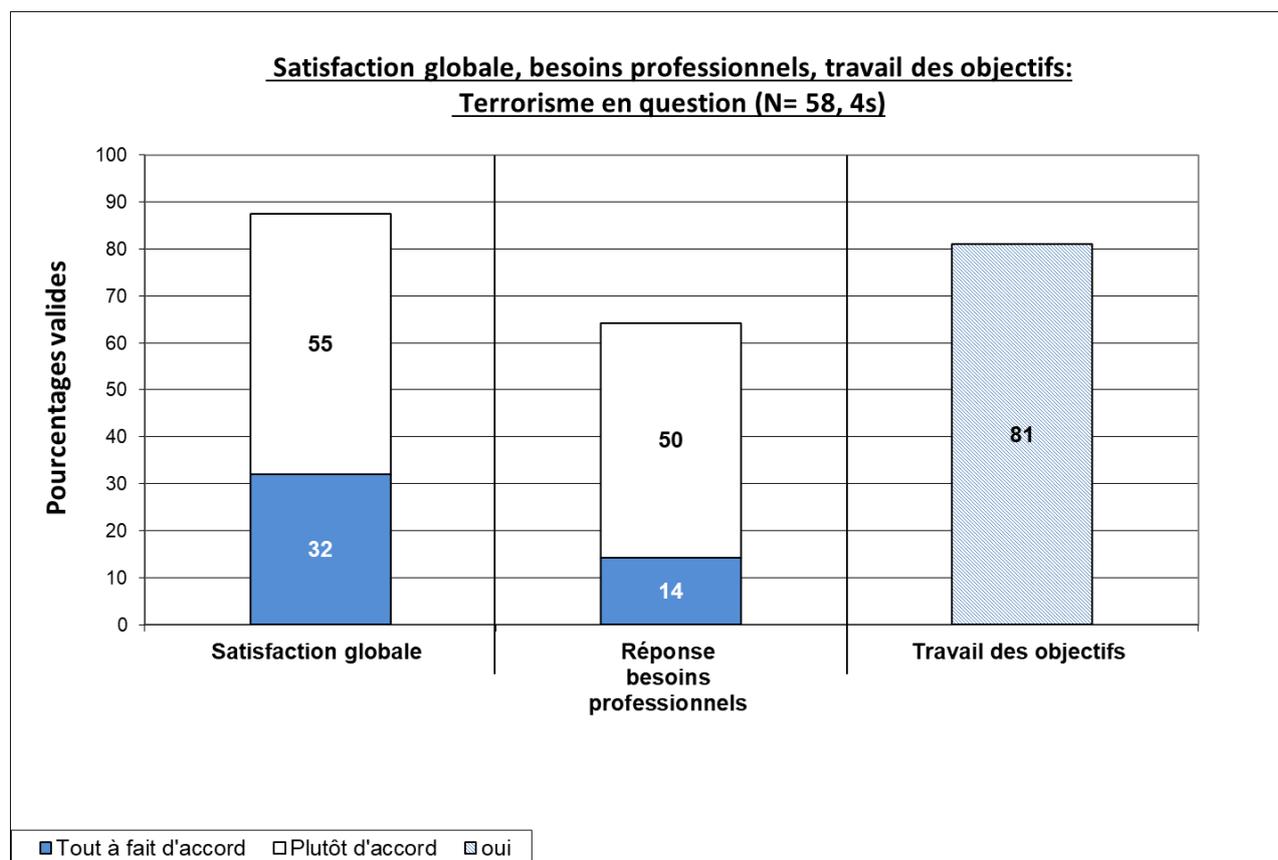


Tableau Partie qualitative -14 Formations qui abordent le terrorisme: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Le taux de satisfaction globale et celui relatif au travail des objectifs dépassent les 80%. Les attentes au niveau professionnel ne semblent par contre pas avoir été suffisamment rencontrées vu le faible pourcentage obtenu.

4.3.3.3. Analyse des données qualitatives

Travail des objectifs

A la question « *les objectifs ont-ils été travaillés ?* », 43 participants répondent positivement, 10 attestent que non et 5 ne se sont pas positionnés.

Comme le montre l'analyse des données quantitatives, la majorité des participants s'accordent pour dire que les objectifs ont été globalement rencontrés. Ils témoignent d'une satisfaction certaine « *Oui, j'ai pu discuter et décoder les représentations liées au terroriste-type, analyser les causes éventuelles du terrorisme* » ; « *Cette formation m'a permis d'avoir des pistes de réflexion autour du terrorisme. De travailler les stéréotypes. D'apprendre à avancer les choses* ». D'autres, un peu moins enthousiastes, nuancent davantage leur propos. Ils confirment le travail des objectifs mais soulignent que le scénario de la formation était fort éclaté. Ils regrettent aussi que certains objectifs n'aient pas été assez développés ou que les deux journées aient été « *plus axées sur le débat intellectuel que sur des pistes de travail concrètes dans le cadre des cours* ».

Du côté de ceux qui estiment que les objectifs n'ont pas été rencontrés, les raisons évoquées sont le manque de temps, de structure ou encore un décalage entre le contenu et les objectifs prévus : « *Certains objectifs ont été travaillés mais de façon trop diversifiée. Quel était le but concret de cette*

formation ? » ; « Décalage entre le contenu de la formation et les objectifs tel que prévus dans le descriptif donné. Pas inintéressant (plusieurs points de bonne facture) mais non-adéquats ».

Quant aux 5 participants qui ne se sont pas positionnés, 1 seul écrit que certaines notions (identité, croyances ...) ont été abordées rapidement.

Besoins professionnels

Comment la formation a-t-elle contribué à répondre aux besoins des participants ? C'est en grande partie grâce à la transmission d'outils, de supports et de pistes de réflexion ou d'exploitation du sujet fournies. La clarification et la définition de certaines notions sont également mentionnées. Des participants se sentent désormais mieux armés pour aborder la question du terrorisme en classe, éviter les amalgames et susciter le débat avec les élèves. Plusieurs commentaires vont dans ce sens : « L'importance de l'approche critique à travailler dans tous mes cours. Des outils intéressants (vidéos, interviews,..). La nécessité du débat avec les élèves et le questionnement plutôt que les réponses toutes faites. » ; « Traiter la question du terrorisme sans faire d'amalgames. Adapter le discours pour ne pas utiliser de termes à mauvais escient. » ; « Différentes pistes pour amorcer/désamorcer le sujet et le placer dans un cadre ».

Une dizaine de participants, toutes sessions confondues, ne partagent pas tous ces avis. Bien qu'intéressante, la formation n'a pas entièrement répondu à leurs attentes. Une critique revient régulièrement : ce qui leur a été transmis est difficilement applicable sur le terrain. Ils auraient en effet souhaité pouvoir disposer de pistes/outils pédagogiques concrets à exploiter en classe : « Le manque de pistes concrètes, de propositions d'activités à faire en classe, fait que cette formation ne m'a pas été d'une grande utilité. » ; « Peu de méthodo et d'application en classe. Transposition des contenus et méthodes difficiles à mettre en application. » ; « J'attendais d'avoir des outils concrets pour déconstruire les idées reçues des élèves. Je ne sais toujours pas désamorcer les stéréotypes de façon concrète si j'y étais confrontée en classe. »

Acquis

Malgré les quelques critiques dont il est fait mention, il est intéressant de noter que la presque totalité des participants repartent de la formation mieux outillés, rassurés, enrichis ou confortés dans leurs pratiques. Beaucoup de commentaires le confirment. Parmi les apports les plus cités figurent des outils, des pistes de réflexion, des idées et des ressources bibliographiques. Il convient également de faire remarquer que la formation a le mérite d'avoir suscité des réflexions personnelles, sensibilisé davantage à la thématique du terrorisme et favorisé une prise de recul : « Des remises en question personnelles. Une ouverture d'esprit améliorée, de l'humilité, des outils... » ; « Une sensibilisation approfondie sur le thème de la formation. Beaucoup de questions et peu de réponses, ce qui ne constitue pas un problème en soi! » .

L'avis des formateurs

L'analyse des questionnaires formateurs permet d'obtenir quelques éclaircissements quant aux remarques émises par les participants.

Pour l'une des 4 sessions organisées, les intervenants écrivent avoir dû faire face à « une opposition intellectuelle sur le contenu de certains modules » de la part du public présent, rendant difficile le débat sur le sujet. Le fait aussi que quelques participants viennent avec des attentes précises et ne parviennent pas à se décentrer, à sortir du cadre, n'aurait pas non plus favorisé les échanges.

Quant à l'atteinte partielle de certains objectifs, les formateurs le justifient comme suit : « Les objectifs fixés peuvent être difficilement totalement atteints. La "prise de conscience" mentionnée est un processus long, surtout dans les thématiques liées au terrorisme et au radicalisme. Les objectifs sont

"partiellement atteints" dans le sens où cette formation a permis à la plupart des participants de se convaincre de la nécessité de cette prise de conscience ».

Selon les formateurs, il conviendrait de reformuler, voire de supprimer certains objectifs. Ils soulignent en effet la difficulté de faire correspondre leurs objectifs avec ceux fixés par l'IFC et avoue que le dernier objectif de la formation « *n'est que très partiellement travaillé puisqu'on ne parle pas directement de ces "codes culturels" (que l'on serait bien en peine, d'ailleurs, de spécifier) ».*

4.3.3.4. Synthèse

Les avis des participants sont divisés entre, d'une part, ceux qui estiment que la formation leur a été utile et, d'autre part, ceux, moins nombreux, qui se demandent comment ils vont pouvoir appliquer en classe ce qui leur a été transmis. Pour ces derniers, il est cependant difficile de percevoir leurs besoins réels dès lors qu'ils ne sont pas formulés clairement dans les commentaires. Il semblerait aussi que, pour quelques participants, la formation leur ait été imposée, ce qui a pu influencer les échanges et la dynamique.

Il est également important de préciser, et cela répondra peut-être aux difficultés évoquées ci-dessus, qu'un nouveau lot consacré aux phénomènes d'extrémismes et de radicalisations violentes a été créé en 2017-18. De nouveaux objectifs ont donc été proposés afin de mieux travailler ces 2 thématiques. Il conviendra de voir par la suite si, grâce à ce lot, les attentes sont davantage rencontrées.

4.4. Cible société-système éducatif : Les ateliers pédagogiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Dans cette section, l'analyse porte sur les ateliers pédagogiques organisés dans le cadre participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les évaluations des participants portent sur la satisfaction globale, l'atteinte des objectifs, les points d'attention des participants pour la réussite du Pacte, sur ce qu'ils ont apprécié ou pas dans ces ateliers (voir questionnaire en annexe). Pour mettre en perspective cette analyse, il semble pertinent de rappeler le contexte dans lequel ces ateliers pédagogiques ont été organisés.

