



**Institut interréseaux de la Formation
professionnelle continue**

RAPPORT D'ÉVALUATION
DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES CONTINUES
ORGANISÉES EN 2023-2025

Décembre 2025

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

- Analyse et traitement des données descriptives et quantitatives : Francesco DELL'AQUILA, David MATHURIN, Cédric GODFRIN.
 - Analyse, traitement des commentaires et rédaction : Renaud MAINFERME, Luc STAVAUX, Bernadette STEVENS, Kevin MANGELSCHOTS, Kephren PIRE, Isabelle BROERS, Vanessa TILLIER, Alexandra SCHMIDT, Flore LECOLIER.
 - Mise en page du rapport : Mary-Anne GOHY.
-

Sommaire

1. INTRODUCTION	6
2. PARTIE DESCRIPTIVE.....	12
2.1. ANALYSE PAR PROGRAMME : SESSIONS, INSCRITS ET PARTICIPANTS	14
2.2. LE PROGRAMME « ECOLE ».....	15
2.3. LE PROGRAMME PMS	20
2.4. LE PROGRAMME « POLES TERRITORIAUX »	25
3. DONNEES QUANTITATIVES GLOBALES.....	30
ÉLÉMENTS METHODOLOGIQUES.....	32
3.1. RESULTATS GLOBAUX ET RESULTATS PAR NIVEAUX	33
3.1.1. Satisfaction globale et par niveaux	33
3.1.2. Travail des objectifs	35
3.1.3. Besoins professionnels.....	37
3.1.4. Dispositif de formation	39
3.2. RESULTATS PAR SESSIONS	41
3.3. SYNTHÈSE	43
4. PARTIE QUALITATIVE.....	45
4.1. LES FORMATIONS DE L'ORIENTATION O16 : DEVELOPPER LA DIMENSION DEMOCRATIQUE ET CITOYENNE DANS LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET L'ORGANISATION DE LA VIE SCOLAIRE (PROGRAMME ECOLES).....	47
4.1.1. Éléments de contextualisation	47
4.1.2. Analyse des questionnaires des participants.....	48
4.1.3. Analyse des questionnaires des formateurs.....	51
4.1.4. Conclusions et perspectives.....	53
4.2. LES FORMATIONS DE L'ORIENTATION 23 « FAVORISER ET PARTICIPER AUX ACTIONS EN LIEN AVEC LE BIEN-ETRE DES ELEVES A L'ECOLE » (PROGRAMME CPMS).....	54
4.2.1. Éléments de contextualisation	54
4.2.2. Profil des participants et satisfaction globale.....	54
4.2.3. En guise de conclusion	59
4.3. LES FORMATIONS DE L'ORIENTATION 52 « SAISIR LES ENJEUX, ENCOURAGER ET DEVELOPPER LES PRATIQUES COLLABORATIVES, L'INTELLIGENCE COLLECTIVE ET LE TRAVAIL D'EQUIPE AU NIVEAU DES POLES TERRITORIAUX, LA COLLABORATION AVEC LES EQUIPES EDUCATIVES, LES C.PMS ET LES PARTENAIRES EXTERNES » (PROGRAMME GENERAL « POLES TERRITORIAUX »).....	61
4.2.4. Éléments de contextualisation	61
4.2.5. Profil des participants et satisfaction globale.....	61
4.2.6. En guise de conclusion	65
4.3. ANALYSE CONTRASTÉE DES SESSIONS ÉVALUÉES COMME MÉDIOCRES VERSUS EXCELLENTES.....	67
4.3.1. Analyse des commentaires des évaluations des participants des sessions jugées médiocres	70
4.3.2. Analyse des commentaires des formateurs issus des évaluations des sessions jugées médiocres	74
4.3.3. Analyse des commentaires des participants issus des évaluations des sessions jugées excellentes	75
4.3.4. Analyse des commentaires des formateurs issus des évaluations des sessions jugées excellentes	78
4.3.5. En conclusion	81

5. FORMATIONS SUPPLEMENTAIRES	84
5.1. LES FORMATIONS « TRONC COMMUN – REFERENTIELS ».....	86
5.2. FORMATIONS « CONTEXTUALISATION DES REFERENTIELS DU TC A L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE : MATURITE 1-2 ».....	87
5.2.1. Introduction	87
5.2.2. Contexte des formations concernées :	87
5.2.3. Public-cible	89
5.2.4. Origine des données :.....	89
5.2.5. L'analyse de la qualité de la formation :.....	90
5.2.6. Les données quantitatives.....	91
5.3. LES FORMATION « TRONC COMMUN – APPROCHE EVOLUTIVE P1/P2 »	107
5.3.1. Introduction	107
5.3.2. TC – Enseignants - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves.....	108
5.3.3. TC – Directions - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves.....	117
5.4. . LES FORMATIONS AU NOUVEAU PARCOURS DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT.....	127
5.4.1. Introduction	127
5.4.2. Contexte de la formation.....	127
5.4.3. La méthodologie.....	129
5.4.4. L'analyse de la qualité de la formation.....	130
5.4.5. Les besoins de formation des enseignants dans l'enseignement qualifiant dans le contexte actuel	138
5.4.6. Synthèse générale	140
6. CONCLUSION.....	142
7. ANNEXES.....	149
7.1. FORMULAIRE D'EVALUATION	151
TABLE DES ILLUSTRATIONS - TABLEAUX	156
TABLE DES MATIERES	159

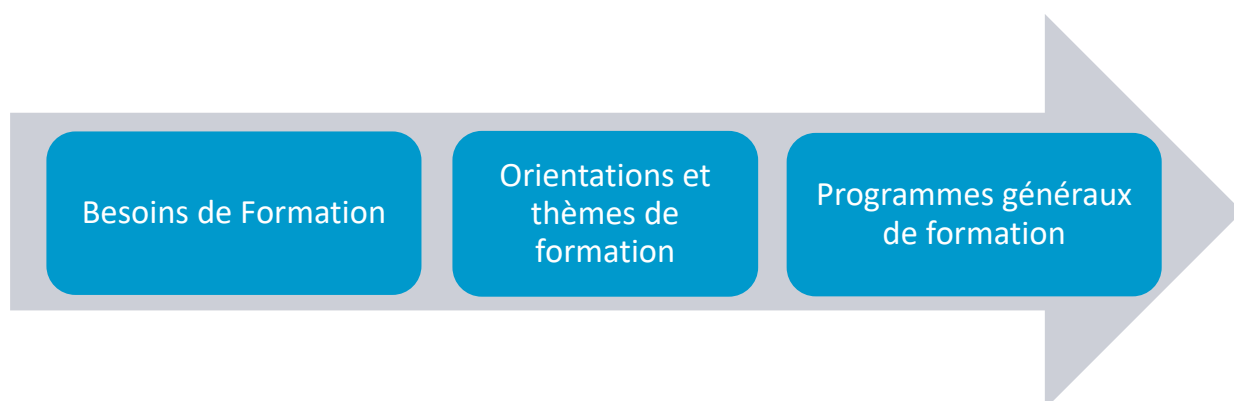
1. INTRODUCTION

Cette année, l'IFPC propose son premier rapport d'évaluation depuis la mise en place pleine et effective des dispositions reprises dans le décret du 17 juin 2021. Ce décret concrétise une importante réforme de la formation professionnelle continue. Il est entré en vigueur dès l'année scolaire 2022-2023 et a été inscrit dans le Code de l'enseignement. Précisons d'emblée que le présent rapport porte sur les formations des années scolaires 2023-2024 et 2024-2025 ; l'année scolaire 2022-2023 ayant été une année scolaire de transition avec encore une grande majorité de l'offre de formation organisée sur la base de l'ancien décret.

En 2023-2024, deux programmes généraux ont été construits dans le cadre du conseil de la formation professionnelle continue (CoFoPro) : le premier est destiné prioritairement aux membres du personnel des écoles, le second vise les agents des centres PMS. En 2024-2025, un troisième programme général a vu le jour, celui-ci étant consacré aux agents des pôles territoriaux.

Ces trois programmes interréseaux ont été pensés en étroite articulation avec les programmes généraux pris en charge par les organismes de formation des fédérations de pouvoirs organisateurs et de WBE. Cette articulation vise à garantir la complémentarité et la non-concurrence entre ces deux niveaux d'organisation de formations.

L'ensemble des programmes généraux sont basés sur l'analyse de besoins de développement de compétences professionnelles. Ces besoins ont été traduits en thèmes de formation et catégorisés par orientations.



Pour les écoles, nous comptons 19 orientations de formation et 107 thèmes, pour les CPMS, 15 orientations et 51 thèmes, enfin, pour les pôles territoriaux, 3 orientations et 15 thèmes.

Concernant la structure du rapport, tout d'abord, 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 (en tenant compte des limites que cela comporte) entre les données de 2023-2024 et de 2024-2025. Ces éléments sont différenciés en fonction des programmes généraux et des orientations de formation.

Ensuite, une **deuxième partie** donne une vision d'ensemble des **résultats globaux**. Cette partie est réalisée sur la base des questionnaires d'évaluation des participants. Ces questionnaires sont désormais numérisés, ils sont complétés en fin de formation. Les résultats globaux portent sur quatre grands axes : la satisfaction globale, le travail des objectifs, la réponse aux besoins professionnels et le dispositif de formation. Ils sont différenciés par niveaux et types

d'enseignement, des données spécifiques quant aux retours des agents PMS et pôles territoriaux sont également détaillées. Il ne s'agit pas pour autant de mener une analyse statistique approfondie à ce sujet.

En outre, dans cette partie quantitative globale, un pan est consacré à une analyse par **sessions** en lien avec la satisfaction globale et la réponse à des besoins professionnels. Cette analyse permet d'identifier notamment les sessions problématiques versus celles qui s'avèrent excellentes. Une analyse qualitative des facteurs explicatifs des sessions aux retours très contrastés sera présentée dans la troisième partie. Il semble en effet important que l'IFPC puisse y être attentif en termes de régulation et de pistes d'amélioration.

Par ailleurs, il est rappelé au lecteur que les résultats quantitatifs de chaque session valide et les commentaires des participants sont mis à disposition des opérateurs de formation sur la partie du site qui leur est consacrée.

Puis, la **troisième partie** de ce rapport, concerne une **analyse qualitative**. Pour chaque thématique, une brève description des formations analysées est prévue ainsi que quelques données quantitatives liées aux évaluations traitées. Ensuite, une analyse des commentaires des participants et parfois même celle des formateurs sera relayée plus en détails. Ces commentaires sont mis en lien avec le travail des objectifs, ce 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 structure pour chaque thématique, 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 réponses à des besoins professionnels) dans une analyse plus globale.

Les thématiques approfondies sont les suivantes :

Les formations de l'orientation 16 du programme « Ecoles » : Développer la dimension démocratique et citoyenne dans les pratiques professionnelles et l'organisation de la vie scolaire ;

Les formations de l'orientation 3 du programme « PMS » : Favoriser et participer aux actions en lien avec le bien-être des élèves à l'école ;

Les formations de l'orientation 2 du programme « pôles territoriaux » : Saisir les enjeux, encourager et développer les pratiques collaboratives, l'intelligence collective et le travail d'équipe au niveau des pôles territoriaux, la collaboration avec les équipes éducatives, les C.PMS et les partenaires externes ;

Une analyse contrastée des sessions médiocres versus exceptionnellement positives.

Une **quatrième partie** portera sur **les formations supplémentaires**. Il s'agira d'une analyse spécifique des formations décidées par le Gouvernement afin d'accompagner les réformes :

Les formations « Tronc commun – référentiels » ;

Les formations en lien avec la contextualisation des référentiels dans l'enseignement spécialisé ;

Les formations à l'approche évolutive ;

Les formations au nouveau parcours de l'enseignement qualifiant ;

Pour **terminer**, le lecteur trouvera dans la **conclusion** les éléments communs à ces différentes parties et la mise en perspective de quelques réflexions sur l'évolution de la formation professionnelle continue.

Tout au long de ce rapport, les termes utilisés sont entendus dans leur sens épïcène.

2. PARTIE DESCRIPTIVE

2.1. Analyse par programme : sessions, inscrits et participants

Avant de détailler les tendances différenciées par programmes, nous proposons les quelques constats globaux suivants :

- Sur les deux années scolaires analysées, 6090 sessions ont été proposées sur la base des trois programmes généraux ;
- 4051 sessions ont été activées
- 66,5% de l'offre proposée a été concrétisée

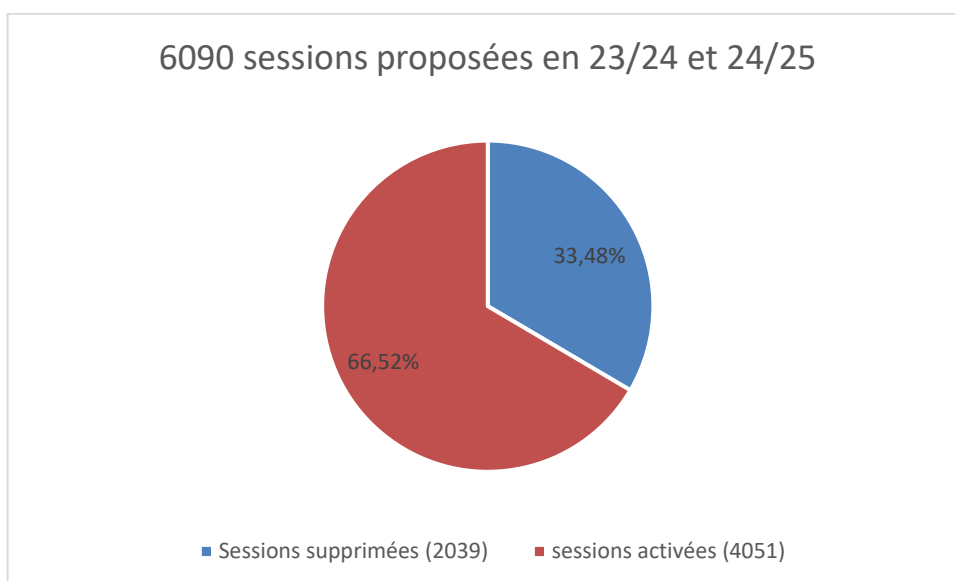


Tableau 1 - Nombre de sessions proposées, activées et supprimées en 23/24 et 24/25

2.2. Le programme « Ecole »

Sur l'ensemble des deux années scolaires visées, 5.547 sessions ont été proposées à l'inscriptions pour un total de 3.677 sessions activées. Le taux d'activation moyen se situe à 66,5 pourcents, l'année scolaire 2024-2025 voyant ce taux augmenter de 7 points : le nombre de sessions proposées était légèrement plus faible en 2024-2025 et inversement, le nombre de sessions activées était lui plus important, nous avons activés 101 sessions de plus cette année-là.

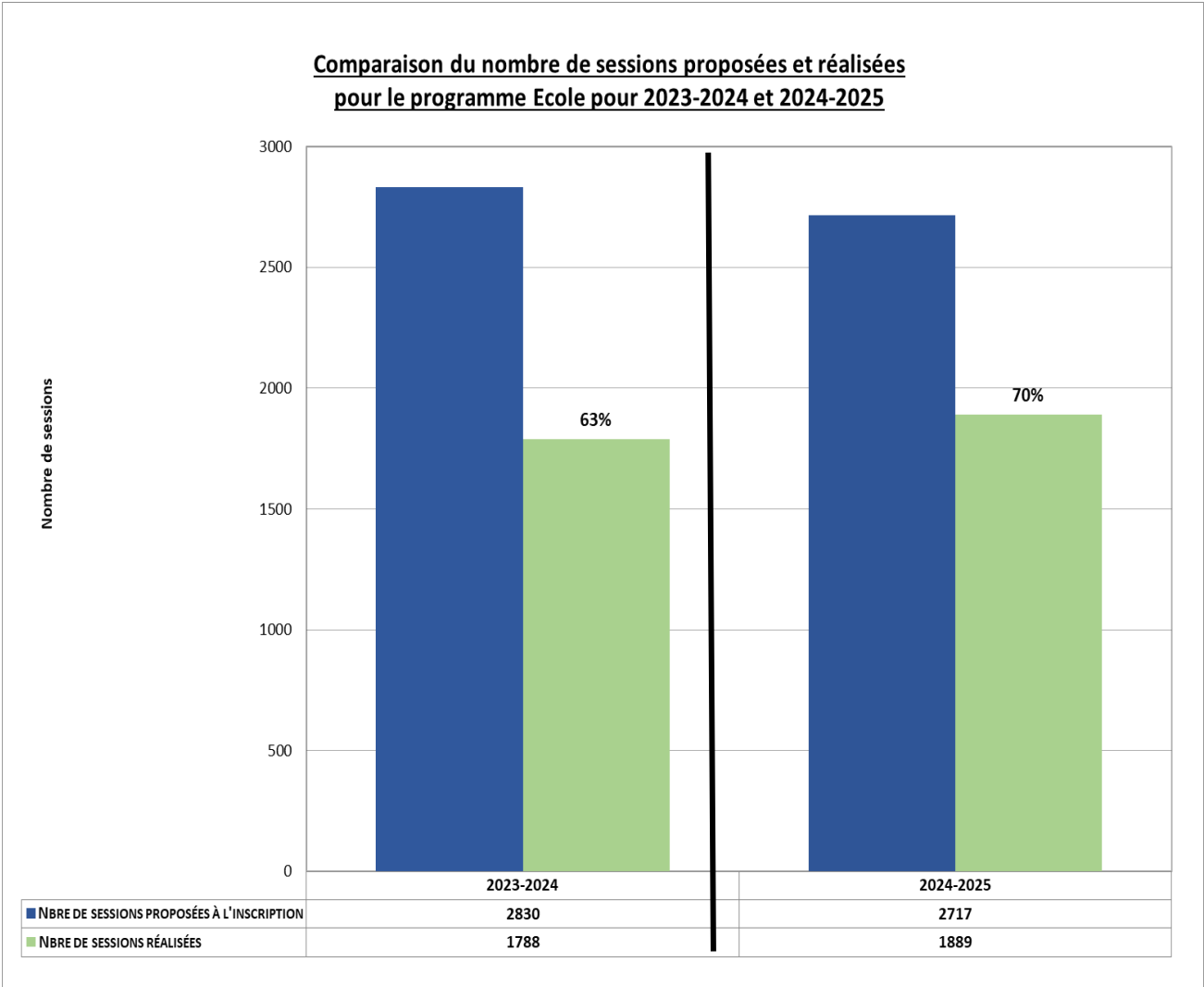


Tableau 2 - Comparaison du nombre de sessions proposées et réalisées pour le programme Ecole pour 2023/2024 et 2024/2025

Comme nous pouvons le constater dans le graphique suivant, 70.642 personnes se sont inscrites au programme général école sur les deux années scolaires observées pour un total de 59.867 participants¹. En moyenne, le taux de participation est donc de 84,75%. Si nous comparons les deux années scolaires, nous relevons que les taux de participation sont pratiquement équivalents. Concernant le nombre effectif d'inscrits et de participants, une légère augmentation est constatée dans le temps, cette augmentation est plus ou moins de l'ordre de 10% (3152 inscrits et 2569 participants en plus en 2024-2025).

¹ Le nombre de participants considéré ici est basé sur le nombre de personnes présentes à au moins une journée de formation.

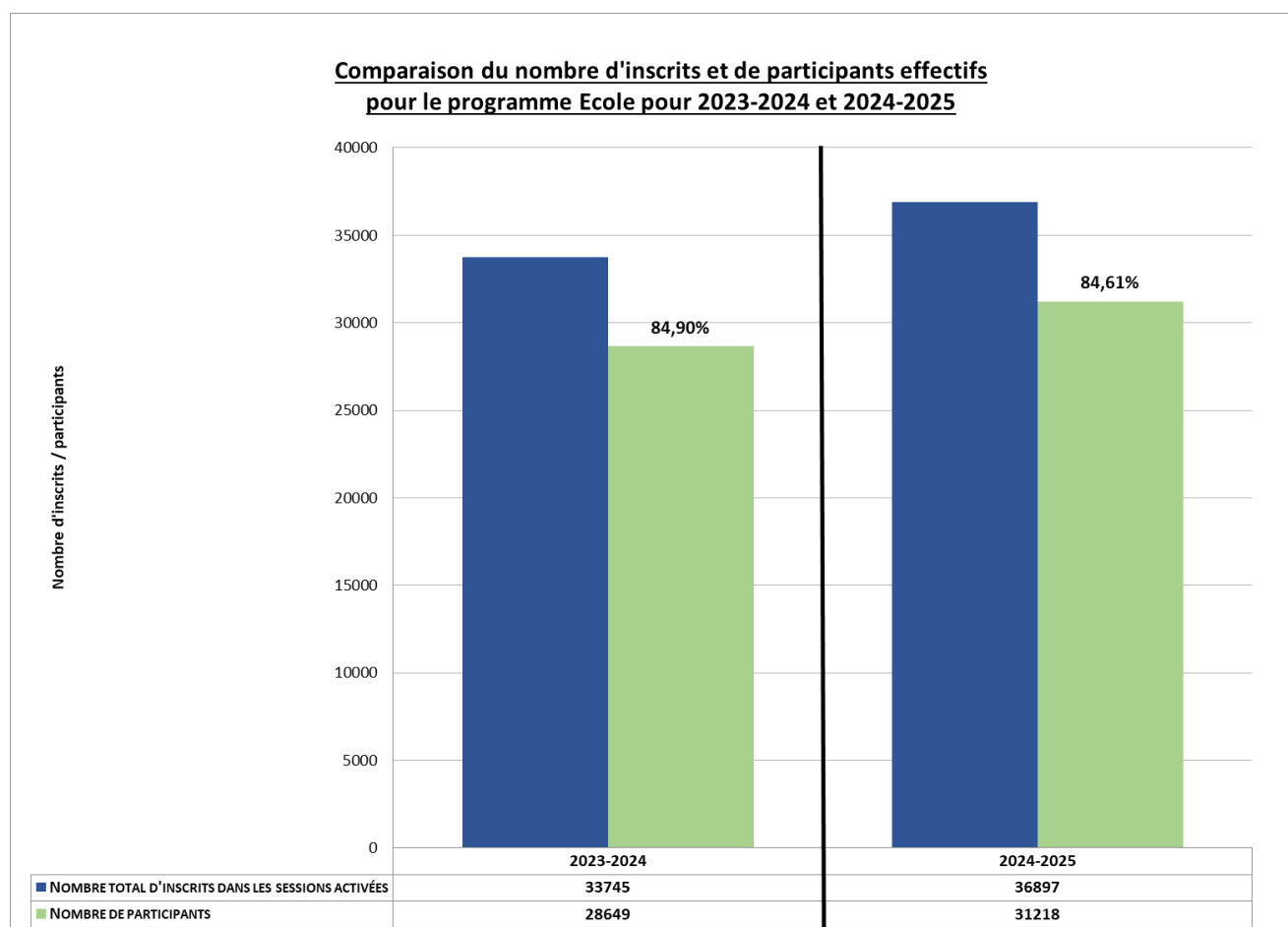


Tableau 3 - Comparaison du nombre d'inscrits et de participants effectifs pour le programme Ecole pour 2023-2024 et 2024-2025

Avant d'analyser plus en détail le profil des inscrits, rappelons que le public ciblé par les formations d'un programme général n'est pas exclusif. Autrement dit, les agents PMS ou ceux des pôles territoriaux sont régulièrement repris dans les publics ciblés par les formations du programme « Ecole ». La même logique de perméabilité traverse les deux autres programmes généraux.

Pour ce qui concerne les tendances, nous constatons assez logiquement une prédominance des inscriptions pour le secondaire ordinaire et ensuite pour le fondamental ordinaire². Les membres du personnel travaillant dans le cadre des écoles de l'enseignement spécialisé représentent en moyenne un peu plus de 6% des inscrits. Ce pourcentage est un peu inférieur à 2% pour les agents PMS et autour de 3,9% pour les membres des pôles territoriaux avec une belle augmentation pour ces derniers en 2024-2025 (943 inscrits en plus).

² Nous considérons ici l'ensemble des membres du personnel par niveaux et types d'enseignement (pas uniquement les enseignants donc).

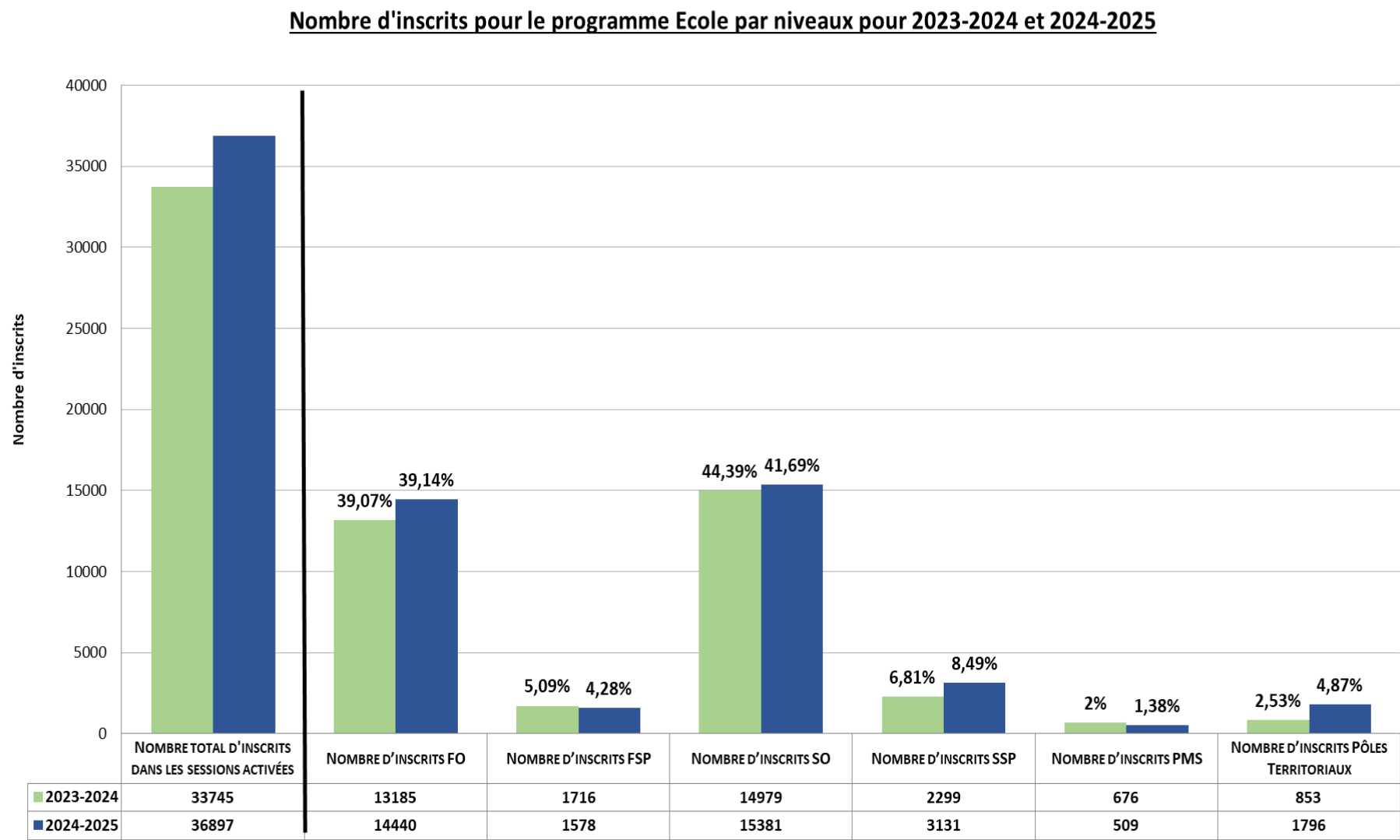


Tableau 4 - Nombre d'inscrits pour le programme Ecole par niveaux pour 2023-2024 et 2024-2025

Ci-après, nous vous proposons le détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensemble des 19 orientations du programme « Ecole ».

Globalement, le top 5 en termes d'offres, inscriptions et participations se situe dans l'ordre parmi les 5 orientations suivantes :

- 19 – Transition numérique
- 7 – Référentiels
- 1 – Approche évolutive
- 18 – Climat scolaire
- 10 – Ecole inclusive

A l'inverse les deux orientations les plus faibles sont l'approche critique et réflexive (orientation 5) et le pilotage (orientation 17). Pour ce qui concerne l'approche critique et réflexive, le programme prévoit deux intitulés de formations : un premier portant sur le portfolio qui n'a pu être activé en l'absence d'un cadre légal stabilisé, un second portant sur les communautés d'apprentissages professionnels (CAP) qui n'a pu être activé qu'en 2024-2025 pour les mêmes raisons. A propos de l'orientation 17, les formations au pilotage des écoles sont essentiellement reprises dans l'orientation 13 à l'attention des directions. L'orientation 17 vise plutôt les enseignants sur le même thème et n'a visiblement pas trouvé son public.

Programme Ecole	Année	Nbre de sessions proposées à l'inscription	Nbre de sessions réalisées	Nombre total d'inscrits dans les sessions activées	Nombre d'inscrits FO	Nombre d'inscrits FSP	Nombre d'inscrits SO	Nombre d'inscrits SSP	Nombre d'inscrits PMS	Nombre d'inscrits PT	Nombre de participants
01 - approche évolutive	23 24	193	178	5787	2539	369	2112	424	128	211	4970
	24 25	171	155	4941	2021	147	1690	264	123	693	4237
02- acrochage scolaire	23 24	58	21	413	181	19	138	30	0	45	339
	24 25	30	25	433	122	15	198	27	3	68	368
03- PEQ	23 24	18	10	192	0	0	173	16	0	3	158
	24 25	18	15	251	0	0	198	51	0	2	222
04- Approche éducative de l'orientation	23 24	23	19	264	24	3	185	9	34	9	226
	24 25	46	26	359	2	3	296	13	31	13	322
05- Approche critique et réflexive	23 24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	24 25	8	5	60	31	4	24	0	0	1	53
06-Pratiques collaboratives	23 24	109	53	1089	440	50	445	73	50	29	905
	24 25	97	44	818	377	39	279	88	7	28	671
07- Référentiels et programmes	23 24	750	401	6638	2855	266	2962	455	4	82	5774
	24 25	678	409	6667	2830	255	2893	606	6	59	5736
08- Inégalités scolaires et discriminations	23 24	162	81	1375	573	34	602	59	86	21	1083
	24 25	151	72	1227	355	50	665	80	42	34	1003
09- FLSCO	23 24	51	43	845	546	20	224	14	10	27	699
	24 25	47	36	693	433	27	169	20	1	43	598
10- Ecole inclusive	23 24	205	126	2320	1025	275	590	240	86	101	1982
	24 25	158	105	2016	964	231	309	271	22	219	1766
11- Transition socio-écologique	23 24	76	50	806	278	17	416	81	0	13	652
	24 25	78	60	885	317	21	422	109	1	13	748
12- Fonctions/missions spécifiques	23 24	195	106	1354	609	84	531	86	21	27	1149
	24 25	176	125	3387	2018	205	681	312	37	131	2879
13- Fonctions de sélection et de promotion	23 24	46	30	713	505	33	123	39	0	13	577
	24 25	38	29	695	533	33	71	49	0	9	515
14- MDP novices	23 24	51	29	434	96	13	281	38	2	4	378
	24 25	44	19	283	62	15	167	24	3	12	229
015- Evaluation au service des apprentissages	23 24	85	49	806	352	16	355	30	37	18	666
	24 25	65	42	628	272	22	232	27	28	47	535
016- Démocratie et citoyenneté	23 24	87	29	427	100	12	294	16	0	5	359
	24 25	59	27	365	53	4	278	29	0	1	324
017- Pilotage et leadership	23 24	8	3	23	9	0	6	7	0	1	13
	24 25	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
018- Climat scolaire positif	23 24	214	180	3385	1154	274	1456	274	183	42	2896
	24 25	277	240	5127	1612	272	2546	437	124	117	4265
019- Transition numérique	23 24	499	380	6874	1899	231	4086	408	35	202	5823
	24 25	571	455	8062	2438	235	4263	724	81	306	6747
Totaux	23 24	2830	1788	33745	13185	1716	14979	2299	676	853	28649
	24 25	2717	1889	36897	14440	1578	15381	3131	509	1796	31218
Total des deux années		5547	3677	70642	27625	3294	30360	5430	1185	2649	59867

Tableau 5 - Détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensemble des 19 orientations du programme Ecole

2.3. Le programme PMS

Sur l'ensemble des deux années scolaires visées, 477 sessions ont été proposées à l'inscriptions pour un total de 325 sessions activées. Le taux d'activation moyen se situe à 68 ,1 pourcents, il est assez stable d'une année à l'autre et légèrement supérieur au taux d'activation relevé pour le programme « écoles ». Le nombre de sessions proposées était légèrement plus important en 2024-2025, le nombre de sessions activées était quasi identique, nous avons activé 161 sessions en 2023-2024 et 164 l'année suivante.

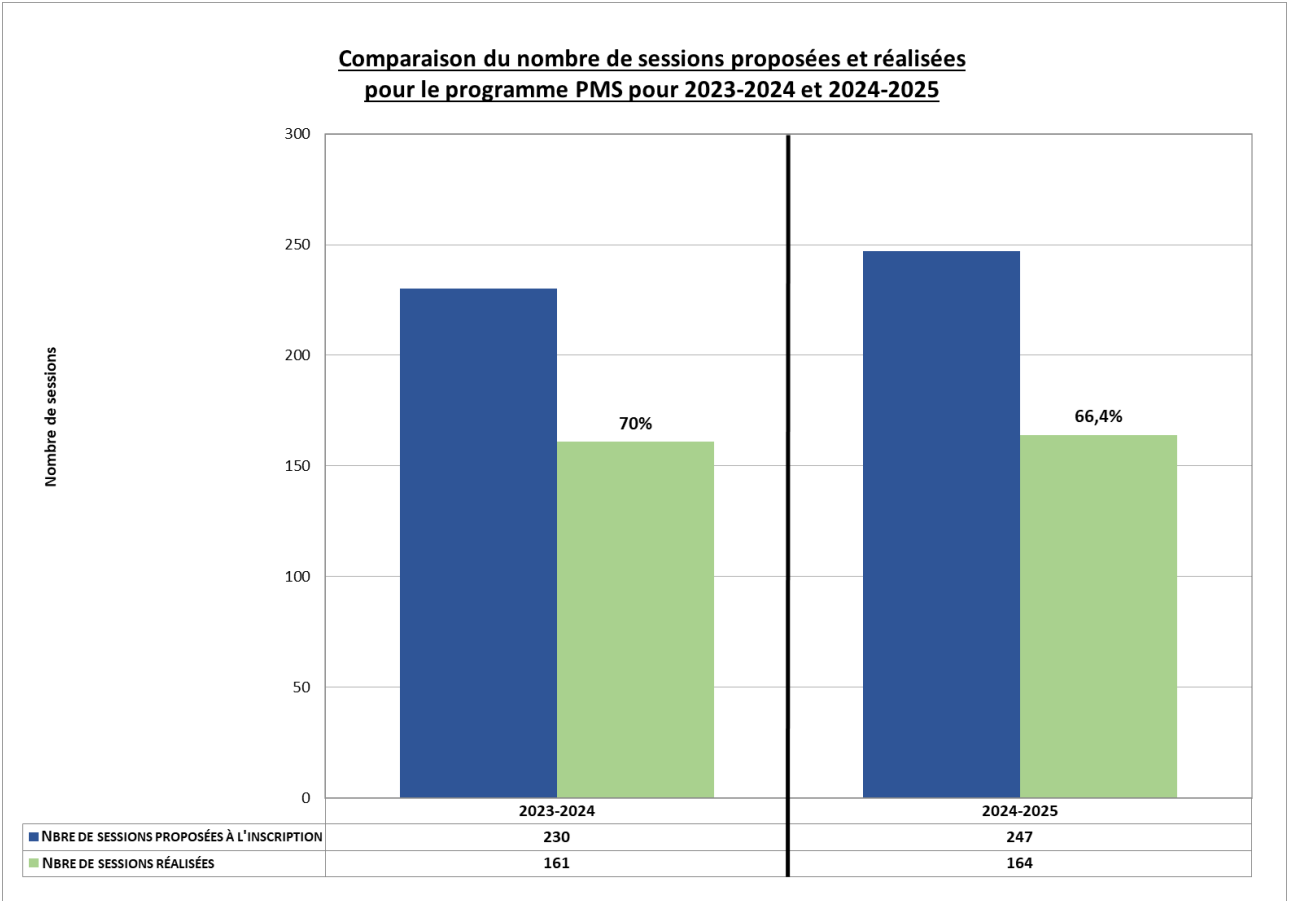


Tableau 6 - Comparaison du nombre de sessions proposées et réalisées pour le programme PMS pour 2023-2024 et 2024-2025

Comme nous pouvons le constater dans le graphique suivant, 5.701 personnes se sont inscrites au programme général PMS sur les deux années scolaires observées pour un total de 4.907 participants³. En moyenne, le taux de participation est donc de 86%, celui-ci est très légèrement supérieur au taux de participation calculé pour le programme « écoles ». Si nous comparons les deux années scolaires, nous relevons que les taux de participation sont pratiquement équivalents. Concernant le nombre effectif d'inscrits et de participants, une légère diminution est constatée dans le temps avec 297 inscrits et 265 participants en moins en 2024-2025.

³ Le nombre de participants considéré ici est basé sur le nombre de personnes présentes à au moins une journée de formation.