4.4.1. Rappel du contexte dans lequel s'inscrivent les ateliers pédagogiques

En 2015-2016, à la demande de la Ministre de l'Enseignement, l'IFC a mis en place les premiers ateliers pédagogiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Durant plusieurs semaines, le mercredi après-midi et le jeudi soir précisément, durant 3h, des ateliers abordant des thématiques diverses ont été proposés à travers le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cette année-là, 77 ateliers rassemblant 871 personnes ont été organisés. Pour une analyse plus approfondie concernant les ateliers 2015-2016, le lecteur est invité à se référer au précédent rapport d'évaluation (année 2015-2016).

Au cours de l'année 2016-2017, de nouveaux ateliers, d'une durée de 6 heures chacun cette fois, ont vu le jour. De janvier à mars 2017, 343 membres du personnel de l'enseignement et agents de centres PMS ont pris part à 20 ateliers. Au regard de l'Avis n°3 du Pacte, les enseignants ont proposé des pistes d'action en concordance avec les recommandations mais aussi régulièrement avancé d'autres suggestions et parfois témoigné de leurs inquiétudes.

Les participants se sont exprimés sur six thématiques proposées à savoir : l'organisation d'un tronc commun polytechnique, la revalorisation de l'enseignement qualifiant et l'orientation positive de l'élève, la lutte contre l'échec scolaire avec des dispositifs de différenciation et de remédiation, le bien-être à l'école, l'entrée dans le maternel et la transition maternel-primaire, la culture et les pratiques artistiques à l'école.

4.4.1.1. Analyse des données quantitatives

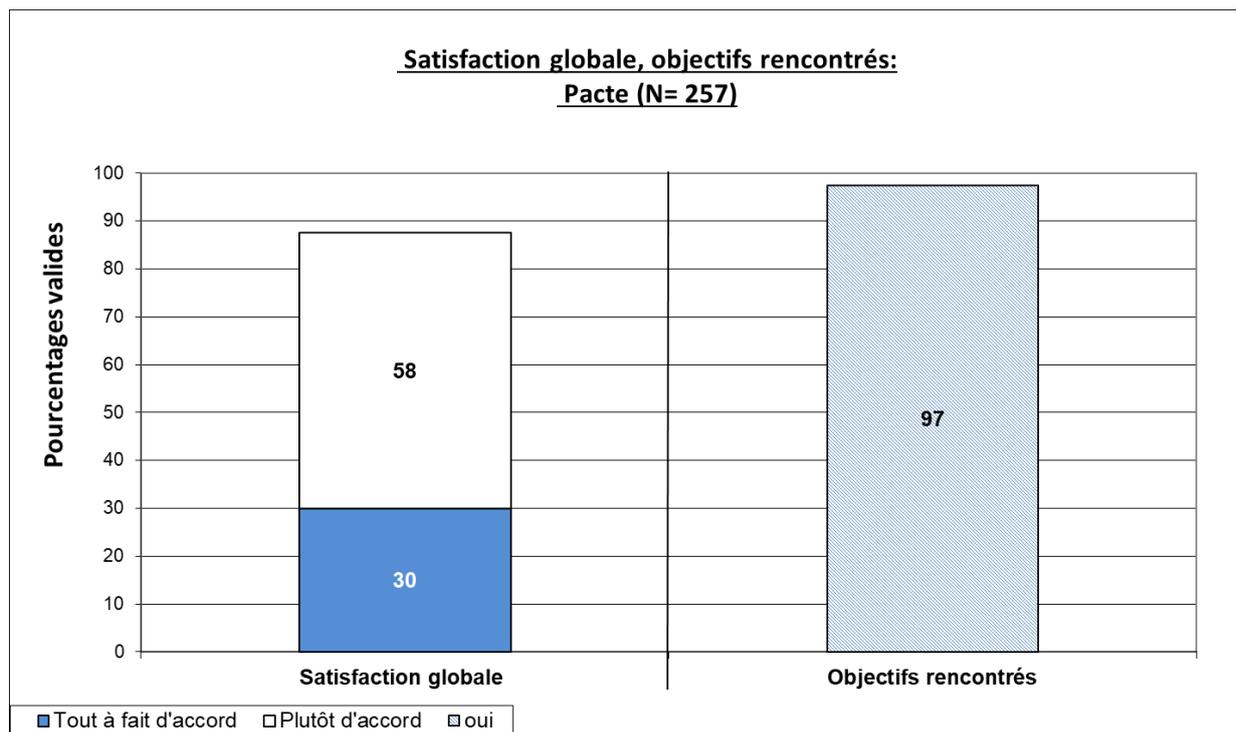


Tableau Partie qualitative -15 Les ateliers pédagogiques du Pacte : Satisfaction globale, objectifs rencontrés

Sur un nombre de 257 questionnaires valides dépouillés, le taux de satisfaction globale cumulé pour les items « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » atteint les 87,4%.

Quant à la question de savoir si les objectifs fixés par ces ateliers ont été rencontrés, les réponses présentent un taux positif de 97,3%. Rappelons que les objectifs étaient de deux ordres : d'une part, que les participants puissent apporter leur point de vue et leur analyse professionnelle au regard d'une thématique et d'autre part, qu'ils puissent partager leurs pratiques pédagogiques et leurs questionnements sur les axes actuellement interrogés dans le processus du Pacte.

Répartition par niveau d'enseignement (% valides; N=257)

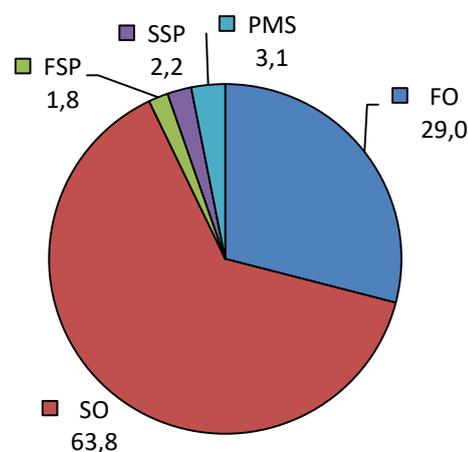


Figure Partie qualitative -1 Les ateliers pédagogiques du Pacte : Répartition par niveau d'enseignement

Les personnes (N=257) ayant participé majoritairement aux ateliers proviennent de l'enseignement secondaire ordinaire : ils représentent 63,8% de ce niveau. Vient ensuite, la représentativité de 29% pour l'enseignement fondamental ordinaire. Les agents PMS constituent 3,1%. L'enseignement fondamental spécialisé et secondaire spécialisé représentent respectivement 1,8% et 2,2% des participants.

Répartition par thématique (% valides, N= 257)

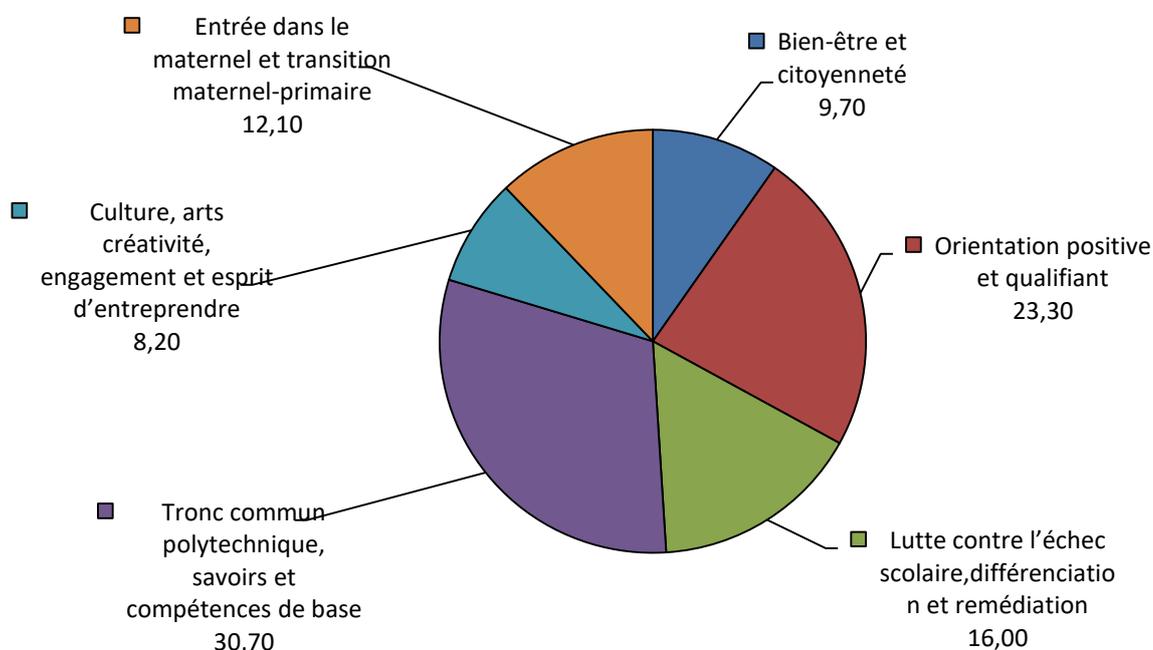


Figure Partie qualitative -2 Les ateliers pédagogiques du Pacte : Répartition par thématique

Les thématiques qui ont été les plus demandées sont dans l'ordre décroissant :

- Le tronc commun polytechnique, les savoirs et compétences de base (30,7%) ;
- L'orientation positive et l'enseignement qualifiant (23,3%) ;
- La lutte contre l'échec scolaire, la différenciation et la remédiation (16%) ;
- L'entrée dans le maternel et la transition maternel-primaire (12,1%) ;
- Le bien-être et la citoyenneté (9,7%) ;
- La culture, les arts à l'école, la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre (8,2%).

4.5. Cible Moi-Nous : Formations spécifiques à une fonction - Débuter dans l'enseignement

L'IFC organise trois formations dont le but est d'améliorer les pratiques et d'épauler les enseignants débutant leur carrière. Deux d'entre elles leur sont directement adressées : « Enseignants débutants : Comment réussir son entrée dans l'enseignement ? Rencontre et échanges autour des questions des enseignants lors de leur entrée en fonction » et « Boîte à outils et ressources pour mes débuts dans l'enseignement ». La troisième concerne des enseignants référents dont la mission sera d'accueillir et d'accompagner le novice dans ces premiers pas dans l'établissement.

4.5.1. « Enseignants débutants : Comment réussir son entrée dans l'enseignement? Rencontre et échanges autour des questions des enseignants lors de leur entrée en fonction »

L'organisation de la formation émane d'une demande explicite du cabinet de Madame La Ministre de l'Éducation, Marie-Martine Schyns. Elle s'adresse à tous les enseignants entrés récemment en fonction ainsi qu'à ceux s'appropriant à le faire (jeunes diplômés, par exemple).