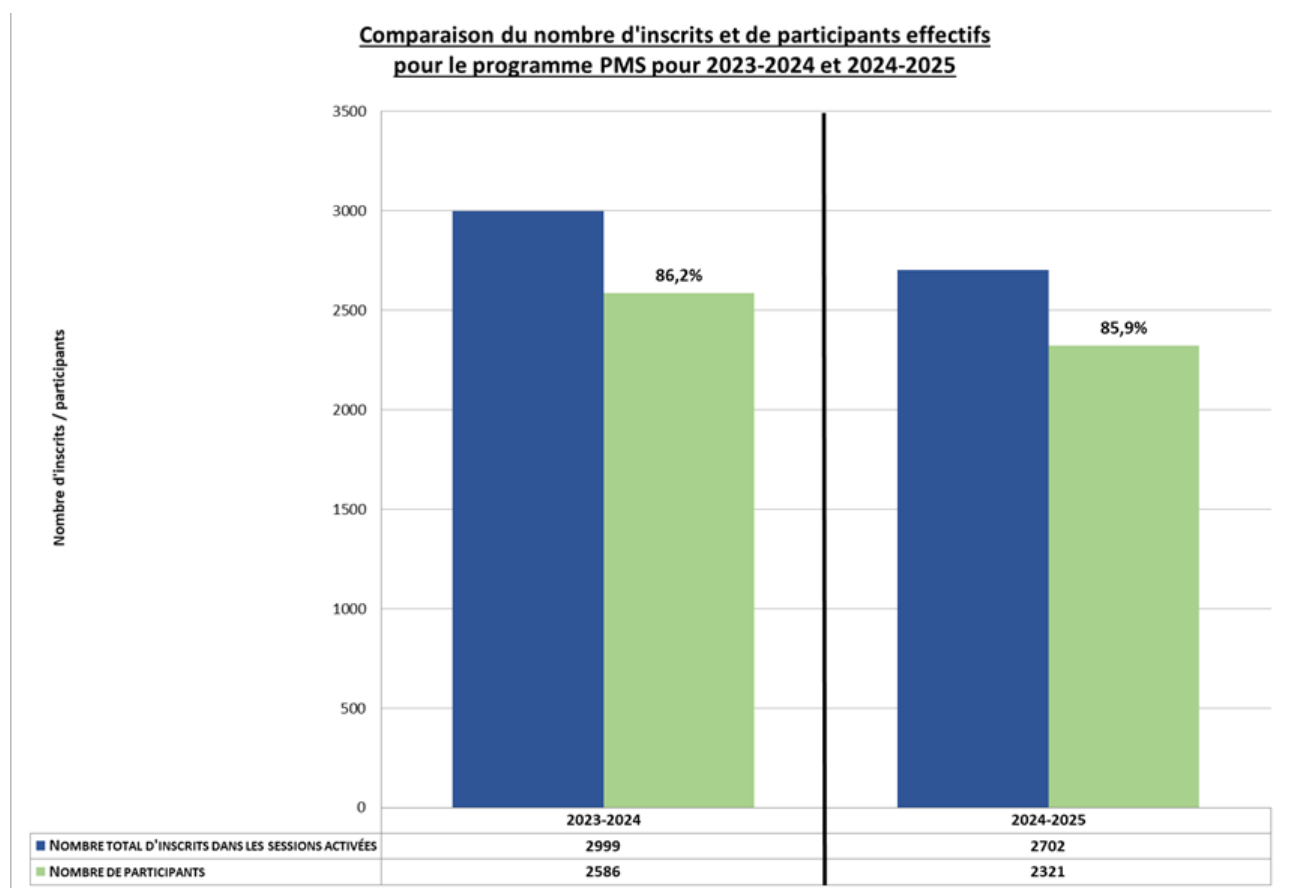


Tableau 7 - Comparaison du nombre d'inscrits et de participants effectifs pour le programme PMS pour 2023-2024 et 2024 et 2025

Si nous analysons plus en détail le profil des inscrits, pour ce qui concerne les niveaux et types d'enseignement, nous constatons logiquement une prédominance des inscriptions pour le niveau secondaire ordinaire. Vient ensuite le fondamental ordinaire. Les écoles de l'enseignement spécialisé représentent en moyenne un peu moins de 6% des inscrits. Pour ce qui concerne le pourcentage des agents PMS (c'est-à-dire le public visé systématiquement par les formations de ce programme), ils représentent un peu moins d'un tiers des inscrits avec une légère augmentation en 2024-2025. Ce pourcentage est autour de 4% pour les membres des pôles territoriaux avec une belle augmentation pour ces derniers en 2024-2025 (76 inscrits en plus).

Nombre d'inscrits pour le programme PMS par niveaux pour 2023-2024 et 2024-2025

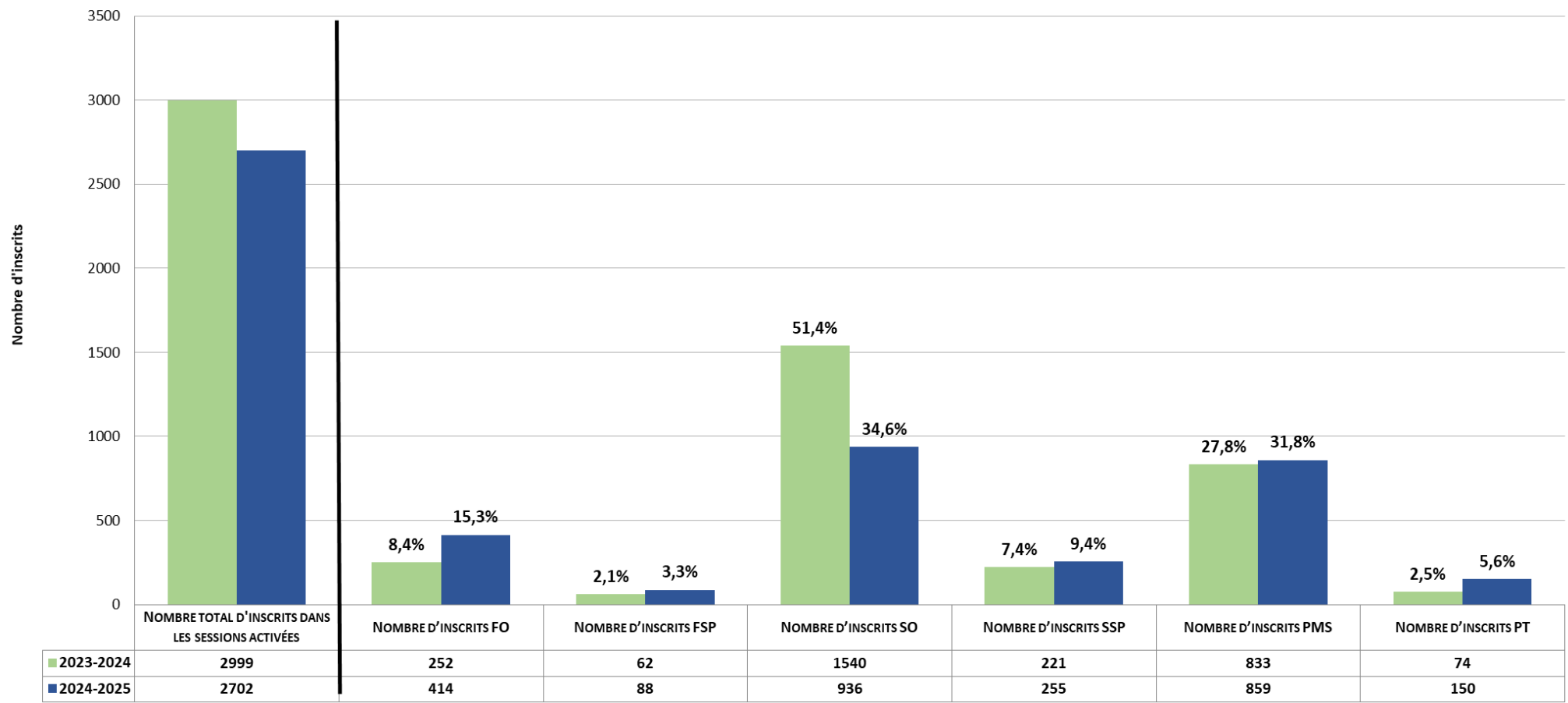


Tableau 8 - Nombre d'inscrits pour le programme PMS par niveaux pour 2023-2024 et 2024-2025

Ci-après, nous vous proposons le détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensemble des 14 orientations du programme « PMS ».

Globalement, le top 5 en termes d'offres, inscriptions et participations se situe dans l'ordre parmi les 5 orientations suivantes :

- 12 - Education à la santé à l'école, dont l'EVRAS (donnée significative en 2023-2024 avec 1426 inscrits)
- 4- Compétences relationnelles et émotionnelles des membres du personnel (près de 1000 inscrits sur les deux années)
- 1 - Fondamentaux du métier (avec une très forte augmentation en 2024-2025)
- 3 - Bien-être élèves
- 7 - Accrochage scolaire

A l'inverse les deux orientations les plus faibles sont l'approche critique et réflexive (orientation 14) et celle portant sur l'orientation (orientation 9). Pour ce qui concerne l'approche critique et réflexive, le programme prévoit un seul intitulé de formation : 8 sessions ont été proposées sur les deux années scolaires, 2 seulement ont été activées (en 2023-2024) avec 17 participants au total. A propos de l'orientation 9, un seul intitulé est repris dans le programme général pour cette orientation, malheureusement aucune offre valide n'a pu être obtenue pour la mise en place effective de cet intitulé. Notons que le programme général « école » propose également des formations en lien avec l'orientation (orientation 4), ces formations sont également ouvertes et suivies par des agents PMS.

Programme PMS	Année	Nbre de sessions proposées à l'inscription	Nbre de sessions réalisées	Nombre total d'inscrits dans les sessions activées	Nombre d'inscrits FO	Nombre d'inscrits FSP	Nombre d'inscrits SO	Nombre d'inscrits SSP	Nombre d'inscrits PMS	Nombre d'inscrits PT	Nombre de participants
01 - Fondamentaux du métier	23 24	4	4	73	13	16	8	5	28	3	63
	24 25	42	31	584	172	38	229	45	65	35	525
02- Travail collaboratif	23 24	5	3	103	4	0	86	0	0	9	90
	24 25	6	1	7	0	0	1	0	5	1	7
03- Bien-être élèves	23 24	9	8	135	2	15	6	11	100	1	113
	24 25	21	19	270	7	0	19	9	172	63	222
04- Compétences relationnelles et émotionnelles des membres du personnel	23 24	27	25	472	168	24	218	26	35	1	419
	24 25	27	26	511	205	10	225	33	26	12	459
05- Enjeux et attentes du système éducatif	23 24	16	13	274	2	0	249	0	0	11	239
	24 25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
06- Evolutions de la société	23 24	3	3	49	0	0	39	9	0	1	45
	24 25	3	3	44	0	0	39	5	0	0	25
07- Accrochage scolaire	23 24	26	14	228	17	1	73	13	106	18	192
	24 25	17	9	125	2	0	59	12	48	4	117
08- Ecole inclusive	23 24	9	3	47	0	0	0	0	47	0	44
	24 25	8	3	29	0	0	0	0	29	0	28
09- Orientation	23 24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	24 25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10- Soutien à la parentalité	23 24	13	10	160	0	1	0	1	154	4	135
	24 25	13	10	123	0	2	0	1	120	0	98
11- Repérage des difficultés, diagnostic et guidance	23 24	1	1	15	0	0	1	0	14	0	12
	24 25	4	4	75	0	3	1	3	56	12	67
12- Education à la santé à l'école, dont l'EVRA	23 24	113	75	1426	46	5	859	156	333	26	1223
	24 25	98	54	893	28	35	363	147	301	19	739
13- Gestion des situations de crise	23 24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	24 25	4	4	41	0	0	0	0	37	4	34
14- Approche critique et réflexive	23 24	4	2	17	0	0	1	0	16	0	11
	24 25	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaux	23 24	230	161	2999	252	62	1540	221	833	74	2586
	24 25	247	164	2702	414	88	936	255	859	150	2321
Total des deux années		477	325	5701	666	150	2476	476	1692	224	4907

Tableau 9 - Détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensemble des 14 orientations du programme PMS

2.4. Le programme « Pôles territoriaux »

Comme expliqué en introduction, le programme général « pôles territoriaux » n'a été mis en œuvre qu'à partir de l'année 2024-2025, les données concernent donc ici une seule année scolaire. Au total, **66 sessions ont été proposées** à l'inscriptions pour **49 sessions activées**. Le taux d'activation moyen se situe à 74,2 pourcents, ce qui constitue le meilleur taux d'activation sur l'ensemble des trois programmes généraux.

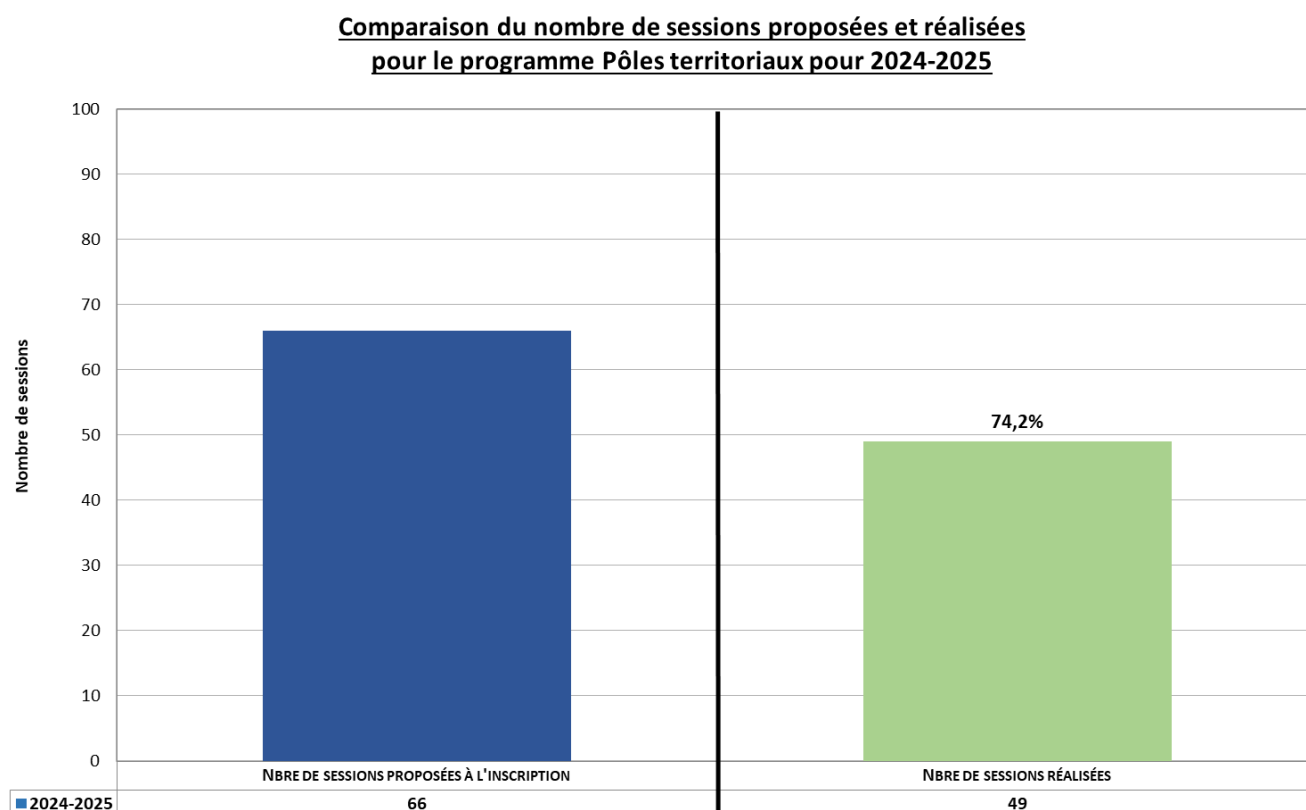


Tableau 10 - Comparaison du nombre de sessions proposées et réalisées pour le programme Pôles territoriaux pour 2024-2025

Comme nous pouvons le constater dans le graphique suivant, 794 personnes se sont inscrites au programme général pôles territoriaux en 2024-2025 pour un total de 642 participants⁴. En moyenne, le taux de participation est donc de 80,9 %, il est un peu plus faible que les taux de participation relevé pour les deux autres programmes généraux.

⁴ Le nombre de participants considéré ici est basé sur le nombre de personnes présentes à au moins une journée de formation.

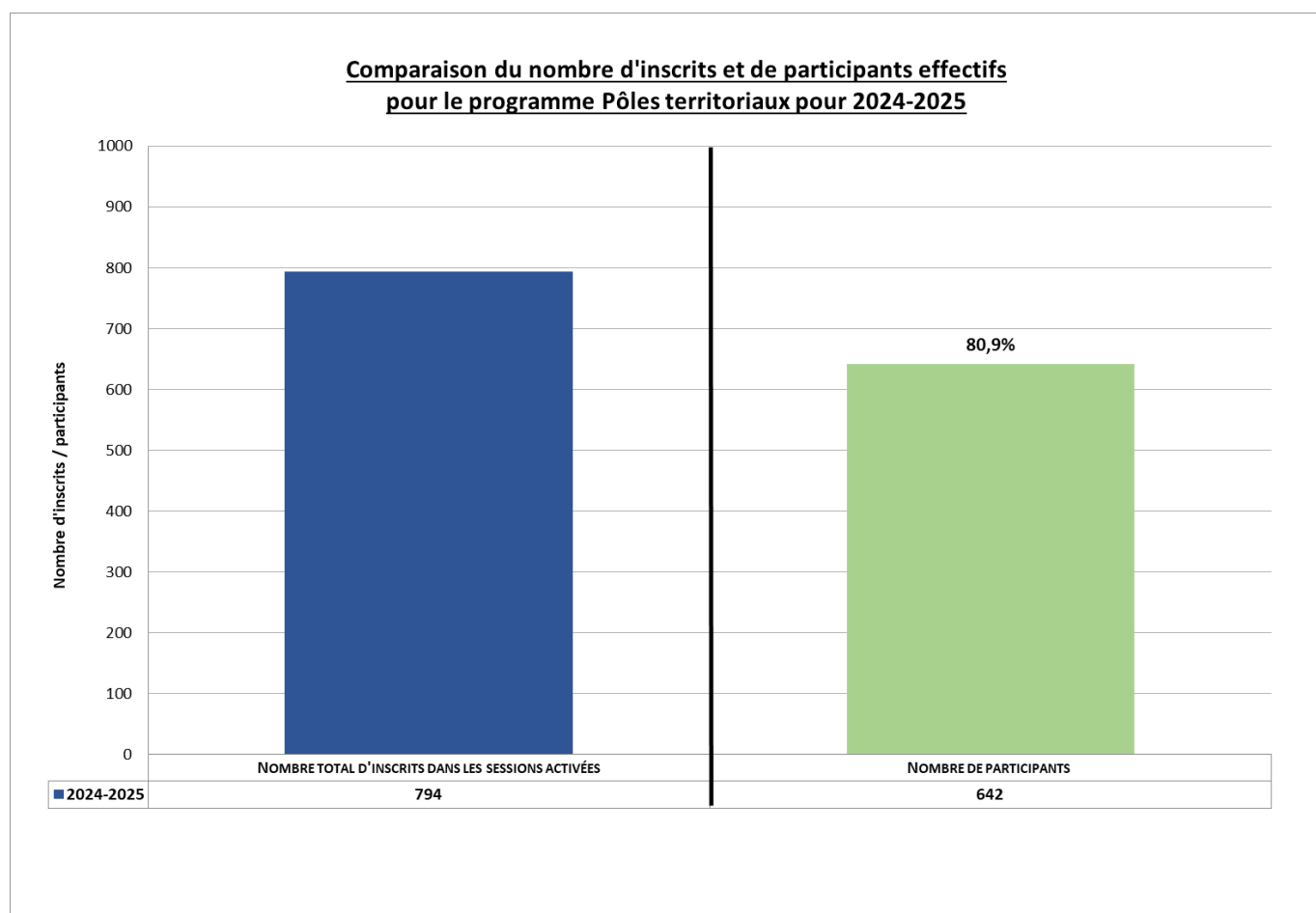


Tableau 11 - Comparaison du nombre d'inscrits et de participants effectifs pour le programme Pôles territoriaux pour 2024-2025

Si nous analysons plus en détail le profil des inscrits, pour ce qui concerne les niveaux et types d'enseignement, nous constatons logiquement une prédominance des inscriptions pour le niveau secondaire ordinaire. Viennent ensuite le secondaire spécialisé (10,6 %) et le fondamental ordinaire (10,3 %). Les écoles de l'enseignement fondamental spécialisé représentent quant à elles 4,2 % des inscrits. Pour ce qui concerne le pourcentage des agents des pôles territoriaux (c'est-à-dire le public visé systématiquement par les formations de ce programme), ils représentent un peu plus de la moitié des inscrits (409 inscrits sur 794). Ce pourcentage est de 2,8% pour les agents PMS.

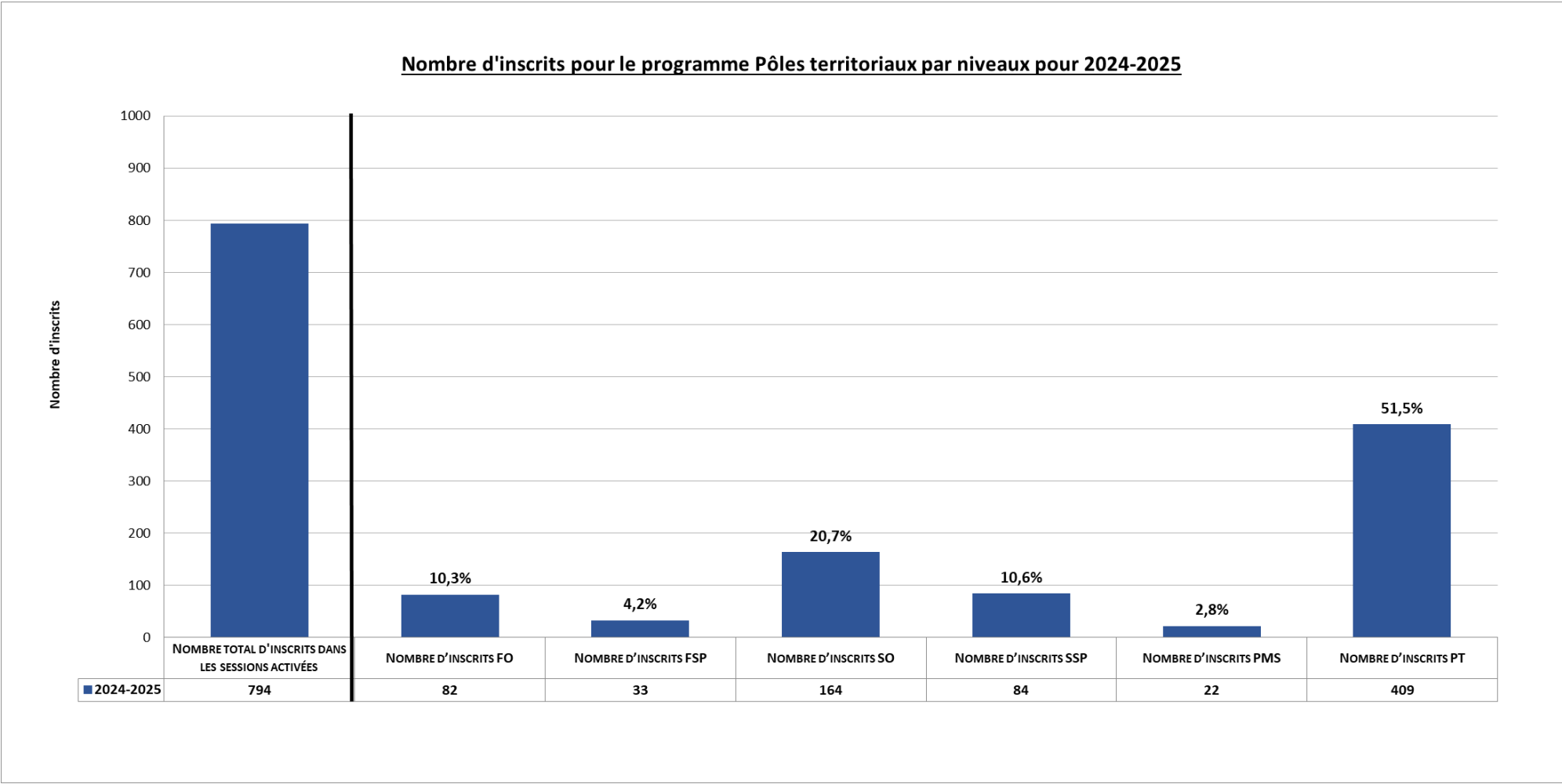


Tableau 12 - Nombre d'inscrits pour le programme Pôles territoriaux pour 2024-2025

Ci-après, nous vous proposons le détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensembles des 3 orientations du programme « pôles territoriaux ».

Globalement, les 3 orientations rencontrent un succès comparable quant au nombre d'inscrits. Cela correspond des nombres de sessions proposées et activées également comparables entre les trois orientations. Il est intéressant de relever que c'est l'orientation « Soutenir le développement des compétences professionnelles » (orientation 3) qui compte le plus d'inscrits provenant directement des pôles territoriaux. En effet, 204 agents des pôles territoriaux se sont inscrits à des formations de cette orientation contre 117 pour l'orientation « Comprendre, s'approprier, questionner les enjeux de l'école inclusive » (orientation 1) et 88 pour l'orientation « Saisir les enjeux, encourager et développer les pratiques collaboratives » (orientation 2).

Programme Pôles	Année	Nbre de sessions proposées à l'inscription	Nbre de sessions réalisées	Nombre total d'inscrits dans les sessions activées	Nombre d'inscrits FO	Nombre d'inscrits FSP	Nombre d'inscrits SO	Nombre d'inscrits SSP	Nombre d'inscrits PMS	Nombre d'inscrits PT	Nombre de participants
01 - Comprendre, s'approprier, questionner les enjeux de l'école inclusive	24 25	20	15	260	41	9	50	27	16	117	176
02- Saisir les enjeux, encourager et développer les pratiques collaboratives	24 25	24	16	246	14	2	104	33	5	88	200
03- Soutenir le développement des compétences professionnelles	24 25	22	18	288	27	22	10	24	1	204	266
Total		66	49	794	82	33	164	84	22	409	642

Tableau 13 - détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensembles des 3 orientations du programme Pôles territoriaux

3. DONNEES QUANTITATIVES GLOBALES

Éléments méthodologiques

Les résultats présentés ici se basent sur 55.714 formulaires d'évaluation complétés en 2023-2024 et 2024-2025. Ils sont recueillis auprès de chaque participant, de façon dématérialisée en fin de formation. Le taux de réponse global est de 85% (rapport entre le nombre de participants et le nombre de répondants), ce taux assez élevé nous permet de travailler à partir de données suffisamment représentatives. Ce questionnaire comporte à la fois des questions fermées (échelle de type Likert en 4 niveaux) et des questions ouvertes. Un exemplaire de ce questionnaire se trouve en annexe 7.1. – *Formulaire d'évaluation*. Il convient de préciser que dans plusieurs cas, des questionnaires d'évaluation spécifiques ont été remis aux participants, le traitement quantitatif de ceux-ci n'est pas repris dans ces données : c'est notamment le cas pour les formations « novices », Entr'Apprendre ou Communauté d'apprentissage professionnel (CAP).

D'un point de vue méthodologique, les questions relatives à la satisfaction, à la réponse à des besoins professionnels, au dispositif de formation 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 pas 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.

3.1. 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 précisément les différences qui pourraient apparaître. Les explications peuvent être très diverses et demanderaient de pouvoir exploiter des données dont nous ne disposons pas.

3.1.1. Satisfaction globale et par niveaux

Globalement, la tendance est comparable entre les deux années scolaires évaluées : en moyenne, un peu plus de 90% des participants se disent satisfaits à l'issue de leur formation. La répartition entre les formés qui se disent « tout à fait satisfaits » et « plutôt satisfaits » est également comparable entre les deux années : plus de la moitié des participants se situent parmi les « tout à fait satisfaits ».

Plus spécifiquement, l'enseignement fondamental, ordinaire ou spécialisé se situe à un niveau de satisfaction légèrement supérieur à 91%, le secondaire spécialisé et les agents PMS se situent légèrement en dessous de 91%, enfin, le secondaire ordinaire et les agents des pôles territoriaux, se situent légèrement en dessous des 90% (avec un différentiel de 6 points pour ces derniers entre 2023-2024 et 2024-2025).

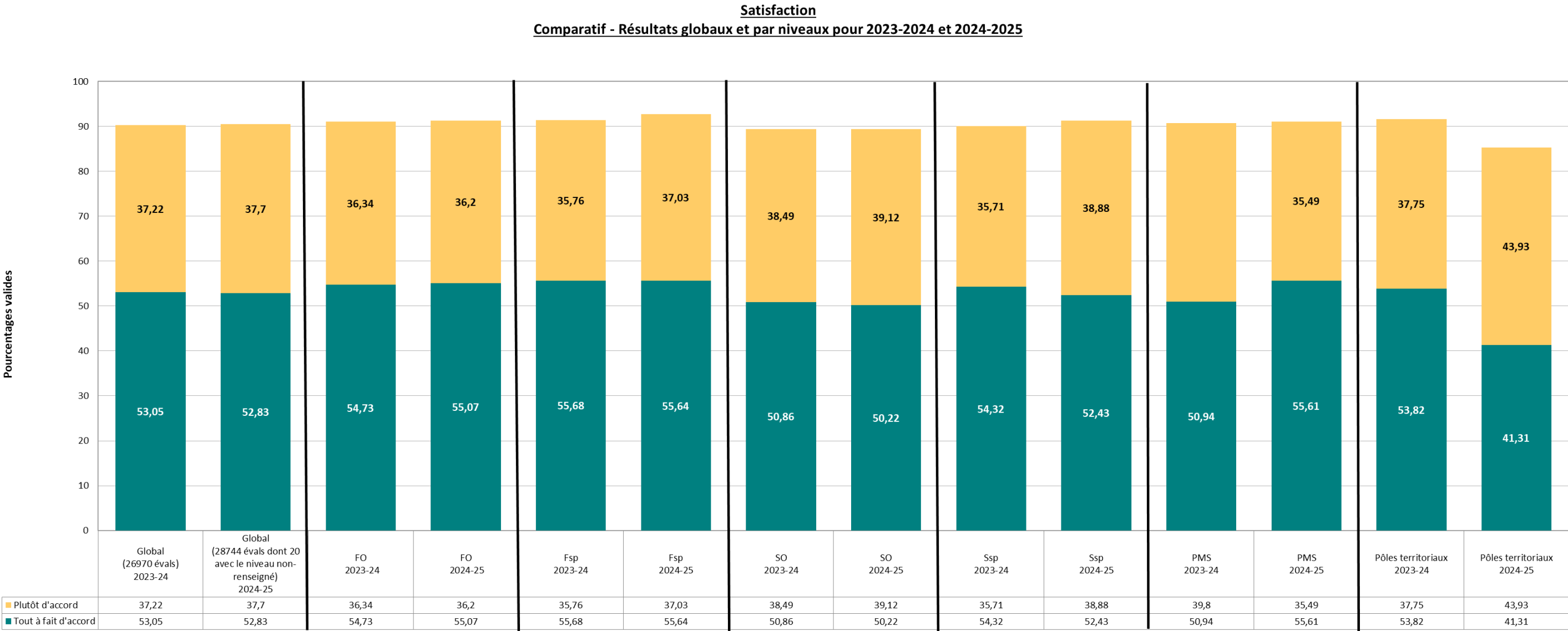


Tableau 14 - Partie quantitative-Satisfaction globale et par niveaux

3.1.2. Travail des objectifs

La tendance observée pour la satisfaction globale se reproduit dans le cas du travail des objectifs avec des résultats globalement très comparables entre les deux années investiguées : près de 93% des participants estiment que les objectifs annoncés ont bien été travaillés pendant la formation.

Les données par niveau montrent une parfaite continuité dans le temps avec de résultats dont le différentiel est systématiquement inférieur à 1 %. Les participants du fondamental, ordinaire ou spécialisé, sont les plus satisfaits avec près de 94% de réponses favorables. Quel que soit le niveau ou type d'enseignement considéré, que l'on soit agent PMS ou agent des pôle territoriaux, le niveau de satisfaction reste au-dessus des 90% pour ce qui concerne le travail des objectifs.

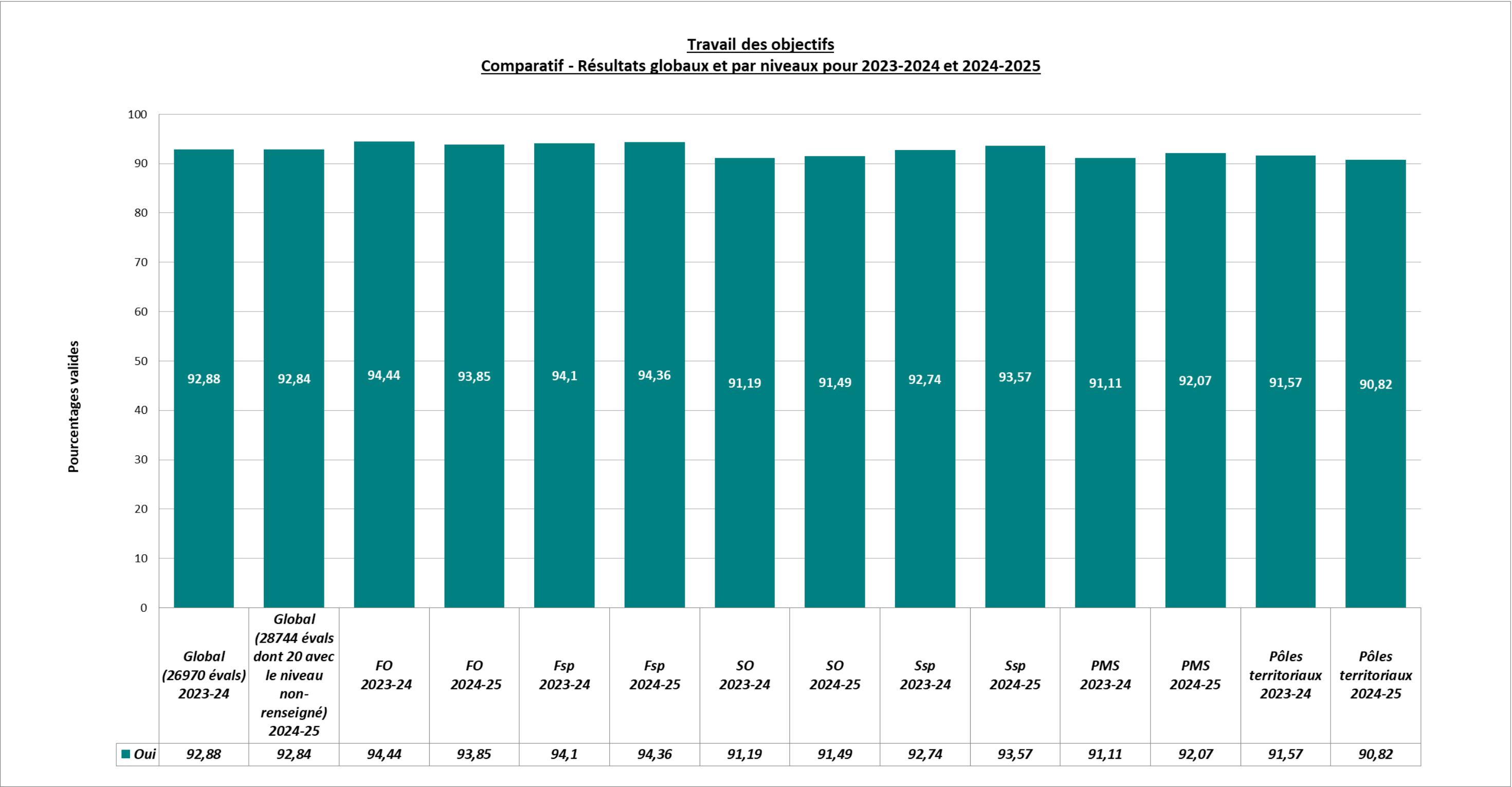


Tableau 15 - Partie quantitative -Travail des objectifs par niveaux

3.1.3. Besoins professionnels

Le pourcentage global de participants qui estiment que la formation qu'ils ont suivie répond à des besoins professionnels est en très stable entre les deux années évaluées, il est un peu plus faible que les autres aspects mesurés. Cela se traduit notamment dans la proportion de personnes « tout à fait d'accord » où l'on est en dessous des 50% (le fondamental fait exception avec 52% de personnes qui choisissent cet item en moyenne). Considérant les deux années scolaires ensemble, entre les niveaux, c'est le secondaire ordinaire et les pôles territoriaux qui comptent le moins de participants « tout à fait d'accord ». Pour les pôles territoriaux, c'est l'année 2024-2025 qui est moins favorable.

Les agents PMS donnent 89% d'avis favorables avec une belle progression de 5 points pour la catégorie de personnes « tout à fait d'accord » en 2024-2025.

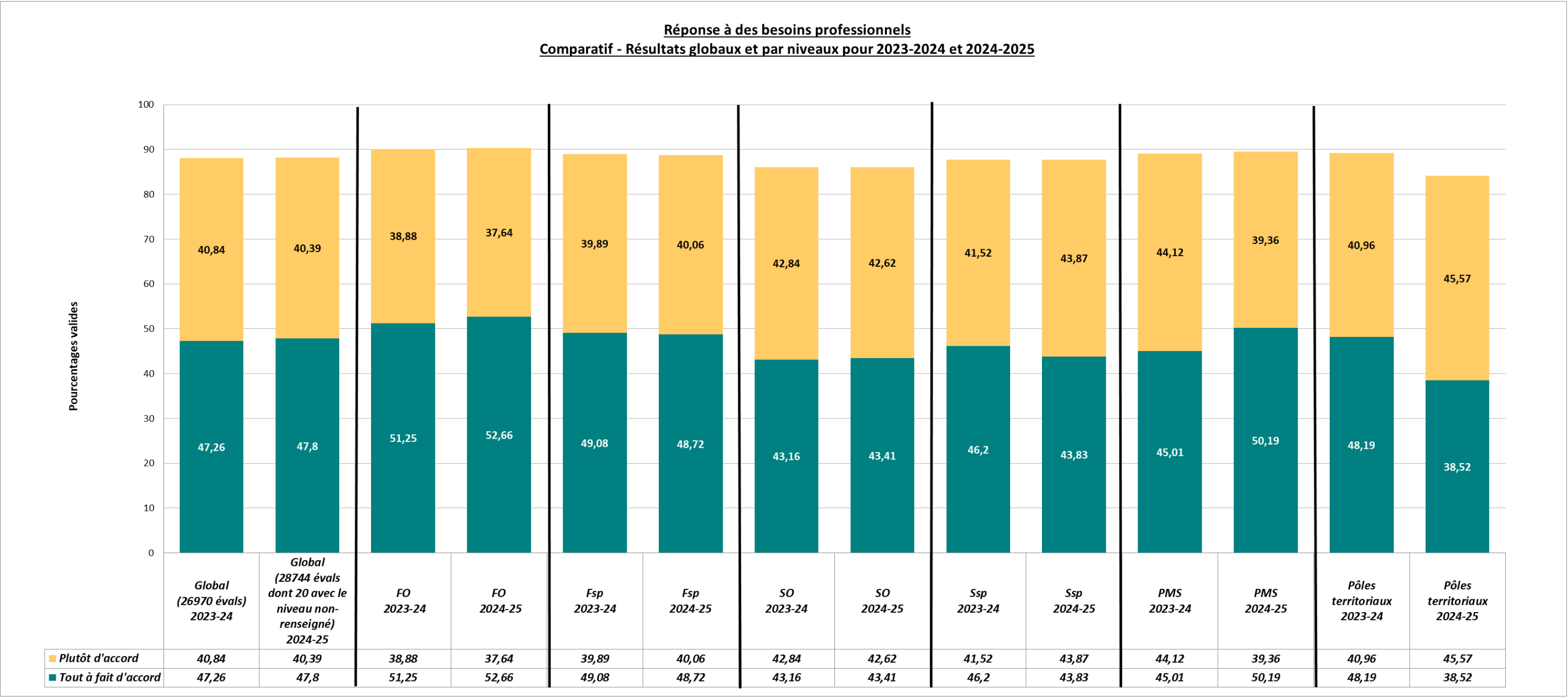


Tableau 16 - Partie quantitative -Réponse à des besoins professionnels par niveaux

3.1.4. Dispositif de formation

Les différents éléments relatifs au dispositif de formation sont appréciés également de façon globalement positive et très stable dans le temps. La structuration du déroulement (94%) et la qualité des documents mobilisés (93%) semblent largement satisfaire les formés. 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.

Deux items restent toutefois légèrement plus faibles (dans une fourchette de 88 à 89% tout de même et une majorité de répondants dans la case des « tout à fait d'accord ») comme on le lira tout au long de l'analyse des commentaires dans les pages qui suivront : le lien avec mes pratiques professionnelles et la prise en compte de la spécificité de mon métier. Cela fait aussi écho à toute la gestion de l'hétérogénéité du public au sein d'une formation (différences en termes de pré acquis, public de niveaux différents, travaillant dans des contextes différents). On le verra plus loin, les formations où le lien avec les pratiques professionnelles n'est pas présent seront sanctionnées dans les commentaires des participants. Il 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.

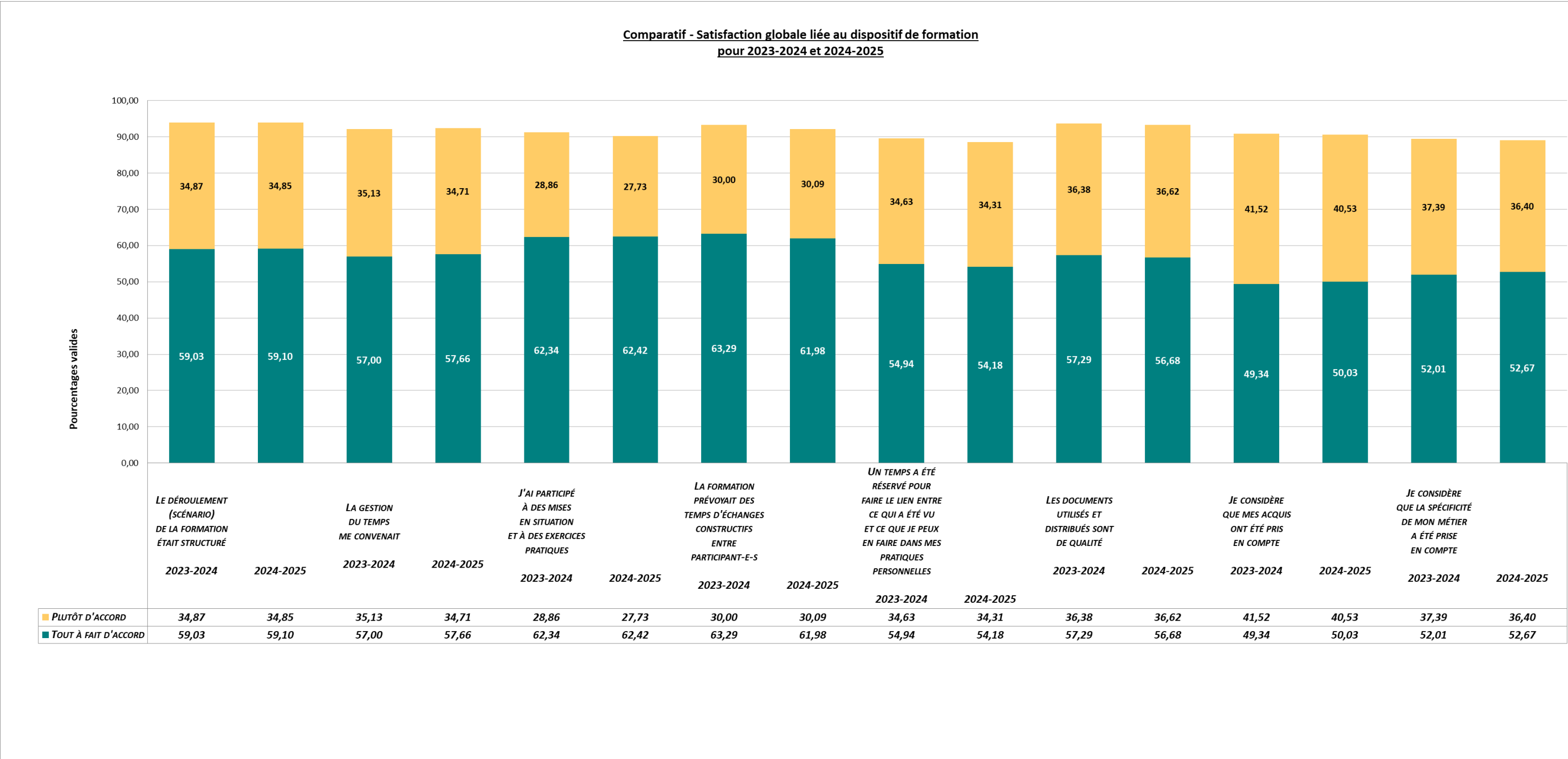


Tableau 17 - Partie quantitative -Dispositif de formation

3.2. Résultats par sessions

Les deux graphiques suivants montrent une analyse par session pour deux items : la satisfaction globale et la rencontre des besoins professionnels. Les données portent sur les deux années scolaires évaluées avec 1889 sessions en 2023-2024 et 2056 sessions en 2024-2025.

Les sessions ont été classées en trois catégories : celles dont les avis favorables sont en dessous des 50%, celles dont les avis favorables se situent entre 50% et 80% et enfin, celles dont les avis favorables dépassent les 80%.

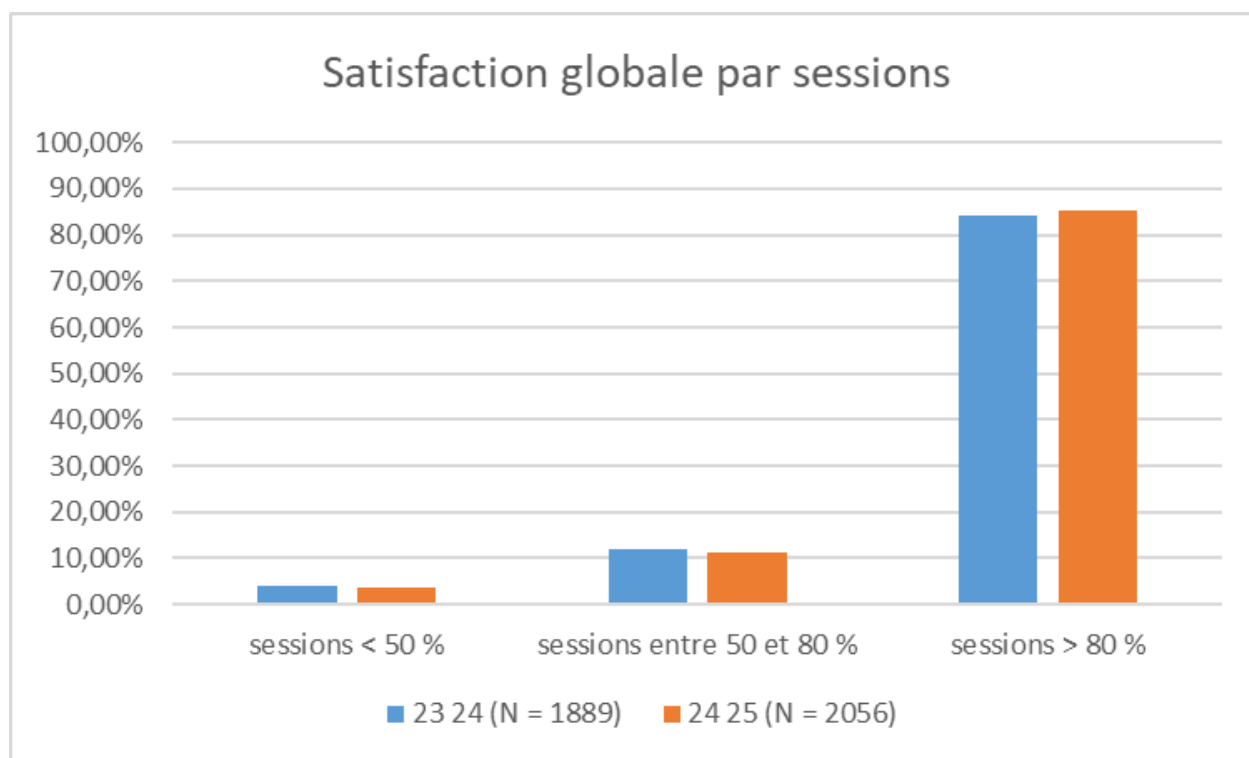


Tableau 18 - Satisfaction globale par sessions

Concernant la satisfaction globale, les résultats par sessions sont légèrement meilleurs en 2024-2025 avec une augmentation d'un point pour les sessions dont les avis favorables sont supérieurs à 80%.

En général, la très grande majorité des sessions se retrouvent dans cette catégorie : sur les 3945 sessions analysées, 3341 sont à classer parmi les sessions positives en termes de satisfaction globale. Les sessions que nous pourrions considérer comme médiocres sur ce plan sont heureusement très rares, elles représentent moins de 4% de l'ensemble des sessions évaluées.

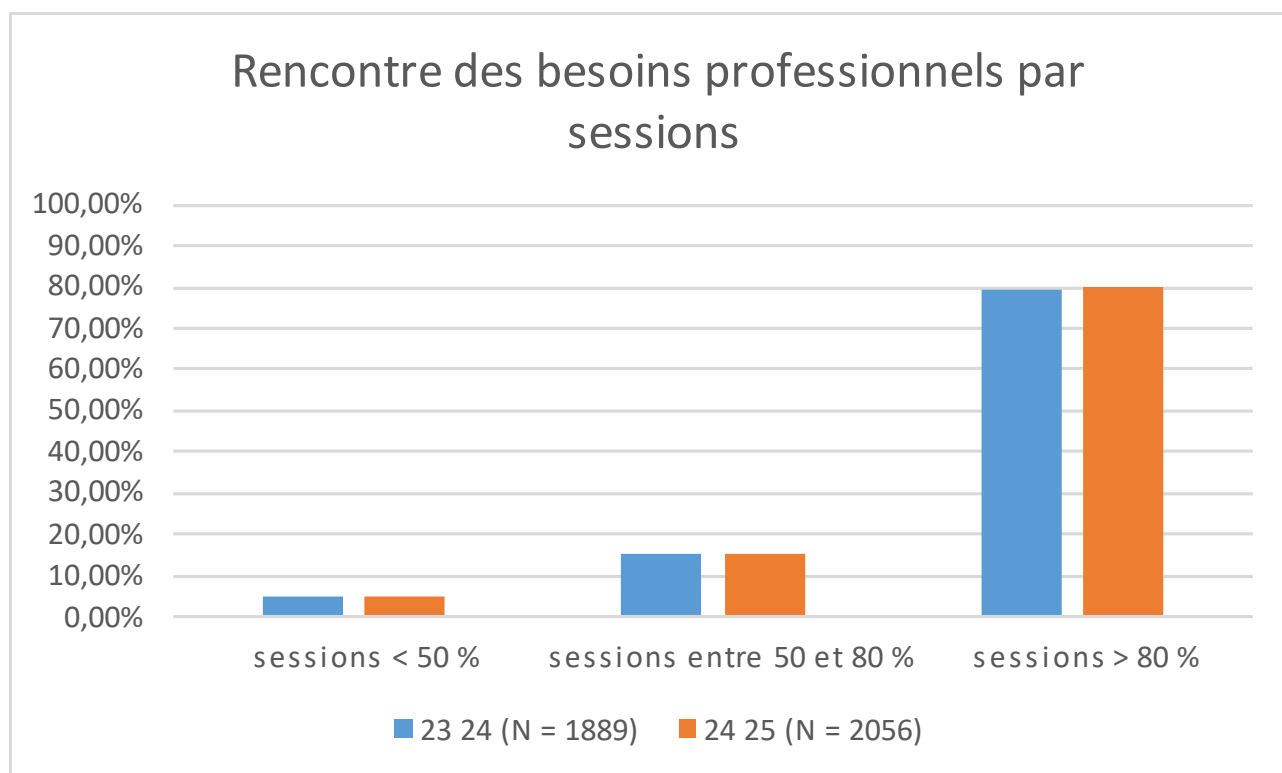


Tableau 19 - Rencontre des besoins professionnels par sessions

Les données par sessions montrent une grande stabilité entre les deux années scolaires visées pour ce qui concerne la rencontre des besoins professionnels. Comme c'était le cas pour les données par participants, les tendances sont légèrement plus faibles pour cet item. Cela étant dit, près de 80% des sessions se retrouvent dans la catégorie des sessions positives (3142 sessions sur 3945). La proportion de sessions « médiocres » reste très faible avec moins de 5% de sessions à classer dans cette catégorie.

Si les sessions « problématiques » sont nettement minoritaires, il reste essentiel de comprendre ce qui peut expliquer de tels constats. Cela fera l'objet d'une rubrique entièrement consacrée à instaurer cette question avec une analyse contrastée des sessions extrêmement positives et négatives.

3.3. Synthèse

De manière synthétique, nous avons des résultats globalement très positifs en matière de satisfaction, de travail des objectifs et de réponse à des besoins professionnels (pourcentages légèrement plus faibles cependant). Ces tendances très positives sont assez constantes dans le temps, elles sont vérifiées tant dans les analyses par participants que par sessions. L'ensemble des catégories de participants montrent des taux de satisfaction positifs. Cela dit, les participants de l'enseignement fondamental, ordinaire ou spécialisé, se distinguent de manière légèrement positive. Concernant l'analyse quantitative des dispositifs de formation, les participants ont particulièrement mis en avant la structuration du déroulement et la qualité des documents mobilisés. A l'inverse, le lien avec les pratiques professionnelles et la prise en compte de la spécificité du métier posent quelque fois problème aux yeux des participants.

4. PARTIE QUALITATIVE

4.1. Les formations de l'orientation O16 : Développer la dimension démocratique et citoyenne dans les pratiques professionnelles et l'organisation de la vie scolaire (programme écoles)

Ce chapitre présente l'analyse des formations de l'orientation 16 du programme 2023-2029 de l'IFPC, consacrée à la démocratie et à la citoyenneté. Après une contextualisation et la description des lots de formation, il expose le volume des activités et le périmètre étudié. Le document examine ensuite l'évaluation des participants, en abordant leur profil, leur niveau de satisfaction, les acquis identifiés ainsi que les points forts et axes d'amélioration. Il s'intéresse également aux retours des formateurs, notamment sur l'atteinte des objectifs, les stratégies de transfert et les ajustements nécessaires. Enfin, la conclusion synthétise les résultats et propose des pistes pour renforcer la qualité des formations.

4.1.1. Éléments de contextualisation

L'orientation 16 a pour finalité de renforcer la dimension démocratique et citoyenne au sein des pratiques professionnelles et de l'organisation de la vie scolaire. Dans un contexte éducatif traversé par des enjeux sociaux, culturels et politiques croissants, cette orientation propose un cadre structuré pour former les acteurs et actrices de l'enseignement dans la construction d'environnements scolaires ouverts, inclusifs et participatifs.

L'orientation se décline en trois lots pour les années scolaires 2023-2024 et 2024-2025 :

- **Lot 16.10 – Éducation à la citoyenneté.** Ce lot explore les fondements théoriques, juridiques et sociétaux de la démocratie et de la citoyenneté à l'école. Il outille les professionnels pour sensibiliser les élèves aux enjeux de société, à l'égalité, au respect de la diversité, aux droits fondamentaux et au bien commun, notamment à partir de l'analyse de projets, d'outils pédagogiques et de partenariats externes.
- **Lot 16.20 – Démocratie scolaire.** L'objectif est de comprendre et de renforcer les mécanismes démocratiques au sein des établissements. L'accent est mis sur les paramètres d'action possibles, l'analyse de démarches favorisant des pratiques citoyennes durables et l'identification des ressources mobilisables pour soutenir la participation des élèves et des équipes éducatives.
- **Lot 16.30 – Pistes didactiques pour l'expression d'une pensée libre et critique.** Ce lot vise le développement des compétences d'analyse, d'argumentation et d'expression des élèves. Il promeut des outils et dispositifs permettant aux jeunes de structurer leur pensée et de s'exprimer de manière autonome, constructive et critique dans une société démocratique et interculturelle.

Il est à noter qu'à partir de l'année scolaire 2025-2026, un quatrième lot a été ajouté à cette orientation, il s'agit du lot « 16.40 – Mieux comprendre et prendre en compte les phénomènes de polarisation et d'extrémisme contemporains » lequel propose des clés de lecture pour appréhender ces dynamiques complexes, analyse des outils de prévention, identifie les

conditions nécessaires à leur mise en œuvre et repère les démarches et relais pertinents en cas de situation préoccupante.

En 2023-2024, 29 formations ont été commandées, réunissant 325 participants. La répartition par lot (pour 16.10, 16.20 et 16.30) était de 7, 3 et 19 formations respectivement.

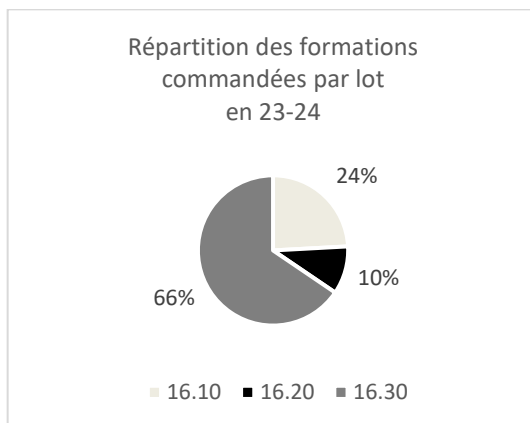


Tableau 20 - Répartition des formations commandées par lot en 23-24

En 2024-2025, 27 formations ont été commandées, suivies par 293 participants, avec 6 formations pour le lot 16.10, 1 pour le lot 16.20 et 18 pour le lot 16.30.

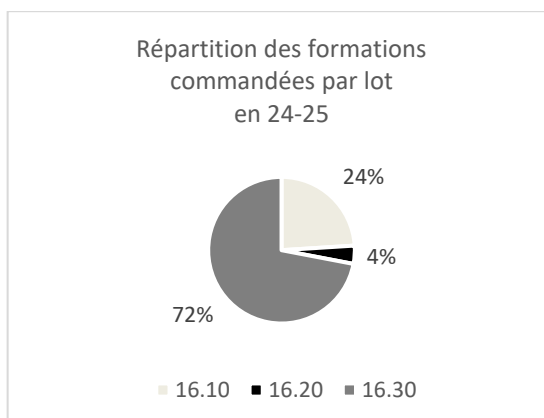


Tableau 21 - Répartition des formations commandées par lot en 24-25

4.1.2. Analyse des questionnaires des participants

Cette section présente l'examen des retours des enseignants afin d'évaluer la pertinence et l'impact des formations de l'orientation 16. Elle décrit le profil des participants et la représentativité des données, avant d'analyser leur niveau de satisfaction, la réponse aux besoins et la conformité aux objectifs pédagogiques. Enfin, elle met en évidence les acquis professionnels ainsi que les points forts et limites relevés dans les verbatims.

4.1.2.1. Une forte présence du secondaire et un taux de réponse de 91 %

Sur les années scolaires 2023-2024 et 2024-2025, 683 enseignants ont pris part aux formations liées à l'orientation 16 (respectivement 359 et 324). La majorité des inscrits provient de l'enseignement secondaire : 66% en 2023-2024 et 75 % en 2024-2025. Ces éléments indiquent une attractivité particulièrement forte auprès du secondaire. Il convient de souligner l'absence de participants issus des CPMS et des pôles territoriaux.

Pour faciliter la comparaison, les données d'évaluation ont été agrégées sur les deux années. Sur 683 inscrits, 623 ont complété le questionnaire d'évaluation, soit un taux de complétude de **91 %**. Compte tenu de la population concernée, ce taux autorise à considérer les évaluations comme représentatives des enseignants ayant suivi la formation.

Après ces précisions méthodologiques, l'analyse s'attache à mesurer la satisfaction globale, la capacité des formations à répondre aux besoins des participants et l'adéquation aux objectifs annoncés.

4.1.2.2. 81 % des enseignants satisfaits, grâce à des contenus pertinents et une animation dynamique.

Ce graphique représente le taux de satisfaction globale, de la rencontre des besoins personnels ainsi que l'adéquation aux objectifs.

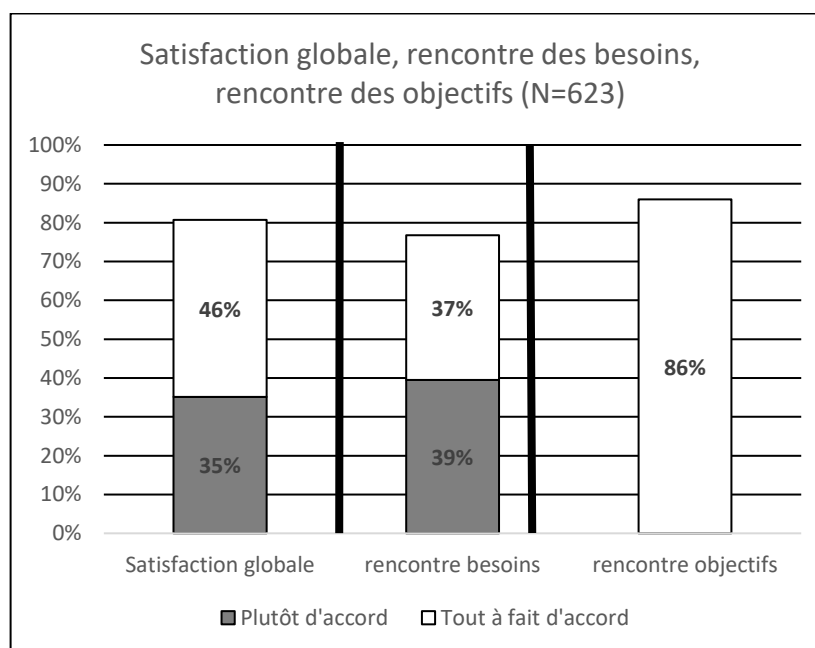


Tableau 22 - Satisfaction globale, rencontre des besoins/objectifs

Les données recueillies révèlent que **81 %** des enseignants se déclarent globalement satisfaits des formations de l'orientation 16. Le lot 16.20 présente le taux le plus élevé (89 %), suivi du lot 16.10 (86 %), tandis que le lot 16.30 obtient 79 %.

La satisfaction exprimée s'appuie sur plusieurs facteurs :

- La qualité des contenus
- La réalisation des objectifs annoncés
- La pertinence des outils et méthodes
- Une organisation et une animation perçues comme claires et dynamiques.
- La motivation professionnelle
- L'envie d'appliquer les acquis.

Quelques réserves apparaissent néanmoins :

- Manque de variété de certains outils
- Attentes non couvertes

4.1.2.3. 77 % des participants trouvent la formation adaptée à leurs besoins.

En matière de satisfaction relative à la réponse aux besoins personnels, le taux global atteint **77 %** : 81 % pour le lot 16.10, 86 % pour le lot 16.20 et 75 % pour le lot 16.30.

L'analyse qualitative des verbatims met en évidence cinq axes majeurs de satisfaction :

- L'acquisition d'outils et de ressources pédagogiques directement exploitables en classe
- La génération d'idées et de pistes d'activités stimulant la transposition
- L'enrichissement des savoirs théoriques et méthodologiques en lien avec les enjeux démocratiques et institutionnels
- Un regain de motivation et de confiance consolidant l'engagement professionnel
- Une meilleure adaptation aux référentiels et aux besoins spécifiques des élèves.

4.1.2.4. 86 % confirment la cohérence entre objectifs et contenus.

La satisfaction liée à l'adéquation des formations aux objectifs prévus atteint **86 %** au global : 91 % pour le lot 16.10, 86 % pour le lot 16.20 et 81 % pour le lot 16.30.

Les commentaires des participants attestent :

- D'une cohérence entre objectifs et contenus
- Des activités conformes aux attentes.
- La clarté des objectifs et leur mise en œuvre effective, notamment via des exercices pratiques et des mises en situation favorisant l'appropriation des compétences.

Quelques réserves subsistent :

- Un traitement partiel de certains objectifs
- Un manque de profondeur dans l'approche

4.1.2.5. Les principaux acquis : des outils concrets, des projets adaptés et une motivation renforcée.

À la question « Pour mon métier, je pars de cette formation avec... », les participants mettent en avant :

- L'acquisition d'outils pédagogiques concrets (ressources et supports directement exploitables)
- La conception de projets et d'exercices adaptés aux contextes éducatifs.
- Le renforcement des connaissances théoriques et méthodologiques, notamment autour des enjeux démocratiques et des pratiques pédagogiques innovantes
- Un regain de motivation et de confiance
- Une réponse aux besoins des élèves et aux exigences des référentiels, en offrant des réponses concrètes

4.1.2.6. Les points forts et les limites : des contenus et des animation appréciés, mais un manque de variété et d'adaptation.

La synthèse des commentaires écrits par les participants permet d'identifier trois points forts et trois axes d'amélioration.

Les points forts des formations sont :

- La qualité des outils et ressources pédagogiques
- La pertinence des contenus et la réalisation des objectifs annoncés
- La dynamique et la qualité de l'animation

Les axes d'amélioration sont identifiés comme ceci :

- Un manque de variété et de profondeur des contenus
- L'adaptation aux publics spécifiques (notamment l'enseignement spécialisé) est jugée insuffisante
- La gestion du temps à améliorer

En somme, si les formations se distinguent par la qualité des outils, la pertinence des objectifs et une animation dynamique, elles gagneraient à diversifier les approches, mieux cibler certains publics et optimiser la gestion du temps afin de renforcer leur impact pédagogique.

4.1.3. Analyse des questionnaires des formateurs

4.1.3.1. 86 % de réponses et près de 90 % des objectifs atteints grâce à la cohésion et à l'alternance théorie-pratique.

Sur 56 formations dispensées, 48 formateurs ont répondu au questionnaire, soit un taux de complétude de **86%**, ce qui autorise à considérer les analyses comme représentatives.

Parmi les 48 questionnaires, 43 formateurs déclarent que l'ensemble des objectifs a été atteint (89,6 %). Les justifications avancées se structurent autour de trois catégories récurrentes :

- L'atteinte des objectifs est souvent reliée à une bonne cohésion et à une implication élevée du groupe, soulignant l'effet du climat socio-affectif sur l'atteinte des objectifs.
- L'alternance théorie-pratique, l'expérimentation et le débriefing sont identifiés comme des leviers de réussite, insistant sur des outils "clé en main" et leur transférabilité immédiate

4.1.3.2. 69 % jugent le public-cible conforme, mais l'hétérogénéité et les inscriptions contraintes posent un problème.

La majorité des formateurs (69 %) juge la composition des groupes conforme au public-cible. Toutefois, près d'un tiers signale au moins un écart, dont une part non négligeable entraîne des difficultés pédagogiques. Trois enjeux sont mis en évidence :

- La gestion de l'hétérogénéité des profils
- L'effet délétère des inscriptions contraintes
- La nécessité d'adaptations pour des publics hors cible.

Ces résultats invitent à renforcer la communication préalable sur le public visé et à prévoir des dispositifs modulables pour répondre à la diversité des participants.

4.1.3.3. Des stratégies de transfert basées sur l'expérimentation, le débriefing et des outils pratiques

Pour faciliter le transfert des acquis dans la pratique professionnelle, les formateurs privilégient des stratégies actives combinant expérimentation et réflexion. La plupart mentionnent l'alternance théorie-pratique, avec des exercices vécus suivis de débriefings orientés vers la transposition en classe.

D'autres insistent sur la production de ressources réutilisables (listes d'outils, supports numériques) et des mises en situation concrètes.

Enfin, l'importance d'un questionnement réflexif pour anticiper les obstacles à la transférabilité est également soulignée.

4.1.3.4. Des formations efficaces, mais limitées par l'hétérogénéité des publics et le manque de temps.

Plusieurs dimensions contribuent à la qualité perçue des dispositifs par les formateurs :

- L'alternance entre théorie et pratique, associée à des débriefings structurés, favorise la compréhension et la transposition

- La mise à disposition d'outils et de ressources immédiatement transférables permet un passage rapide à l'action
- Les échanges entre pairs constituent un levier majeur, soutenant l'intelligence collective et la mutualisation des pratiques
- L'articulation avec les réalités de terrain garantit la pertinence des apprentissages
- La qualité de l'organisation et de l'accueil est régulièrement saluée :

Plusieurs améliorations sont suggérées pour optimiser l'impact des formations :

- La gestion du temps et des besoins d'approfondissement
- Le nombre de participants entraînant de la pratique insuffisante
- L'hétérogénéité du public et des besoins spécifiques
- Les inscriptions contraintes et le manque de motivation
- Le matériel et la posture du formateur

Ces pistes convergent vers des améliorations concernant la gestion des séquences l'approfondissement des contenus, la taille et l'hétérogénéité des groupes, l'obligation d'inscription et le manque de motivation des participants, ainsi que des ajustements de matériel/consignes et de posture d'animation pour les formateurs.

4.1.4. Conclusions et perspectives

Les taux élevés de satisfaction (**81 % au global**) et la perception d'atteinte des objectifs par les formateurs (près **de 90 %**) témoignent d'une cohérence entre le cahier des charges, les outils proposés et les attentes des publics, avec une attractivité marquée dans le secondaire.

Les résultats soulignent un impact tangible en termes d'outillage pédagogique, de transférabilité et de motivation professionnelle.

Pour amplifier cet impact, plusieurs chantiers d'amélioration se dessinent :

- Diversifier et approfondir certains contenus afin d'éviter le survol
- Adapter davantage les dispositifs aux publics spécifiques, notamment l'enseignement spécialisé et le fondamental (maternelles)
- Optimiser l'ingénierie de formation (gestion du temps, taille des groupes, équilibre théorie-pratique) ;
- Clarifier la communication sur le public-cible et limiter les inscriptions contraintes
- Affiner le matériel (consignes écrites) et réfléchir à la posture d'animation.

Dans cette perspective, le renforcement des dispositifs modulaires ainsi qu'une articulation plus explicite avec les référentiels et les réalités de terrain apparaissent comme des orientations pertinentes pour les prochaines sessions.

4.2. Les formations de l'orientation 23 « Favoriser et participer aux actions en lien avec le bien-être des élèves à l'école » (programme CPMS)

4.2.1. Éléments de contextualisation

L'orientation 23 concerne prioritairement les agents des centres PMS, elle vise les actions en lien avec le bien-être des élèves à l'école. Elle couvre un ensemble articulé de thématiques portant à la fois sur l'influence des réseaux sociaux, sur le (cyber)harcèlement, l'intelligence émotionnelle et sur le développement de compétences comportementales avec les élèves, en lien avec les familles, les enseignants et les partenaires externes.

Elle contribue également à la mise à jour des connaissances juridiques et scientifiques, à l'analyse d'outils et de pratiques, au balisage des actions possibles ainsi que le fait d'envisager et établir des collaborations.

Les données analysées ci-après proviennent de formations distinctes, regroupées en différents lots, chacun structuré autour d'objectifs pédagogiques spécifiques à atteindre. Les différentes formations couvrent trois lots dont les intitulés génériques sont les suivants :

- « Influences des réseaux sociaux sur le développement du jeune et des relations entre pairs » (lot 23-10)
- « Développement des intelligences émotionnelle et relationnelle des élèves » (lot 23-30)
- « Développement des compétences comportementales des élèves » (lot 23-40)

L'analyse présentera essentiellement des résultats globaux provenant d'une préanalyse fine des trois lots.

4.2.2. Profil des participants et satisfaction globale

Bien que les formations s'inscrivent prioritairement dans le développement professionnel des membres de CPMS, plusieurs lots accueillent également des membres de l'équipe éducative des écoles (principalement de l'enseignement spécialisé) ainsi que des membres du personnel des pôle territoriaux. Malgré sa diversification, les formations provenant de cette orientation ont principalement rassemblé des membres des CPMS, pour un total, tous profils confondus, de 324 participants.

Parmi les 324 participants, 304 questionnaires ont été complétés intégralement. Le taux de réponse s'élève donc à 93,8%.

Avec un taux de satisfaction de 81,9 % et une adéquation aux besoins personnels reconnue par près 84,5 % des participants, les formations de cette orientation démontrent une bonne capacité à soutenir le développement professionnel individuel.

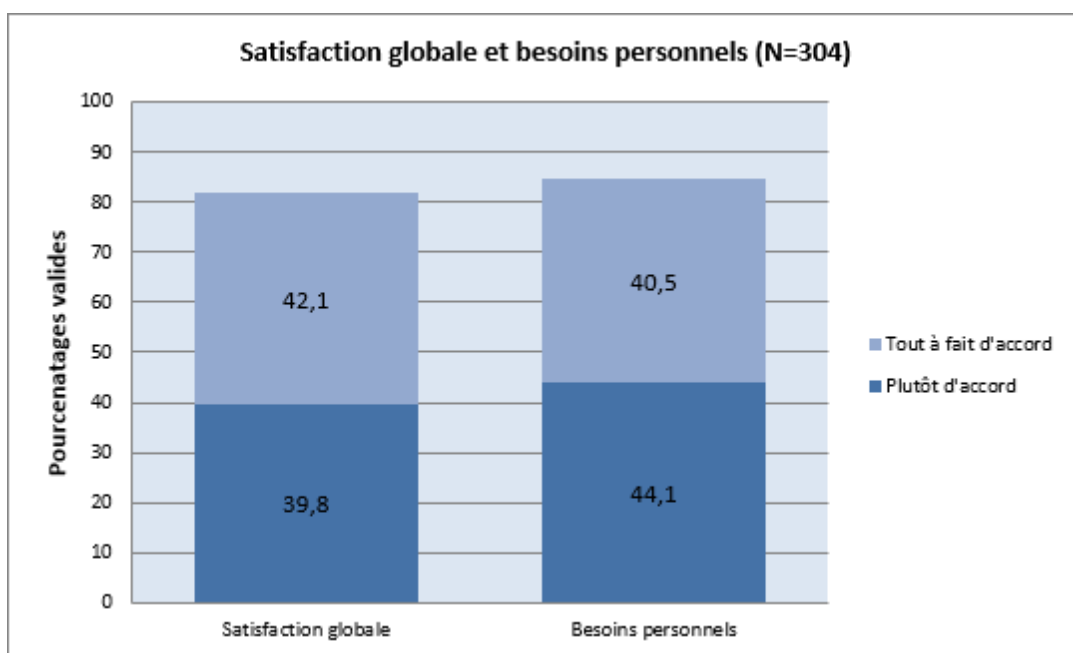


Tableau 23 - Satisfaction globale et besoins personnels

Les évaluations mettent en évidence que les formations répondent, dans une mesure adéquate, aux besoins personnels exprimés par les participants « *La formation a répondu à mes besoins professionnels en me fournissant des outils concrets et des connaissances directement applicables dans mon travail* », en particulier en ce qui concerne la compréhension des concepts, la mobilisation d'outils et la présentation de notions théoriques adaptées. Cela se retrouve parfois de manière plus nuancée au sein des verbatims émis par les participants, notamment ceux provenant des CPMS « *Elle y répond pour des personnes non initiées mais pas pour ceux ou celles qui travaillent déjà sur le terrain* ».

4.2.2.1. Couverture des objectifs et appropriation de ceux-ci

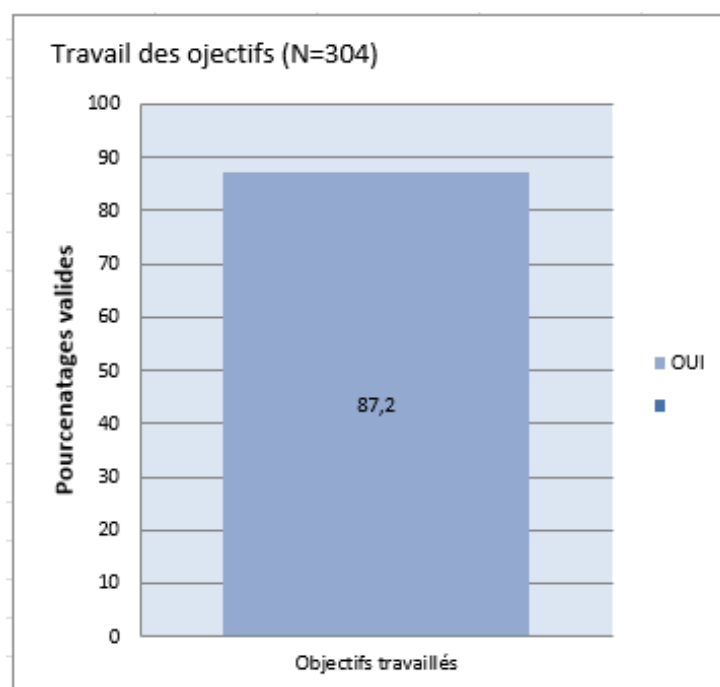


Tableau 24 - Travail des objectifs

La synthèse des trois lots de formation fait apparaître une couverture globale d'un travail adéquat des objectifs de 87,2%, traduisant une appropriation significative des contenus par les participants.

Le lot 23-10, centré sur la gestion des réseaux sociaux et de leur influence, a permis de mobiliser les objectifs autour de la mise à jour des connaissances, des partages d'outils des pistes de collaboration et de transferts avec un équilibre réussi entre théorie et transferts : « *Le travail des objectifs nous permettra d'élaborer des stratégies avec les écoles mais aussi de mieux accompagner les familles* ». Cette approche active a favorisé la compréhension et la mise en œuvre des compétences ciblées.

Le lot 23-30, centré sur les compétences émotionnelles et le développement des intelligences émotionnelles et relationnelles des élèves, a quant à lui été abordé au travers d'outils concrets, d'échanges et d'un bon équilibre entre le partage de la théorie et des mises en situations : « *Les objectifs ont été atteints par des mises en situations, travail en sous-groupe, théorie ; Juste équilibre entre apport théorique, expérimentation et appropriation d'outils* ». Néanmoins, certains participants ont évoqué que la théorie était mentionnée de façon peu approfondie ou était déjà connue du public principalement ciblé « *Objectifs rencontrés mais de manière très superficielle. Je connaissais déjà pas mal de points de théorie* ».

Le lot 23-40, dédié aux compétences comportementales des élèves et à leur développement, a permis de combiner théorie et analyse d'outils : « *Cadre théorique complet Beaucoup d'outils concrets* ». Les participants ont pu mieux comprendre les besoins des élèves « *Réponses*

pratiques à donner, exercices pratiques et accessibles pour aider, écouter, communiquer avec des jeunes et/ou les parents ». Mais certains participants, notamment provenant des CPMS, ont noté un manque de concret et que la formation se destinait plus à un public d'enseignants « *Plus adapté pour des enseignants ; La formation n'a pas répondu aux attentes. Elle ne répond pas aux besoins du terrain des CPMS* ». Tous les objectifs n'auraient pas non plus été travaillés « *Je trouve que le dernier objectif n'a pas spécialement été travaillé car pas suffisamment spécifique aux missions, au terrain* ».

Mais globalement, les trois lots ont permis d'atteindre les finalités pédagogiques annoncées, en proposant un contenu théorique le plus souvent adapté, des outils utiles à des situations concrètes ainsi que des échanges entre participants. Les résultats soulignent l'efficacité de la démarche tout en mettant en évidence des opportunités d'amélioration pour renforcer la transférabilité et l'adaptation des outils et de la théorie aux contextes professionnels et au niveau professionnel des membres des CPMS.