Cette formation spécifique a fait l'objet d'un questionnaire d'évaluation inédit qui se trouve en annexe. Le traitement de celui-ci diffère, par conséquent, des autres formations.

Les objectifs sont les suivants :

- Découvrir les balises et les structures administratives du début de la carrière d'enseignant ;
- Comprendre le rôle et les missions des acteurs du pilotage du système éducatif ;
- Découvrir les partenaires et les ressources interréseaux en lien avec l'organisation de ses cours et la gestion de la classe.

La matinée a été organisée autour de trois ateliers auxquels tous les participants ont assisté :

- Le premier atelier, **L'inspection et moi : visite, missions, obligations, etc.**
- Le deuxième atelier, **Les démarches administratives et moi : statut, évolution, salaire, etc.**
- Enfin, le troisième atelier, **Le site Enseignement.be et moi : découverte interactive du site, comment accéder à une mine d'informations et de ressources**

L'après-midi, les participants ont assisté à l'un des trois ateliers (durée : 1h30) repris ci-dessous, en fonction du choix qu'ils avaient effectué lors de l'inscription. Chacun de ces ateliers était animé par 2 voire 3 formateurs internes de l'IFC.

- « **Mon école et moi** » : je découvre qui sont mes partenaires et leurs compétences (à qui m'adresser, dans quel cas) ; j'apprends à décoder une culture d'école (habitudes, règles, règlement, projets, ...) ; j'apprends à décoder un fonctionnement d'équipe pédagogique en vue de m'y intégrer.
- « **Mes élèves et moi** » : je gère la classe : les différences, le temps, la discipline,...
- « **Mes cours et moi** » : je découvre des ressources pour enseigner (référentiels, compétences, programmes, évaluation, formation en cours de carrière,...)

4.5.1.1. Evaluation globale de la journée

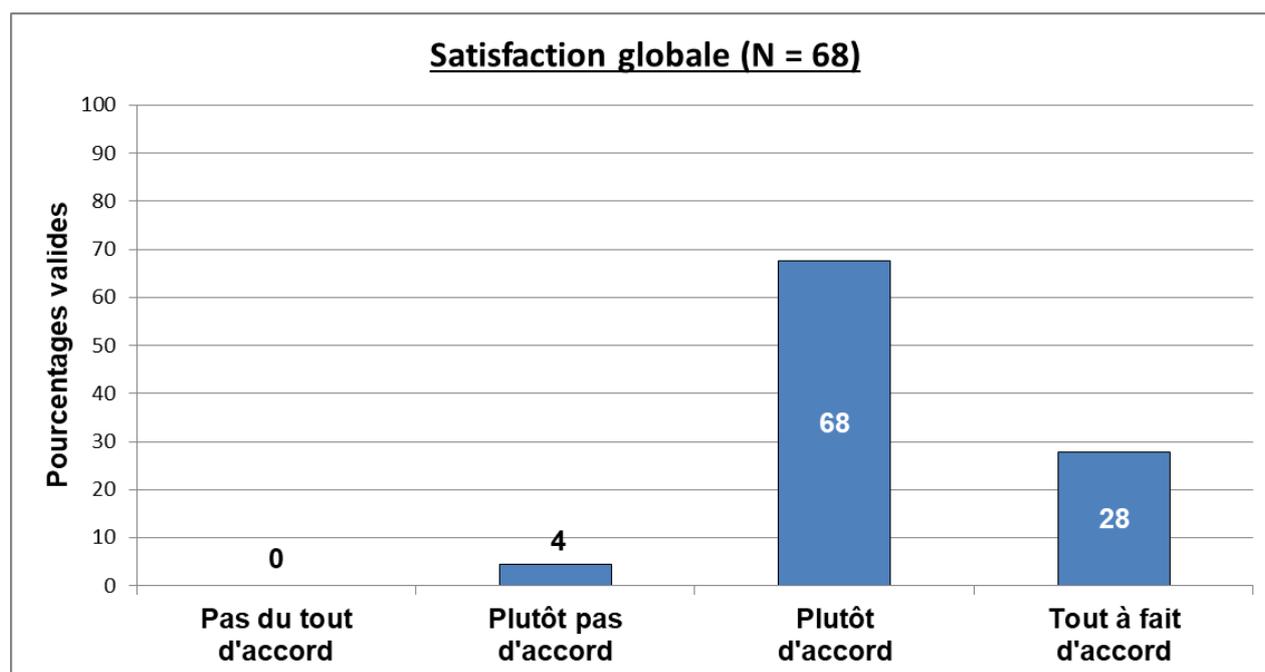


Tableau Partie qualitative -16 « Enseignants débutants » : Satisfaction globale

65 participants (sur 68) ont communiqué un retour positif suite à cette journée avec une grande majorité (46/68) de « Plutôt d'accord ».

Parmi les aspects positifs de cette évaluation globale, ressortent d'abord, le fait que les participants aient trouvé des réponses à leurs questions et la qualité des informations récoltées : « *J'en ressors avec des infos importantes et utiles pour mon futur* », « *J'ai reçu de nombreuses informations que la haute école ou que mon ancienne école ne m'avaient pas fournies* ». Ensuite, les aspects de rencontres et d'échanges sont également fréquemment cités : « *Je ressors de cette journée avec enfin des réponses à mes questions. Une très chouette journée riche et de plus, avec de nouvelles rencontres. Merci* », « *La rencontre entre enseignants est riche. Les intervenants sont motivés. Le partage est favorisé* ». Enfin, comme mentionné dans le dernier commentaire, la qualité des formateurs IFC a également été soulignée : « *Bien organisée et bien structurée. Equipe IFC souriante et disponible. Ateliers diversifiés et bien préparés* ».

Les aspects négatifs qui ressortent sont principalement de l'ordre de la compréhension des informations données ou du timing: « *Certaines questions restent en suspens, les termes utilisés ne sont pas toujours compréhensibles (administration)* », « *Trop court, manque de temps* », « *Trop rapide* ».

Evaluation de l'atelier du matin « inspection »

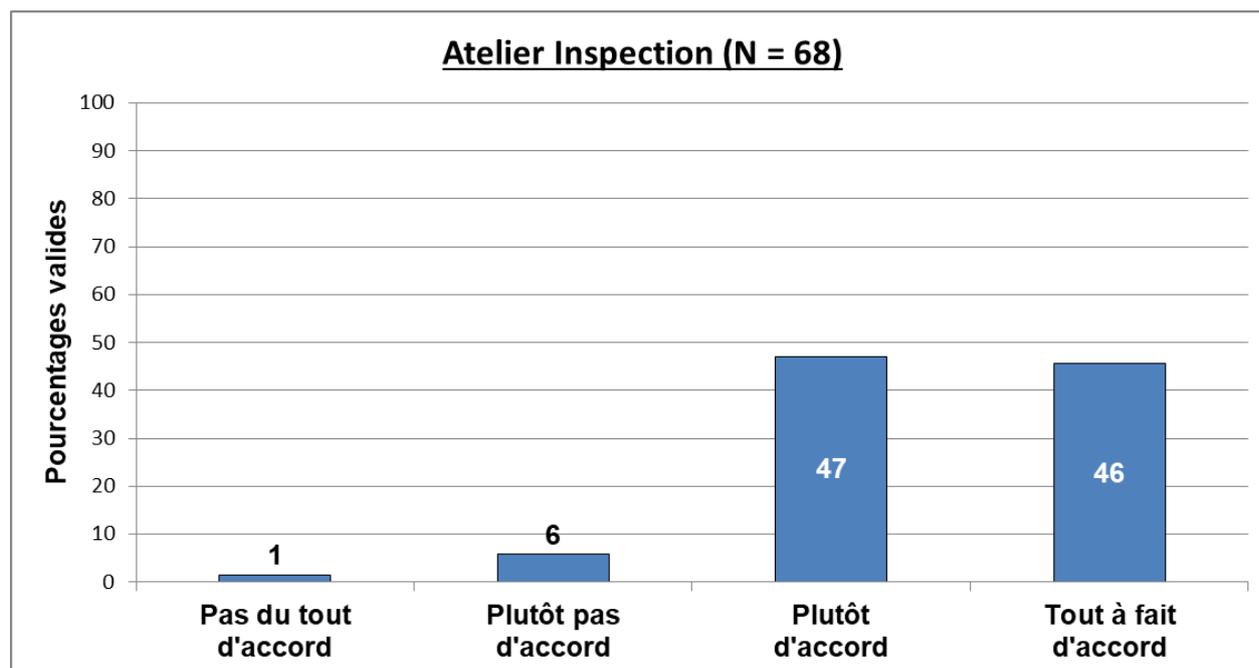


Tableau Partie qualitative -17 « Enseignants débutants » - Atelier Inspection: Satisfaction

Un seul participant n'est pas du tout d'accord avec l'énoncé de l'évaluation et par conséquent, n'est pas satisfait de l'atelier inspection. Il n'a malheureusement pas laissé de commentaire nous permettant de comprendre son insatisfaction.

L'aspect négatif le plus souvent cité relève de la précision des informations : « *L'inspecteur était trop vague et n'a pas apporté de réponse concrète aux questions posées* », « *La présentation était trop vague, malgré plusieurs questions précises, aucune réponse n'a été donnée* ». De façon beaucoup plus ponctuelle, nous avons pu lire des commentaires négatifs qui relèvent du timing (« *Temps trop court* ») ou encore du fait que le participant avait déjà les informations qui ont été transmises (« *Déjà au courant* »).

Par contre, la qualité des informations transmises représente l'élément positif le plus largement relayé : « *Réponses à toutes mes questions* », « *Informations précieuses* », « *Pouvoir poser nos questions directement à un inspecteur était très intéressant et riche* ». Ensuite, le caractère rassurant de la rencontre a lui aussi été grandement partagé : « *Rassurant* », « *Dédrématise l'inspection* ».

Nous notons donc que la qualité/clarté des informations a été tantôt évaluée positivement, tantôt évaluée négativement. Nous pouvons comprendre cette observation par le dédoublement des groupes et de l'intervenant spécifique de chacun de ceux-ci.