4.2.2.2. Considérations méthodologiques globales

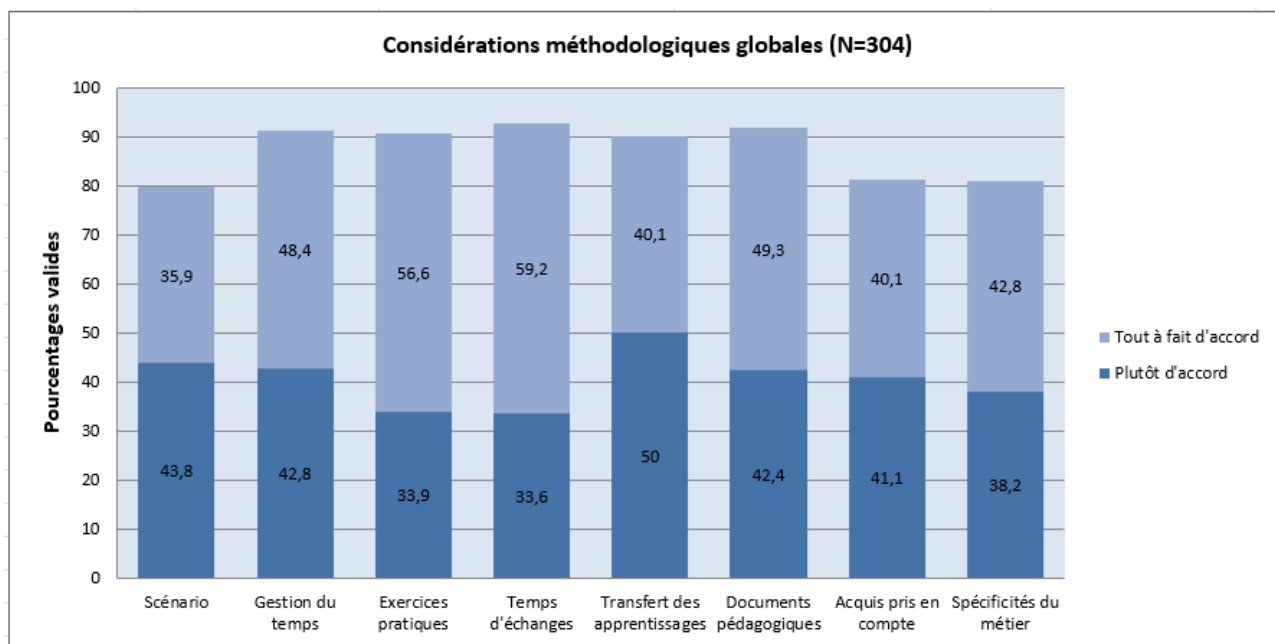


Tableau 25 - Considérations méthodologiques globales

L'analyse commune des aspects méthodologiques des trois lots de formation montre une satisfaction globale élevée, traduisant la qualité et la pertinence du dispositif proposé. Cette analyse regroupe les pourcentages provenant des évaluations des trois lots. Il est à préciser que même si la moyenne globale reste élevée, des questionnements et éléments plus contrastés, voire négatifs pour certains, se sont essentiellement retrouvés dans les lots 23-30 et 23-40.

La **structuration du scénario** est fortement appréciée, avec une moyenne de 81,9 %, facilitant l'articulation entre théorie, pratique et échanges : « *Toute la méthodologie de la formation a été mise en place pour que les objectifs aient été atteints* ». La structure mettant en avant une bonne

alternance entre théorie et pratique « *tous les aspect théoriques et pratiques nécessaires nous ont été donnés et même le dynamisme nécessaire pour travailler avec les jeunes* », il en allait de même pour les outils, régulièrement cités dans les commentaires « *L'équilibre de la théorie et des outils est très bien exécuté* ». D'autres éléments comme les mises en situations ou la possibilité d'aller explorer d'autres ressources sont également présentes et facilitent l'appropriation des compétences « *Nous avons vécu, partagé des animations en groupe, nous avons eu des références, des liens utiles* ». L'aspect pratique, suffisamment présent, et les travaux collectifs ont aidé les participants à mieux assimiler les acquis et les objectifs « *Les objectifs ont été atteints par des mises en situations, travail en sous-groupe, théorie* ». Néanmoins, pour certains lots, des difficultés ont été relevées, notamment le fait que « *Les objectifs étaient bien présents mais la manière de l'aborder, était brouillon et pas assez dans le détail* » ou que l'aspect individualisé de la mise en place du scénario n'avait pas toujours été suffisamment pensée ou « *pas assez ciblé sur le travail individuel* ».

Les **exercices pratiques** sont jugés particulièrement pertinents (90,5 %), ils ont permis des échanges enrichissants « *Très bien. Bcp d'idées et d'échanges et de pratiques* » ainsi qu'un « *apport d'infos et de ressources utiles, petites mises en situation d'animation* » ainsi que la présentation d' « *outils très utiles et parlants, plus un partage d'expériences enrichissant...* » entre les participants. Mais mis à part les partages et les échanges, certains estiment qu'il aurait fallu une « *meilleure connaissance de balises d'intervention, d'éléments à prendre en considération, ... posture agent PMS. J'aurais aimé en plus, des analyses de situation, des mises en pratique ?* ».

Les **temps d'échanges** constituent un autre point fort, avec un taux de 92,8 %. Ceux-ci ont permis de mettre en avant une « *manipulation d'outils et échanges de bonnes pratiques entre participants* » ainsi qu'un « *partage d'outils et d'expériences* ». Les réflexions et la présentation d'éléments leur étant utiles : « *échanges par petits groupes, théorie, outils visibles sur place* ». Beaucoup estimaient pouvoir revenir avec des éléments concrets à utiliser ou mettre en place au sein de leur contexte professionnel.

Le **transfert des apprentissages vers la pratique professionnelle** perçu globalement très positif (90,1 %), de nombreux outils, éléments théoriques, aspects pratiques ont pu, selon les participants, être utiles et utilisés sur le terrain. Ceci a été possible grâce à « *la clarté des informations et par les exercices pratiques développés durant la formation. Tout est transposable rapidement sur le terrain* » ou au travers de « *balises théoriques, nombreux exemples d'activités à réaliser avec les élèves, nombreux outils et livres à consulter* ». Les contenus présentés étaient donc en lien avec les pratiques des participants. Les outils et éléments découverts et utilisables pouvaient l'être à plusieurs niveaux comme, par exemple « *des nouveaux outils à utiliser lors de mes entretiens avec les jeunes* » ou encore via des « *réponses pratiques à donner, exercices pratiques et accessibles pour aider, écouter, communiquer avec des jeunes et/ou les parents* ». Certains avis contrastent avec ce sentiment et évoquent le fait que ce qui était proposé ne correspondait pas toujours à leur réalité propre : « *Pas d'outils concret par rapport à la réalité du terrain* ».

La **gestion du temps** est jugée plus que satisfaisante (91,1 %), malgré un manque de temps signalé par aborder certains thèmes ou en approfondir d'autres, « *je regrette que nous n'ayons pas eu le temps de parler d'une situation concrète de cyberharcèlement* », le temps a été globalement

bien géré et a permis de favoriser une bonne transmission des contenus à un rythme favorable même si l'un ou l'autre commentaire contraste avec ce constat : *« par ailleurs, le contenu m'a semblé parfois dispersé, et le rythme un peu lent n'a pas permis de couvrir efficacement l'ensemble des thématiques attendues »*.

La **qualité des documents pédagogiques** est très appréciée (91,8 %) et soutient la compréhension et l'appropriation des contenus même si aucun commentaire ne l'évoque explicitement hormis celui-ci : *« Grâce à une approche selon des angles différents grâce à différents supports »*.

Enfin, la **prise en compte des acquis** et des **spécificités professionnelles** est globalement valorisée (81,83 % et 80,9 %), c'est l'élément le plus nuancé dans les retours en fonction des différents lots. Les éléments présentés par les formateurs tenaient compte des acquis et des spécificités du public, *« tout à fait en lien avec notre pratique et outils directement disponibles pour les mettre en place + réactivité sur nos intérêts »*. Mais certains autres relevaient le fait que tout n'était pas toujours au niveau d'un public de membres de PMS ou que les contenus étaient plus adaptés à un public enseignant : *« manque de connaissances scientifiques, erreurs dans la théorie explicitée. Ne rebondit pas à nos remarques. Formation pas adaptée au public », « non connaissance des pôles territoriaux et ses fonctionnements »*. La formation étant parfois estimée comme étant trop superficielle par rapport aux attentes d'un public-cible plus initié comme les membres de PMS, *« tout ce qui a été vu était déjà connu, manque de profondeur »*.

4.2.3. En guise de conclusion

L'analyse globale des trois lots de formation met en évidence une cohérence forte entre les objectifs pédagogiques annoncés et les contenus et thématiques présentés et travaillés. Les participants mettent notamment en avant l'acquisition de connaissances théoriques solides ainsi que l'appropriation d'outils pratiques et opérationnels. Même si une certaine nuance pouvait être émise sur un manque d'adéquation avec l'expérience des membres de CPMS ou leurs besoins.

En ce qui concerne les critères comme le transfert, les temps d'échanges ou les mises en situations, les évaluations soulignent un intérêt et une bonne appropriation des contenus au travers de ces thématiques. Cela concorde dans les évaluations quantitatives et les commentaires émis, *« formation très complète et ludique, avec des jeux et des explications claires, permet d'avoir des outils »*.

Les formations, qui ciblent le bien-être de l'élève, ont permis, tant par leurs aspects didactiques, méthodologiques ou dans les diverses approches, à répondre aux besoins des participants et à une bonne acquisition des contenus au travers des objectifs travaillés : *« cela m'a permis de comprendre le fonctionnement des relations sociales à travers d'exemples concret »*. La formation a permis une découverte ou un rappel, via ses différents intitulés, théoriques sur les besoins des élèves, *« Elle m'a permis de me rendre compte du besoin de développer les compétences psychosociales de mes élèves, compétences primordiales à leur apprentissage scolaire et de vie »*. Le transfert des connaissances, ainsi que des éléments et outils présentés, est également un aspect positif car il a suscité l'intérêt de nombreux participants. Ces éléments montrent que les formations ont répondu aux attentes d'un public confronté quotidiennement à des situations complexes nécessitant une adaptation constante, *« Les situations sur les réseaux*

sociaux sont omniprésentes dans les écoles secondaires et cela permet d'outiller les élèves à la gestion de l'internet ».

Des points d'amélioration restent à considérer comme notamment le renforcement des notions théoriques ainsi qu'une attention à bien prendre en compte la totalité des objectifs et à favoriser leur intégration en tenant en compte le contexte professionnel du public-cible initial. Dans l'ensemble, la formation contribue au renforcement des compétences, à l'acquisition de connaissances, et à la présentation de nombreux outils utiles et pertinents pour les participants.

4.3. Les formations de l'orientation 52 « Saisir les enjeux, encourager et développer les pratiques collaboratives, l'intelligence collective et le travail d'équipe au niveau des pôles territoriaux, la collaboration avec les équipes éducatives, les C.PMS et les partenaires externes » (programme général « pôles territoriaux »)

4.2.4. Eléments de contextualisation

L'orientation 52 vise à clarifier le sens, les enjeux et le cadre conceptuel et juridique des démarches collectives, afin de favoriser une culture professionnelle partagée. Elle couvre un ensemble articulé de thématiques portant à la fois sur la diversité des formes de collaboration, sur l'utilisation d'outils et de méthodes dédiés, et sur les conditions nécessaires à l'installation durable d'une dynamique collective au sein des équipes, en lien avec les familles et les partenaires externes.

Elle contribue également au développement professionnel des acteurs éducatifs, en soutenant l'émergence de pratiques fondées sur l'intelligence collective, la co-construction et le travail collaboratif, notamment entre enseignants de disciplines linguistiques et non linguistiques dans les contextes immersifs.

Les données analysées ci-après proviennent de formations distinctes, regroupées en différents lots, chacun structuré autour d'objectifs pédagogiques spécifiques à atteindre. Les différentes formations couvrent trois lots dont les intitulés génériques sont les suivants :

- Vers l'inclusion : collaborer autour des différents protocoles et des PIA au service de l'élève à besoins spécifiques (lot 52-10)
- Développement du travail collaboratif entre membres d'un pôle territorial et enseignants au service des élèves à besoins spécifiques (lot 52 – 20)
- Communication assertive, écoute active et formulation de feedbacks constructifs pour la responsabilisation et l'implication de l'élève à besoins spécifiques (lot 52 – 30)

L'analyse présentera essentiellement des résultats globaux provenant d'une préanalyse fine des trois lots.

4.2.5. Profil des participants et satisfaction globale

Pour rappel, les différents programmes généraux prévoient une forme de perméabilité entre publics. Ainsi, bien que les formations s'inscrivent prioritairement dans le développement professionnel des membres des pôles territoriaux, plusieurs lots accueillent également des membres de l'équipe éducative des écoles ainsi que des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des centres PMS.

La composition du public ayant participé aux formations est diversifiée, rassemblant majoritairement des acteurs du secondaire ordinaire et des pôles, avec respectivement 104 et 88 participants, ainsi que des représentants de l'enseignement secondaire spécialisé (33), du fondamental ordinaire (14), des CPMS (5) et du fondamental spécialisé (2). Ainsi, nous dénombrons un total de 246 participants.

Parmi les 246 participants, 203 questionnaires ont été complétés intégralement. Le taux de réponse s'élève donc ici à **83%**.

Avec un taux de satisfaction de 96 % et une adéquation aux besoins personnels reconnue par près 89 % des participants, les formations démontrent une capacité à soutenir le développement professionnel individuel assez remarquable.

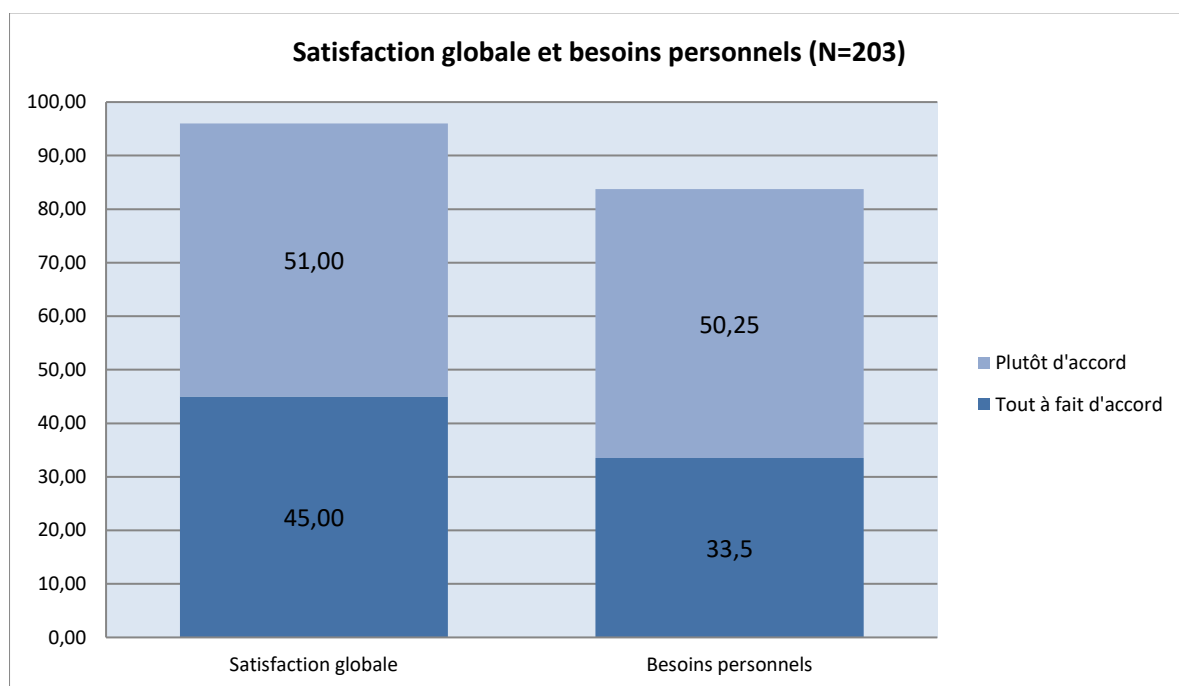


Tableau 26 - Satisfaction globale et besoins personnels

L'analyse des commentaires des participants met en évidence que les formations répondent, dans une large mesure, aux besoins personnels exprimés par les participants, en particulier en ce qui concerne la compréhension des concepts, la mobilisation d'outils et l'ajustement des pratiques professionnelles.

4.2.5.1. Couverture des objectifs et appropriation de ceux-ci

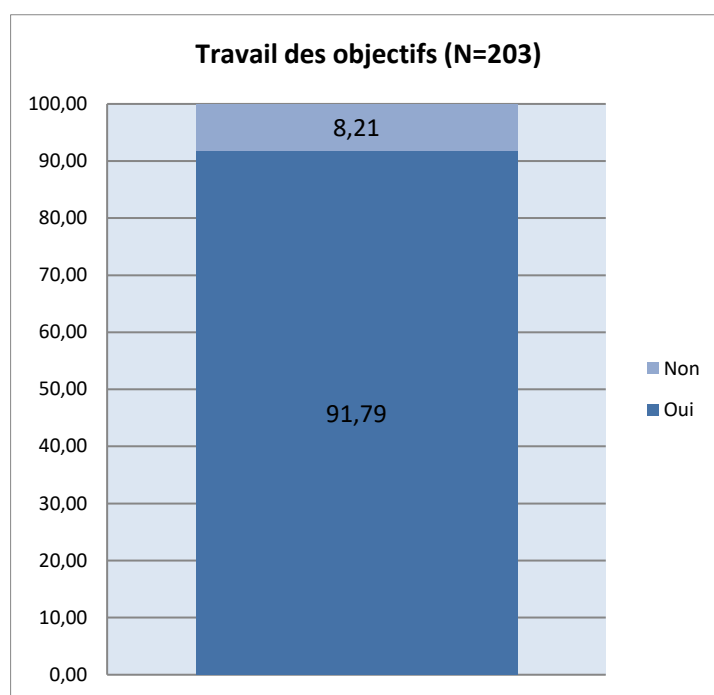


Tableau 27 - Travail des objectifs

La synthèse des trois lots de formation fait apparaître une couverture globale des objectifs de 91,79 %, traduisant une appropriation significative des contenus par les participants. Le lot 52 - 10, centré sur l'inclusion des élèves à besoins spécifiques, a permis de mobiliser les objectifs autour des protocoles et PIA, avec un équilibre réussi entre théorie et exercices pratiques : « Tester via des exercices était très intéressant ». Cette approche active a favorisé la compréhension et la mise en œuvre des compétences ciblées.

Dans le lot 52 - 20, les objectifs relatifs au développement du travail collaboratif et à l'intelligence collective ont été abordés à travers des outils concrets et des mises en situation favorisant la co-construction au sein des équipes : « Différentes techniques vécues, à adapter avec mes collègues ». Néanmoins, certains participants ont mentionné des difficultés pour transposer ces outils à leur contexte spécifique, notamment dans les collaborations en binôme avec les membres des pôles.

Le lot 52 - 30, dédié à la communication assertive et aux feedbacks constructifs, a permis de combiner théorie et expérimentation : « Apports théoriques et jeux de rôle bien en adéquation avec les objectifs ». Les participants ont pu tester différentes postures et stratégies favorisant la responsabilisation des élèves, même si certains regrettent un manque de concrétisation dans certaines situations.

Globalement, les trois lots ont permis d'atteindre les finalités pédagogiques annoncées, en proposant un dispositif articulant connaissances, expérimentations et échanges. Les résultats soulignent l'efficacité de la démarche tout en mettant en évidence des opportunités d'amélioration pour renforcer la transférabilité et l'adaptation des outils aux contextes professionnels spécifiques.

4.2.5.2. Considérations méthodologiques globales

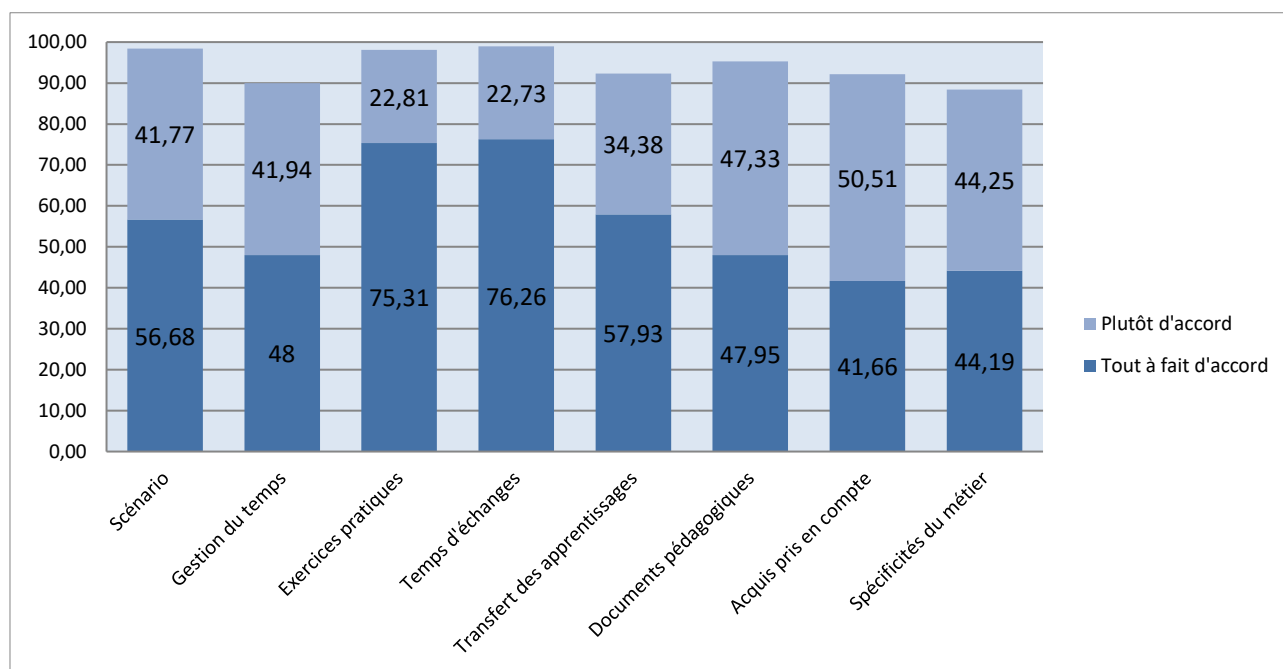


Tableau 28 - Considérations méthodologiques globales

L'analyse des aspects méthodologiques des trois lots de formation montre une satisfaction globale très élevée, traduisant la qualité et la pertinence du dispositif proposé.

La **structuration du scénario** est unanimement appréciée, avec une moyenne de 98,45 %, facilitant l'articulation entre théorie, pratique et échanges : « *Les objectifs ont été clairement respectés* » ; « *Le programme a été suivi et le formateur était à l'écoute de nos besoins* ». La capacité des formations à articuler théorie et pratique constitue un point régulièrement relevé. Plusieurs verbatims saluent le fait que « *le formateur ramenait toujours la théorie à des cas concrets* » ou que les exemples présentés rendaient « *la théorie très parlante et en lien avec [leur] réalité* ». Les mises en situation et illustrations issues du terrain facilitent cette appropriation : « *via les exemples pratiques et mises en situation* », les participants expriment une meilleure compréhension et une meilleure mobilisation des concepts. D'autres indiquent avoir pu « *retenir un ou deux points de théorie qui [leur] ont permis d'éclaircir certaines situations scolaires* », tandis que d'autres évoquent des « *notions intéressantes pour analyser les situations avec un autre regard* »

Les **exercices pratiques** sont jugés particulièrement pertinents (98,1 %), permettant aux participants de tester et d'ancrer les compétences : « *Des apports théoriques et jeux de rôle bien en adéquation avec les objectifs* ».

Les **temps d'échanges** constituent un autre point fort, avec une moyenne proche de 99 %, favorisant le partage d'expériences et la co-construction des pratiques : « *Partage pluridisciplinaire autour des PIA* » ; « *De nombreux échanges en grand groupe et sous-groupes* ». Les participants rappellent que « *la rencontre avec d'autres professionnels* » et les « *échanges de bonnes pratiques* » ont enrichi leurs réflexions et nourri leur compréhension des situations rencontrées. Les discussions autour de cas précis, permettant de « *renvoyer à [leur] propre vécu* », sont

identifiées comme un espace privilégié de co-construction de solutions. Cette dimension collaborative contribue au sentiment d'efficacité et au développement d'une culture professionnelle partagée.

Le **transfert des apprentissages vers la pratique professionnelle** perçu globalement très positif (92,31 %), témoignent de la valeur pratique des outils proposés. Plusieurs répondants indiquent repartir « avec des pistes » ou « avec des outils que [ils peuvent] mettre en pratique dès demain ». D'autres estiment que les apports sont « directement applicables dans [leurs] classes » ou mobilisables pour accompagner les collègues. Cette transférabilité est également soulignée dans le cadre du travail des pôles territoriaux, certains mentionnant la possibilité de « transférer ces outils pour faire évoluer le projet des pôles ». Ces éléments montrent la capacité des formations à soutenir le développement professionnel au-delà du simple apport de connaissances. Certains avis contrastent avec ce sentiment et montrent des besoins de contextualisation pour une application optimale (« pas toujours applicables dans ma classe ») ou qu'ils nécessitent « beaucoup de réflexion, car plus destinés à des entreprises ou à des adultes ».

La **gestion du temps** est jugée satisfaisante (89,94 %), même si certains participants trouvent le rythme dense ou les échanges longs : « Beaucoup de discussions... qui prenaient parfois trop de temps ».

La **qualité des documents pédagogiques** est très appréciée (95,28 %) et soutient la compréhension et l'appropriation des contenus : « Support qui correspond aux objectifs » ; « Des outils concrets pour apprendre et conscientiser les processus de l'intelligence collective ».

Enfin, la **prise en compte des acquis** et des **spécificités professionnelles** est globalement valorisée (92,84 % et 88,38 %), bien que certains participants signalent la nécessité d'un ajustement supplémentaire pour mieux intégrer les outils au contexte scolaire : « À adapter dans ma réalité de classe » ; « Pas spécialement adapté au monde scolaire ».

4.2.6. En guise de conclusion

L'analyse globale des trois lots de formation met en évidence une cohérence forte entre les objectifs pédagogiques annoncés et les contenus effectivement travaillés. Les répondants soulignent l'acquisition de connaissances théoriques solides, l'appropriation d'outils pratiques et opérationnels, ainsi que la stimulation de la réflexion professionnelle et de la collaboration. Les temps d'échanges, les mises en situation et la qualité des supports pédagogiques utilisés ont favorisé un apprentissage actif et un transfert progressif vers la pratique professionnelle.

Les formations contribuent également à l'évolution des postures éducatives. Des participants déclarent être amenés à « [se] recentrer sur l'écoute de l'autre » ou à mieux prendre en compte « la complexité des personnes ». D'autres mentionnent une prise de recul bénéfique : « cela m'a permis de prendre du recul » ou « j'ai mieux compris certaines notions essentielles dans mon travail ». La formation soutient ainsi une réflexion sur l'attitude professionnelle, la communication constructive et la valorisation des élèves, permettant notamment « d'adopter une posture constructive face aux élèves ». Les participants engagés auprès d'élèves à besoins spécifiques expriment une amélioration significative de leur compréhension des mécanismes et difficultés

rencontrés. Les verbatims témoignent d'un renforcement des capacités d'analyse : « *mieux comprendre les élèves à besoins spécifiques* », « *par une meilleure approche et compréhension des problèmes rencontrés*. Ces éléments montrent que la formation répond aux attentes d'un public confronté quotidiennement à des situations complexes nécessitant une adaptation constante.

Des points d'amélioration restent à considérer, notamment la contextualisation de certains outils et la précision des références théoriques pour faciliter leur adaptation au terrain. Cela étant dit, nous pouvons conclure que globalement les formations de l'orientation 52 contribuent au renforcement des compétences, à l'autonomie et à la motivation des participants, tout en favorisant le développement des pratiques collaboratives et inclusives.

4.3. Analyse contrastée des sessions évaluées comme médiocres versus excellentes

Pour cette analyse comparative, nous avons sélectionné un total de 20 sessions : 10 dont la réponse à la satisfaction globale de la formation était 100% très positive (tout à fait) et 10 qui ont obtenu à la même question plus de 50% de réponses très négatives (pas du tout d'accord). Ces résultats extrêmes dans un sens comme dans l'autre sont assez rares (particulièrement pour ce qui concerne les sessions « médiocres ») et méritent d'être explorés.

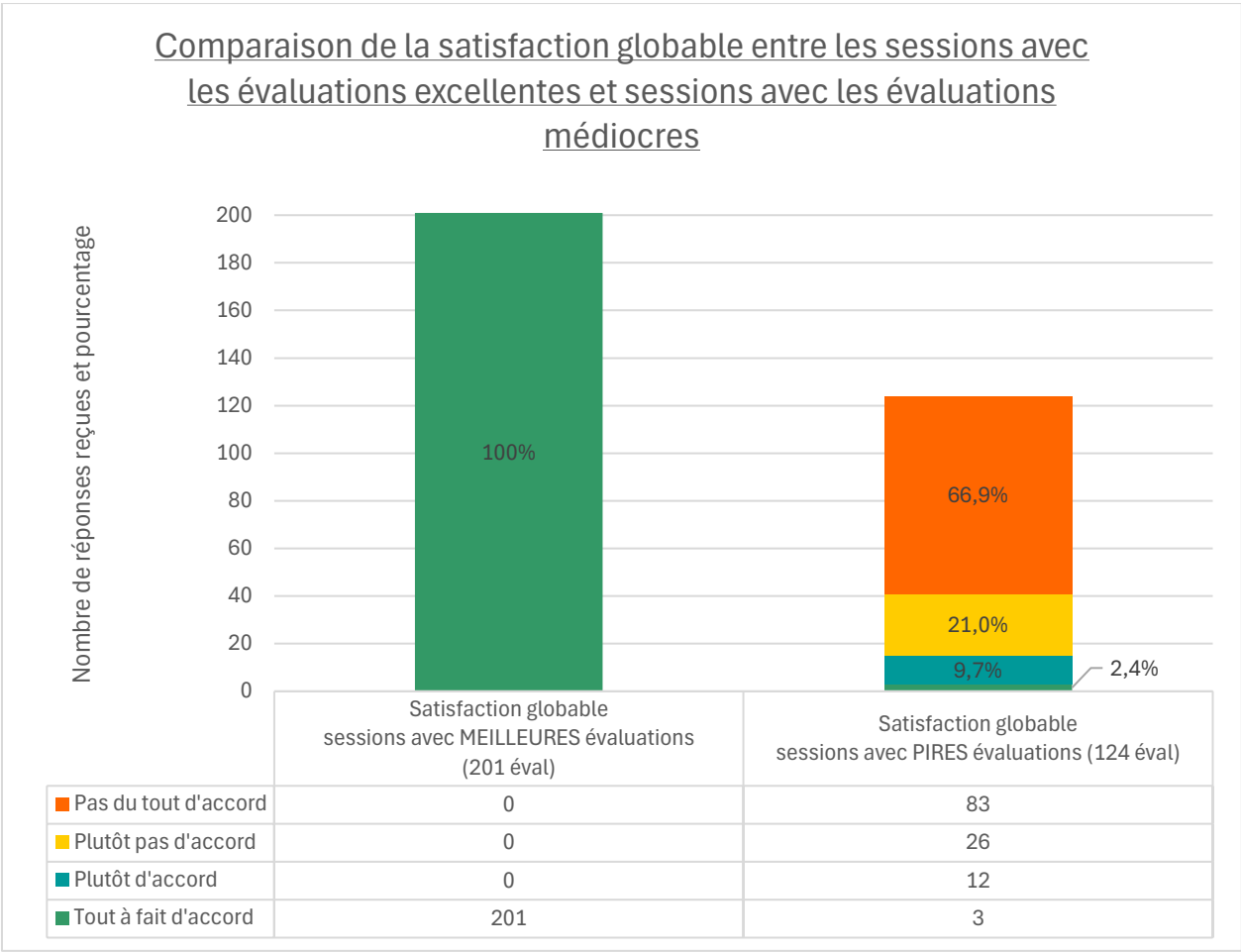


Tableau 29 - Comparaison de la satisfaction globale entre les sessions avec les évaluations excellentes et sessions avec les évaluations médiocres

Les 20 sessions concernées abordent des objets diversifiés issus d'orientations différentes. Elles sont toutes issues du programme général « Ecole ».

Orientations	Thématiques des sessions aux évaluations dites « excellentes »	Orientations	Thématiques des sessions aux évaluations dites « médiocres »
1	Mise à jour des connaissances scientifiques sur les stratégies cognitives	1	Apprentissage explicite et différenciation pédagogique
7	ECA : activités musicales avec des objets accessibles à tous	8	Diversité à l'école et interculturalité
7	Eveil aux langues	9	FLSCO
7	Eveil aux langues	10	Ecole inclusive : dyslexie/dysorthographe et aménagements raisonnables
9	FLSCO de l'accueil à la P1 : développer le langage oral et préparer l'entrée dans l'écrit	15	L'erreur comme opportunité d'apprentissage : lien entre les cours de Français et de latin
10	Ecole inclusive : premier pas	16	Apprendre aux élèves à s'exprimer grâce aux habilités sociales
11	L'ERE dans les cours d'éveil scientifique et de sciences dans le fondamental	18	Développer son empathie et son intelligence émotionnelle au service des élèves
18	Développer les compétences socio-émotionnelles des élèves par l'animation théâtrale	19	Les outils numériques en mathématiques
19	Utilisation de l'IA pour ma pratique pédagogique	19	Réseaux sociaux
19	Les outils numériques en mathématiques dans le fondamental	19	Réseaux sociaux

Dans le cadre de cette analyse, nous nous sommes centrés sur les commentaires des participants concernant la rencontre des objectifs. Les témoignages que vous allez découvrir dépassent largement des avis sur la rencontre effective des objectifs en abordant les multiples facettes qui composent toute formation. Nous avons ensuite complété chacun de ces regards par celui des formateurs en charge des sessions concernées.

Nous avons trié les commentaires collectés parmi les 6 déterminants identifiés pour toute action pédagogique par Daniel Faulx et Cédric Danse⁵. Cette démarche nous a permis, d'une part, d'identifier les variables les plus au centre des préoccupations des uns et des autres, et d'autre part, les pratiques qui transparaissent comme les plus porteuses en formation.

Afin de vous accompagner dans votre lecture, voici une description concise des 6 déterminants :

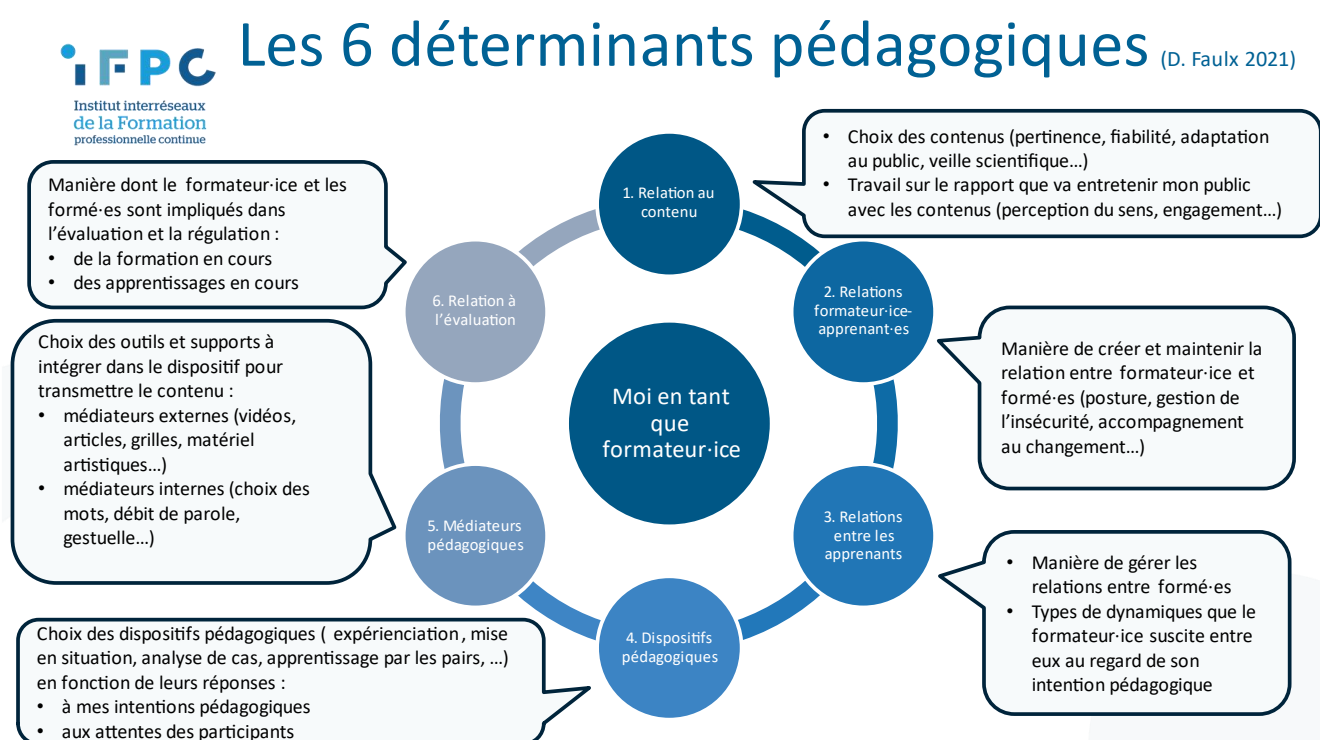


Tableau 30 - Les 6 déterminants pédagogiques (D. Faulx 2021)

Bien que d'autres axes pourraient être analysés pour comprendre la satisfaction des participants aux formations, l'analyse sera ici essentiellement centrée sur un axe méthodologique.

Rencontre des objectifs

⁵ FAULX Daniel et DANSE Cédric (2021), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation adulte*, Louvain-La-Neuve, DeBoecksupérieur.