Evaluation de l'atelier du matin « enseignement.be »

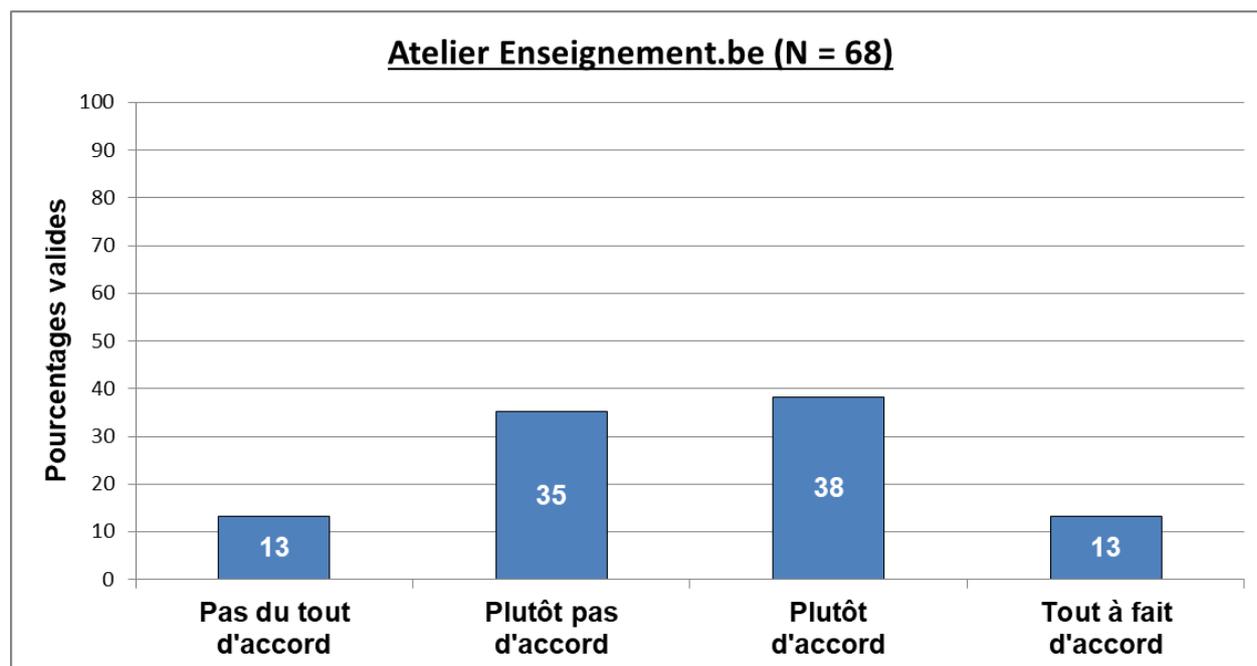


Tableau Partie qualitative -18 « Enseignants débutants » - Atelier Enseignement : Satisfaction

L'atelier Enseignement.be est celui pour lequel les évaluations sont les moins positives.

L'atelier consistait en une brève présentation du site puis, chaque participant, derrière un ordinateur devait retrouver des informations spécifiques, proposées par les formateurs sous forme de défis.

L'aspect positif qui revient le plus fréquemment relève de la découverte d'une ressource : « *Je connaissais l'existence de ce site mais n'imaginais pas qu'on pouvait y trouver tant de choses* », « *Je ne connaissais pas toutes les particularités du site* ».

L'élément négatif le plus souvent partagé révèle un sentiment d'inutilité face à cet atelier : « *Je connaissais déjà le site* », « *Surfer sur un site on peut le faire à sa maison.* », « *Je n'ai rien appris, nous proposer de visiter le site pendant 30 minutes n'est pas productif* ».

Nous formulons deux hypothèses quant à ces évaluations négatives. D'une part, les tâches demandées (recherche d'informations sur un site internet) sont trop familières ou peu pertinentes pour les participants présents à la formation (jeunes diplômés, extrêmement familier avec cette pratique) et l'atelier n'a pas consacré le temps nécessaire à une mise en commun sur la manière de répondre aux défis proposés. D'autre part, la thématique traitée par cet atelier ne semble pas revêtir la même « urgence professionnelle » et la même « utilité » que les 2 autres thématiques traitées lors de la matinée.

Pour cette année, afin de répondre au maximum aux besoins de nos participants, nous avons décidé d'ajuster notre méthode. En partenariat avec l'AGE avons décidé de ne pas organiser d'atelier spécifique « enseignement.be ». Cela a permis de donner plus de temps aux autres ateliers (inspection et administration) puisque l'une des remarques récurrentes était le manque de temps. Néanmoins, nous ne voulions pas ne plus aborder le site enseignement.be qui est une source d'informations importante pour tout enseignant. Ainsi, lors de l'édition 2017-2018, dans chacun des ateliers « administration », un collègue de l'AGE projette le site enseignement.be et explique comment retrouver les informations abordées (et d'autres connexes) sur le site.

Evaluation de l'atelier du matin « administration »

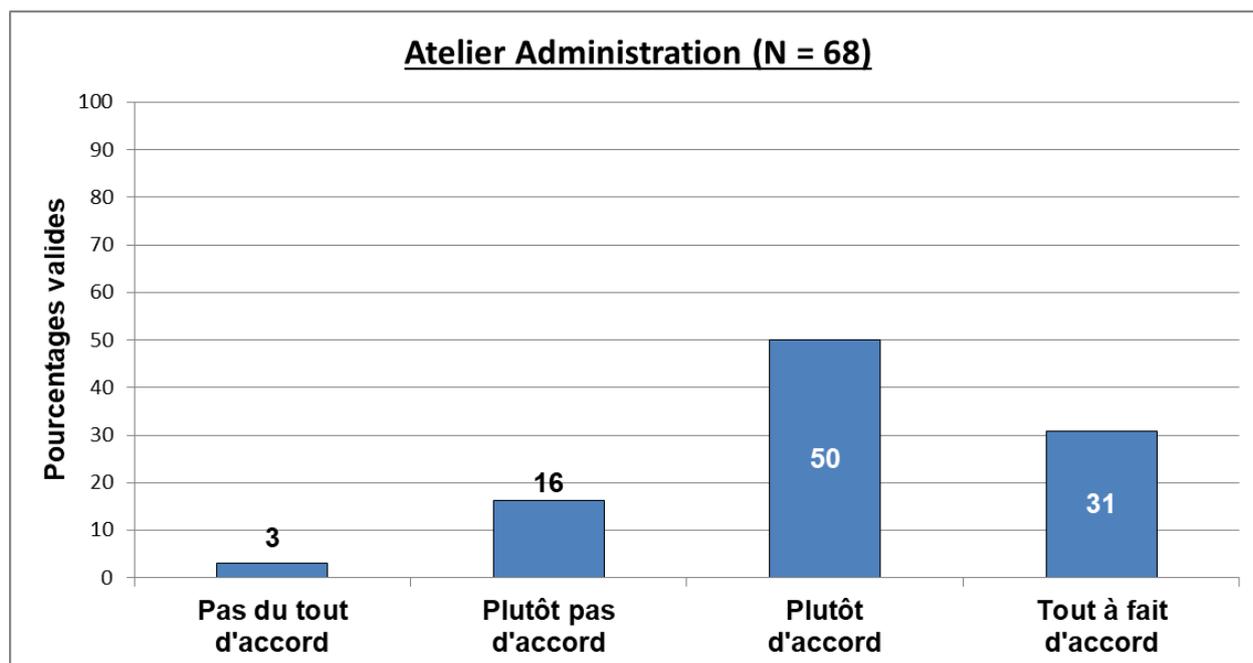


Tableau Partie qualitative -19 « Enseignants débutants » - Atelier Administration : Satisfaction

Les commentaires positifs soulignent la qualité des informations transmises et de l'intervenant : « *J'ai eu les réponses aux questions que je me posais. Les explications étaient claires* », « *Super orateur. Bien clair. Intéressant pour comprendre le "système de l'enseignement"* », « *Formateur très pointu, très précis dans ses réponses, temps un peu court* ».

L'élément négatif qui revient le plus souvent relève du temps et de la taille excessive du groupe. Rappelons que deux membres de l'administration étaient dans l'incapacité de nous rejoindre, une seule personne a donc animé un groupe qui aurait dû être détripilé. Voici quelques exemples de commentaires, recueillis à ce propos : « *Trop de monde pour poser des questions précises* », « *Trop d'informations en peu de temps* », « *Je trouve dommage de ne pas avoir fait de plus petits groupes pour des réponses plus personnalisées* ».

Evaluation des ateliers de l'après-midi

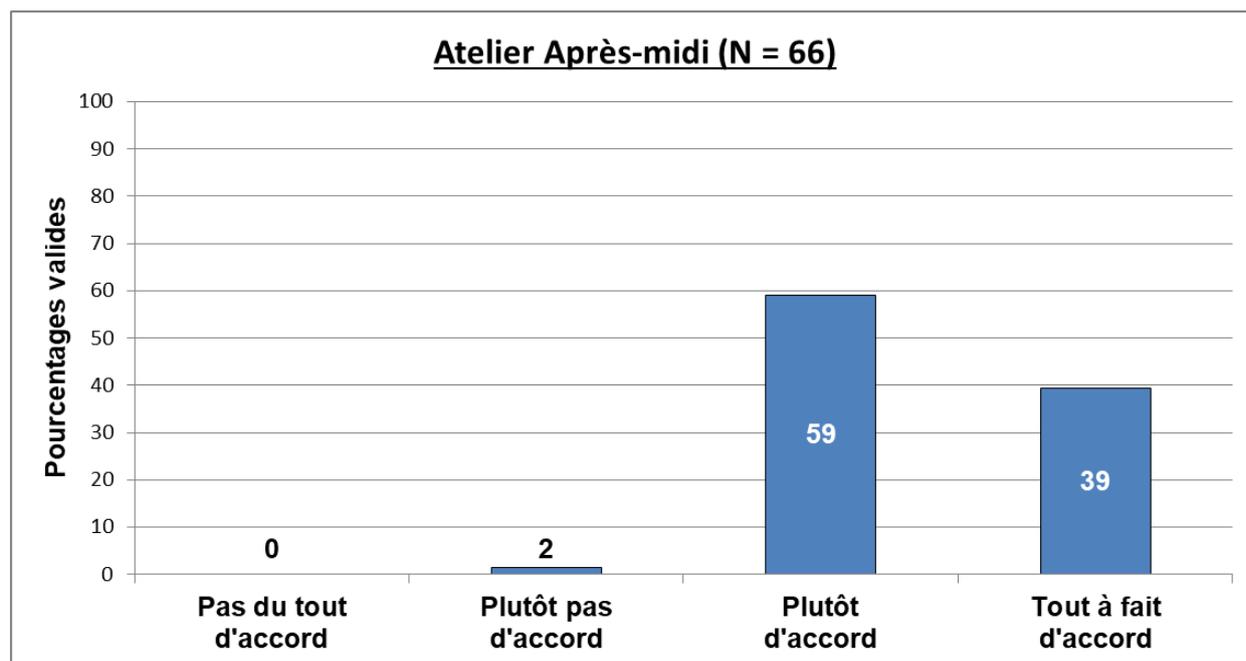


Tableau Partie qualitative -20 « Enseignants débutants » - Atelier Après-midi : Satisfaction

La richesse des échanges et des partages de pratiques revient dans les nombreux commentaires positifs : « *Partager son expérience et entendre celle des autres est toujours très riche* », « *J'ai pu avoir des pistes quant à un problème dans ma classe* », « *Il était très agréable et enrichissant d'échanger sur nos pratiques.* ».

Seuls 5 commentaires négatifs sont relevés, nous les reprenons dès lors in extenso. Ils soulignent (à des degrés divers) des éléments d'amélioration possible : « *J'aurais aimé plus d'échanges* », « *Domage qu'on n'a pas plus échangé sur les pistes de solution et problèmes rencontrés* », « *Modèle intéressant à utiliser ! Atelier moyennement fait pour secondaire spécialisé* », « *Pistes de solutions intéressantes mais on devrait avoir plus de temps pour les développer* », « *Court* ».

Thématiques à aborder

Nous avons demandé aux participants quelles thématiques ils auraient aimé aborder, ou quel type de réponse ils auraient aimé trouver. 46 participants (sur 68) n'ont pas répondu à cette question. Parmi les réponses voici les thématiques qui se dégagent :

- **Discipline** : « *Où trouver la matière à voir par année et dans quel ordre* », « *Comment gérer les différentes matières à donner et savoir par où commencer ?* », « *Programme de cours, livres de référence* ».
- **Statut** : Les réseaux, nomination, prime jeune enseignant, salaire, PRIMOWEB, titres et fonctions, temps partiels.
- **Obligations** : Priorités de l'Inspection, que mettre dans son journal de classe
- **Gestion de classe** : l'absentéisme, les classes difficiles.
- **Spécialisé** : encadrement des élèves, méthode TEACCH

Evaluation des formateurs

Le retour des formateurs internes est très positif. Ils soulignent la « *motivation des enseignants et [un] sentiment que la journée répondait à un réel besoin de leur part* ». Ils identifient comme points forts de la formation, le « *Partage d'une expérience COLLECTIVE pour les novices et [le] sentiment qu'ils n'étaient pas seuls* ». Ils saluent les « *compétences des intervenants* ».

Parmi les éléments à améliorer, ils mettent en évidence les « *Inscriptions et [la] répartition des participants dans les différents groupes* ».

4.5.2. « Boite à outils et ressources pour mes débuts dans l'enseignement »

Comme l'indique son intitulé, cette formation a pour but d'outiller les enseignants qui débudent leur carrière, qu'ils aient un diplôme pédagogique, ou non.

Les objectifs travaillés sont les suivants :

- *Identifier les balises du cadre de travail dans lequel le membre du personnel en FWB se trouve,*
- *En fonction des difficultés exprimées par les participants, approfondir au moins une thématique relative à la dimension « apprentissages » (ex. : planification des apprentissages, comment donner du sens ?, lien entre évaluation et apprentissage, prise en compte des élèves à besoins spécifiques, etc.) et une thématique relative à la dimension relationnelle (ex. climat de classe, autorité, discipline, dynamique de groupe, ...),*
- *Pour chacune des thématiques développées, identifier les ressources (dont les programmes de formation) et les partenaires potentiels.*

4.5.2.1. Analyse des données quantitatives

Six sessions ont été commandées.

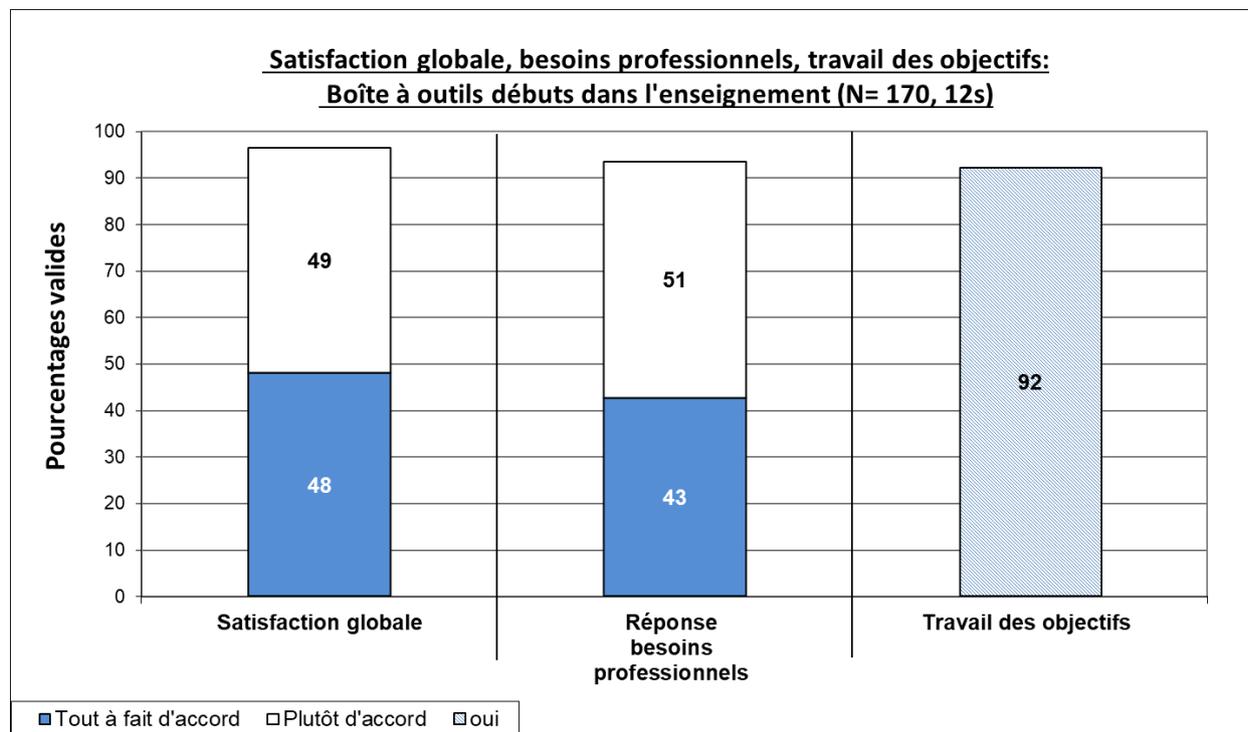


Tableau Partie qualitative -21 Boîte à outils et ressources pour mes débuts dans l'enseignement : Satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Les évaluations sont très positives, puisque que ce soit pour la satisfaction globale (96,5%), la réponse aux besoins professionnels (93,5%) ou le travail des objectifs (92%), plus de 90% des répondants ont manifesté leur satisfaction.

4.5.2.2. Analyse des données qualitatives

Travail des objectifs

Concernant le travail des objectifs, la plupart des participants ont été satisfaits. Néanmoins, certains regrettent que la dimension apprentissage n'ait pas été suffisamment abordée et, comme pour la formation « Débuter dans l'enseignement », le manque de temps a été évoqué à plusieurs reprises. Ces demandes récurrentes peuvent indiquer que les enseignants débutants sont clairement en attente de ressources et de réponses.

En quoi la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels ?

Parmi les éléments qui contribuent à répondre à leurs besoins professionnels, les enseignants débutants soulignent à plusieurs reprises le fait de repartir avec pistes d'action, et en particulier des pistes concernant la gestion de la classe, l'autorité et le respect : « *Conseils, nouvelles idées pour gérer des situations compliquées* », « *Cette formation a répondu à mes questions et attentes. Elle m'a donné des pistes à explorer afin d'améliorer mon quotidien* », « *J'ai eu des infos administratives que j'ignorais et des conseils utiles sur des situations de disciplines auxquelles je suis confronté* ». Ce qui a également été apprécié par les enseignants, c'est l'aspect concret des situations évoquées : « *Bon trucs pour gérer les classes. Conseils sur cas concrets* », « *Cas concrets, conseils, pas de tabou. Discussion sur les problèmes de fond* », « *Beaucoup d'exemples concrets de problématiques que je connais ont été abordés avec des solutions ou pistes de solution* ».

Acquis

En ce qui concerne les acquis, la première chose qui revient concerne les ressources en termes de pistes, d'idées et d'outils avec lesquels les participants sont repartis : « *Des pistes supplémentaires pour régler des conflits en classe* », « *De nombreux conseils et trucs à tester en classe, avec des collègues* », « *Les réponses à mes questions et des outils utiles à la préparation de cours...* ». Ensuite, la confiance, l'assurance et la motivation que renforce la formation, sont également des éléments récurrents dans leurs évaluations : « *Une motivation. Des idées, des valeurs qui inspirent* », « *Plus de motivation. Rassurée car beaucoup de pistes concrètes ont été données* », « *Le cœur plus léger* ». Enfin, les informations administratives ont également été appréciées : « *Des plus au niveau administratif* », « *Le côté administratif est éclairci* », « *Certains éclairages quant à des points administratifs complexes* ».

4.5.3. « Être référent dans mon établissement, une opportunité d'enrichissement mutuel » et de son module complémentaire.

Le décret missions, en son article 73bis du « Chapitre VIIbis - De l'accueil des nouveaux enseignants » prévoit que « Le chef d'établissement, pour l'enseignement organisé par la Communauté française, et le pouvoir organisateur ou son délégué, pour l'enseignement subventionné par la Communauté française, mettent en œuvre durant les 15 jours de la prise de fonction, avec l'ensemble de l'équipe éducative, un dispositif d'accueil des nouveaux enseignants. Ce dispositif d'accueil comprend au minimum :

1° un entretien avec le chef d'établissement ;

2° une visite des locaux ;

3° la communication des horaires de travail ;

4° la mise à disposition et l'explication du projet d'établissement, du projet pédagogique et éducatif, du règlement de travail, des référentiels et programmes de cours en vigueur, pour lesquels le membre du personnel est désigné ;

5° une présentation à l'équipe éducative ;

6° pour le membre du personnel désigné ou engagé à titre temporaire pour plus d'une semaine pour la première fois dans l'établissement, la désignation par le chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, parmi les membres du personnel enseignant de l'établissement porteurs d'un titre pédagogique et ayant une expérience d'au moins 5 ans, d'un référent afin de l'assister et le conseiller dans son insertion socio-professionnelle et l'exercice de ses fonctions. Il n'est pas attribué de périodes complémentaires pour les référents ».

S'en est suivi une circulaire (5806) datée du 6 juillet 2016, rappelant cette disposition légale et invitant les chefs d'établissement ou toute autre personne susceptible d'endosser ce rôle de prendre part à la formation organisée par l'IFC.

Ainsi, la formation « **Être référent dans mon établissement, une opportunité d'enrichissement mutuel** » se décline en une journée de formation « de base » et en un module complémentaire de deux jours.