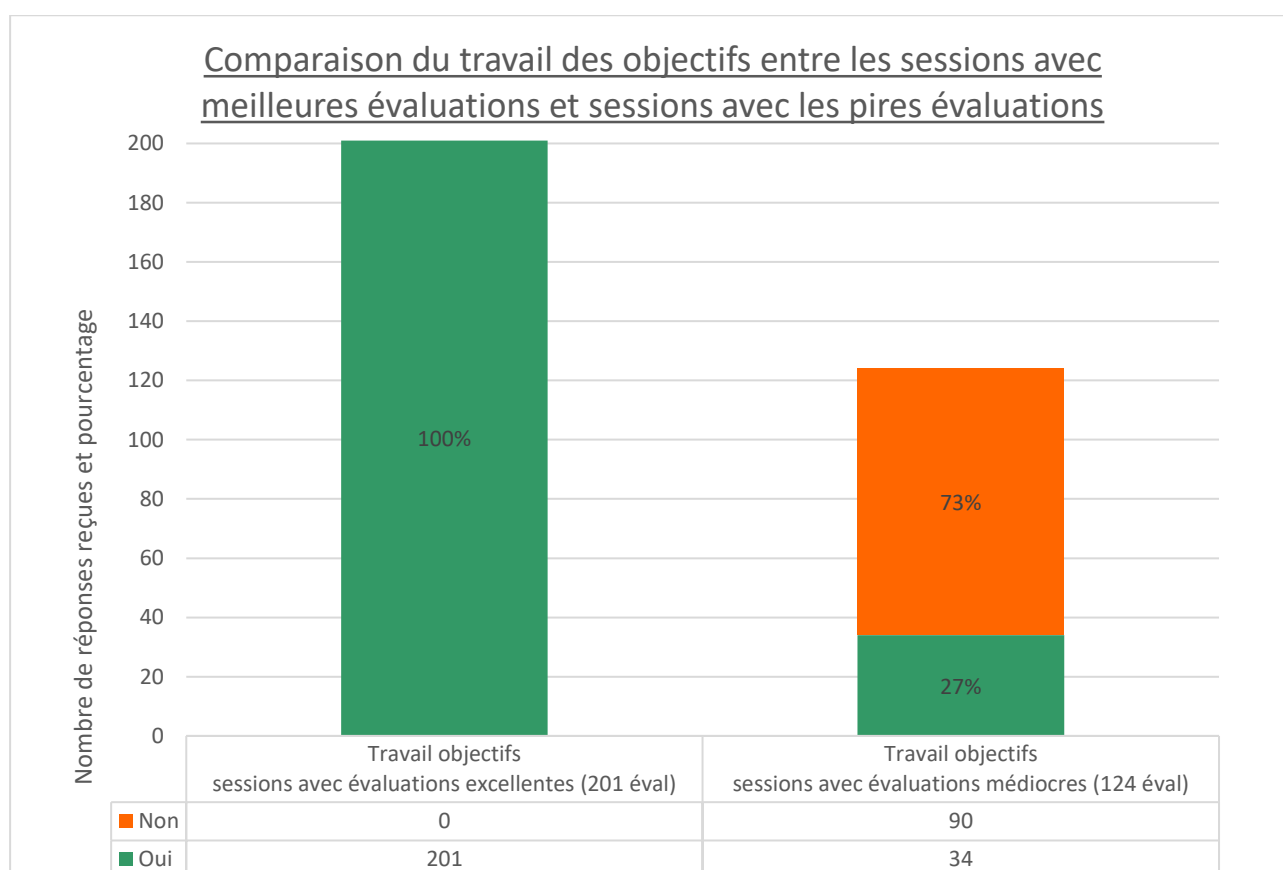


Tableau 31 - Comparaison du travail des objectifs entre les sessions avec meilleurs évaluations et sessions avec les pires évaluations

4.3.1. Analyse des commentaires des évaluations des participants des sessions jugées médiocres

Sur les 6 déterminants, trois sont particulièrement abordés par les participants : la relation au contenu, le dispositif pédagogique et la relation entre le formateur et les apprenants.

Certaines causes de mécontentement ne sont cependant pas directement liées aux choix posés par le formateur et ne peuvent être classées telles quelles dans un déterminant.

4.3.1.1. Les variables externes aux choix du formateur

a. Les aléas subis en formation

Certaines réponses négatives s'expliquent par des raisons circonstancielles : un formateur malade la deuxième journée et remplacé au pied levé par un collègue moins aguerri, un local avec un wifi exécrable pour une formation sur le numérique... On lit dans les évaluations l'impact de ces imprévus sur le bon déroulement d'une formation :

« La formation était donnée un·e remplaçant·e de dernière minute et par conséquent il n'était pas en mesure de nous apporter quelques choses d'utile. »

b. Les participants ne faisant pas partie du public cible de la formation

Quelques autres mécontentements sont exprimés par des personnes ne faisant pas partie du public cible de la session. Deux cas de figure se dégagent : soit la personne a commis une erreur lors de son inscription (lecture trop rapide de la présentation, erreur du code session...), soit elle s'est inscrite à une formation par défaut, faute de place dans son premier choix. On lit dans ces cas le manque d'intérêt voire l'irritation d'assister à une formation non choisie.

Tous les objectifs ont été approchés. Malheureusement n'ayant pas d'élèves Fla ou Daspa dans ma classe j'ai du mal à m'approprier et m'intéresser davantage aux différentes approches et discussions. »

Ces cas de figure renvoient cependant à des difficultés qui bien qu'elles dépassent le cadre de la session, devront être gérées par le formateur.

4.3.1.2. Les variables relevant du choix du formateur à la loupe des 6 déterminants

a. Les relations au contenu

L'éloignement du contenu de la formation par rapport à celui annoncé

Un nombre important de participants se plaignent de ne pas avoir travaillé des contenus qu'ils attendaient ou espéraient.

« J'ai cru, en lisant l'intitulé, que j'allais apprendre à mes élèves à s'exprimer de manière adaptée à la société. Je pensais dans les échanges interpersonnels. Or, nous avons fait de l'animation de débat. »

« Il était question des maths, ce n'était pas ciblé. On parlait de "mettre en œuvre un site internet", ça n'a pas été fait ! »

« (...) nous n'avons pas du tout travaillé sur l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux ou encore de ses limites pédagogiques, juridiques ou sociologiques. »

Manque d'expertise par rapport au contenu

Les mécontentements les plus nombreux concernent l'expertise des formateurs sur le sujet de la formation. On retrouve les doléances suivantes :

« Des formateur·trices qui ne maîtrisaient pas le sujet et qui donnaient des avis personnels »

« Peu de concret. Explications peu claires et pas souvent en lien avec le concept de différenciation mais plutôt basées sur une pédagogie classique. »

« Le formateur·trice semblait ne pas connaître la matière - ni la structure de la FWB (...). »

« Aucune balise théorique n'a été proposée à part une définition reposant sur nos analyses, rien de nouveau n'a été proposé »

Le dernier témoignage diffère des autres. Il concerne en effet un choix de dispositif centré sur l'intelligence collective du groupe. On lit le besoin du participant que le formateur se positionne en tant qu'expert et non en tant que pair consacré uniquement à l'accompagnement de la réflexion du groupe.

Manque de connaissance du public en formation et de sa réalité de terrain

Le besoin de contenu directement en lien avec le terrain des participants est criant dans les commentaires des participants. Les outils, les théories ou les exemples éloignés des pratiques des participants sont sanctionnés et remettent en question la légitimité du formateur.

« Le formateur·ice a admis lui-même avoir très peu d'expérience de l'enseignement. Aux questions concrètes posées, il ne pouvait apporter aucune piste de solution que celles des vidéos Youtube sélectionnées. »

« Nous n'avons pas eu de lien avec le terrain et notre vie d'enseignant. »

« Aucune adéquation avec les attentes d'enseignants en secondaire ; exercices enfantins trop peu en lien avec le sujet. »

Compenser ces difficultés par la valorisation de l'expertise des apprenants peut entraîner d'autres freins dans certains cas liés à l'attente d'un formateur expert du contenu, du terrain des participants et du dispositif de sa formation.

« Une des participantes m'a même avoué que je lui avais appris plus de choses que le formateur·ice lui-même ... tout est dit ! »

b. Les dispositifs pédagogiques

Fil rouge, dynamique de la formation

En termes de dispositifs Les participants déplorent une méthodologie jugée tantôt brouillonne et décousue, tantôt trop lente et sans dynamisme, voire le tout à la fois. Les activités en tant que telles ne sont pas spécifiquement décrites mais le tout cohérent qu'elles doivent former :

« Très brouillon. Pas du tout dynamique »

« Chaque partie a été vue, sans structure particulière. »

« Redondance (...) Peu ludique »

Intelligence collective et analyse de ses pratiques : un public suffisamment averti ?

Certaines formations sont centrées sur l'analyse réflexive des participants. Les pistes et les réflexions sont amenées par le groupe. Les formateurs se positionnent principalement en « animateur » de formation et non avec une casquette d'expert. On lit la perplexité voire le désarroi des participants face à de tels dispositifs encore peu mobilisés en formation.

« Nous avons fait de l'introspection et analyser nos pratiques mais aucun outil n'est proposé à la base. Pas de réponse à nos questions. »

« J'ai eu le sentiment que les animateurs comptaient sur nous pour animer des débats et combler les vides. »

« Formation extrêmement lente... Aucune piste proposée... »

Dépasser les constats

En lien avec la création ou la découverte de pistes pour ses pratiques et leur transfert sur le terrain, apparaît dans plusieurs sessions la difficulté de dépasser les constats pour entrer dans une réflexion concrète sur ses pratiques, laissant un sentiment de travail inabouti chez les participants.

« On a plutôt fait des constats de choses qu'on savait déjà que donner des pistes. »

« Nous nous sommes basés sur des constats d'erreurs, sans apporter vraiment des pistes pour travailler autour de à en classe. »

c. Relations entre le formateur et les participants

Les commentaires des participants peuvent être très durs vis-à-vis du formateur, catalyseur des différentes difficultés rencontrées en formation :

« Formateur·ice incompetent et ignorant du système scolaire belge qui lisait un Powerpoint qu'il avait emprunté à un collègue mais dont il ne comprenait pas le sens. »

« Je suis triste d'avoir passé 2 jours à écouter un formateur·ice qui semble motivé par sa méthode mais qui, en substance n'a présenté que des outils qui ne travaillent pas réellement la différenciation des mathématiques. »

« Les objectifs mentionnés ont été travaillés, cependant nous avons été livrés à nous-mêmes une grosse partie de la formation. »

« Les activités étaient à peine dirigées, la formatrice était fermée à la communication, coupant la parole. »

Ces témoignages abordent les différentes compétences et postures que le formateur doit pouvoir déployer : expert et pair des participants selon le cas, clarificateur et vulgarisateur, accompagnateur rassurant, motivant, à l'écoute...

4.3.2. Analyse des commentaires des formateurs issus des évaluations des sessions jugées médiocres

Les formateurs centrent leurs réflexions sur 4 déterminants : la relation au contenu, la relation formateur-participants, les dispositifs et la relation à l'évaluation qui est particulièrement développée.

4.3.2.1. Relations au contenu

Si les participants se plaignent de ne pas recevoir suffisamment de contenus liés à leurs attentes, les formateurs se sentent quant à eux mis à mal par des demandes de solutions toutes faites et des demandes trop spécifiques.

« Les attentes des participants étaient plutôt concrètes, moins théoriques, parfois des attentes très spécifiques qui ne correspondaient pas à ce qui était présenté. »

« Le manque de solutions toutes-faites a été un frein pour certain-e-s participant-e-s et a entraîné une attitude de consommateur·trice là où nous essayons mettre les personnes en démarche de praticien réflexif. »

4.3.2.2. Dispositifs pédagogiques

On lit au centre des tensions entre formateur et apprenant les choix méthodologiques. Imposer une activité qui ne fait pas sens ou qui insécurise trop les participants engendrent des résistances importantes :

« Un groupe impossible à mobiliser dans un exercice imposé »

« Ils étaient peu motivés à tester et créer de nouvelles séquences utilisant la méthode proposée. »

« Nous constatons qu'avec cette thématique, nous touchons quelque chose de très personnel, voire de très intime. Toucher à l'intime provoque dès lors souvent une réaction assez épidermique qui bloque le-la participant-e dans sa capacité à voir l'apport qui lui est fait comme pertinent. »

Si le dernier témoignage situe la difficulté rencontrée par rapport au contenu, la méthodologie choisie paraît bien plus impactante que le contenu en soi. La formation part en effet de l'usage personnel des participants des réseaux sociaux pour les questionner sur leur rapport entre intime et public puis élargir la réflexion à l'utilisation des élèves.

4.3.2.3. Relations entre le formateur et les participants

Nous lisons précédemment la défiance des participants face à un formateur, parfois trop inflexible, parfois trop léger sur le contenu. Les évaluations des formateurs témoignent quant à elles de participants peu motivés et difficile à mettre en mouvement. Aucun formateur ne s'exprime sur la relation en tant que telle durant la formation (posture prise, gestion de l'insécurité dans le groupe, accompagnement du changement devant les défis posés par une formation...). On lit toutefois quelques phrases sur leur ressenti pendant ces formations difficiles :

« Nous sommes restés polis. »

« En ce qui me concerne, c'est une leçon d'humilité. »

« Cette situation a engendré une frustration tant chez les participants que chez le formateur »

4.3.2.4. Relation à l'évaluation

Les commentaires sur ce déterminant sont nombreux. On lit la volonté des formateurs à s'adapter au groupe durant la formation mais aussi pour les prochaines sessions :

« Je crois que j'ai tenté toute ma panoplie. (...) Rien n'a pris ou presque. (...) J'ai fini par me résoudre à faire du coaching individuel. »

« Il nous faut donc, pour l'année prochaine, repenser la formation : son titre, son texte de présentation et une mise en réflexion plus douce et moins confrontante. »

4.3.3. Analyse des commentaires des participants issus des évaluations des sessions jugées excellentes

Dans ces sessions, 100% des apprenants affirment que les objectifs ont été travaillés. Contrairement aux sessions ayant reçu des évaluations médiocres, les 6 déterminants pédagogiques sont ici abordés par les commentaires des participants.

4.3.3.1. Relation au contenu

On remarque dans la relation au contenu des participants des satisfactions à plusieurs égards.

Le rapport suscité entre l'apprenant et le contenu

On lit le sens développé par le formateur ainsi que la motivation et l'engagement insufflés dans les sessions. La mise en contexte, la vulgarisation, l'exemplification et le recours à des ressources variées sont dans ce cadre des pratiques valorisées :

« Une mise en contexte motivante et prenante. »

« Objectifs expliqués avec beaucoup de simplicité et en mouvements, pas que de la théorie. »

« Très bien, très clair, beaucoup d'exemples. »

Adéquation entre les ressources proposées par le formateur et celles attendues par les participants

« Le formateur·ice nous a apporté une formidable sélection d'outils numériques parfaitement utilisables en classe et correspondants totalement à mes attentes. »

« Le contenu est en totale cohérence avec les objectifs annoncés et dépasse même les attentes. »

On lit ici l'alignement entre le projet de formation des participants et celui du formateur à tel point que dans le second commentaires « les attentes » semblent être tout à la fois celles du formateur, de l'institution et des participants.

La question du transfert

Si le manque d'outils transférables en classe engendrait un mécontentement quasiment général dans les évaluations des sessions jugées médiocres, le contentement de recevoir des outils concrets et transférables est tout aussi présent dans les évaluations des sessions jugées excellentes. En témoignent ces quelques commentaires :

« Nous avons reçu des idées que nous pouvons directement réaliser en classe. »

« De réels liens entre la pratique de classe et les contenus théoriques. »

« Les bases sont installées. Il faudra prendre le recul nécessaire pour pouvoir intégrer les concepts progressivement et les faire ressortir en "nouvelles routines". »

Ces commentaires nous montrent qu'au-delà d'outils bien choisis, un réel travail a été réalisé sur les liens entre contenus de formation et pratiques du terrain. Le dernier commentaire indique des acquis de formation conséquents et un changement de pratiques à long terme initié chez le participant.

4.3.3.2. Dispositif

Les retours sur les dispositifs proposés en formation indiquent un réel alignement entre les contenus prévus, les objectifs de la formation ainsi que le dispositif prévu. On lit une mobilisation des contenus et un transfert facilités par les mises en activité et des méthodologies variées. Des aspects ludiques décrits dans des sessions aux évaluations

médiocres sont ici pointés en force, montrant l'interdépendance des différents choix faits en formation pour un résultat réussi.

« Les exercices étaient liés à la théorie, très enrichissant ! »

« Tous les objectifs étaient travaillés de manière pratique (à l'aide de jeux à reproduire sur le terrain) pour être explicités avec une théorie précise par la suite. »

« Il nous a fait comprendre les choses en passant par la science et par la pratique en les appliquant avec nous même pour que nous puissions vivre les choses avant de les transmettre à nos élèves. »

4.3.3.3. Relations entre le formateur et les apprenants

Dans les pratiques et postures plébiscitées par les participants, nous retrouvons la bienveillance, la disponibilité, l'enthousiasme, la réassurance des participants mais aussi l'accompagnement dans les mises en activité et en réflexion.

« Nous avons eu le temps de tester plusieurs outils et avons bien été accompagnés pour les découvrir. »

« Formation rassurante qui donne envie d'atteindre les objectifs. »

« À l'écoute de toutes les demandes. »

« Cette formation était bienveillante, très dynamique et enrichissante ! Un bonheur. »

« Merci au formateur qui nous a transmis son savoir et sa passion... A recommander »

4.3.3.4. Relations entre les apprenants

Si ce déterminant était totalement absent des commentaires des évaluations des sessions dites exécrales, on retrouve dans les formations dites excellentes des commentaires soulignant cet aspect :

« La formation a également permis de partager avec d'autres personnes de nombreux conseils et applications, vécus, pédagogiques. »

« Discussion, partages, tout était top ! »

« Les formateurs nous ont fait travailler de manière collective et aussi avec des notions théoriques. »

Une dynamique de partage est ici valorisée. La casquette d'experts est aussi donnée aux participants, permettant tant du passage de pratiques au plus proche du terrain qu'une valorisation de l'expériences et des connaissances des apprenants.

4.3.3.5. Médiateurs pédagogiques

Les médiateurs pédagogiques restent peu commentés en tant que tels par les participants. Il est probable que sous le terme « outil » très utilisé par les participants, se cachent des médiateurs pédagogiques. Les commentaires ne sont pas assez développés pour pouvoir l'affirmer.

Là où aucun témoignage n'abordait ce sujet dans les formations dites médiocres, on remarque ici dans quelques sessions une mention spéciale pour des médiateurs pédagogiques spécifiquement pensés pour faciliter la structuration, l'appropriation des apprentissages et leur mobilisation dans le temps.

« Il a pensé à nous laisser des outils nous permettant de garder des traces pérennes dans le temps. »

« Nous repartons aussi avec de nombreux outils et résumés afin de nous aider à transférer toutes ces informations et apprentissages. Merci ! »

4.3.3.6. Relation à l'évaluation

La relation à l'évaluation reste peu abordée par les participants à cette exception faites : une session de formation a accueilli des participants d'une session annulée le jour-même dans le même bâtiment. Les deux formations avaient des objets de travail non identiques mais proches. Les participants soulèvent la flexibilité et l'adaptation des formateurs :

« Belle réadaptation en fonction des aléas. »

« Changement de formation car celle choisie a été annulée mais très contente et satisfaite car très constructive et outillée pour mon retour en classe. Merci »

4.3.4. Analyse des commentaires des formateurs issus des évaluations des sessions jugées excellentes

Les formateurs balisent l'ensemble des déterminants pédagogiques à l'exception de celui centré sur les médiateurs pédagogiques. A nouveau, précisons que ceux-ci sont difficiles à repérer parmi ce que peut englober le terme « outil ».

4.3.4.1. Relation au contenu

Les formateurs affirment utiliser des sources variées adaptées aux différents niveaux scolaires.

« Un grand choix de situations fictives par niveaux d'enseignement. Des retours théorie-pratique »

« Présentation d'outils transférables dans la pratique des participantes. »

On lit de même l'importance donnée à la clarification et la vulgarisation.

« On a pu clarifier les notions liées directement à l'inclusion »

« Matériel concret et accessible qui permet à des enseignants du fondamental d'accéder à des concepts neuroscientifique »

Le dernier commentaire nous permet de faire le lien ici avec l'importance de bons médiateurs pédagogiques. C'est en effet le matériel concret et accessible qui a facilité l'appréhension de concepts complexes.

4.3.4.2. Dispositifs pédagogiques

On lit la diversité des dispositifs proposés en formation. Par exemple :

« Des mises en situation, des moments de partages, de la cocréation. Les participants ont beaucoup échangé et partagé. »

« Des moments de réflexion explicites pour transférer vers sa pratique de classe ce qui vient d'être vu. Une expérimentation à mener entre le jour 2 et le jour 3 avec compte rendu et analyse à présenter au groupe en J3. »

Un des formateurs explique l'importance qu'il donne à la gestion de l'espace matériel (disposition des objets) et symbolique (placement des participants), variables importantes pour les modes de relations et d'apprentissage qui seront en jeu durant la formation.

« L'espace a permis une bonne disposition des objets sonores, des affiches avec les objectifs du PECA et une bonne disposition des participantes. »

4.3.4.3. Relations entre participants

Les témoignages ci-dessous confirment le soin donné par les formateurs pour que le groupe se constitue. On lit de même l'intention placée derrière la création du groupe qu'elle soit la stimulation de la créativité ou l'investissement dans la formation.

« Les participants ont beaucoup échangé et partagé. Cela a stimulé leur créativité et leur enthousiasme. »

Le point fort de notre formation était : *« la qualité d'écoute et la cohésion du groupe au fil du temps. »*

Le point fort de notre formation était : *« notre capacité à créer une dynamique de groupe autorisant le lâcher -prise dans les exercices. »*

4.3.4.4. Relations entre le formateur et les apprenants

Les évaluations des participants nous décrivaient des formateurs bienveillants, à l'écoute, passionnés et attentifs à la dynamique de groupe. Les compliments sont réciproques. On lit le plaisir des formateurs à avoir travaillé avec leurs apprenants.

« Groupe hyper participatif et enthousiaste qui faisait plein de retours sur les exercices, partageaient leurs expériences de terrain. »

« Beaucoup d'échanges, de mises en pratique, de partages, de générosité et de bienveillance. »

4.3.4.5. Relation à l'évaluation

Les formateurs ayant reçu d'excellentes évaluations ne se reposent pas pour autant sur leur succès. Ils restent dans la réflexion sur leur action de formation et continuent à les réguler. En témoignent ces commentaires pour certains très pointus :

Ce que je pourrais améliorer : *« Réfléchir à la manière de restituer les échanges menés lors des activités (varier les supports) ».*

« Envisager de gagner un peu de temps en J1 pour consacrer davantage de temps aux P1-P2 en J3. Rechercher encore davantage de ressources concernant les enfants allophones de maternelle. Le tout pour pouvoir différencier le contenu en fonction des demandes des participants. »

On remarquera enfin cette session qui malgré un changement important de public en dernière minute a su adapter sa formation et satisfaire malgré tout pleinement l'entièreté de son groupe.

« Au départ nous avons 8 personnes inscrites à cette formation, mais à la suite de l'annulation de la formation sur la dyspraxie d'un autre groupe présent sur le site de l'école qui nous accueillait, le directeur nous a demandé s'il était possible d'organiser notre formation avec les participants de l'autre formation annulée. Après accord de notre hiérarchie, cela nous a demandé un grand effort de régulation de notre formation. »

4.3.5. En conclusion

On décrypte dans les évaluations des sessions jugées excellentes la concrétisation de cercles vertueux. Les contenus sont bien pensés et bien vulgarisés. Ils sont portés par des dispositifs variés qui répondent aux attentes de chacun. Les formateurs sont complémentaires et savent adapter leurs postures au groupe qui est ouvert et coopérant... Comme l'ont démontré les témoignages des participants et des formateurs de ces sessions, une bonne formation traverse l'ensemble des déterminants dont les ingrédients interfèrent les uns avec les autres.

Malgré l'importance de chacun de ces ingrédients, nous mettrons en exergue 3 éléments qui semblent incontournables pour qu'une session se déroule sous les meilleurs auspices.

Premièrement, **l'articulation des projets de formation du participant et du formateur**. L'apprenant arrive en formation avec un contexte, des projets et des enjeux singuliers qui doivent rencontrer le dispositif de formation dont le formateur est porteur. On lit, dans les sessions jugées médiocres, des projets éloignés entre le formateur et ses apprenants sans que ceux-ci réussissent à se réconcilier durant la formation. Dans le cas des formations assurées par des opérateurs externes de l'IFPC, une difficulté supplémentaire peut s'ajouter : la différence entre, d'une part, le projet de formation de l'institution balisé par les intitulés, objectifs et éléments requis de la formation, et d'autre part, le projet du formateur qui vient avec ses propres contextes, projets et enjeux. Si chaque offre de formation est négociée et ajustée entre l'IFPC et chaque opérateur, cette variable reste à prendre en compte dans le déroulement effectif des formations sur le terrain. L'une des sessions démontre des projets de formation différents entre celui institutionnel et celui du formateur. Contrairement aux différences de projets formateurs-apprenants, le projet de formation institutionnel ne peut être négocié et son non-respect implique de facto une régulation de l'IFPC vers son opérateur.

Deuxièmement, **la résolution du dilemme du formateur entre un positionnement de pair ou d'expert**. Sans une flexibilité à passer d'un positionnement à l'autre, le formateur sera tantôt accusé de ne pas être à l'écoute des pratiques et du terrain des participants, tantôt vu comme inutile, incompetent, voire avare de ses connaissances⁶. Complaintes que nous avons largement lues dans les évaluations des formations jugées médiocres. Alternier ces positionnements permet en outre de sortir les participants d'une posture de consommateur pour les rendre plus acteurs de leur formation sans pour autant trop les insécuriser et risquer de les braquer.

Troisièmement, **la mise en place de dispositifs composites et leur régulation** afin de répondre au mieux aux attentes contradictoires de tout participant en formation et, notamment,

« Que quelqu'un lui dise comment faire et que de la liberté lui soit laissée »

⁶ FAULX Daniel et DANSE Cédric (2021), Comment favoriser l'apprentissage et la formation adulte, Louvain-La-Neuve, DeBoecksupérieur, p. 93.

« *D'être pris par la main et être autonome* »

« *Que le formateur se positionne en pair et en expert* »

« *D'être en coopération et de tirer des bénéfices pour lui-même* »

« *De produire et de consommer du savoir* »

« *De disposer d'outils et de techniques immédiatement applicables et d'apprendre des connaissances qui transcendent les contextes d'application* »

« *De prendre le temps de la réflexion et d'avoir des réponses très rapides (...)*⁷ »

Les évaluations des formations jugées excellentes ont appuyé la façon dont les activités portaient les contenus mobilisés en formation. Mais pas que cela. Les manières de travailler le contenu étaient aussi très diversifiées alliant approches déductives et inductives, alternant les supports, la transmission et la mise en action, mobilisant parfois le groupe, parfois l'individu... Ces dispositifs riches inspirent les apprenants à les transférer dans leur pratique comme en témoigne ce dernier commentaire :

« *Formation très riche en apprentissage, exceptionnelle, beaucoup de pratiques, tous les bons ingrédients pour mettre en place au sein de sa classe...* »

⁷ FAULX Daniel et DANSE Cédric (2021), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation adulte*, Louvain-La-Neuve, DeBoecksupérieur, pp. 165-166.

5. FORMATIONS SUPPLEMENTAIRES

5.1. Les formations « tronc commun – référentiels »

Cette partie viendra plus tard, elle sera ajoutée au présent rapport en mars 2026.

5.2. Formations « contextualisation des référentiels du TC à l'enseignement spécialisé : Maturité 1-2 »

5.2.1. Introduction

Dans la continuité des formations tronc commun portant sur le référentiel des compétences initiales débutées en 2019-2020 et sur la base de l'AGCF organisant un dispositif de formation consacré à la thématique du tronc commun du 19 juin 2019, l'IFPC a poursuivi de 2023 à 2025 l'organisation des formations à l'adresse des membres du personnel de maturité 1 & 2 de l'enseignement fondamental spécialisé. Ces formations s'intitulaient « **Contextualisation du référentiel des compétences initiales pour l'enseignement spécialisé** » pour M1 et « **Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé** » M2. Ces deux formations s'inscrivaient dans le cadre des formations supplémentaires décidées par le Gouvernement⁸.

Le présent rapport d'évaluation a pour objectif de mettre en évidence :

- Les éléments de qualité et d'amélioration du dispositif des deux formations ;
- Les besoins, notamment de formation en lien avec les nouveaux référentiels et leur implémentation au sein des pratiques professionnelles des participants ;

Pour répondre à ces objectifs, nous communiquerons et analyserons les résultats à partir des informations récoltées par le biais de questionnaires en ligne adressés aux participants.

5.2.2. Contexte des formations concernées :

Afin de préparer les enseignants et maîtres spéciaux de l'enseignement fondamental spécialisé de maturité 1 & 2 à la mise en œuvre et la contextualisation du référentiel des compétences initiales, ainsi que des autres référentiels, pour l'enseignement spécialisé des formations supplémentaires obligatoires étaient organisée en interréseaux. Elles étaient proposées en 2023-2024 pour les membres du personnel œuvrant au niveau de l'enseignement maternel et début primaire en maturité 1, et en 2024-2025 pour les enseignants œuvrant en maturité 2, conformément au rythme de déploiement et au calendrier de mise en œuvre du tronc commun⁹. Il est à noter que, pour la formation à destination de M2, même s'il y avait une ouverture vers les référentiels du primaire, officiellement le contenu devait se baser sur le référentiel des compétences initiales.

Intitulé : Contextualisation du référentiel des compétences initiales/des référentiels pour l'enseignement spécialisé

⁸ Article 6.1.3-9 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, pp. 163-164.

⁹ Article 2 de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française organisant un dispositif de formation consacré au référentiel des compétences initiales pour l'enseignement spécialisé, pp2-3

Objectifs :

Cette formation poursuivait quatre objectifs.

1. Découvrir le sens et les enjeux des référentiels du tronc commun dans le cadre de l'enseignement spécialisé.
2. Actualiser les connaissances relatives aux besoins spécifiques des élèves, en regard des types d'enseignement et des degrés de maturités, afin de construire des parcours d'apprentissage établis à l'aide du RCI/des référentiels du tronc commun.
3. Appréhender les clés de lecture, la philosophie, la structure et les implications en termes d'apprentissages du RCI/des référentiels du tronc commun.
4. Amorcer une démarche réflexive sur ses pratiques en s'appuyant sur le RCI/les référentiels du tronc commun.

Format des formations :

Il s'agit de formations obligatoires qui comportaient 12 heures sous une forme hybride et asynchrone en alternant des temps à distance et en présence. Ces parties, appelées phases, sont au nombre de quatre et leur ordre de suivi devait être respecté.

	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Description	Clarification du sens et des enjeux des référentiels du tronc commun dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Connaissance des différents types et maturités.	Découverte du Référentiel des Compétences Initiales (RCI) et des autres référentiels. Présentation générale et première exploration numérique.	Manipulations du RCI, et des autres référentiels, en vue de l'utilisation de ces derniers dans la conception d'un parcours progressif et ambitieux pour chaque élève.	Poursuite d'une démarche réflexive autour de l'utilisation des référentiels du tronc commun.
Modalité	À distance	À distance	En présentiel	À distance
Temps de formation*	2 heures	2 heures	6 heures (1 journée)	2 heures
Échéances**	Début 42 jours avant la phase 3. Fin 21 jour avant la phase 3.	Début 21 jours avant la phase 3. Fin un jour avant la phase 3.		Démarrage le lendemain de la phase 3. Fin 21 jours après la phase 3.

*En dehors des heures pendant lesquelles le membre du personnel a la charge de sa classe.

**Le respect de ces délais est indispensable pour prétendre à l'obtention de la prime.

Ce dispositif permettait un équilibre entre la possibilité de mobiliser un jour supplémentaire en dehors des contraintes organisationnelles liées à la prise en charge des élèves et d'organiser ce jour de formation à distance selon le rythme du participant et ses contraintes organisationnelles.

De plus, il offrait l'opportunité aux participants, lors de la phase en présentiel, d'échanger et poser des questions aux formatrices suite aux interrogations présentes après aux phases 1 et 2.

5.2.3. Public-cible

Pour maturité 1 : Il s'agit d'une **formation obligatoire** organisée, durant l'année scolaire 2023-2024, à destination du public cible suivant :

Les membres du **personnel enseignant** en activité de service :

- Dans une école d'enseignement maternel spécialisé ;
- Dans une école d'enseignement primaire spécialisé, uniquement pour la maturité 1 tel que visé à l'article 4, §2, 16°, du décret du 03 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

Pour maturité 2 : il s'agit d'une **formation obligatoire** organisée, durant l'année scolaire 2024-2025, à destination du public cible suivant :

- Les membres du **personnel enseignant** en activité de service dans une école d'enseignement primaire spécialisé, uniquement pour la maturité 2, tel que visé à l'article 4, §2, 16°, du décret du 03 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

	<u>Nombre d'inscrits</u>	<u>Participants ayant finalisé l'entièreté du parcours</u>	<u>Ratio nombre d'inscrits/ parcours total complété</u>
Maturité 1	703	550*	78,2
Maturité 2	804	613*	76,2

*Néanmoins, l'évaluation finale se porte sur un nombre de 565 et 624 retours.

5.2.4. Origine des données :

Les données proviennent des évaluations et des commentaires des participants de la formation à destination des membres du personnel œuvrant dans les maturités 1 & 2 au sein de l'enseignement spécialisé. Ces commentaires ont été repris à la suite de l'évaluation finale de l'entièreté du dispositif de formation sur une plateforme Moodle.

Les **données qualitatives** et **quantitatives** à partir desquelles le présent rapport est établi sont issues de quatre questionnaires d'évaluation soumis **aux participants** en ligne durant la formation à la fin de chaque phase, ainsi que d'un questionnaire d'évaluation finale.

Parmi toutes les questions à choix multiples, **dix questions fermées**, posées aux participants, ont été sélectionnées pour répondre aux nécessités de ce rapport. Les réponses s'opéraient à partir

de choix à cocher. Les résultats pour ces questions ont pu être collectées et représentées en graphiques.

Les participants ont également pu formuler leurs commentaires grâce à **quatre questions ouvertes** qui leur avaient été posées dans le questionnaire final à la fin de la phase 4 :

1. *Citez un point fort de la formation.*
2. *Citez un point à améliorer dans le dispositif de formation.*
3. *Au terme de la formation, de quoi ai-je encore besoin pour m'aider à intégrer l'utilisation du référentiel des compétences initiales dans le cadre de ma pratique professionnelle ?*
4. *Quelles plus-values le référentiel des compétences initiales apporte-t-il dans le cadre de mon métier ?*

5.2.5. L'analyse de la qualité de la formation :

Afin de mettre en évidence les éléments de qualité de la formation et les éventuels aspects à améliorer, une attention sera portée sur la **satisfaction** des répondants. Ensuite, seront examinées les données quantitatives concernant **l'atteinte des objectifs** poursuivis, la prise en compte dans la formation de leur(s) **fonction(s) et spécificité(s)**, la rencontre de leurs **besoins professionnels**.

Par la suite, nous entreprendrons d'analyser des données qualitatives qui mettront en évidence les **points forts** et **à améliorer** identifiés par les participants ainsi que d'autres éléments questionnés. Nous terminerons en identifiant les **acquis de la formation** issus de l'analyse de données qualitatives. Une synthèse clôturera l'ensemble des éléments relatifs à la qualité de la formation.

Questions fermées posées aux participants en fin de formation

Comme spécifié au préalable, lors de l'évaluation de fin de formation, les participants ont également dû répondre à une série de questions dont 10 ont été sélectionnées. Pour ce faire, ils devaient réaliser un choix via une **échelle de Likert**.

Celle-ci est composée de quatre items :

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| - <i>Pas du tout d'accord</i> | - <i>Plutôt pas d'accord</i> |
| - <i>Plutôt d'accord</i> | - <i>Tout à fait d'accord</i> |

Les résultats des dix questions, qui ont été rassemblées, sont interprétés et présentés avec des **graphiques en histogrammes** qui permettront de **constater** les pourcentages de **réponses valides**, c'est-à-dire qui sont partiellement ou totalement en accord avec la question posée.

Questions ouvertes posées aux participants en fin de formation

Au vu du procédé utilisé pour faire émerger les retours des enseignants dans les questions ouvertes, il est apparu que le choix d'une méthode sur base **qualitative** semblait être la plus adéquate afin d'atteindre les objectifs d'analyses fixés.

Néanmoins, au vu du nombre élevé de commentaires il était très difficile d'en faire une analyse qualitative pertinente et poussée selon une méthode de codage à partir de verbatims, ceux-ci étant très nombreux. C'est pourquoi il a été décidé d'avoir recours, dans un premier temps, à une **approche lexicométrique** qui mesure le nombre de fois où des mots, ou certaines catégories de mots, sont mentionnés.

5.2.6. Les données quantitatives

Les données proviennent principalement des **10 questions** posées à la fin de la totalité du parcours. Mais certaines questions similaires ont été posées, systématiquement, à la fin de chacune des phases. Leurs réponses ont donc été rassemblées dans certains des graphiques. Pour la formation M1, les données seront présentées en bleu. Pour M2, elles le seront en mauve. Le rassemblement des données globales pour les deux années apparaîtra, si nécessaire, en orange.

5.2.6.1. Questions à choix multiples posées aux participants

a. La satisfaction globale

Comme l'illustre le graphique 1, nous observons une **satisfaction globale finale** de **91 %**. Plus finement, les **phases 1 et 3** rencontrent un franc succès avec un taux dépassant les **90 % de satisfaction**. Cependant, les **phases 2 et 4** se situent en retrait avec des taux situés entre **74 % et 80 %**. C'est donc à la lumière de ces premières données quantitatives que nous poursuivons notre analyse en examinant les éléments qui permettent d'expliquer ces divers taux de satisfaction.

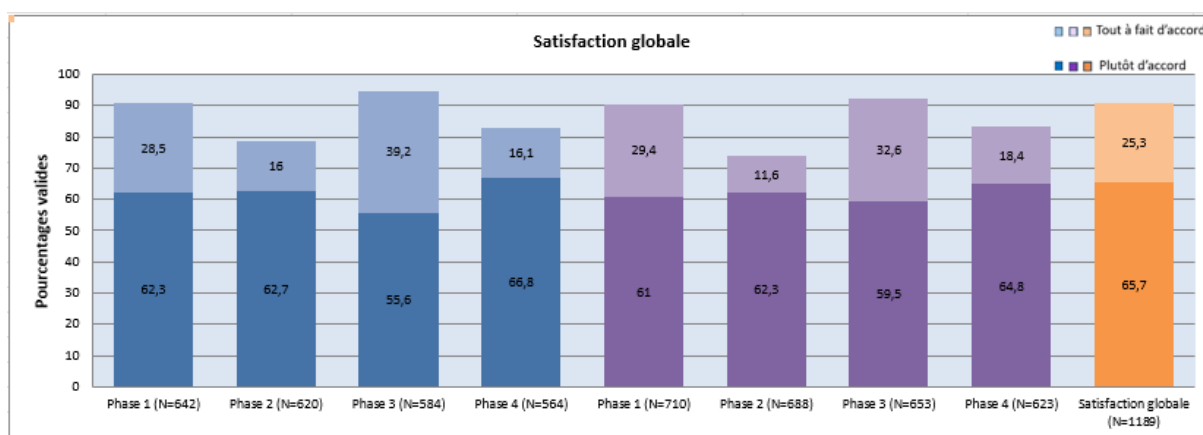


Tableau 32 - Satisfaction globale des répondants à la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »

b. L'atteinte des objectifs poursuivis par la formation

Le graphique 2 montre la façon dont les répondants ont interprété l'atteinte des objectifs durant la formation. Pour chacun des **quatre objectifs**, c'est un taux se trouvant entre **84 et 92 %** qui est observé. La similitude des différents taux observés pour chaque objectif nous invite également à émettre l'hypothèse selon laquelle la formation a conduit à leur atteinte de façon équilibrée et cohérente.