Les objectifs travaillés sont les suivants :

- *S'approprier le cadre légal dans lequel s'inscrit la mise en œuvre d'un dispositif d'accueil des enseignants débutants par les référents, Découvrir et partager les pratiques existantes ;*

- Identifier les conditions nécessaires à la mise en place d'un tel dispositif et réfléchir aux écueils à éviter ;
- Identifier les attitudes et les actions à développer en tant qu'enseignant référent, Identifier mes besoins et les réponses à y donner (formations, outils, documents, ...)

4.5.3.1. Analyse des données quantitatives

Quatre sessions ont été organisées pour le module de base et deux sessions pour le module complémentaire. Le module de base a fait l'objet d'une évaluation spécifique dont l'objectif était davantage de cerner les besoins et les questions des participants et préparer au mieux les deux journées du module complémentaire. Les données statistiques ne portent, par conséquent, que sur le module complémentaire.

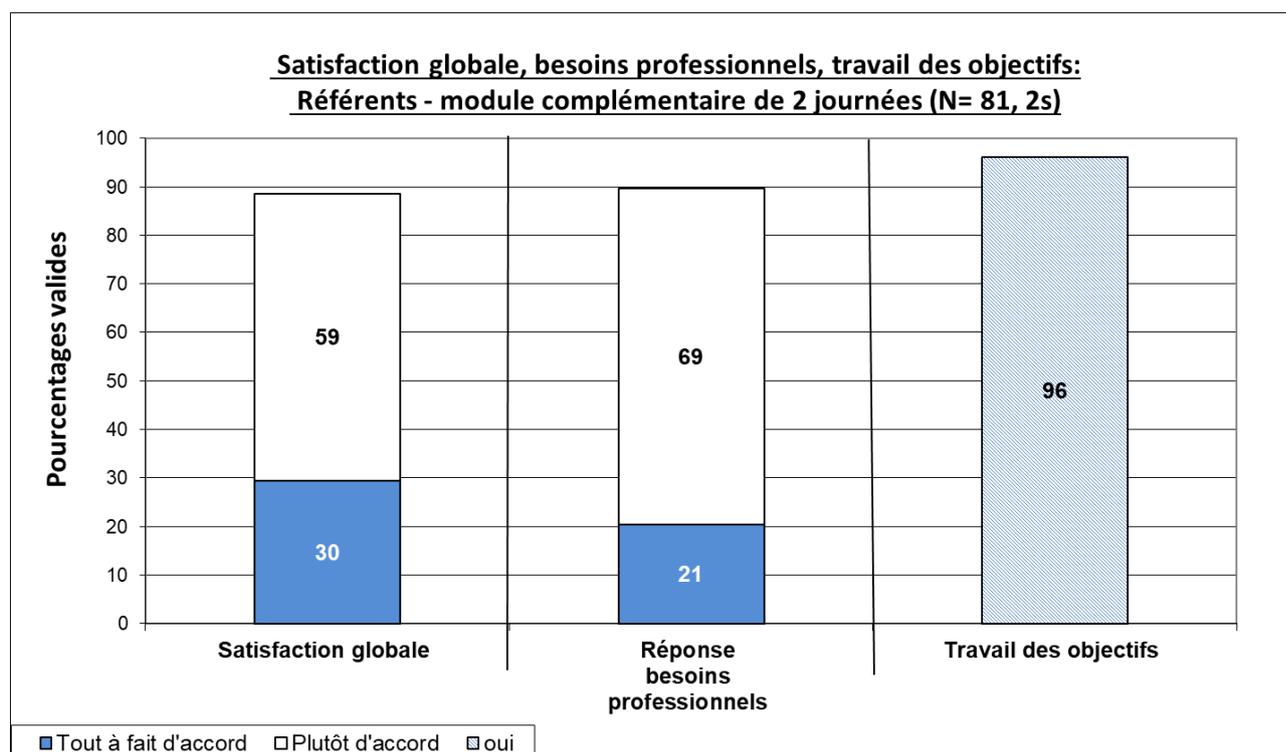


Tableau Partie qualitative -22 « Etre référent dans mon établissement » - module complémentaire de 2 journées : Satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs

Les réponses sont ici encore tout-à-fait satisfaisantes. Aux trois questions, la satisfaction frôle ou atteint les 90%. Ainsi, 88,5% des répondants ont estimé être satisfaits globalement de la formation, 89,7% que celle-ci avait rencontré leurs besoins professionnels et enfin, 96% ont considéré que les objectifs annoncés avaient effectivement été travaillés.

4.5.3.2. Analyse des données qualitatives

Module de base

Concernant le module de base, les participants ont apprécié la dimension de partage et d'échange favorisée par l'intervention d'enseignants référents venant témoigner de leur expérience. Cette formation avait pour particularité de mixer réellement tous les niveaux d'enseignement, du maternel au secondaire. Pour certains participants, cette mixité a été prisée alors que d'autres l'ont regrettée.

Les participants sont satisfaits de repartir enthousiastes avec des idées et avec le projet d'être référent davantage dessiné. Néanmoins, certains commentaires sont plus amers, relevant la charge de travail

inhérente à cette nouvelle fonction ainsi que le sentiment de « *devoir faire le travail de la direction bénévolement* ».

Module complémentaire

Travail des objectifs

Sur les deux sessions organisées et parmi les 81 répondants, trois personnes seulement ont estimé que les objectifs n'avaient pas été travaillés. L'une d'elles évoque le manque de cas pratiques, les autres ne laissent pas de commentaires.

La plupart des participants, se déclarent satisfaits du travail des objectifs : « *Tous les thèmes ont été abordés, le cadre légal, les aspects pratiques* ».

En quoi la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels ?

La majorité des participants a été grandement satisfaite, notamment de pouvoir clarifier leur mission de référent avec leur direction, à travers, par exemple la rédaction d'une lettre de mission, comme mentionné dans le fascicule « Accueillir les enseignants débutants » édité par la Fédération Wallonie Bruxelles : « *Rédaction de la lettre de mission. Clarté des rôles.* », « *Lettre de mission et livret d'accueil en cours de construction et de validation.* » La formation a également été l'occasion de clarifier la mission de référent qui émerge, et avec laquelle les participants n'étaient pas familiers : « *Les échanges, très nombreux, avec les pairs, m'ont permis de me faire une idée plus claire de ce que l'on va mettre en place au sein de l'institut* », « *Prise de conscience de la complexité du rôle de référent.* », « *Sur le rôle et les limites du référent* ».

Seuls, quatre participants ont estimé que la formation n'avait pas répondu à leurs besoins. Le seul commentaire est le suivant : « *Je pense que la formation vise à répondre aux besoins d'autres* ».

Acquis

En ce qui concerne les acquis, encore une fois, la notion d'outils revient très fréquemment. Elle recouvre les cadres théoriques qui ont été exposés autant que des outils plus opérationnels tels que la lettre de mission ou la création d'un vade-mecum : « *Des pistes pour le vade-mecum à réaliser à l'école - Des réflexions plus théoriques* », « *Lettre de mission, des idées pour des fiches explicatives* ». Le renforcement de la motivation est une nouvelle fois souligné : « *Beaucoup d'outils, de motivation pour devenir prof référent* », « *Du +, de la motivation* ».

4.5.3.3. Synthèse

La formation d'une journée « Débuter dans l'enseignement » constitue pour la grande majorité des participants, une expérience positive. Elle est réitérée en 2017/2018, à deux reprises (en octobre et en janvier). Les appréciations concernant les besoins professionnels rencontrés ou les acquis de la formation sont sensiblement du même ordre pour les deux formations s'adressant aux enseignants débutants. Ainsi, ces enseignants débutants ont exprimé le besoin notamment d'informations administratives mais aussi d'être renforcés dans leur motivation et d'être rassurés dans leur confiance personnelle en cette période particulière qu'est le début dans la carrière enseignante.

Les enseignants référents, quant à eux, ont exprimé le besoin d'information au sujet de la fonction et le besoin d'outils pour les aider à mettre en œuvre cette nouvelle fonction. Comme pour les débutants, la formation leur a également apporté de la motivation.

5. CONCLUSION

En guise de conclusion, nous proposons de faire ressortir l'un ou l'autre élément de ce rapport et de les mettre en perspective d'une réflexion sur l'évolution de la formation en cours de carrière en lien avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence, réflexion qui doit s'entamer dès aujourd'hui au vu de l'échéance proche (2019-2020) liée à la réorganisation du paysage de la formation en cours de carrière.

Il convient d'abord de rappeler les données principales qui se sont dégagées de l'évaluation. Sur environ 19400 évaluations (1378 sessions analysées sur 1556 sessions organisées), 92% des participants disent être satisfaits voire tout à fait satisfaits (53%). Ces pourcentages sont un peu plus faibles pour la réponse liée aux besoins professionnels (88%). Il faut rappeler que l'IFC touche un spectre de profils de participants important. Sur la base du score synthétique lié au dispositif de formation, 77% des sessions tiennent tout à fait la route dont 21% sont excellentes, 19% sont satisfaisantes et 4% des sessions (soit 50 sessions) sont problématiques. Ces dernières ont été analysées en détail pour dégager des facteurs explicatifs, constituant eux-mêmes des points de vigilance pour les formations. Dans plusieurs cas, et notamment dans les situations problématiques, on a perçu la difficulté de prendre en compte la spécificité de chacun des profils et des contextes professionnels des participants. Ceci reste l'hypothèse explicative la plus importante.

Au niveau de l'offre, dans la partie descriptive, des fluctuations apparaissent pour certaines thématiques dont il n'est pas évident d'anticiper les motifs. C'est une difficulté réelle dans la **planification** des formations. L'exemple a été montré avec les formations EPC qui en 2016-2017 ont été nombreuses et pour lesquelles on a planifié en 2017-2018 un grand nombre de sessions qui ne sont pas activées (nous reviendrons sur ce point dans le prochain rapport d'évaluation en 2018 sur la base d'une analyse complète de l'année 2017/2018). Le contexte et d'autres offres proposées ont une influence à ce niveau.

Une autre difficulté, et qui l'est également pour les opérateurs de formations, est le rapport entre les sessions prévues et les sessions commandées. Ce rapport avoisine les 60%. Le nombre d'opérateurs auprès de l'IFC grandit année après année avec pour conséquence des offres de formation toujours plus importantes en quantité qui engendrent de la concurrence entre elles mais qui enrichissent aussi le programme. Le problème d'accessibilité aux formations pour le fondamental dû au cadre légal actuel est également une piste (beaucoup de sessions du fondamental tombent). Néanmoins, dans certaines thématiques spécifiques, même si un opérateur est seul, ce n'est pas pour autant que les participants investissent ces formations. On pense par exemple aux formations sur l'évaluation ou sur le lien famille-école qui constituent des thématiques centrales, avec des enjeux importants et pour lesquelles il y a un consensus sur le besoin d'évolution des pratiques. Ce genre de constat est interpellant. Les choix faits dans certaines thématiques de notre programme reflètent probablement l'écart entre les **besoins du système et les attentes du terrain**. La question « Comment rapprocher davantage ces deux éléments ? » fera partie de la réflexion à mener dans le cadre de l'évolution des formations.

Le nouveau pilotage de l'enseignement va vraisemblablement amener une **(r)évolution des pratiques en matière de choix de formations** avec l'élaboration d'un **plan de formation** en lien avec le plan de pilotage. Les formations auront un rôle de soutien par rapport aux objectifs spécifiques que l'école se sera fixé en lien avec les objectifs généraux et particuliers du système éducatif.

Quelques points de convergence se dégagent de manière transversale, sur la base des commentaires des participants dans les formations analysées. Les participants repartent avec des acquis qui peuvent être d'ordre divers :

- Une sensibilisation (ex. sur les phénomènes migratoires) ;
- Une meilleure compréhension (ex. besoins spécifiques, primo-arrivants) ;
- Un changement de regard (ex. adolescence) ;

- Une ouverture des possibles par rapport à ses pratiques (ex. gestion hétérogénéité, numérique au service des apprentissages, EPC) ;
- Une prise de recul, des remises en questions ;
- Des ressources, des outils ;
- Une motivation renforcée.

A cet égard, l'aspect motivationnel est ressorti dans plusieurs formations, et notamment dans les nouvelles pratiques (comme celles liées au numérique). Ainsi, le support du groupe est important pour sortir de son isolement ou prendre des risques et oser. Cette dimension d'échanges, de partages de pratiques reste importante en matière de formation. Ils apprécient, en outre, avoir des réponses précises à leurs questionnements.

L'exercice de se focaliser sur une thématique transversale telle que la différenciation faite en cohérence avec le travail du groupe COPI-formation a permis de montrer l'étendue et la variété avec laquelle on pouvait travailler cette problématique.

En termes de perspectives, par rapport à la thématique sur la « différenciation », pour enrichir notre réflexion, il serait intéressant de confronter les axes travaillés dans les différentes formations identifiées comme relevant de ces thématiques aux conclusions de la conférence de consensus qui a été menée par le Conseil national d'éducation du système scolaire français sur le sujet. Cette méthodologie ayant l'avantage de croiser des points de vue d'experts et les interrogations des acteurs de terrain. Il est notamment fait référence au changement de regard des enseignants sur la différenciation et au changement de posture des enseignants. Peut-être est-ce un moyen de prendre du recul par rapport à l'analyse d'un enjeu essentiel comme celui-là et d'enrichir notre programme ?

Par ailleurs, il serait intéressant de réitérer l'exercice pour vérifier quelles sont les autres thématiques pour lesquelles il y a une action de formation à large échelle (nombre de sessions) ou à large spectre (variété de formation). C'est le cas notamment, au vu des données descriptives, des thématiques concernant la gestion de la classe (gestion des conflits, dynamique de groupe,...), l'actualisation des connaissances, l'éducation à la citoyenneté,... Il serait opportun de réaliser cet exercice en lien avec les problématiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence et la définition des objectifs généraux¹ pour l'enseignement.

D'autres problématiques deviennent en effet centrales et nécessiteront un soutien en matière de formations : le soutien à la réussite, l'école inclusive, à l'approche éducative de l'orientation, la mise en place du tronc commun, ... Il est intéressant de voir que plusieurs formations du programme sont déjà dans ces différents cadres mais qu'il conviendra de **s'ajuster** continuellement à **l'évolution des travaux du Pacte**, comme nous le faisons d'ailleurs dans le cadre de la formation « plan de pilotage : attentes du pouvoir régulateur ». On pense notamment à l'attention au maternel, à la sortie des nouveaux référentiels, aux dispositifs d'accompagnement prévus, au dossier d'accompagnement de l'élève, etc. en gardant bien à l'esprit que « *l'organisme de formation continuée inter-réseaux (IFC) est chargé de contribuer à la rencontre des objectifs généraux tels que définis par l'autorité centrale du système d'enseignement* » (Avis n°3 du Pacte, p. 170).

¹ « Les **objectifs généraux** définis par l'autorité centrale sont ceux qui concernent l'ensemble des niveaux et des réseaux d'enseignement ou les établissements d'une zone géographique ou les établissements répondant à certaines spécificités et qui doivent être intégrés dans les plans de pilotage des établissements. Ils touchent tous les MDP ou des catégories de MDP, indépendamment du réseau auquel ils appartiennent ». (Avis n°3 du Pacte, p. 170).

Le **métier d'enseignant est en phase de changement** et il serait intéressant d'examiner également ce qui est proposé en termes de formation au travers des 5 dimensions évoquées dans le Pacte (cœur du métier : organisation d'apprentissages dans des situations de groupe, inscription dans des dynamiques collective, institutionnelle, temporelle, acteur social et culturel). L'identité professionnelle et le changement de posture peuvent être des fils rouges. La complémentarité avec la formation initiale, les étapes de la carrière paraissent un exercice incontournable.

L'évolution de la formation en cours de carrière en interréseaux amènera l'IFC à proposer au public du **fondamental** de suivre aussi des formations en lien avec le système éducatif.

L'allongement de la durée des formations sera aussi un changement profond sur ce qui pourra être proposé. Dans ce rapport, on a pu l'illustrer avec l'EPC et les formations courtes d'un jour et celles du module complémentaire en 3 jours. On y a vu que celle-ci permet d'aller plus loin et que des points négatifs dans le cadre de la première formation deviennent positifs. Par ailleurs, on a lu, dans plusieurs commentaires d'évaluation et notamment dans le cadre des sessions problématiques, la difficulté du transfert et de l'application de ce qui est parfois proposé en formation dans le groupe-classe. Les formations sont moins appréciées lorsque les informations, aussi intéressantes soient-elles ne permettent pas une mise en œuvre pratique et rapide prenant en compte les spécificités du public et de la singularité des contextes. Les commentaires de certains formateurs ont aussi mis en évidence qu'une des difficultés était l'adaptation aux contextes spécifiques des participants. Un travail en amont dès l'inscription aux formations favoriserait un transfert dans les pratiques quotidiennes. Ce travail pourrait prendre la forme d'une lecture active des objectifs de la formation au regard des attentes du participant, de réflexion sur le retour à prévoir après la formation en établissement scolaire ou en centre PMS, de prévoir des modalités d'aménagement en vue de l'application des outils et dispositifs acquis, en concertation avec la direction et/ou les collègues, des modalités d'inscription à plusieurs pour éviter l'isolement des participants au retour des formations. Des formations plus longues permettront peut-être des allers-venues sur le terrain et l'occasion de revenir avec des expérimentations, de les partager, de les analyser, ...de mettre en œuvre pratiquement, en lien avec le contexte. En bref, de travailler en formation sur le transfert sur le terrain. Les formations longues, même si elles sont peu nombreuses, sont organisées dans cette optique. Rappelons le cas de la formation personne-relais TIC évoqué dans les pages précédentes. Mais, à ce jour, les bases légales ne donnent pas l'occasion aux membres du personnel de suivre ces formations. Nous avons en effet vu que seule la moitié des formations plus longues ont été commandées. Une évolution du cadre légal sera donc la bienvenue en la matière mais il conviendra de prendre en considération la difficulté organisationnelle que représente, pour les établissements, un allongement de la durée des formations.

En synthèse, le Pacte pour un Enseignement d'excellence réserve à la formation en cours de carrière une place importante dans tous les axes qui définissent les prochains chantiers et plans d'actions. Les défis que posent tant le tronc commun redéfini que l'amélioration des parcours d'élèves, l'enrichissement du métier et de la carrière des enseignants ou la gouvernance du système éducatif autour de plan de pilotage mettent en exergue la formation en cours de carrière comme un des leviers essentiels de la mise en œuvre effective des chantiers à venir. En sus, la perspective d'une plus grande cohérence entre la formation initiale et la formation en cours de carrière, ainsi qu'entre la formation en cours de carrière interréseaux et réseaux, est mainte fois soulevée. Enfin, de nouveaux rôles et fonctions sont définis notamment pour des types de personnels déjà existants, tels que le rôle d'enseignant expérimenté et les fonctions que ceux-ci sont amenés à assumer.

Les formations devront être enrichies tant dans leurs contenus, dans la préparation aux nouveaux rôles et fonctions, dans l'organisation des formations, notamment dans le cadre du plan de formation, que dans les méthodologies employées pour répondre aux objectifs du Pacte.

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	0	1	
--	--	---	--	--	---	---	---	---	--

2. Je fais partie du public visé par la formation

Oui Non Je ne sais pas

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

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

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

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



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

oui non

Justifiez votre réponse

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

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

En quoi ?

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



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

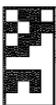
13. Si vous avez choisi l'enseignement secondaire ordinaire, cochez la filière pour laquelle vous avez suivi cette formation

- 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?



11623

N° de tél. /

*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. Questionnaire d'évaluation pour les Ateliers du Pacte



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) formateurs-trice(s) au terme de la session.

1. Inscrivez le code de la session (5 chiffres) précisé sur votre confirmation d'inscription ainsi que la date du jour de la formation.

Code session

Date du jour de la formation / /

2. Globalement, je suis satisfait-e de cet atelier pédagogique ?

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

3. Les objectifs de la formation ont-ils été travaillés ?

Rappel des objectifs :

1. Apporter votre point de vue et votre analyse professionnelle ;
2. Partager vos pratiques pédagogiques et vos questionnements sur les axes actuellement interrogés dans le processus du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

oui non

4. Au regard de la thématique abordée dans l'atelier que vous avez suivi, sur quel(s) point(s) (éléments facilitateurs, obstacles, organisation, etc.) souhaiteriez-vous précisément attirer l'attention pour la réussite du Pacte pour un Enseignement d'excellence ?

5. Vous travaillez dans (à choisir) :

- Un établissement scolaire fondamental ordinaire
 fondamental spécialisé
 secondaire ordinaire
 secondaire spécialisé
- Un centre PMS
- Autre (à préciser) :

6. Qu'avez-vous le plus apprécié durant la formation ?

7. Qu'avez-vous le moins apprécié durant la formation ?

8. Quel(s) commentaire(s) éventuel(s) souhaiteriez-vous nous laisser ?

6.3. Questionnaire d'évaluation : Enseignants débutants



QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION : Enseignants débutants : Comment réussir son entrée dans l'enseignement?
Rencontre et échanges autour des questions des enseignants lors de leur entrée en fonction {590001601/- 24998}

Globalement, je suis satisfait-e de cette journée. Pas du tout d'accord... Plutôt pas d'accord... Plutôt d'accord... Tout à fait d'accord

Pourquoi?