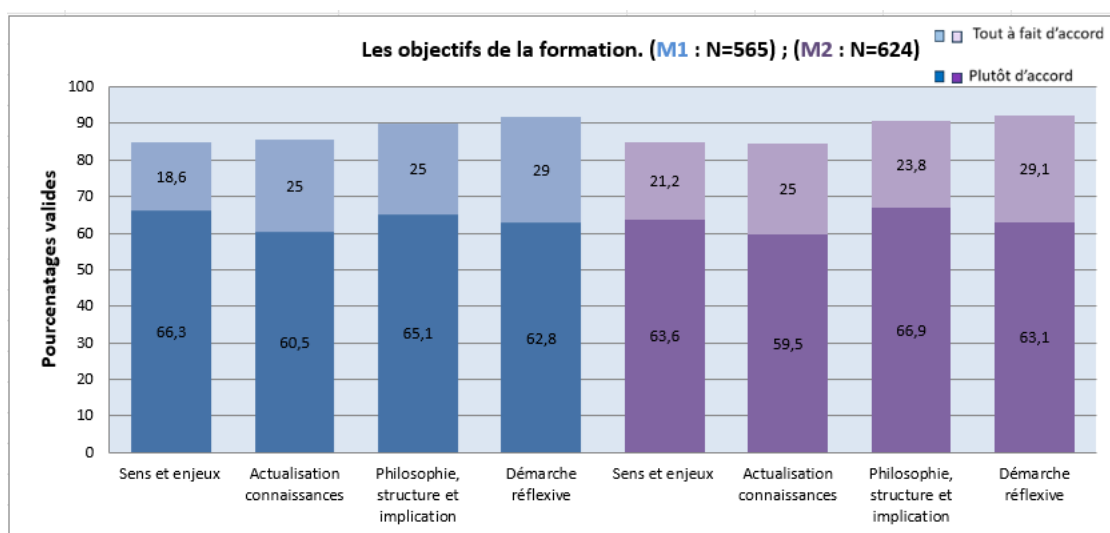


Tableau 33 - Objectifs poursuivis par la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »

c. La formation et les participants : fonction et besoins

Les résultats proposés dans le graphique 3 montrent que les participants estiment à plus de **81 %** que la formation était en adéquation avec les **spécificités** de leurs **fonctions**. Il montre également qu'elle a rencontré les **besoins professionnels** pour **80 %** d'entre eux.

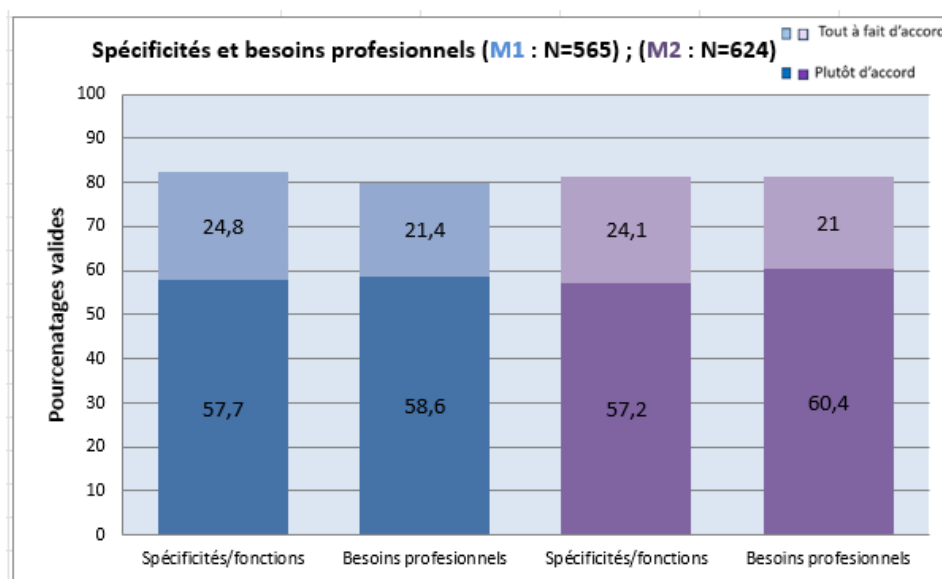


Tableau 34 - Spécificités/fonctions et besoins professionnels rencontrés dans la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »

d. Le déroulement de la formation : cheminements et temps de formation

Le graphique 4 montre que, pour plus de **86 %** des répondants, les **cheminements** proposés respectivement **au sein de chacune** des 3 phases à distance sont pertinents. Pour la **phase 1**, ce pourcentage dépasse **94 %** du taux de **satisfaction** pour M1 et avoisine les **90%** pour M2. Enfin, de manière générale, **89,6 %** des répondants se déclarent satisfaits du **cheminement global des deux formations**.

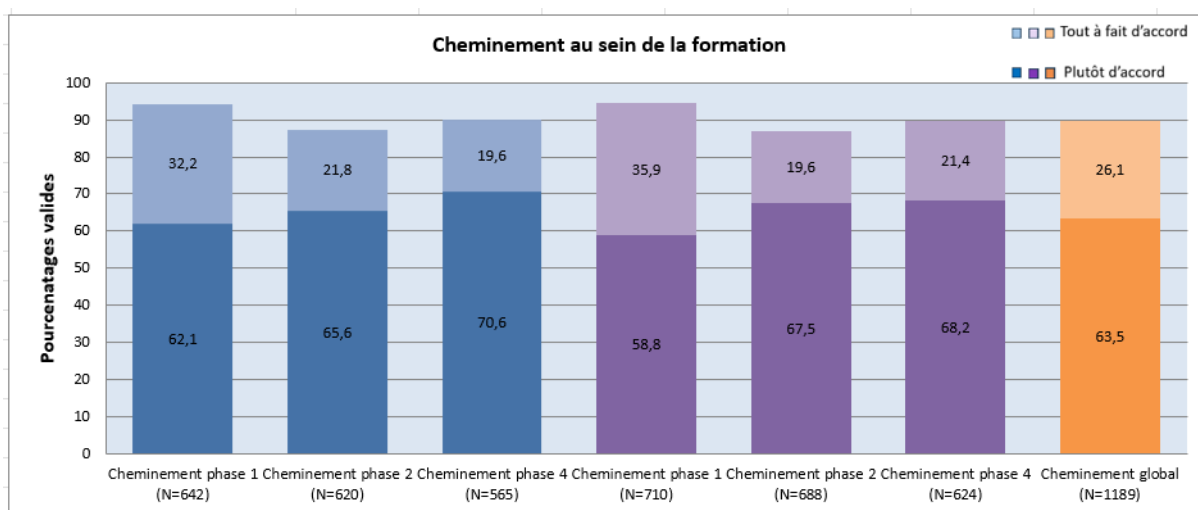


Tableau 35 - Cheminement de la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »

Durant le parcours de formation, un **dossier personnel**, mis à disposition durant chacune des phases, permettait aux participants d'**inscrire les éléments et contenus** qui leur semblaient pertinent. Ce dossier personnel de formation, proposé selon plusieurs formats, incitait les participants, en plus de noter et synthétiser les éléments importants, à se mettre dans **une démarche réflexive**. Le graphique 5 montre que pour plus de **75%** d'entre eux en M1 et **66 %** en M2, ce processus, les rendant acteur, leur a été **utile**. Il s'agit du graphique avec le taux le plus bas, sous-entendant qu'une partie non-négligeable des participants n'apprécie pas ou ne visualise pas l'intérêt de ce type de processus pédagogique. Néanmoins, des avis d'ordre négatifs sur le DPF ne transparaissent pas dans les retours écrits des participants.

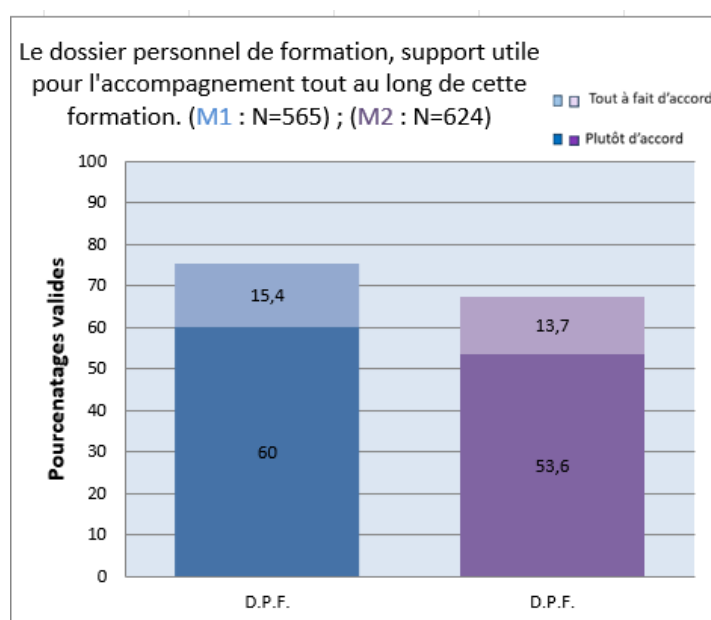


Tableau 36 - Dossier de support de formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »

Le graphique suivant revient sur la notion de **temps de formation** estimé pour réaliser les différentes phases. On relève ici une baisse substantielle de la satisfaction par rapport aux aspects précédemment interrogés. Elle dépasse légèrement les **60 %** pour les **phases 1 et 4**,

avoisine les **60 %** pour la **phase 2** en M2 mais n'atteint que **55%** en M1. Des précisions à ce sujet seront données dans l'analyse qualitative ainsi que dans la conclusion. Il est tout de même avéré que la durée et la sensation de charge au niveau du temps pour la **phase 3** dépasse les **85 %** de satisfaction avec un ratio proche entre les critères « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord ».

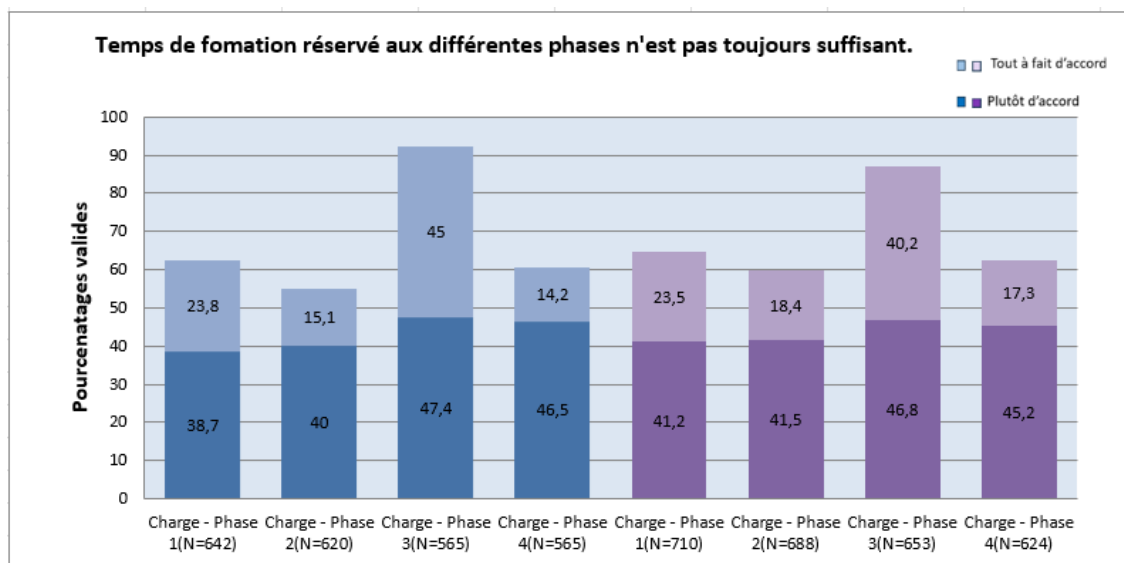


Tableau 37 - Temps de formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »

e. Utilisation du RCI et des référentiels dans le cadre de la pratique des enseignants

Enfin, un dernier graphique revient sur la notion du transfert des acquis et de **l'utilisation du référentiel des compétences initiales et des autres référentiels** dans le cadre de la pratique professionnelle des participants. On peut constater que **86 %** d'entre eux se disent satisfaits et ressortent de la formation avec une bonne compréhension de la **structure**, de **l'intérêt** et de **l'utilisation** du R.C.I. et/ou des référentiels du tronc commun.

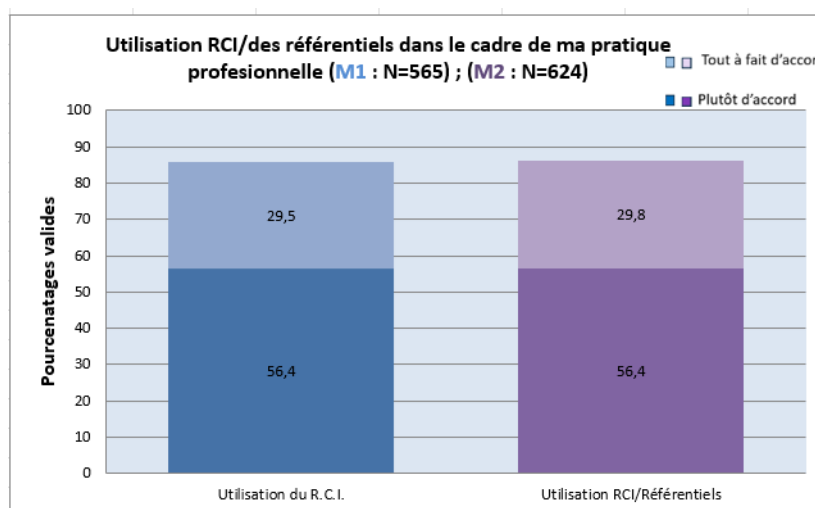


Tableau 38 - Utilisation dans le cadre de sa pratique « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »

5.2.6.2. Les données qualitatives

Dans cette partie, sera abordée l'analyse de quatre questions ouvertes posées aux participants à la fin de l'entièreté du parcours de formation. Il leur avait été demandé de citer un **point fort** de la formation et un point **à améliorer**. Deux autres questions mentionnaient ce dont les participants avaient encore **besoin** pour intégrer totalement l'**utilisation** du référentiel des compétences initiales et des autres référentiels du tronc commun, ainsi que la **plus-value** de ces référentiels dans le cadre de leur contexte professionnel.

Afin d'entamer l'analyse des commentaires, il a été décidé d'avoir recours, préalablement, à une approche lexicométrique qui mesure le nombre de fois où des mots, ou certaines catégories de mots, sont cités ou mentionnés. Ce travail de **pré-analyse** s'est effectué avec le logiciel « Tropes » (version 8.5). Ce logiciel d'analyse sémantique de textes permet de dénombrer facilement des mots de manière contextuelle et de faire des liens avec d'autres notions ou éléments-clés nécessaires à l'analyse globale. Ces catégorisations ont permis de définir des **catégories** à partir desquelles il était possible de rassembler des commentaires pouvant être réunis du point de vue de la sémantique, du sens ou de l'idée transmise, permettant de comprendre et d'analyser l'intérêt et l'utilité perçus de cette formation.

Précision importante : il n'y a eu aucune utilisation de l'intelligence artificielle dans les analyses présentées dans cette partie du rapport.

a. Le logiciel d'analyse sémantique

Fonctionnement de Tropes 8.5 :

Le logiciel, dans ce cas-ci, va donc rassembler tous les commentaires des participants. Selon l'optique d'analyse générale, il sera proposé un dénombrement de **catégories** ou de **strates et critères d'analyses** (verbes, substantifs ...) présentes dans le texte. Ces catégorisations comprennent, le plus souvent, des mots associés sémantiquement.

Le logiciel permet également de faire ressortir des termes précis présents dans le texte par un référencement. Ici les commentaires, à partir d'un mot recherché. Il est donc facile de les dénombrer et de les cibler, ceci dans le but de rassembler des commentaires émettant un principe ou une idée similaire.

La compréhension de ce fonctionnement permet d'aborder le constat et l'analyse du sujet traité au travers des différentes questions posées aux participants. Le logiciel rassemble donc simplement les informations, c'est l'analyste qui doit les interpréter et les transformer en résultat.

b. Questions ouvertes posées aux participants en fin de formation

Présentation de l'analyse :

Chacune des questions a suscité **565 commentaires** pour la formation sur la maturité 1 et **624 commentaires** pour celle concernant la maturité 2. Ces questions ont été reprises du questionnaire final englobant tout le parcours de formation. Pour chaque question, les **catégories majoritaires** et le **nombre de termes** les plus souvent cités, ont été utilisés afin de dégager des **champs sémantiques** pertinents.

Pour chaque question, des « **champs sémantiques** » ont donc été élaborés à la suite de la lecture de la majorité des commentaires. Les mots en gras représentent le vecteur de recherche du logiciel par lequel le commentaire est ressorti. Des commentaires, provenant de recherches ou de référencements différents peuvent donc se retrouver au sein d'un même champ sémantique.

Les différents champs sémantiques ont été classés par ordre d'importance en fonction du nombre de commentaires qui auraient pu les intégrer (le premier étant celui où l'idée générale se retrouvait le plus au sein des commentaires). Pour une meilleure clarté de lecture, il n'a été gardé que quelques exemples significatifs pour chacun d'entre eux.

Pour améliorer l'analyse, en plus de la présentation des mots ou des catégories, issus des commentaires, il sera ajouté un **complément d'informations**. Ceci afin de clarifier les champs sémantiques résumant les idées principales émises par les participants.

Il est à noter que les commentaires des enseignants n'ont pas été modifiés, il est donc possible de trouver des erreurs de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation.

Première question : « Citez un point fort de la formation »

Pour les deux formations, les catégories majoritaires sont reprises sous les termes « **éducation** » pour M1 et « **éducation/enseignement** » pour M2. Ces catégories sont déclinées en plusieurs termes comme : *formation, formatrices, enseignant, école, enseignement, apprentissage ...* C'est donc le concept prépondérant dans les retours des enseignants.

À partir des lectures des commentaires provenant de cette catégorie des champs sémantiques, mis entre guillemets, ont été élaborés. Ces champs sémantiques, ou idées, balisent et regroupent des commentaires. D'autres recensements, à partir de termes dénombrés un nombre significatif de fois, ont aidé à façonner les champs sémantiques.

Pour les deux formations :

- « La **formation**, et son dispositif, est nécessaire pour l'appropriation des référentiels »
 - Cette **formation** est essentielle car sans ça il est difficile de rentrer dans ces nouveaux référentiels
 - **Formation** adaptée à l'enseignement spécialisé.
 - **Formation** très structurée. On sait où on va et on peut apprivoiser les référentiels à notre rythme.
 - La **formation** en ligne permet de prendre le temps de bien tout comprendre
 - La concrétisation de l'utilisation du **référentiel**.
 - Une découverte et une bonne analyse et explications des **référentiels**.
 - Apprendre à manipuler le nouveau **référentiel**, nous guider dans une nouvelle aventure
 - Ça m'a permis de comprendre de manière plus concrète l'utilisation du **référentiel**.
- « Le profil et l'expérience des **formatrices** rend la formation plus légitime pour le public des participants »
 - Un point fort de la formation réside dans la qualité des **formatrices** et la pertinence de leurs propos, toujours en lien avec les réalités du terrain.

- Enfin, les **formatrices** se sont révélées particulièrement efficaces, claires et agréables.
- Les **formatrices** étaient très professionnelles et très compétentes.
- Professionnalisme des **formatrices** de la phase 3
- Les **formatrices** qui savaient de quoi elles parlaient et les échanges proposés étaient pertinents.
- L'ouverture d'esprit, la disponibilité des **formatrices** en phase 3 le bagage professionnel sur le terrain et la connaissance du mode de fonctionnement
- Les animatrices sont d'anciennes institutrices de l'enseignement **spécialisé**. Elles sont impliquées très et savent de quoi elles parlent.
- « La journée en présentiel aide à l'atteinte des objectifs »
 - La **journée de formation** en présentiel qui permet un échange entre personnes travaillant dans l'**enseignement spécialisé**.
 - La **formation** en présentielle qui m'a permis de poser mes questions et de me plonger effectivement dans ce référentiel.
 - La journée rencontre, apprentissage, échange, réflexion, mise en pratique.
 - Cette **phase 3** était vraiment claire et très bien donnée par les 2 formatrices.
 - Importance de la **phase** en présentiel, plus agréable pour les échanges et les questions
 - Et donc plus particulièrement la **phase 3** et 4 où nous pouvons échanger avec des collègues
 - Le Point fort de la formation est la **phase 3** en présentiel où l'on rencontre plusieurs professionnels
- « Les **manipulations**, mises en **pratique** et en **situation** sont importantes es pour la compréhension du fonctionnement des référentiels »
 - La **manipulation** des référentiels en présentiel et les explications de vive voix ont été très bénéfiques.
 - Un point fort de la formation, selon moi, est la mise en situation concrète à travers l'exercice de **manipulation** du Référentiel des Compétences Initiales.
 - **Manipulation** de la version numérique des référentiels. La phase 3 les échanges et la mise en pratique
 - Exemples concrets Vidéo et clarté des informations
 - Apports théoriques et pratiques, mise en situation et lien avec la pratique la phase 3 où les **formatrices** nous mettent en situation concrète
 - Les exercices concrets la clarté et la facilité d'utilisation des phases 1, 2, 4 sur l'ordinateur
 - Diversité et variation tout au long de chaque phase : vidéos, questionnaires, mises en situation, définitions...

Les autres catégories, ou mots, recensées en nombres significatifs sont pour la plupart intégrés à ces champs sémantiques. Néanmoins, il est intéressant de pointer un autre terme que l'on retrouve à de nombreuses reprises dans les commentaires. Il s'agit d' « **échanges** ». Ceux-ci font écho aux collègues et autres participants mais aussi envers les intérêts de l'interréseaux.

- « Les échanges entre participants sont essentiels et permettent l'harmonisation de l'équipe, le partage d'expériences et de vécus » :

- La formation, à la fois dynamique et interactive, a permis des **échanges** stimulants entre collègues, apportant de nouvelles idées et inspirations.
- Importance de la phase en présentiel, plus agréable pour les **échanges** et les questions la phase en présentiel.
- Les **échanges** ont pu se faire dans une ambiance bienveillante et motivante.
- Les **échanges** riches (pratique, RCI, etc. entre les divers membres des établissements scolaire du spécialisé.
- Les **échanges** entre collègues d'autres établissements la richesse des **échanges** en présentiel.
- La manipulation et les **échanges** sont pour moi les 2 points forts.
- L'**échange** avec les collègues de nos expériences sur le terrain.
- L'échange avec d'autres enseignants du spécialisé et d'autres **réseaux**.

Analyse de la première question :

Les **points forts** reprennent principalement la pertinence de la journée en présentiel et ensuite la **qualité** et l'**expérience** des **formatrices**. Dans un second temps, les participants évoquent le fait que le dispositif de formation est adéquat pour appréhender les référentiels. Le profil des formatrices et les cas pratiques et manipulations sont **adaptés à l'enseignement spécialisé**. Cette journée s'est distinguée notamment par la possibilité d'**échanges** entre les enseignants, ces échanges s'avèrent être importants pour eux.

La formation a également permis, pour de nombreux participants, d'intégrer le fonctionnement, la structure et l'intérêt des **référentiels**. Le parcours de formation, et la richesse des activités, ont aidé à rencontrer les différents objectifs recherchés.

Deuxième question : « Citez un point à améliorer dans le dispositif de formation »

La catégorie majoritaire est reprise sous le terme « enseignement ». Cette catégorie est déclinée en plusieurs termes comme : *formation, enseignant, leçon, enseignement, apprentissage ...* C'est donc le concept prépondérant dans les retours des enseignants.

À partir des lectures des commentaires provenant de cette catégorie des champs sémantiques, mis entre guillemets, ont été élaborés. Ces champs sémantiques, ou idées, balisent et regroupent des commentaires. D'autres recensements, à partir de termes dénombrés un nombre significatif de fois, ont aidé à façonner les champs sémantiques.

- « La **formation** ne s'adapte pas aux besoins de chacun, principalement au niveau du dispositif mais aussi au niveau de leur contexte ou de leurs compétences »
 - Une **formation** d'équipe, lors des journées de formation obligatoire, en équipe pourrait apporter une plus.
 - Un point à améliorer dans le dispositif de **formation** serait peut-être de laisser plus de temps pour les échanges entre participants.
 - Ce n'est pas une **formation** POUR l'enseignement spécialisé mais pour l'enseignement en général.
 - Certains points de théorie pourraient être ajouté au dossier personnel de **formation** pour avoir un ensemble plus clair et peut-être plus pertinent pour une relecture ultérieure.

- En finir avec les **formations** en ligne.
- Trop de moments derrière l'écran
- J'aurai préféré une deuxième **journée de formation** ou 2 demi-jours par petits groupes mais ensemble et en présentiel.
- Je déteste suivre une **formation** à distance, je trouve cela contraignant et fatigant. Cela demande une organisation familiale
- Cheminement pas toujours très clair, focus sur des points sans importances qui devraient déjà être acquis par des enseignants du spécialisé sans cette formation

- « La **phase 4** semble redondante et pas toujours facile à aborder »
 - J'ai eu beaucoup de mal à faire la **phase 4** Prévenir qu'il faut beaucoup plus que 2h par partie pour suivre la formation consciencieusement.
 - Si les deux premières **phases** avaient été en présentiel, je pense que j'aurais pu être plus réactive
 - J'ai dû attendre la **phase 3**, qui était en présentiel, pour réellement saisir le fonctionnement des référentiels
 - L'activité de l'après-midi en phase 3 et celle de la **phase 4** sont pratiquement identiques
 - La phase 4 devrait se faire en collectif pour continuer à apprendre à maîtriser le référentiel de manière plus optimale.
 - Parfois un peu de lourdeur Je suis restée bloquée dans la **phase 4** car j'avais lu mal la consigne
 - La **phase 4** est-elle nécessaire ? Certaines parties pourraient gagner à être plus interactives pour renforcer l'engagement des participants.

- « Le **référentiel** : besoin de plus de manipulations/pratiques et pas prévu pour les niveaux pré-RCI »
 - La manipulation des **référentiels** et les recherches au sein de ceux-ci devraient être plus progressives.
 - Peut-être prévoir plus de temps en présentiel pour prendre encore plus le temps de manipuler les **référentiels**.
 - Le temps consacré à la manipulation des **référentiels** qui selon moi n'était pas assez long.
 - Que le **référentiel** et les programmes ne soient adaptés pas vraiment au spécialisé. Nous devons piocher dedans
 - Selon moi faire une formation pour le type 2

- « Selon les besoins, les **exercices** sont trop nombreux ou insuffisants »
 - J'aurais aimé plus d'**exercices** concrets.
 - Je pense qu'un simple récapitulatif sans **exercice** aurait été mieux.
 - Pas toujours évident les **exercices** sur pc
 - La répétition de certains éléments comme faire une nouvelle fois l'**exercice** avec le tableau des visées encore une fois à domicile.
 - Plus de partie d'**exercices** en commun pendant la 3ème phase, plus d'**exercices** de manipulation des référentiels
 - Les exemples pour utiliser le référentiel ne sont adaptés pas toujours à ma réalité.

Les autres catégories, ou mots, recensées en nombres significatifs sont pour la plupart intégrés à ces champs sémantiques. Néanmoins, il est intéressant de pointer une autre catégorie que l'on retrouve quasiment dans le même nombre que la première catégorie. Il s'agit du « **temps** ». Cette catégorie ressortait très régulièrement et de manière générale même dans d'autres résultats d'analyses scindées par mots ou dans d'autres catégorisations.

- « Le temps est trop long pour les phases en distanciel et mal estimé »
 - Le **temps** prévu pour les phases en distanciel était largement sous-estimé !!!
 - Si on prend le **temps** de lire toutes les informations cela prend bien plus de **temps**
 - Le **temps** n'est évalué pas bien tant en ligne qu'en présentiel
 - Le **temps** de formation, beaucoup trop de contenu en peu de temps et je privilégie le présentiel pour les apprentissages et les échanges.
 - Prévoir plus de temps pour les **formations** à distance
 - Temps requis pour la **formation** très mal évalué.
 - La **formation** à distance est vraiment longue et il est difficile de s'y mettre dans un autre environnement qu'un lieu de **formation**.
 - Le temps imparti pour les **formations** en ligne sont beaucoup trop courts

La notion du temps, dans les deux formations, reste un élément essentiel à améliorer selon les participants.

Analyse de la deuxième question :

La question sur les **points à améliorer** s'oriente tout d'abord sur la **phase 4**. Au niveau de sa redondance avec des éléments pratiqués durant la phase 3, de ses difficultés d'accès ou du dispositif pédagogique en ligne. La **formation** n'est pas non plus adaptée à tous les besoins, tant pédagogiques que contextuels, des participants, pointent les **contraintes** de suivre une formation en **distanciel** ainsi que les **difficultés** que peuvent rencontrer les participants avec les outils **numériques** et informatiques. Ceux-ci expriment également avoir besoin de plus d'**exercices pratiques** et de **manipulations** pour une meilleure maîtrise des **référentiels**, avec des possibilités d'échanges supplémentaires.

Un grand nombre de commentaires mettent en avant le fait que les participants disent avoir mis plus de **temps** pour parcourir les phases que les estimations prévues. Enfin, pour certains, la formation ne répond pas, ou pas complètement, aux difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain.

Troisième question : « Au terme de la formation, de quoi ai-je encore besoin pour m'aider à intégrer l'utilisation des référentiels dans le cadre de ma pratique professionnelle ? »

La catégorie majoritaire est reprise sous le terme « **temps** ». Cette catégorie n'est pas déclinée en plusieurs termes. C'est donc le concept prépondérant dans les retours des enseignants. Ce besoin ressort en premier dans les évaluations des deux formations.

À partir des lectures des commentaires provenant de cette catégorie des champs sémantiques, mis entre guillemets, ont été élaborés. Les champs sémantiques, ou idées, balisent et regroupent

des commentaires. D'autres recensements, à partir de termes dénombrés un nombre significatif de fois, ont aidé à façonner les champs sémantiques.

- « Du **temps** dans ma pratique et du **temps** au sein de mon équipe »
 - Il faut le **temps** d'assimiler toutes ces nouvelles informations car ça fait beaucoup.
 - De **temps** pour découvrir et utiliser les différents référentiels.
 - J'aimerais aussi pouvoir bénéficier de **temps** de concertation en équipe, pour réfléchir ensemble à comment intégrer ces référentiels dans nos projets de classe
 - Disposer de **temps** pour cibler les savoirs et attendus à travailler au sein de ma classe en sachant qu'ils ont tous des niveaux très différents
 - De **temps** afin d'exploiter le référentiel le plus correctement possible.
 - Le manipuler, le lire et le décoder par rapport à ma réalité professionnelle J'ai besoin de trouver comment jongler entre le programme du Segec et le référentiel.
 - De prendre le **temps** de parcourir les différentes parties du RCI, avec en tête les différentes explications reçues.
- « La formation est une base pour l'utilisation des **référentiels** mais de la **pratique** sera nécessaire pour les maîtriser »
 - Pour intégrer de manière intuitive les **référentiels** dans ma pratique professionnelle j'aurais besoin de ressources pratiques et interactives,
 - J'ai besoin de pratique pour jongler avec les **référentiels**
 - De rendre l'utilisation des **référentiels** familière.
 - J'aurais encore besoin d'outils concrets et visuels pour m'aider à intégrer pleinement les **référentiels** dans ma pratique quotidienne.
 - Les intégrer dans ma **pratique** professionnelle demandera de les mobiliser régulièrement, de les adapter à mes séquences,
 - Des exercices et de la **pratique** + une lecture approfondie des différents référentiels (survolés lors de la phase 3).
 - J'ai simplement besoin de **pratique**, de prendre le temps de fouiller dans chaque référentiel.
- « Travail en équipe et mise en place en classe »
 - La collaboration de TOUS LES intervenants de l'école.
 - Des échanges avec d'autres collègues
 - Des échanges entre collègues
 - Aide collaborative au sein de l'école
 - De discussions avec mes collègues directes
 - De sélectionner les contenus d'**apprentissage** à viser avec mes **élèves**
 - J'ai encore besoin de pouvoir cibler les compétences principales à travailler au quotidien avec un public d'**élèves** aussi varié.
 - Travailler uniquement avec le RCI afin de d'appuyer ma **pratique** sur les besoins primaires des enfants faisant partie des 4 axes de l'autonomie.

Les autres catégories, ou mots, recensés en nombres significatifs sont pour la plupart intégrés à ces champs sémantiques. Néanmoins, il est intéressant de pointer une autre catégorie que l'on retrouve à de nombreuses reprises dans les commentaires. Il s'agit de l' « **enseignement** ». Cette

catégorie est déclinée en plusieurs termes comme : *formation, enseignement, élève, enseignant...*

- « Questionnements et perspectives sur l'exploitation et la mise en place des référentiels dans son contexte »
 - J'aurais besoin d'une **journée de formation** supplémentaire en présentiel afin de manipuler en groupe les référentiels
 - Je vais explorer au fur et à mesure lors de nouvelles **leçons** mais cela me paraît énorme à exploiter
 - Il faudrait presque refaire une **formation** d'une journée ou une demi-journée dans un an avec les mêmes personnes,
 - D'observer leurs effets sur les **apprentissages** pour en tirer des **enseignements** concrets.
 - Je trouverais utile de prévoir une phase 5 en présentiel l'**an** prochain pour un moment de partage après un **an** de pratique et de mise en œuvre des acquis de cette formation.
 - Des rappels en **formation** présentiel
 - Participer à des ateliers, des séminaires ou des **formations** supplémentaires sur l'utilisation du référentiel des compétences initiales
 - Une journée en présentiel supplémentaire

De plus, bien que cela n'ait pas de sens, un certain nombre de commentaires précisent qu'il faudrait aux enseignants des référentiels adapté directement au spécialisé, voire aux différents types.

Analyse de la troisième question :

La question sur les nécessités et **besoins** restants contenait des éléments de réponses assez similaires dans l'ensemble. Malgré cela, une majorité des participants ont énoncé avoir besoin de **plus de temps**, ainsi que de **pratique**, pour maîtriser au mieux le fonctionnement et la structure des référentiels. D'autres participants évoquent l'intérêt et la nécessité d'avoir plus de temps de formation ou de possibilités de manipuler les référentiels dans un cadre de suivi. Certains des enseignants évoquent des difficultés restantes à **cibler le contenu** du référentiel pour l'adapter aux besoins de leurs élèves et à leur pratique. Ensuite, des enseignants ont évoqué l'intérêt de pouvoir **continuer à s'exercer** et échanger, dans un contexte de formation ou en collaboration, pour continuer à mieux maîtriser le maniement des référentiels.

Quatrième question : « Quelles plus-values le référentiel des compétences initiales apporte-t-il dans le cadre de mon métier ? »

La catégorie majoritaire, reprise sous les termes « **éducation** » en maturité 1 et « **enseignement** » pour maturité 2. Ces catégories sont déclinées en plusieurs termes comme : *apprentissage, leçon, élève, enseignement ...* C'est donc le concept prépondérant dans les retours des enseignants.

À partir des lectures des commentaires provenant de cette catégorie, des champs sémantiques, mis entre guillemets, ont été élaborés. D'autres recensements, à partir de termes dénombrés un nombre significatif de fois ont aidé à façonner les champs sémantiques.

- « Une **continuité** pédagogique, pour l'élève »
 - La continuité des référentiels est une extra plus-value.
 - À apporter plus de clarté quant à la **continuité** des apprentissages avec les autres collègues.
 - Continuité entre les années pour l'élaboration des PIA
 - Une **continuité** pédagogique ainsi une approche spécifique à chaque élève
 - Une progression des **apprentissages** pour chaque élève et cela me soulage pour pouvoir différencier les **apprentissages**.
 - La possibilité de mettre en place une grille de progression d'année en année une vision plus claire des savoirs,
 - Assurer la continuité des **apprentissages**, suivre un fil conducteur
 - Outil clair et précis sur les notions à aborder et la continuité entre les différents niveaux.
- « Un parcours, une structure et une vision des **apprentissages** plus faciles à obtenir »
 - Ils permettent de structurer les **apprentissages** et d'assurer une cohérence pédagogique à travers les différents niveaux scolaires.
 - Ce sont des outils pour construire un parcours d'**apprentissages** adapté
 - Je peux ainsi construire un parcours d'**apprentissage** logique et adapté, sans répétitions inutiles, ce qui favorise la progression de chacun.
 - Les référentiels apportent une clarté des objectifs, une progressivité dans les **apprentissages**, une cohérence entre enseignants et une évaluation plus juste.
 - Une source d'idées, de contenus qui est inspirant des idées de prolongation des savoirs
 - Le RCI est un outil complémentaire pour préparer une **activité**, mettre en place des objectifs pertinents.
 - Une nouvelle "paire de lunettes" sur la conception de mes **activités** d'apprentissage.
- « **Compétences, savoir-faire** et **attendus** identifiables et évolutifs au service de l'élaboration des **objectifs** »
 - Il y a une progression entre les **attendus**. Ils nous indiquent où et quand travailler l'attendu avec l'enfant.
 - Cibler clairement les **attendus** année par année Ils me permettent vraiment d'avoir vue une bonne d'ensemble sur les contenus d'apprentissage
 - La construction claire qui montre l'évolution des **compétences** d'année en année mise à jour
 - Cela va m'aider à ne plus en mettre certains de côté de bonnes bases pour cerner plus pointilleusement les **objectifs** pédagogiques à travailler avec chaque enfant
 - De mieux fixer les **objectifs** à atteindre pour chacun de mes élèves.
 - Les **compétences** que les élèves doivent acquérir, les attendus en savoir et **savoir-faire** permettant de construire des leçons.
 - La continuité des apprentissages et le fait que les **compétences** transversales soient de vraies **compétences** importantes à travailler, surtout en spécialisé.
- « Meilleur suivi et mieux répondre aux besoins et difficultés des **élèves** »
 - Offrir à mes **élèves** de meilleurs objectifs ainsi qu'une continuité dans ces derniers.

- De voir où je dois aller concrètement avec mes **élèves** et comment les travailler en complémentarité avec les autres domaines ils sont enrichissants et utiles pour nos pratiques pédagogiques.
 - De mieux répondre aux besoins individuels des **élèves**.
 - Ils permettent d'identifier sur le long terme les attendus des **élèves** avec l'évolution et les différentes étapes
 - Trouver des exemples concrets qui répondent aux difficultés des **élèves**
 - Il permettra d'aborder les difficultés de mes **élèves** avec un support
 - À me diriger au mieux dans le choix des objectifs à atteindre en fct de **leurs** forces et ou freins.
 - On situe mieux où **l'enfant** est arrivé dans les apprentissages. Après avoir ciblé un frein chez un enfant,
- « Baliser et cibler les apprentissages, au travers des contenus et attendus, par année »
 - Un canevas clair pour collaborer entre les différents niveaux des différentes **années** de l'enseignement.
 - Une vision globale des différents apprentissages pour chaque **année**.
 - Un balisage clair des attendus par **année**, cela donner des repères pour situer le niveau scolaire de mes élèves du spécialisé.
- « Une meilleure progression pour l'élève et constater où il se trouve »
 - Les référentiels permettent d'établir une **progression** et voir où ils en sont.
 - Le référentiel nous apporte de la précision (contenu par années d'études), une **progression** entre les différents niveaux,
 - Programme de **progression** plus perceptible. Référentiels plus détaillés et plus complets.
 - Meilleure **progression** dans les apprentissages et pouvoir se rendre compte du chemin parcouru par l'élève

Analyse de la quatrième question :

Pour les enseignants, la **plus-value** se situe clairement au niveau des **apprentissages**. Les référentiels permettent de baliser la **continuité** de ceux-ci auprès des **élèves**. Ils permettent également un meilleur suivi de l'élève en aidant à préciser le niveau de ses acquis d'apprentissage et à mieux baliser sa **progression** au travers d'un **parcours d'apprentissage structuré et adapté** grâce, notamment, aux notions de **contenus** et d'**attendus**. Enfin, selon certains participants, la maîtrise du référentiel les aidera à être plus précis lors de l'**élaboration de documents** administratifs et d'accompagnements des élèves du spécialisé.

5.2.6.3. Conclusion :

Il est permis d'avancer que, selon les participants, la formation a rencontré les objectifs qui avaient été établis au préalable. Les retours et les commentaires analysés corroborent avec ceux repris ou relevés indirectement durant les journées en présentiel.

Les évaluations des participants montrent un grand taux de satisfaction en fonction des différentes questions. En dehors des questions portant sur le temps ainsi que sur le dossier de

support de formation (DPF), le pourcentage d'accord avec les autres est systématiquement au-delà de 74%, voire 80% pour la plupart des critères. Et cela, qu'il s'agisse de questions portant sur les objectifs, la méthode, le contenu ou la satisfaction globale avec un taux de 91%. D'autant que pour la création du parcours de formation, il était nécessaire de tenir compte de la diversité des profils et du niveau d'expérience des participants. Ces derniers ayant des attentes et des besoins variés qui sont liés à la maturité mais surtout au type dans lequel ils enseignent, voire, à leur contexte scolaire parfois très spécifique. Ce dernier élément, bien que relevé comme étant positif, reste à améliorer afin d'être le plus possible en adéquation avec les contextes des enseignants et aux différents types. Comme le type 2 avec des élèves fort déficitaires ou le type 5 qui œuvre au niveau du milieu hospitalier.

L'analyse des quatre questions nécessitant une réponse écrite a permis aux enseignants de s'exprimer sur différentes notions essentielles : les points forts de la formation se situent au niveau de la qualité des formatrices et de leurs connaissances ; la pertinence de la contextualisation des référentiels via un parcours de formation et les mises en situation adaptées, la plupart du temps, aux réalités de terrain. Les autres champs sémantiques élaborés pour cette question évoquent l'intérêt de la journée en présentiel ainsi que l'intérêt des échanges entre professionnels et personnes de terrain.

Pour la question concernant le point à améliorer, les participants émettent majoritairement des difficultés éprouvées lors de la phase 4. Tant au niveau d'une sensation de redondance avec la phase 3, surtout pour maturité 1, ou des difficultés pour s'y retrouver dans la structure ou les consignes des exercices proposés, surtout pour maturité 2. Un autre point à améliorer reste le temps global nécessaire pour le suivi et la finalisation des phases en ligne, dans un temps imparti, qui n'est pas adapté au contexte professionnel des enseignants ou mal estimé. Cela se traduisait par des difficultés d'organisation personnelle ou des complications liées aux aspects numériques et informatiques. Une nécessité relevée également se situe au niveau de besoins de manipulations supplémentaires pour maîtriser l'utilisation des référentiels ainsi que d'échanges durant le processus de formation ou à posteriori avec leur retour dans leur cadre professionnel fort de leurs nouveaux acquis et savoirs.

En ce qui concerne ce dont les enseignants auraient encore besoin pour appliquer le contenu de formation dans leur contexte d'enseignement, ces derniers évoquent majoritairement le besoin de temps et de pratique pour maîtriser et appliquer l'utilisation des référentiels en classe. De plus, les participants évoquent des difficultés pour cibler et faire ressortir les contenus adéquats pour chaque type. Globalement, la plupart des enseignants estiment avoir besoin d'utiliser et manipuler les référentiels afin de mieux les maîtriser dans leur entièreté.

En ce qui concerne la plus-value de l'utilisation des référentiels, le public ciblé met clairement en avant une facilité d'organiser et de planifier les apprentissages en classe, notamment pour la continuité des apprentissages entre les années. Les autres apports de cette formation et de l'utilisation des référentiels, se situent au niveau de la progression et l'adaptation aux élèves. Cela grâce aux notions pédagogiques des contenus et attendus qui aident à baliser un parcours pour l'élève et préciser des objectifs adaptés avec plus de précision. Dans une moindre mesure, ces enseignants évoquent également qu'ils seront mieux outillés pour rédiger et élaborer des documents administratifs pouvant aider l'élève comme le PIA.

Les différentes questions, ouvertes ou fermées, posées aux participants permettent donc d'avancer que la formation, ayant pour but de contextualiser les référentiels à l'enseignement

fondamental spécialisé, s'est avérée être appropriée et utile pour les enseignants qui ont suivi le parcours de formation. Ces enseignants ont précisé avoir compris l'intérêt de l'utilisation des référentiels et que ces formations les ont aidés à pouvoir mieux les maîtriser et à les utiliser pour les appliquer au sein de leurs classes.

Le parcours de cette formation adaptée pour l'enseignement spécialisé et les contenus qui sont présentés et exercés sont volontairement ambitieux. Ceci pour répondre au mieux à toutes les attentes provenant de ce type d'enseignement particulier et ses besoins si différents d'un type, d'une école, d'une classe voire d'un élève à l'autre.

En conclusion, l'évaluation de la formation permet d'affirmer, à la suite des retours et évaluations provenant des enseignants, que ces derniers se sentent à l'aise avec la philosophie, le maniement, l'utilisation du contenu d'apprentissage des référentiels ainsi que la planification des apprentissages ou la progression des élèves, via des exercices pratiques et de mises en situation tout en tenant compte de leurs troubles et/ou de leurs difficultés. Mais ces enseignants auront également besoin de temps et de pratique pour maîtriser complètement l'utilisation de ces référentiels dans leur contexte.

5.3. Les formation « tronc commun – approche évolutive P1/P2 »

5.3.1. Introduction

Dans la continuité des formations tronc commun portant sur les nouveaux référentiels et sur la base de l'AGCF du 24 août 2023 organisant des dispositifs de formation consacrés à l'approche évolutive, l'IFPC a poursuivi en 2023-2024 l'organisation des formations à l'adresse des membres du personnel enseignant de 1^{ère} et 2^{ème} années de l'enseignement primaire ordinaire, dont les maîtres d'éducation physique, les maîtres de philosophie et citoyenneté, les maîtres de seconde langue et les maîtres de religion et de morale en activité de service dans une école fondamentale primaire ordinaire. Ces derniers devaient s'inscrire aux formations en fonction de l'année d'étude dans laquelle ils enseignent.

Cette formation intitulée « *TC – Enseignants - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves* » s'inscrit dans le cadre des formations supplémentaires décidées par le Gouvernement¹⁰.

La formation visait à préparer les enseignants de deux premières années de l'enseignement primaire à l'**approche évolutive** de la prise en charge des difficultés d'apprentissage. Cette dernière est marquée par la progression et la diversification des moyens mis en place vis-à-vis de l'élève. L'approche évolutive n'est pas entièrement neuve : elle s'appuie sur l'évaluation diagnostique et formative, la différenciation et la remédiation ; certains éléments présents dans l'approche du maintien en maternel, ou encore l'approche relative aux besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables. La formation vise spécifiquement **l'approche des difficultés d'apprentissages** dans le tronc commun, dont les différents éléments ont été introduits dans le Code.

Préalablement à la formation « *TC – Enseignants - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves* », et la base de l'AGCF précité, l'IFPC a organisé un dispositif de formation s'adressant aux directrices et directeurs des écoles fondamentales et primaires ordinaires. Les directions de l'enseignement spécialisé pouvaient également être associées à ce dispositif.

Cette formation, intitulée « *TC – Directions - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves* » était organisée sur la base d'une inscription volontaire de la part des directions concernées.

Les **directions**, en tant que pilote de leur école, devaient aussi bénéficier d'une formation spécifique sur ce même objet.

Pour chacun de ces publics, il convenait dès lors d'organiser une formation obligatoire en interréseaux pour :

- Faire percevoir la philosophie, le sens et la logique d'ensemble de l'approche évolutive des difficultés d'apprentissage ;

¹⁰ Article 6.1.3-9 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

- Assurer la continuité des balises fixées lors des formations tronc commun et nouveaux référentiels ;
- Asseoir les principes communs, les incontournables pour l'ensemble des écoles ;
- Donner les clés et les points de repères afin de faciliter l'implémentation, et qui aideront ensuite à la mise en œuvre dans un contexte particulier.

Il s'agissait de permettre aux **enseignants** et aux **directions** de s'emparer concrètement de cette notion pour en assurer une compréhension fine (notamment de la dimension évolutive et de gradation, de la dimension collective) d'en identifier les dispositifs, les procédures et leur articulation.

Cette formation devait donc apporter du sens à cette approche, notamment en vue de susciter l'adhésion des acteurs de terrain vis-à-vis des enjeux qui la sous-tendent. L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage s'inscrit pleinement dans l'amélioration du « *rôle de l'enseignement comme source **d'émancipation sociale** tout en misant sur **l'excellence pour tous**, favoriser **la mixité** et **l'école inclusive** dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.* »¹¹

Les données que nous présentons ci-après porteront d'abord sur le dispositif qui était destiné aux enseignants de P1-P2 et, ensuite, celui destiné aux directions.

5.3.2. TC – Enseignants - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves

5.3.2.1. Contexte de la formation

Public, objectifs et organisation de la formation

Cette formation obligatoire organisée par l'IFPC s'adressait à des groupes constitués, en moyenne, de 22 participants tous réseaux confondus, encadrés par un duo de formateurs.

394 sessions de formation ont été planifiées sur deux années scolaires : 2023/2024 (212 sessions) et 2024/2025 (182 sessions) pour un total de **8063** enseignants inscrits.

Elle ciblait :

- Les instituteurs-trices de 1^{re} et 2^e primaires (dont les directions qui ont une charge de classe en P1-P2).
- Les maîtres d'éducation physique travaillant, dans ces mêmes années, dans l'enseignement fondamental ordinaire.
- Les maîtres de philosophie et de citoyenneté travaillant, dans ces mêmes années, dans l'enseignement fondamental ordinaire.

Les **objectifs** poursuivis :

¹¹ Avis n° 3, p. 211.

- **[Objectif 1]** Rappeler et approfondir le concept d'approche évolutive de la prise en charge des difficultés d'apprentissages, sa philosophie dans le cadre du tronc commun et ses implications.
- **[Objectif 2]** Identifier et articuler les dispositifs de soutien à la réussite et leur complémentarité dans le cadre de l'approche évolutive, faire émerger leurs plus-values.
- **[Objectif 3]** Initier une démarche réflexive en vue d'articuler ses pratiques au sein d'une démarche évolutive de la prise en charge de la difficulté d'apprentissage de l'élève.

Proposée en format hybride, la formation s'étendait sur 9 heures (soit l'équivalent d'un jour et demi de formation en cours de carrière) organisée de la façon suivante :

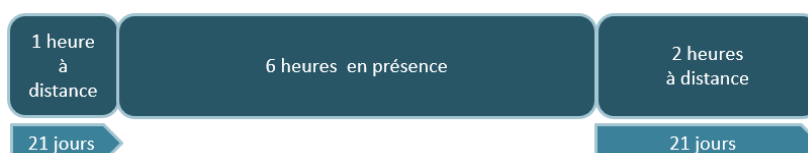


Tableau 39 - Organisation du dispositif de formation

	Durée	Format	Accès	Calendrier
Phase 1	1 heure	À distance	Durant 21 jours	Clôturée la veille de la phase 3
Phase 2	6 heures	En présence de formateurs en direct	1 journée	Se termine la veille de la phase 3
Phase 3	2 heures	À distance	Durant 21 jours, à partir du lendemain de la journée en présence	Clôturée 21 jours après la journée en présence

Tableau 40 - Organisation du dispositif de formation

La phase 1 (1 h à distance asynchrone) permettait aux participants de prendre part à des activités de formation préparatoires au bénéfice de la phase présentielle et de façon autonome (où et quand ils le souhaitaient). Elle proposait des activités visant à asseoir des balises communes pour tous les participants.

Lors de la deuxième phase, en présence, la formation conduisait les participants à :

- S'impliquer pleinement dans des activités réflexives (questionner leurs pratiques, échanger avec leurs collègues et les formateurs en lien avec l'approche évolutive).
- Construire les balises favorisant l'articulation des pratiques d'évaluation et de différenciation au service d'une prise en charge évolutive de la difficulté ou du besoin de l'élève.

La troisième phase, à distance, plaçait les participants dans une logique transfert des acquis et de mise perspective : « qu'ai-je engrangé durant la formation et comment puis-je, à présent, le

réinvestir dans ma pratique quotidienne ? Moi, et avec mes collègues ? Vers quelle(s) formations puis-je à présent m'orienter ? ».

Profil des enseignants participant à la formation « TC – Enseignants - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves. »

Le tableau ci-dessous indique les fonctions identifiées par les 6609¹² enseignants ayant répondu au questionnaire en phase 4. Chaque répondant ayant la possibilité de cocher une ou plusieurs propositions.

Fonctions	Nombre de réponses
Je suis instituteur-trice en P1.	3709
Je suis instituteur-trice en P2.	3668
Je suis une direction avec classe.	18
Je suis maître d'éducation physique.	522
Je suis maître de philosophie et de citoyenneté.	441
Je suis membre du personnel enseignant de l'enseignement primaire spécialisé impliqué dans un dispositif d'intégration en P1 et/ou P2.	37
Je travaille dans le cadre de l'immersion	184

Tableau 41 - Fonctions rapportées par les répondants

Enfin, concernant l'**ancienneté** des répondants : le tableau suivant montre que le public était relativement expérimenté. Un peu plus de **50 %** d'entre eux rapportait avoir une expérience supérieure ou égale à 16 ans. Les enseignants de **moins de 6 ans** d'expérience représentent **15 %** des répondants.

Ancienneté	Nombre de répondants
Moins d'1 an	152
2 à 5 ans	886
6 à 15 ans	2173
16 et plus	3397

Tableau 42 - Ancienneté rapportées par les répondants

¹² Sur les 8063 enseignants de P1-P2 inscrits, 6609 ont réalisé l'ensemble du processus de formation et ont eu, de facto, l'occasion d'exprimer leur avis à travers le questionnaire proposé en fin de phase 3.

5.3.2.2. Données et méthodologie

Les **données qualitatives** et **quantitatives** sur lesquelles reposent ce travail d'analyse sont issues d'un questionnaire en ligne soumis aux participants au terme de la dernière phase de la formation.

Concernant les **données quantitatives**, nous les présentons synthétiquement à travers des tableaux et des graphiques. Les données seront communiquées sous la forme de pourcentages. Comme les questionnaires sont en ligne, les participants sont amenés à répondre systématiquement à toutes les questions fermées.

Les **réponses rédigées par les répondants** ont d'abord été relues et pré-organisées à l'aide de deux modèles d'intelligence artificielle générative fonctionnant en local, garantissant la confidentialité des données. Cette première étape a permis d'identifier rapidement **les thèmes récurrents** et de proposer une **structuration initiale** des commentaires.

À partir de cette base, les catégories ont été reprises et ajustées manuellement, puis systématiquement vérifiées à partir des verbatim d'origine afin d'assurer la justesse des regroupements et d'éviter toute interprétation erronée. Des **exemples représentatifs**, anonymisés, ont ensuite été sélectionnés pour illustrer chaque thème dans la synthèse finale.

5.3.2.3. L'analyse de la qualité de la formation

Afin de mettre en évidence les éléments de qualité de la formation et les éventuels aspects à améliorer, nous vous proposons d'abord de porter votre attention sur la **satisfaction** des répondants. Ensuite, nous examinerons les données quantitatives concernant **l'atteinte des objectifs** poursuivis, la prise en compte dans la formation de leur(s) **fonction(s) et spécificité(s)**.

Par la suite, nous entreprendrons d'analyser des données qualitatives qui mettront en évidence les **points forts** et **à améliorer** identifiés par les participants.

Une synthèse clôturera l'ensemble des éléments relatifs à la qualité de la formation.

5.3.2.4. Les données quantitatives

a. La satisfaction globale

Le tableau ci-dessous indique que **88 %** des participants ayant répondu au questionnaire **sont satisfaits de la formation**.

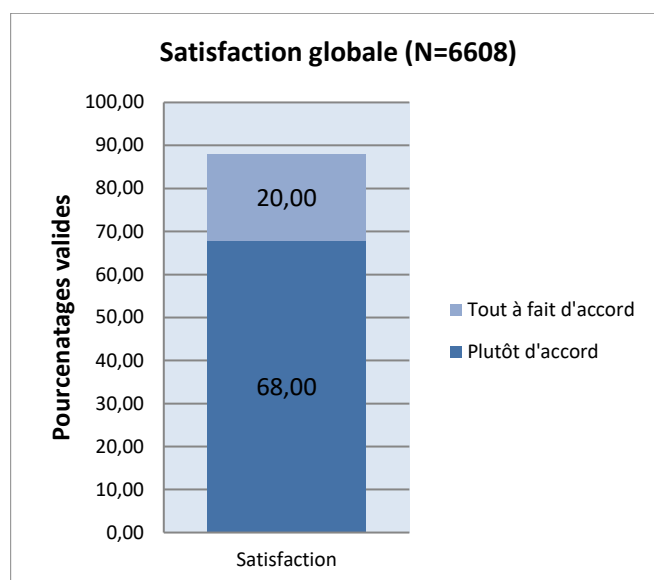


Tableau 43 - Satisfaction globale – TC AE - Enseignants

b. Les objectifs poursuivis par la formation

Le tableau ci-dessous montre une belle cohérence en termes de satisfaction affichée par les participants **au regard des 3 objectifs** poursuivis par la formation. Elle est supérieure à **90 %** dans chacun d'entre eux.

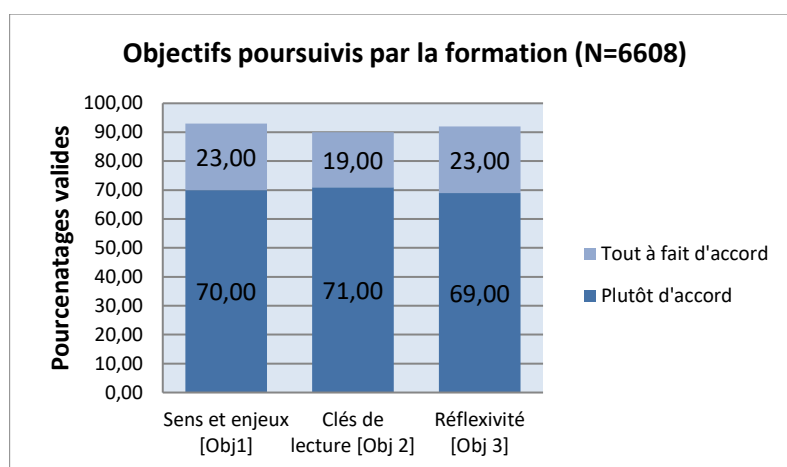


Tableau 44 - Avis sur l'atteinte des 3 objectifs assignés à la formation – TC AE - Enseignants

c. Cheminement de la formation

89 % des personnes interrogées ont manifesté leur **satisfaction** vis-à-vis du **cheminement** proposé par la formation.

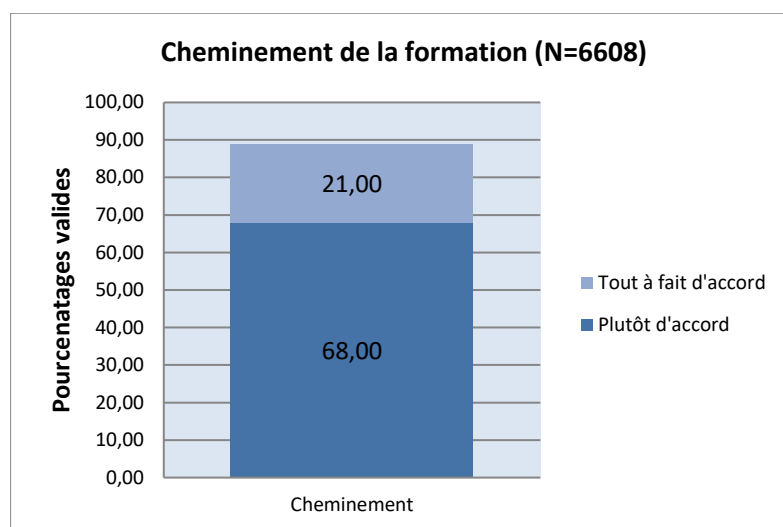


Tableau 45 - Avis sur le cheminement de la formation – TC AE - Enseignants

d. La rencontre des spécificités et des besoins professionnels

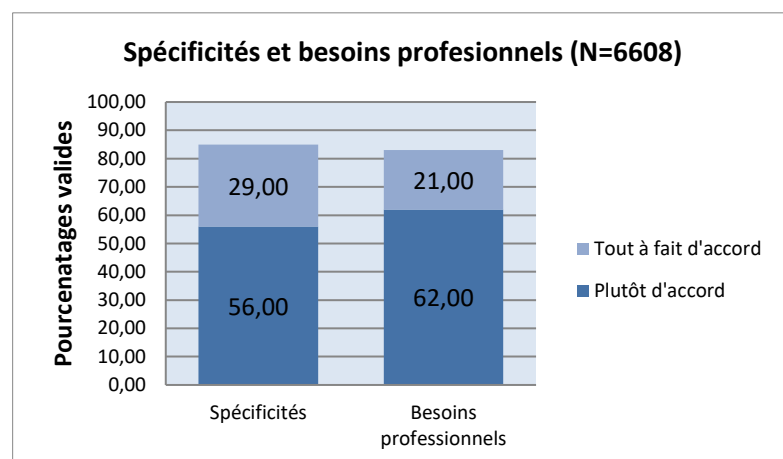


Tableau 46 - Avis sur la rencontre des spécificités et des besoins professionnels – TC AE - Enseignants

5.3.2.5. Les données qualitatives issues des commentaires

Dans cette partie, nous abordons les **points forts** de la formation et ceux qui, pour certains répondants, restent à **améliorer**.

a. Les points forts de la formation

- Les participants ont rapporté qu'**interagir** en face à face **avec les formateurs** et les autres intervenants rendait l'apprentissage **plus enrichissant, engageant** et **facilitait la compréhension des concepts complexes**.
 - « J'ai appris beaucoup plus en écoutant les formateurs et en échangeant de points de vue avec mes collègues. »
 - « La discussion en direct a permis de clarifier certains points qui restaient flous lors des supports en ligne. »

- Les participants ont été satisfaits de la **clarté et de la précision** des explications des formateurs, ce qui a permis de **mieux comprendre les concepts clés**.
 - « Les explications étaient claires et compréhensibles, même pour les débutants. »
 - « J'ai trouvé les définitions et les exemples illustratifs très pertinents pour ma pratique. »
- Les participants ont trouvé la **journée de formation en présentiel plus adaptée à leurs besoins en matière d'apprentissage**, en particulier pour ceux qui apprécient l'interaction et le partage d'expériences.
 - « La formation en présentiel a eu un impact positif sur l'engagement de chacun. »
- La formation a bien **intégré les concepts théoriques** avec des exemples concrets et des mises en situation, ce qui a permis de **mieux en comprendre les applications concrètes**. Les commentaires mettent en évidence **l'équilibre en la théorie et la pratique**.
 - « La combinaison de théorie et de pratique a permis de mieux comprendre les enjeux. »
 - « Les exemples concrets ont rendu les concepts plus accessibles. »
- Les participants ont trouvé la formation en présentiel plus **dynamique engageante**, contribuant à renforcer leur **motivation** et leur participation.
 - « L'ambiance de la formation était stimulante et m'a encouragé à participer. »
 - « L'aspect interactif a rendu la formation plus motivante. »
- Les participants ont apprécié la variété et la **pertinence des supports de formation** (vidéos, exemples, exercices...)
 - « Les supports de formation étaient bien choisis et faciles à comprendre. »
 - « Les exemples illustratifs m'ont aidé à visualiser les concepts. »
- Les formateurs ont été perçus comme facilitateurs efficaces qui aidaient les participants à se sentir à l'aise et à **participer activement**. La capacité des formateurs à **répondre aux questions** et à **clarifier** les points abordés en formation a été considérée comme une qualité essentielle.
 - « J'ai pu poser des questions sans avoir peur d'être incompris. »
 - « La clarté des explications a permis de résoudre tous les problèmes. »
- Certains répondants soulignent la qualité de la **structure de la formation** et la flexibilité qu'offre le **dispositif** hybride.
 - « Les phases en distanciel/présentiel étaient équilibrées. »
 - « L'alternance distanciel/présentiel était un atout. »
 - « J'ai pu travailler à mon rythme pendant les phases en ligne, et profiter des échanges en présentiel. »

- Le contenu de la formation a été perçu comme adaptable, permettant une personnalisation en fonction des besoins et des connaissances de chacun.
 - « La formation a permis de l'adapter au mieux à mes besoins. »
 - « Les différents formats ont permis de choisir celui qui me convient. »

b. Les points à améliorer

Avant d'aborder les points à améliorer à proprement parler, il est important de signaler que des réunions de régulation ont été menées tout au long de l'année. Ces réunions ont permis aux équipes pédagogiques de se pencher sur les éléments à réguler et d'ajuster la formation sur la base de ces retours de terrain.

- Une **deuxième journée en présentiel** semble propice **pour approfondir** les contenus et favoriser les échanges.
 - « Une deuxième journée en présentiel car la première est passée trop vite, trop peu de temps pour tout bien voir en détail et pas assez de temps pour discuter de nos pratiques. »
 - « Il est dommage que la formation (en présentiel) n'ait duré qu'un seul jour. »
- **Formation à distance / Privilégier les formations en présentiel** : Les formations à distance sont jugées **moins efficaces** quand **des difficultés techniques** et/ou matérielle sont rencontrées
 - « La phase 1 très incompréhensible (notions pas assez claires... je n'ai pas saisi vers quoi on me guidait) pour qui n'est pas à l'aise avec les écrans. »
 - « Éviter les questions dans les phases à distance car très lourd quand on n'est pas à l'aise avec l'informatique. »
- Certains participants souhaitent davantage de **mises en pratique** et **d'ateliers interactifs** pour ancrer les apprentissages.
 - « Peu d'apports concrets. Pas de temps de réflexion en équipe. Peu de pistes et de travail concrètement dans les référentiels (15 minutes). »
 - « Un point à améliorer serait d'accorder plus de temps aux mises en pratique des concepts abordés. Bien que les échanges théoriques soient enrichissants, il serait utile d'intégrer davantage d'ateliers interactifs ou de simulations en conditions réelles. »
- La formation pourrait mieux **prendre en compte certaines disciplines et besoins particuliers** pour être encore plus pertinente.
 - « Peu de chose pour le cours d'EPS. »
 - « Rassembler davantage de maîtres spéciaux dans la même discipline permettrait d'avoir des échanges plus pertinents. »
- Plusieurs répondants auraient souhaité **des explications sur le DAccE plus tôt** et de manière plus explicite pour éviter les erreurs.
 - « L'explication du DAccE qui arrive un peu tard (un an après). »

- « On nous demande certaines choses avant de nous avoir formés. On a donc l'impression de s'être épuisés pour rien car nous avons été dans l'erreur. »

5.3.2.6. Synthèse

Les données recueillies montrent une **satisfaction globale élevée** : 88 % des répondants se déclarent satisfaits de la formation. Le **cheminement proposé** est jugé cohérent par près de 9 participants sur 10. Les trois objectifs poursuivis – compréhension des enjeux, articulation des dispositifs, développement d'une posture réflexive – sont atteints à plus de 90 %, ce qui confirme la pertinence du dispositif. La formation répond également aux **spécificités professionnelles** et aux besoins exprimés par la majorité des participants.

Points forts relevés par les participants

- **Interactions et échanges** : Les temps de discussion en présentiel sont perçus comme essentiels pour clarifier les concepts et enrichir les pratiques.
- **Clarté des explications** : Les formateurs sont salués pour la précision et la structuration de leurs interventions.
- **Équilibre théorie/pratique** : L'intégration d'exemples concrets et de mises en situation facilite l'appropriation.
- **Qualité des supports** : Diversité et pertinence des ressources (documents, vidéos, exercices).
- **Organisation du dispositif** : L'alternance distanciel/présentiel est jugée équilibrée et favorable à la réflexion.
- **Rôle des formateurs** : Disponibilité, dynamisme et capacité à répondre aux questions renforcent l'engagement.

Axes d'amélioration identifiés

- **Présentiel jugé trop court** : Une journée ne suffit pas pour approfondir les échanges et les pratiques.
- **Phase à distance** : Complexité pour certains participants peu à l'aise avec le numérique.
- **Besoin de pistes concrètes** : Attente d'exemples immédiatement transférables en classe.
- **Adaptation aux fonctions spécifiques** : Les maîtres spéciaux souhaitent des contenus plus ciblés.

L'analyse des données met en évidence une **satisfaction élevée** des participants et l'**atteinte des objectifs** poursuivis par la formation. Les retours confirment la pertinence du dispositif, notamment par la qualité des échanges, la clarté des explications et l'équilibre entre théorie et pratique. La structure hybride, associant phases à distance et présentiel, ainsi que le rôle des formateurs, sont soulignés comme des atouts majeurs favorisant l'engagement et la compréhension.

Les points forts relevés – interactions riches, supports variés, organisation cohérente – traduisent une **appropriation positive** des contenus et une dynamique collaborative appréciée. Ces éléments constituent des leviers essentiels pour l'intégration de l'approche évolutive dans les pratiques professionnelles.

Les aspects à améliorer, tels que la durée limitée du présentiel, la lisibilité des phases à distance et le besoin de pistes concrètes immédiatement transférables, ne remettent pas en cause la qualité globale du dispositif. Ils invitent plutôt à des ajustements ciblés pour renforcer l'impact de la formation.

Enfin, divers éléments mis en évidence tels que : les temps d'échanges supplémentaires, ateliers pratiques, accompagnement individualisé et ressources numériques, ouvrent des perspectives pour des **formations complémentaires** et des **dispositifs collaboratifs**. Ces évolutions permettront de **consolider les acquis** et de **soutenir durablement** la mise en œuvre de l'approche évolutive dans le cadre du tronc commun.

5.3.3. TC – Directions - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves

5.3.3.1. Contexte de la formation

Public, objectifs et organisation de la formation

Cette formation obligatoire organisée par l'IFPC s'adressait à des groupes constitués, en moyenne, de 20 participants tous réseaux confondus, encadrés par un duo de formateurs. **Le dispositif de formation à destination des directions se déroulait sur une journée, en présence. Ces formations à destination des directions étaient proposées avant les formations « enseignants ». En effet, il s'agissait ici de répondre à leur demande d'être formées en amont, afin de pouvoir soutenir leurs équipes, soutenir la démarche de formation, y donner du sens.**

90 sessions de formation ont été planifiées du 09 octobre 2023 au 12 décembre 2023 pour un total de 1997 inscrits.

Les objectifs poursuivis :

- [Objectif 1] Rappeler et approfondir le concept d'approche évolutive, sa philosophie dans le cadre du tronc commun et ses implications
- [Objectif 2] Identifier les dispositifs de soutien à la réussite et leur complémentarité dans le cadre de l'approche évolutive pour articuler les dispositifs collectifs en lien avec le pilotage de l'école et le suivi individualisé de l'élève dont les difficultés persistent

La formation devait permettre aux directions de s'approprier le sens, les enjeux et le cadre de l'approche évolutive afin de soutenir les équipes éducatives au quotidien.

5.3.3.2. Données et méthodologie

Les **données qualitatives** et **quantitatives** sur lesquelles reposent ce travail d'analyse sont issues d'un questionnaire en ligne soumis aux participants au terme de la dernière journée de formation.

Concernant les **données quantitatives**, nous les présentons synthétiquement à travers des tableaux et des graphiques. Les données seront communiquées sous la forme de pourcentages.

Comme les questionnaires sont en ligne, les participants sont amenés à répondre systématiquement à toutes les questions fermées.

Les **réponses rédigées par les répondants** ont d'abord été relues et pré-organisées à l'aide de deux modèles d'intelligence artificielle générative fonctionnant en local, garantissant la confidentialité des données. Cette première étape a permis d'identifier rapidement **les thèmes récurrents** et de proposer une **structuration initiale** des commentaires.

À partir de cette base, les catégories ont été reprises et ajustées manuellement, puis systématiquement vérifiées à partir des verbatim d'origine afin d'assurer la justesse des regroupements et d'éviter toute interprétation erronée. Des **exemples représentatifs**, anonymisés, ont ensuite été sélectionnés pour illustrer chaque thème dans la synthèse finale.

5.3.3.3. L'analyse de la qualité de la formation

Afin de mettre en évidence les éléments de qualité de la formation et les éventuels aspects à améliorer, nous porterons notre attention sur les données quantitatives à propos des éléments suivants : la **satisfaction l'atteinte des objectifs**, le déroulement de la formation et, enfin, la rencontre des **spécificité(s)** et de leurs **besoins professionnels**.

Par la suite, nous entreprendrons d'analyser des données qualitatives qui nous permettront d'approfondir l'atteinte des **objectifs**, la rencontre des **besoins en formation**, les **acquis de formation** et, pour terminer et, enfin, **les points d'amélioration**.

Une synthèse clôturera l'ensemble des éléments relatifs à la qualité de la formation.

5.3.3.4. Les données quantitatives

a. **Satisfaction globale**

Sur l'ensemble des 1379 participants ayant répondu au questionnaire, **88,47 %** d'entre eux sont globalement **satisfaits** de la formation proposée.

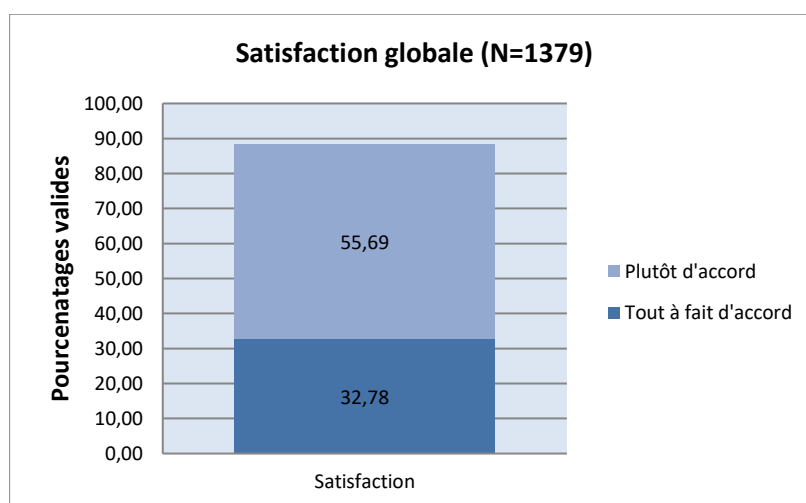


Tableau 47 - Satisfaction globale – TC AE - Directions

b. Atteinte des objectifs poursuivis

Quant à l'atteinte des objectifs, c'est **97,31 %** des répondants qui indiquent que les **objectifs** ont été **atteints** durant la journée de la formation.

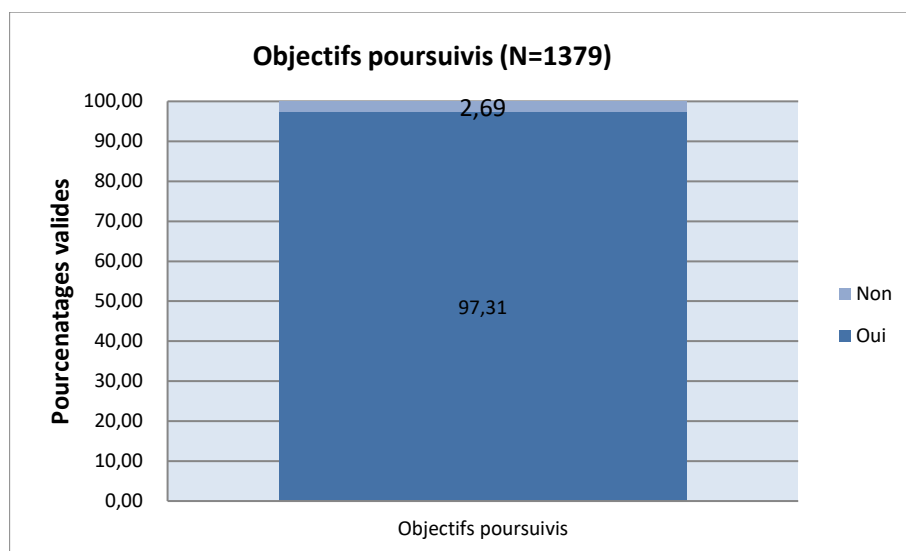


Tableau 48 - Objectifs poursuivis - TC AE - Directions

c. Déroulement de la formation

Plus de **97 %** des répondants sont en accord avec le **déroulement** et la **structuration** proposée durant la formation.

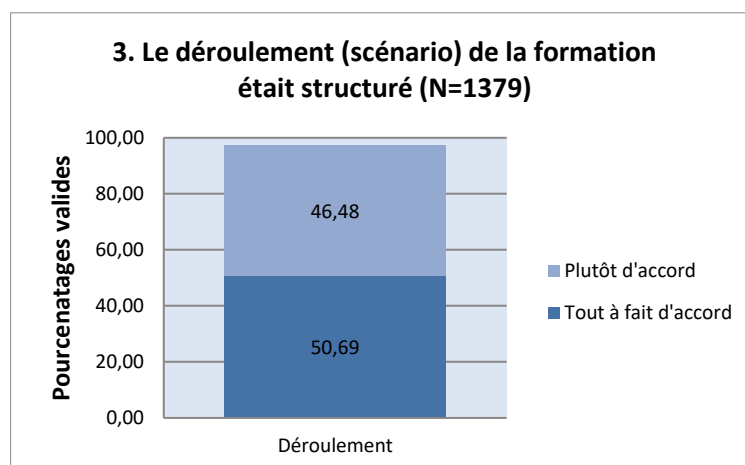


Tableau 49 - Déroulement de la formation - TC AE - Directions

d. Spécificités et rencontre des besoins professionnels

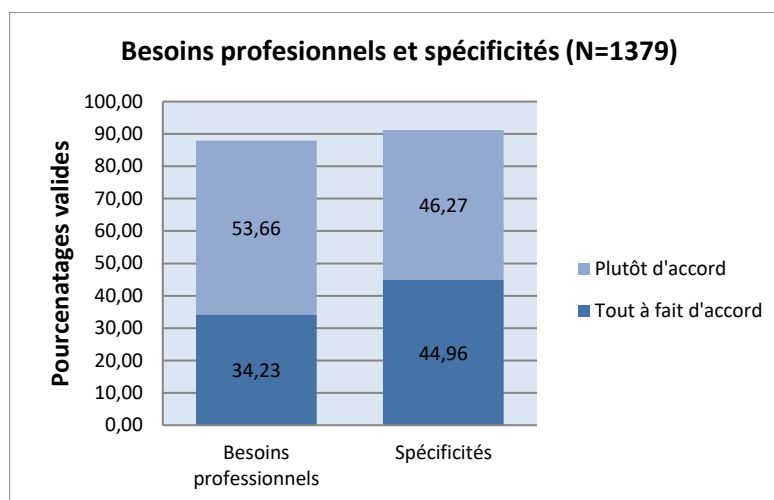


Tableau 50 - Spécificités et besoins professionnels - TC AE - Directions

Enfin, **87,89 %** des répondants indiquent que leurs **besoins professionnels** ont été rencontrés et **91.23 %** d'entre eux vis-à-vis de leurs **spécificités professionnelles**.