		En quoi?
L'atelier du matin « <i>inspection</i> » m'a apporté des informations utiles et pertinentes par rapport à mon expérience actuelle.	<input type="checkbox"/> 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	
L'atelier du matin « <i>administration</i> » m'a apporté des informations utiles et pertinentes par rapport à mon expérience actuelle.	<input type="checkbox"/> 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	
L'atelier de l'après-midi..... m'a apporté des informations utiles et pertinentes par rapport à mon expérience actuelle.	<input type="checkbox"/> 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	

J'aimerais encore avoir des éléments de réponse par rapport aux questions, thématiques suivantes:

Niveau d'enseignement:

Fonction:

Adresse mail éventuelle:

L'équipe de l'IFC vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Table des illustrations - Tableaux

Tableau Partie descriptive-1 - Comparaison des données liées à l'offre de formation par cibles et sous-thématiques entre 2016-2017	11
Tableau Partie descriptive-2 - Comparaison des données liées à l'offre de formation par cibles et sous-thématiques entre 2016-2017 (suite)	13
Tableau Partie descriptive -3 - Durée des sessions commandées	16
Tableau Partie quantitative-1 Satisfaction globale et par niveaux	24
Tableau Partie quantitative -2 Travail des objectifs par niveaux	25
Tableau Partie quantitative -3 Réponse à des besoins professionnels par niveaux	25
Tableau Partie quantitative -4 Dispositif de formation.....	26
Tableau Partie quantitative -5 Résultats différenciés par ancienneté.....	27
Tableau Partie quantitative -6 Résultats différenciés suivant la fonction	28
Tableau Partie quantitative -7 Résultats différenciés par type de formation.....	29
Tableau Partie quantitative -8 Répartition des sessions - score lié au dispositif.....	30
Tableau Partie quantitative -9 Répartition des sessions par cible - score lié au dispositif	32
Tableau Partie qualitative -1 Formations en lien avec la didactique disciplinaire : satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	40
Tableau Partie qualitative -2 Formations en lien avec les besoins spécifiques et troubles d'apprentissage: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	41
Tableau Partie qualitative -3 Formations en lien avec la motivation / Estime de soi: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	43
Tableau Partie qualitative -4 Formations en rapport au parcours de l'élève: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs	45
Tableau Partie qualitative -5 Formations en lien avec les processus cognitifs et difficultés d'apprentissage: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs	47
Tableau Partie qualitative -6 Formations en lien avec la gestion de l'hétérogénéité: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	49
Tableau Partie qualitative -7 Formation en lien avec les outils de la différenciation: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	50
Tableau Partie qualitative -8 TIC et apprentissages: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs	53
Tableau Partie qualitative -9 Personne-relais TIC: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs	54

Tableau Partie qualitative -10 EPC Journée d'introduction Fo: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	58
Tableau Partie qualitative -11 EPC Module complémentaire de 3 journées Fo: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	59
Tableau Partie qualitative -12 EPC Secondaire: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	60
Tableau Partie qualitative -13 Formations qui abordent la migration: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	63
Tableau Partie qualitative -14 Formations qui abordent le terrorisme: satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs.....	66
Tableau Partie qualitative -15 Les ateliers pédagogiques du Pacte : Satisfaction globale, objectifs rencontrés	70
Tableau Partie qualitative -16 « Enseignants débutants » : Satisfaction globale	73
Tableau Partie qualitative -17 « Enseignants débutants » - Atelier Inspection: Satisfaction	74
Tableau Partie qualitative -18 « Enseignants débutants » - Atelier Enseignement : Satisfaction	75
Tableau Partie qualitative -19 « Enseignants débutants » - Atelier Administration : Satisfaction	76
Tableau Partie qualitative -20 « Enseignants débutants » - Atelier Après-midi : Satisfaction.....	77
Tableau Partie qualitative -21 Boîte à outils et ressources pour mes débuts dans l'enseignement : Satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs	79
Tableau Partie qualitative -22 « Etre référent dans mon établissement » - module complémentaire de 2 journées : Satisfaction globale, besoins professionnels, travail des objectifs	81

Table des illustrations - Figures

Figure Partie qualitative -1 Les ateliers pédagogiques du Pacte : Répartition par niveau d'enseignement	70
Figure Partie qualitative -2 Les ateliers pédagogiques du Pacte : Répartition par thématique	71

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
2. PARTIE DESCRIPTIVE – TABLEAU DE BORD	9
2.1. ANALYSE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET PAR CIBLES.....	11
2.2. LES INDICATEURS	14
2.3. LES SESSIONS	15
2.4. LA DUREE	16
2.5. LES INSCRITS	17
3. DONNEES QUANTITATIVES GLOBALES	21
3.1. ÉLÉMENTS METHODOLOGIQUES.....	23
3.2. RESULTATS GLOBAUX ET RESULTATS PAR NIVEAUX	24
3.2.1. <i>Satisfaction globale et par niveaux</i>	24
3.2.2. <i>Travail des objectifs</i>	25
3.2.3. <i>Besoins professionnels</i>	25
3.2.4. <i>Dispositif de formation</i>	26
3.3. RESULTATS DIFFERENCIES	27
3.3.1. <i>Résultats différenciés suivant l'ancienneté</i>	27
3.3.2. <i>Résultats différenciés suivant la fonction</i>	28
3.3.3. <i>Résultats différenciés suivant le type de formation</i>	29
3.4. ANALYSE PAR SESSION	30
3.4.1. <i>Répartition des sessions en lien avec le score lié au dispositif</i>	30
3.4.2. <i>Répartition des sessions par cible</i>	31
3.4.3. <i>Analyse des sessions problématiques</i>	32
3.4.4. <i>Points d'attention</i>	35
3.5. SYNTHÈSE	35
4. PARTIE QUALITATIVE	37
4.1. DIFFERENTES CIBLES : FORMATION EN LIEN AVEC LA DIFFERENCIATION	39
4.1.1. <i>Formations en lien avec la didactique disciplinaire</i>	39
4.1.1.1. Analyse des données quantitatives	39
4.1.1.2. Analyse des données qualitatives.....	40
4.1.2. <i>Formations en lien avec les besoins spécifiques et les troubles d'apprentissage</i>	41
4.1.2.1. Analyse des données quantitatives	41
4.1.2.2. Analyse des données qualitatives.....	41
4.1.3. <i>Les formations en lien avec la motivation et l'estime de soi</i>	43
4.1.3.1. Analyse des données quantitatives	43
4.1.3.2. Analyse des données qualitatives.....	44
4.1.4. <i>Formations en rapport au parcours de l'élève</i>	45
4.1.4.1. Analyse des données quantitatives	45
4.1.4.2. Analyse des données qualitatives.....	45
4.1.5. <i>Formations en lien avec les processus cognitifs et les difficultés d'apprentissage</i>	46
4.1.5.1. Analyse des données quantitatives	47
4.1.5.2. Analyse des données qualitatives.....	47
4.1.6. <i>Formations en lien avec la gestion de l'hétérogénéité</i>	48
4.1.6.1. Analyse des données quantitatives	48
4.1.6.2. Analyse des données qualitatives.....	49
4.1.7. <i>Formations en lien avec les outils de la différenciation</i>	49
4.1.7.1. Analyse des données quantitatives	50
4.1.7.2. Analyse des données qualitatives.....	50
4.1.8. <i>Synthèse</i>	51
4.2. CIBLE CLASSE : LE NUMERIQUE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	52
4.2.1. <i>Philosophie des formations</i>	52
4.2.2. <i>Analyse des données quantitatives</i>	52
4.2.2.1. Comment choisir et intégrer les outils numériques à ma pratique pédagogique en XXX?.....	52
4.2.2.2. Se lancer dans l'utilisation d'outils numériques en classe et devenir personne-relais TIC pour son établissement	54
4.2.3. <i>Analyse des données qualitatives</i>	54

4.2.3.1.	Comment choisir et intégrer les outils numériques à ma pratique pédagogique en XXX?.....	54
4.2.3.2.	Se lancer dans l'utilisation d'outils numériques en classe et devenir personne-relai TIC pour son établissement	55
4.2.3.3.	Synthèse	56
4.3.	CIBLE SOCIETE-SYSTEME EDUCATIF : EDUCATION A LA CITOYENNETE.....	57
4.3.1.	<i>Les formations relatives à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC)</i>	57
4.3.1.1.	Rappel du contexte dans lequel s'inscrivent les formations à l'EPC.....	57
4.3.1.2.	Analyse des données quantitatives	58
4.3.1.3.	Analyse des données qualitatives.....	60
4.3.2.	<i>Formations qui abordent la migration.....</i>	62
4.3.2.1.	Les formations.....	62
4.3.2.2.	Analyse des données quantitatives	63
4.3.2.3.	Analyse des données qualitatives.....	63
4.3.2.4.	Synthèse	65
4.3.3.	<i>Formations qui abordent le terrorisme</i>	65
4.3.3.1.	Philosophie des formations	65
4.3.3.2.	Analyse des données quantitatives	66
4.3.3.3.	Analyse des données qualitatives.....	66
4.3.3.4.	Synthèse	68
4.4.	CIBLE SOCIETE-SYSTEME EDUCATIF : LES ATELIERS PEDAGOGIQUES DU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE	69
4.4.1.	<i>Rappel du contexte dans lequel s'inscrivent les ateliers pédagogiques.....</i>	69
4.4.1.1.	Analyse des données quantitatives	70
4.5.	CIBLE MOI-NOUS : FORMATIONS SPECIFIQUES A UNE FONCTION -DEBUTER DANS L'ENSEIGNEMENT	72
4.5.1.	<i>« Enseignants débutants : Comment réussir son entrée dans l'enseignement? Rencontre et échanges autour des questions des enseignants lors de leur entrée en fonction ».....</i>	72
4.5.1.1.	Evaluation globale de la journée	73
4.5.2.	<i>« Boîte à outils et ressources pour mes débuts dans l'enseignement ».....</i>	78
4.5.2.1.	Analyse des données quantitatives	79
4.5.2.2.	Analyse des données qualitatives.....	79
4.5.3.	<i>« Être référent dans mon établissement, une opportunité d'enrichissement mutuel » et de son module complémentaire.</i>	80
4.5.3.1.	Analyse des données quantitatives	81
4.5.3.2.	Analyse des données qualitatives.....	81
4.5.3.3.	Synthèse	82
5.	CONCLUSION	83
6.	ANNEXES	89
6.1.	FORMULAIRE D'EVALUATION.....	91
6.2.	QUESTIONNAIRE D'EVALUATION POUR LES ATELIERS DU PACTE.....	95
6.3.	QUESTIONNAIRE D'EVALUATION : ENSEIGNANTS DEBUTANTS	97
	TABLE DES ILLUSTRATIONS - TABLEAUX.....	99
	TABLE DES ILLUSTRATIONS - FIGURES	100
	TABLE DES MATIERES	101