5.3.3.5. Les données qualitatives issues des commentaires

Les données qualitatives issues des questionnaires complétés au terme de cette formation nous permettent de traiter les avis à propos de :

- **L'atteinte des objectifs**
- La rencontre des **besoins en formation**
- Les **acquis à l'issue de la journée**.

Nous les traiterons dans cet ordre. Nous terminerons avec des **éléments d'amélioration**.

a. Atteinte des objectifs

- La formation **clarifie les termes et concepts** pour lever toute ambiguïté.
 - « Clarification des concepts exemples et références aux textes légaux... Partage entre pairs »
 - « Clarification des termes »
- La formation permet une **compréhension approfondie** et **concrète** de l'approche évolutive.
 - « Très bonne clarification de l'approche évolutive. Très bonne mise en évidence par rapport aux référentiels. »

- « Le concept d'approche évolutive a été travaillé concrètement à travers des ateliers avec des points de théorie. »
- Les **misés en situation et exemples** pratiques **renforcent** l'ancrage des **apprentissages**. La formation fournit des **outils et des pistes concrètes** est indispensable pour **faciliter la mise en œuvre**.
 - « Mise en situation concrète qui balaie les objectifs de la formation. »
 - « Exemples concrets travaillés lors de la formation. »
 - « Une belle boîte à outils pour aider les enseignants dans l'approche évolutive des enfants en difficultés. »
- La formation favorise **les échanges** entre pairs enrichit **la réflexion** et **la mise en pratique**.
 - « Oui nous avons été placés en ateliers et avons pu confronter nos idées aux autres collègues. Chouettes échanges constructifs. »
 - « D'excellents échanges entre directions et formateurs. »
 - « Échanges constructifs avec les collègues, Contenus de formation permettant d'avoir des outils/pistes. »
- Les **rappels et approfondissements** permettent de **consolider les acquis** et d'éviter les zones d'ombre.
 - « Rappel des procédés, observations, ressources... (DAccE, AR, AP, protocoles...). »
 - « Rappel des concepts de l'approche évolutive. »
 - « Rappel des référentiels et des attendus très intéressants. »
- La formation établit des **liens clairs** entre **les outils** et leur **utilisation concrète (Référentiels et DAccE)**.
 - « Faire des liens entre les référentiels et le DAccE. »
 - « (...) éclairé sur la lecture des référentiels, du DAccE. »
 - « Offrir un regard clair sur les référentiels et la relation avec le DAccE. »
- La formation **rassure** et renforce la **confiance**.
 - « Resituer les points importants de chaque définition est rassurant. »
 - « Tout semble bien plus clair, c'est démystifié et je me sens plus à l'aise ... »
- La formation **encourage** la réflexion collective favorise une **meilleure appropriation** des concepts.
 - « Nous avons pu intégrer au travers de réflexions entre directions un processus réflexif intense et utile. »
 - « Pistes de réflexion + exercices pratiques + échanges constructifs + appuis textes et législation. »
 - « Précision de recherche et renfort d'une pensée analytique réflexive. »

b. La rencontre des besoins professionnels des bénéficiaires dans la formation

- La formation a permis de **clarifier** le fonctionnement du **DAccE** et des **référentiels** pour mieux les utiliser.
 - « Explications sur les référentiels, sur le DAccE. »
 - « Approfondir ses connaissances des référentiels. »
 - « Clarification du cadre légal, DACCE. »
- **Compréhension** en profondeur de **l'approche évolutive**, essentielle pour **l'appliquer correctement**.
 - « Éclaircir cette notion approche évolutive. »
 - « Clarification sur le concept d'approche évolutive. Clarification des différents concepts abordés dans ce cadre de la formation. »
- Les directions sont mieux outillées pour **répondre aux questions** et **accompagner leurs équipes**.
 - « Cette formation me permettra de répondre à des questions fréquentes émises par les enseignants et les parents. »
 - « Actualité des réformes, réflexion quant à l'accompagnement des enseignants au quotidien. »
- Les participants ont bénéficié d'**outils pratiques** et de pistes concrètes pour **faciliter la mise** « Je repars avec des pistes et des outils. »
 - « Des liens partagés, avec des sites concernant des documents et préparations. »
 - « Digipad reprenant tous les outils présentés que l'on peut utiliser au besoin... »
 - « Outils distribués (Padlet), rappel des tâches liées à la fonction de direction. »
- Les **échanges** entre pairs sont perçus comme **une valeur ajoutée** pour partager des pratiques et des solutions.
 - « Échanges entre direction de réseaux différents. »
 - « Discussion entre les différentes directions très intéressantes et on se rencontre que l'on rencontre les mêmes difficultés. »
 - « Échanges enrichissants entre pairs. »
- Les **misés en situation** concrètes **renforcent la compréhension** et l'application des concepts.
 - « Exercices avec situations concrètes, vécues en classe. »
 - « Mise en situation concrète sur des situations vécues. »
 - « Exemples pratiques et concrets qui peuvent être reproduits dans la réalité. »
- Meilleure **compréhension des concepts** et un **approfondissement** des connaissances.
 - « Clarification des différents concepts et mise en situation. »
 - « Approfondissement de contenus. »

- La **formation encourage la réflexion** et le partage de pratiques.
 - « *Prise de recul partage de pratiques partage de réflexions humour et collégialité des débats.* »
 - « *J'ai initié une démarche réflexive pour articuler mes pratiques.* »
- Les directions ont reçu des précisions **sur les aspects légaux** et administratifs liés à leur fonction.
 - « *Précisions quant à la compréhension de certains prescrits légaux et quant aux procédures de recherches d'informations.* »
 - « *Recherche et consultation des textes juridiques utiles à la vie de l'école.* »
- La formation **rassure et renforce la confiance** des directions dans leur rôle.
 - « *Grâce à la formation, je me sens plus à l'aise pour accompagner et aider les enseignants pour le DAccE.* »
 - « *Je me sens plus à l'aise et je vois mieux où aller et comment faire* »

c. Acquis de formation

- La formation a permis **d'améliorer la maîtrise des référentiels** et leur intégration dans la pratique pédagogique.
 - « *Meilleure compréhension des attentes du référentiel et de son rôle dans l'évaluation.* »
 - « *Clarification de la façon d'intégrer les référentiels dans la pratique quotidienne.* »
 - « *Capacité à mobiliser ces repères pour guider l'apprentissage et soutenir les équipes.* »
- Les participants ont **clarifié le fonctionnement et les objectifs de l'approche évolutive** pour mieux l'appliquer.
 - « *Vision clarifiée du fonctionnement et des objectifs de l'approche évolutive.* »
 - « *Capacité à identifier les besoins spécifiques à partir de cette approche.* »
- La formation a renforcé la capacité à **identifier** les besoins et à **adapter** les actions en conséquence.
 - « *Meilleure identification des besoins spécifiques, difficultés et signaux d'alerte.* »
 - « *Approfondissement du rôle du DACCE pour suivre les progrès des élèves.* »
- Les participants ont découvert **des outils concrets** pour mettre en œuvre une **différenciation efficace**.
 - « *Découverte d'outils concrets et de ressources facilitant la différenciation.* »
 - « *Stratégies pour proposer des activités adaptées à tous les profils d'élèves.* »
- La formation a consolidé **le rôle de leader pédagogique** des directions.
 - « *Renforcement du positionnement comme leader pédagogique.* »
 - « *Clarification des responsabilités liées au pilotage pédagogique.* »

- Les échanges ont favorisé une **meilleure communication et collaboration entre professionnels**.
 - « *Amélioration de la communication avec les enseignants, élèves et familles.* »
 - « *Développement d'une collaboration plus fluide entre professionnels.* »
 - « *Outils pour structurer les échanges et coordonner les équipes.* »
- La formation a apporté **des stratégies pour améliorer le climat** d'apprentissage et la **motivation** des élèves.
 - « *Stratégies améliorées pour gérer les comportements et le climat d'apprentissage.* »
 - « *Approches permettant un environnement plus serein et efficace.* »
- Les participants ont renforcé leurs compétences au regard de **l'évaluation et de la différenciation**.
 - « *Compréhension renforcée du rôle de l'évaluation continue.* »
 - « *Acquisition de méthodes d'évaluation plus adaptées et pertinentes.* »
 - « *Utilisation accrue des résultats pour ajuster les pratiques pédagogiques.* »
- La formation a permis une meilleure intégration des **outils numériques** dans les **pratiques professionnelles**
 - « *Meilleure maîtrise des outils technologiques au service des apprentissages.* »
 - « *Intégration réfléchie d'outils numériques dans les pratiques de l'école.* »
 - « *Exploitation des ressources modernes pour optimiser l'enseignement ou le suivi.* »
- La formation a contribué à **renforcer la motivation** et la prise en compte du **bien-être professionnel**.
 - « *Prise de conscience des enjeux du bien-être professionnel.* »
 - « *Acquisition de techniques pour gérer le stress et organiser les priorités.* »

d. Les points à améliorer

- La formation pourrait **mieux correspondre aux réalités quotidiennes** de certaines directions
 - « *Formation scandaleusement inutile. Tout cela est déjà intégré dans le plan de pilotage.* »
 - « *Une plongée dans l'approche pédagogique qui s'éloigne du métier de direction.* »
- Intégrer davantage de mises en **pratique** et d'**outils directement exploitables**.
 - « *J'espérais découvrir plus d'outils de soutien pour l'accompagnement des élèves.* »
 - « *Pas assez en une journée, j'aurais aimé approfondir plus.* »

- La **formation** pourrait être **mieux planifiée** pour offrir un **timing** adapté et une **organisation plus efficace**.
 - « Bonne formation mais arrive trop tard par rapport aux échéances. »
 - « Dommage que les informations intéressantes reçues aujourd'hui ne nous ai pas été données avant. »
- Renforcer la **clarté** des notions et la **structuration** des contenus **pour faciliter la compréhension**.
 - « J'aurais aimé une définition précise de la part du réseau sur l'approche évolutive. »
 - « Le contenu n'était pas très structuré pour moi. »

5.3.3.6. Synthèse

Les données recueillies montrent une satisfaction globale élevée : 88 % des directions se déclarent satisfaites de la formation. Le déroulement est jugé cohérent par plus de 97 % des participants. Les objectifs poursuivis – clarification des concepts, compréhension de l'approche évolutive, articulation des dispositifs – sont atteints à plus de 97 %, ce qui confirme la pertinence du dispositif. La formation répond également aux spécificités professionnelles et aux besoins exprimés par la majorité des participants.

Points forts relevés par les participants

- **Clarté des explications** : Les notions clés et le cadre légal ont été clairement présentés.
- **Compréhension de l'approche évolutive** : La formation a permis d'en saisir le sens et les implications pratiques.
- **Équilibre théorie/pratique** : Les mises en situation et les outils proposés facilitent l'appropriation.
- **Interactions et échanges** : Les temps collaboratifs ont enrichi la réflexion et favorisé le partage d'expériences.
- **Rôle des formateurs** : Disponibilité et capacité à répondre aux questions renforcent la qualité perçue.
- **Organisation** : La structuration en présentiel est jugée efficace pour favoriser l'engagement.

Axes d'amélioration identifiés

- **Temps de formation jugé trop court** : Une journée ne suffit pas pour approfondir les contenus et les échanges.
- **Manque de pratique** : Besoin d'ateliers interactifs et d'exemples immédiatement transférables.
- **Timing et organisation** : Formation parfois perçue comme tardive par rapport aux échéances.
- **Clarté et structuration** : Certains contenus gagneraient à être mieux organisés et définis.

Besoins exprimés pour l'avenir

Les directions formulent des attentes orientées vers :

- **Renforcement de la collaboration** : temps d'échanges, planification collective, dispositifs interréseaux.
- **Approfondissement pratique** : ateliers, simulations, exemples contextualisés.
- **Accompagnement individualisé** : mentorat, coaching, feedback personnalisé.
- **Ressources pédagogiques et outils numériques** : supports adaptés pour la différenciation et l'évaluation.
- **Soutiens organisationnels** : moyens temporels et humains pour faciliter la mise en œuvre.

L'analyse des données met en évidence une satisfaction élevée et l'atteinte des objectifs poursuivis par la formation. Les retours confirment la pertinence du dispositif, notamment par la clarté des explications, la qualité des échanges et l'équilibre entre théorie et pratique. Les points forts relevés – structuration efficace, rôle des formateurs, outils proposés – traduisent une appropriation positive des contenus. Les aspects à améliorer et les besoins exprimés ouvrent des perspectives pour des dispositifs complémentaires favorisant la collaboration, l'adaptation des contenus toujours plus proches des réalités vécues par les directions.

5.4. . Les formations au nouveau parcours de l'enseignement qualifiant

5.4.1. Introduction

Le nouveau parcours de l'enseignement qualifiant (PEQ) ambitionne de devenir une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie. C'est un des objectifs du Pacte pour un Enseignement d'excellence. C'est dans cette perspective que le Parlement a adopté le décret relatif au parcours d'enseignement qualifiant le 20 juillet 2022. Une des finalités du PEQ est d'harmoniser l'organisation de l'enseignement qualifiant dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles.

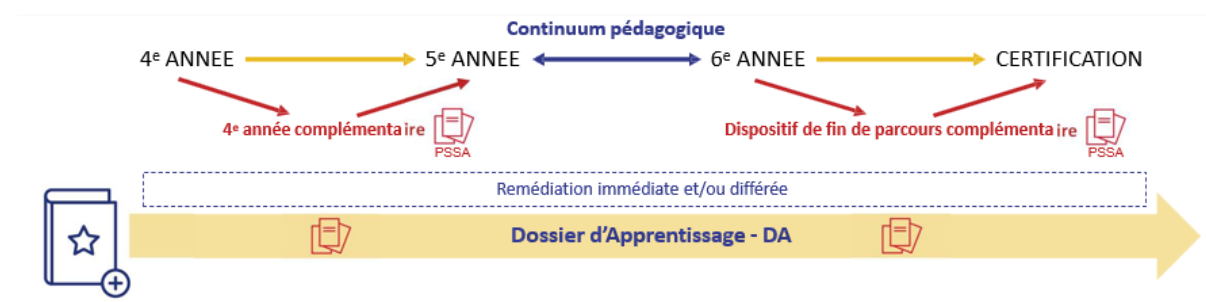


Tableau 51 - Le nouveau parcours de l'enseignement qualifiant (PEQ)

Sur la base de l'AGCF organisant un dispositif de formation consacré à la thématique du PEQ le 24 août 2023, l'IFPC a poursuivi en 2023-2024 et 2024-2025 l'organisation d'une formation, intitulée « Le PEQ : le nouveau Parcours d'Enseignement Qualifiant », s'inscrivant dans le cadre des formations supplémentaires décidées par le Gouvernement¹³.

Ce chapitre a pour objectif de mettre en évidence :

- Les éléments de qualité et les apports du dispositif de formation
- Les besoins, notamment de formation en lien avec le PEQ

Pour répondre à ces objectifs, nous communiquerons et analyserons les résultats à partir des informations récoltées par le biais de questionnaires en ligne adressés aux participants, d'une part, et aux formateurs, d'autre part.

5.4.2. Contexte de la formation

Afin de préparer les enseignants concernés par le PEQ à sa mise en œuvre, une formation supplémentaire interréseaux a été proposée durant les années scolaires 2023-2024 et 2024-2025.

¹³ Article 6.1.3-9 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

5.4.2.1. Public, objectifs et organisation de la formation :

Cette formation supplémentaire de deux jours consécutifs organisée par l'IFPC s'adressait à des groupes constitués, en moyenne, de 15 participants tous réseaux confondus, encadrés par un duo de formateurs.

Rappelons aussi que dans le cadre des formations en interréseaux, les groupes sont composés d'enseignants venant d'écoles et de réseaux différents, et ce afin de garantir une mixité qui participera à des dynamiques de formation constructives et enrichissantes.

Elle ciblait :

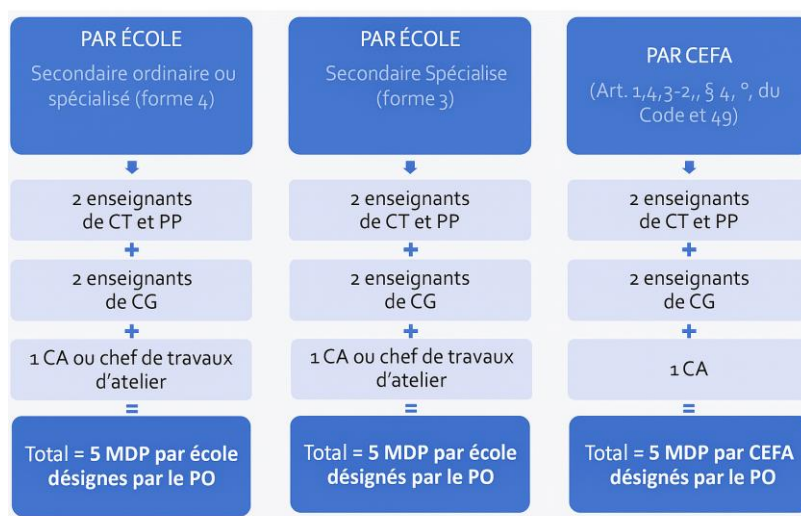


Tableau 52 - Circulaire 9147 du 02/02/24, p.7

Les objectifs poursuivis étaient :

- Cerner le sens, les enjeux, le cadre juridique et les finalités du PEQ
- S'approprier la notion d'apprentissage modulaire (UAA)
- Développer une démarche réflexive autour de l'accompagnement et du suivi de l'élève

5.4.2.2. Nombre de sessions de formation et de participants :

Les tableaux ci-dessous nous renseignent sur les sessions de la formation PEQ et les participants à celles-ci.

	Formation PEQ 23-24	MDP secondaire ordinaire	MDP secondaire spécialisé	MDP autres[1]
Nbre de sessions proposées	111			
Nbre de sessions réalisées	86			
Nbre d'inscrits dans les sessions activées	1.426	1.172	238	16

Nbre de participants (>75% de présence)	1.238	1.020	210	8
Taux de participation (>75%)	86,81%	87,03%	88,23%	50%

	Formation PEQ 24-25	MDP secondaire ordinaire	MDP secondaire spécialisé	MDP autres
Nbre de sessions proposées	111			
Nbre de sessions réalisées	71			
Nbre d'inscrits dans les sessions activées	929	812	114	3
Nbre de participants (>75% de présence)	761	673	85	3
Taux de participation (>75%)	81,92%	82,88%	74,56%	100%

Durant les deux années scolaires proposant la formation, l'IFPC a donc inscrit 2.355 membres du personnel à la formation supplémentaire PEQ. Sur ces 2.355 personnes inscrites, 1.999 personnes ont participé à plus de 75% de la formation.

Le tableau ci-dessous nous renseigne sur la répartition des inscriptions par écoles/CEFA.

Totaux sur les 2 années scolaires par Ecole/CEFA :

Nbre inscrits écoles	Nbre inscrits CEFA	Nbre participants >75% écoles	Nbre participants >75% CEFA
2223	132	1892	108

5.4.3. La méthodologie

Les données qualitatives et quantitatives sur lesquelles le présent chapitre est établi sont issues du questionnaire d'évaluation soumis en ligne aux participants durant la formation.

A ce questionnaire s'ajoute également celui destiné aux formateurs, complété après la journée de formation en présentiel.

Concernant les données quantitatives, nous les présentons synthétiquement à travers des tableaux et des graphiques. Les données seront communiquées sous la forme de pourcentages. Comme les questionnaires sont en ligne, les participants sont amenés à répondre systématiquement à toutes les questions fermées.

Relativement aux données qualitatives, nous avons analysé l'ensemble des 1919 questionnaires reçus. Cela signifie que notre analyse porte sur la totalité des commentaires aux questions ouvertes, à savoir :

- L'ensemble des objectifs repris dans la confirmation d'inscription ont-ils été travaillés ? Précisez votre réponse sur le travail des objectifs.
- En quoi la formation a-t-elle contribué à répondre à des besoins professionnels ?

- Dans mes pratiques professionnelles, quels sont les besoins pour lesquels je ne trouve aucune formation dans l'offre globale de formation (quel que soit l'organisme de formation) ?
- Pour mon métier, je pars de cette formation avec...

De l'analyse de ces données qualitatives, nous identifierons un ensemble de champs sémantiques les plus fréquemment abordés dans les commentaires. Ces champs seront illustrés par une sélection de commentaires saillants.

5.4.4. L'analyse de la qualité de la formation

Afin de mettre en évidence les éléments de qualité de la formation et les éventuels aspects à améliorer, nous vous proposons d'abord de porter votre attention sur la satisfaction des répondants. Ensuite, nous examinerons les données quantitatives concernant l'atteinte des objectifs poursuivis, la prise en compte dans la formation de leur(s) fonction(s) et spécificité(s), la rencontre de leurs besoins professionnels, le déroulement de la formation et les acquis de la formation.

Par la suite, nous entreprendrons d'analyser des données qualitatives qui mettront en évidence les points forts et à améliorer identifiés par les participants et les formateurs.

Nous terminerons en identifiant les acquis de la formation issus de l'analyse de données qualitatives.

Une synthèse clôturera l'ensemble des éléments relatifs à la qualité de la formation.

5.4.4.1. Les données quantitatives

Les données ont été récoltées auprès de 1919 participants :

- 1185 participants pour 2023-2024
- 734 participants pour 2024-2025

a. La satisfaction globale

Le graphique 1 nous permet d'observer une **satisfaction globale de 89,01 %** pour les deux années cumulées de la formation PEQ.

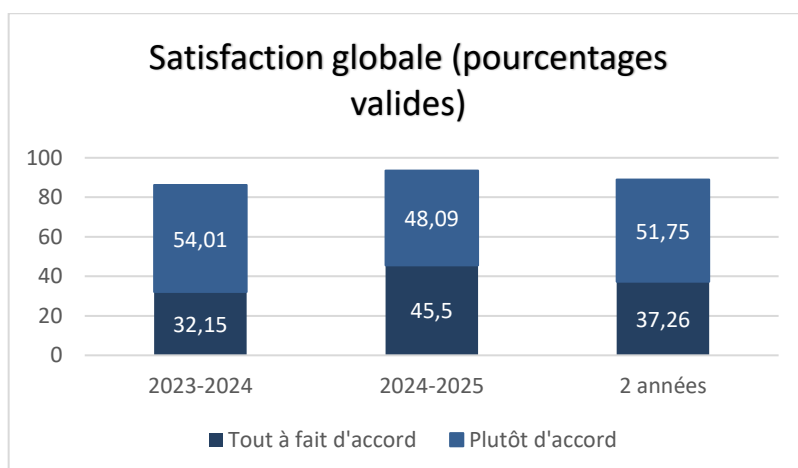


Tableau 53 - Satisfaction des répondants à la formation « PEQ »

b. L'atteinte des objectifs poursuivis par la formation

Le graphique 2 montre la façon dont les répondants ont interprété **l'atteinte des trois objectifs** durant la formation. Nous pouvons constater l'excellent taux d'atteinte des objectifs poursuivis pour les deux années de formation (**97,24%**).

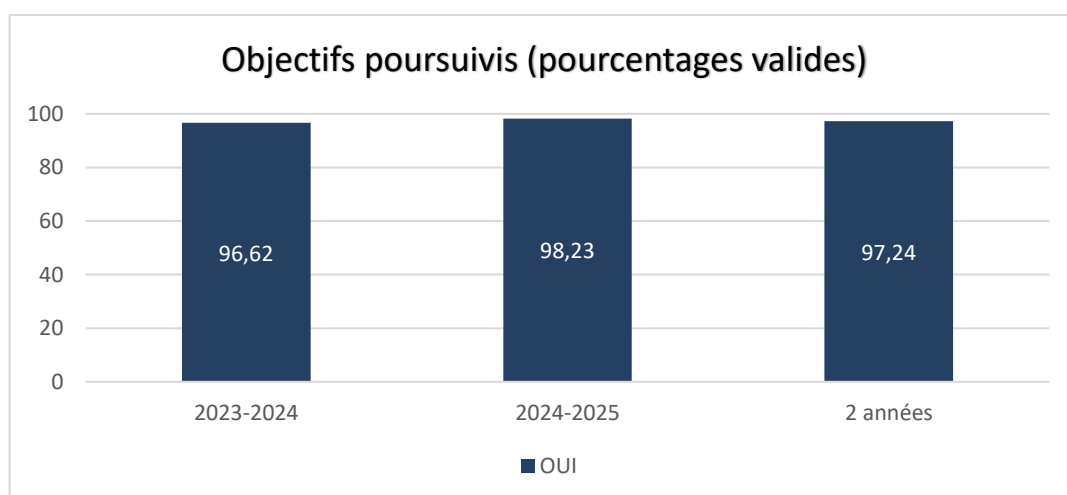


Tableau 54 - Objectifs poursuivis par la formation « PEQ »

c. La formation et les participants

Les résultats proposés dans le graphique 3 montrent que, pour les deux années cumulées de la formation « PEQ », les participants estiment à plus de **85 %** que la formation était en adéquation avec les **spécificités** de leurs **fonctions**. Il montre également qu'ils sont plus de **86 %** dont les **besoins professionnels** ont été rencontrés.

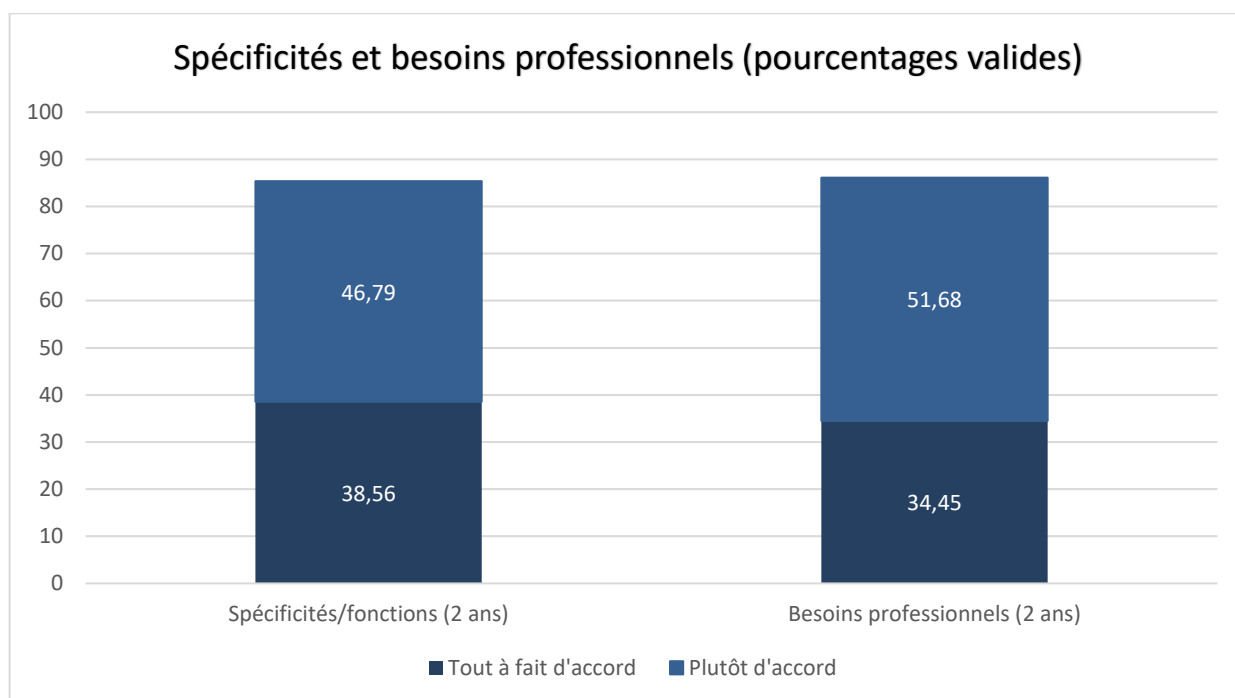


Tableau 55 - Spécificités/fonctions et besoins professionnels rencontrés dans la formation « PEQ »

d. Le déroulement de la formation : scénario structuré et supports pédagogiques

Le graphique 4 montre que, durant les deux années de la formation, pour plus de **95 %** des répondants, le **scénario** proposé était structuré. De plus, plus de **90%** des participants ont estimé que les **supports pédagogiques** utilisés étaient de qualité.

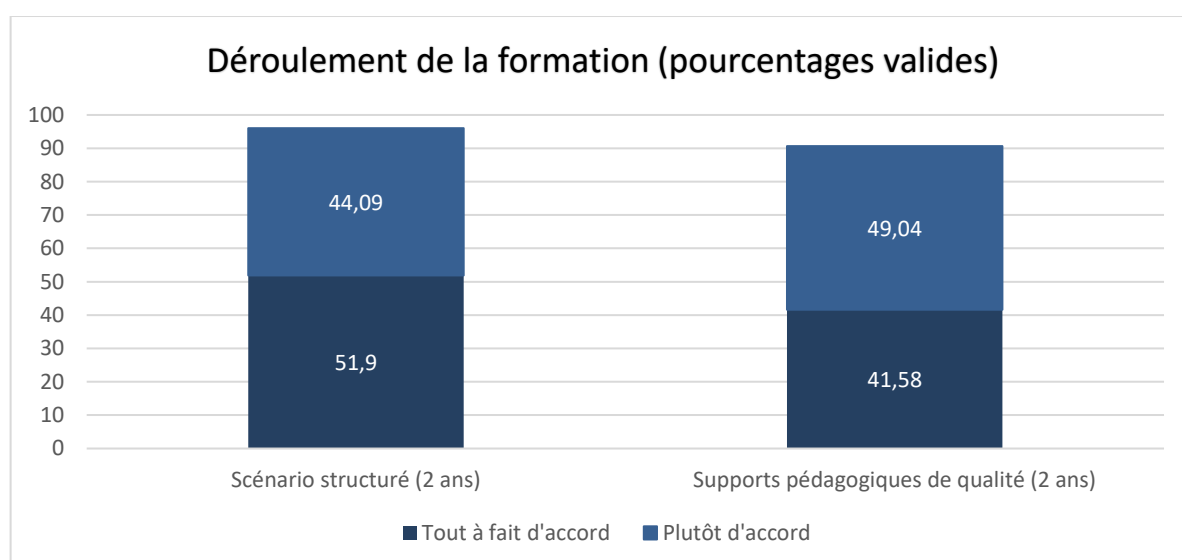


Tableau 56 - Déroulement de la formation « PEQ »

e. Les acquis de la formation : prise en compte des acquis des participants et transfert dans la pratique professionnelle

Le graphique 5 montre que, durant les deux années de la formation, pour plus de **91 %** des répondants, les **acquis des participants** étaient pris en compte. De plus, plus de **93%** des

participants ont estimé qu'un temps leur était réservé pour préparer le **transfert des acquis de la formation dans la pratique professionnelle**.

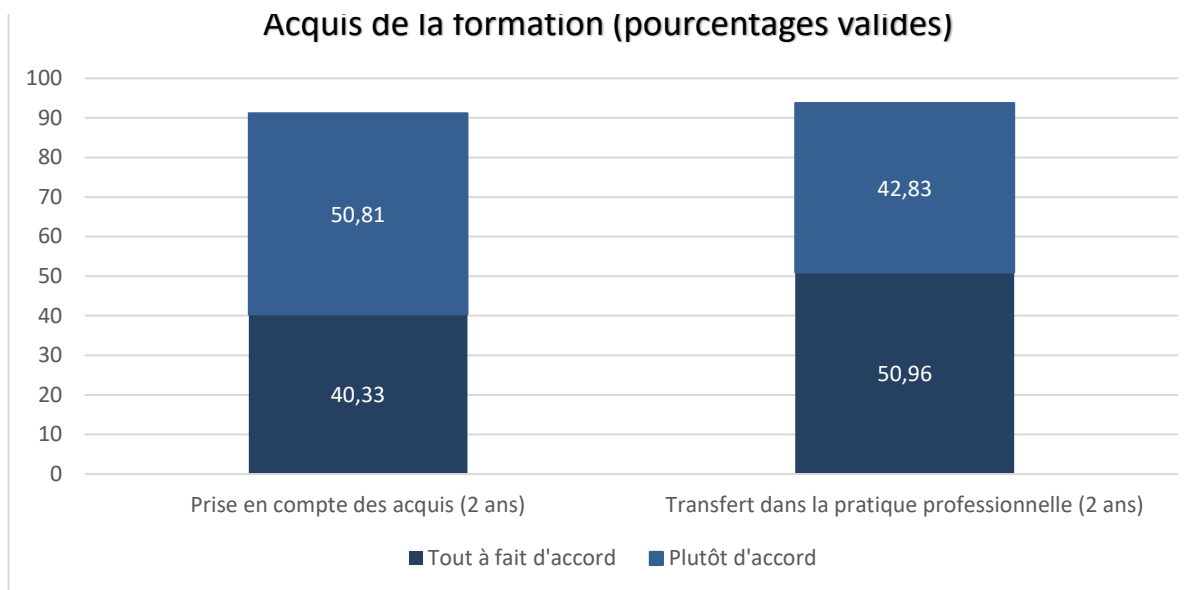


Tableau 57 - Acquis de la formation « PEQ »

5.4.4.2. Les données qualitatives issues des commentaires

a. Les commentaires des participants

Cette analyse qualitative se base sur les **1919 retours** d'expériences de participants la formation supplémentaire **PEQ (Parcours d'Enseignement Qualifiant)**, recueillis via le **questionnaire d'évaluation de fin de formation** et ce pour les deux années où elle s'est donnée.

D'une manière générale, les enseignants expriment principalement un besoin de **clarification** et de **compréhension** du nouveau système, de son **cadre légal**, de sa **logique** et de son **fonctionnement**. Beaucoup déclarent avoir reçu des **informations pertinentes**, des **réponses à leurs questions** et des **outils concrets** pour la mise en œuvre du PEQ, ce qui a souvent apporté **assurance** et **motivation**. Dans l'ensemble, la formation a permis de dissiper des confusions et de fournir une **vision plus claire** des attentes, tout en générant de nouvelles réflexions et des pistes de collaboration.

Sur la base de l'analyse des réponses des participants, voici de manière plus détaillée les éléments que nous avons pu relever.

La qualité de la formation

Qualité des ressources proposées en formation.

La formation a été appréciée pour les ressources et les outils qu'elle a fournis ou dont elle a discuté :

Les participants sont repartis avec *des outils et des idées ou des pistes de travail concrètes*.

Plusieurs ont mentionné *des documents utilisables ou des exemples concrets*. Cependant, certains ont exprimé un *désir d'exemples de documents à utiliser* comme les dossiers d'apprentissage (DA) ou plan de soutien spécifique aux apprentissages (PSSA). Il est à noter que cette dimension ne relève pas de la formation interréseaux mais plutôt des réseaux.

La formation a *mis en évidence le cadre légal* et a *présenté des outils* tels que le Digipad reprenant un ensemble de ressources complémentaires à la formation.

En somme, la formation a majoritairement réussi à fournir une compréhension approfondie et des clarifications sur le PEQ, tout en proposant une gamme de ressources et d'outils qui devraient aider les enseignants dans l'application de cette réforme, malgré quelques attentes non comblées concernant le caractère très concret de certains documents ou conseils, relevant de la responsabilité des réseaux et/ou PO.

La qualité des formateurs

Plusieurs participants à la formation ont exprimé leur satisfaction et ont effectué des commentaires positifs concernant la qualité des formateurs et formatrices :

Une formatrice a été décrite comme *très informée* et ayant répondu aux interrogations concernant les « on-dit » de la presse.

Une autre formatrice a été qualifiée de *très compétente et ouverte aux questions-réponses*.

Un participant a exprimé sa satisfaction et s'est dit *particulièrement impressionné par la maîtrise et l'intelligence des deux formateurs*.

Il a été noté que la formatrice *sait répondre à toutes nos questions*.

Les formateurs ont été félicités pour avoir *apporté des réponses à des questions portant sur des points de détails de la réforme*.

Ces retours suggèrent une appréciation générale de la compétence des formateurs, de leur capacité à éclaircir des points complexes, à fournir des informations précises et à répondre aux questions des participants

Les acquis de la formation

Clarté des informations sur le cadre légal concernant le PEQ

La formation a été largement perçue comme un facteur essentiel pour améliorer la clarté des informations concernant le PEQ et pour la mise à disposition de ressources pertinentes pour les enseignants.

De nombreuses mentions soulignent que la formation a dissipé le flou et a apporté une compréhension significative du PEQ et de ses implications :

Les participants ont exprimé *avoir désormais des éclaircissements, une vision beaucoup plus claire et des idées claires*.

Plusieurs enseignants déclarent *comprendre mieux la logique du PEQ et le fonctionnement du PEQ*, soulignant une *meilleure compréhension du système et de la réforme*.

La formation a permis de *clarifier le cadre juridique et la logique du PEQ* et d'*obtenir des informations précises*.

Certains ont pu *mieux comprendre et séparer le vrai du faux* parmi les informations entendues, tandis que d'autres ont vu *un brouillard qui s'est dissipé* et des *données clarifiées* ou des *rumeurs éliminées*.

La formation a *fourni des réponses claires* à de nombreuses questions des enseignants.

Le *lexique est à présent clair* et la formation a permis de *déchiffrer des termes* et de *mieux assimiler le vocabulaire et les règles du PEQ*.

Le changement de posture des enseignants

La formation a clairement engendré chez de nombreux enseignants un changement de posture, se manifestant par une meilleure compréhension, une confiance accrue, une volonté d'adapter leurs pratiques et un désir de collaboration. Voici des exemples concrets de mentions qui illustrent ce changement :

Une clarté et une compréhension accrue

De nombreux enseignants ont exprimé avoir une vision plus nette de la réforme et de ses implications :

« Je cerne beaucoup mieux les enjeux et la mise en pratique du PEQ ; de même que les liens avec les cours de la formation commune »

« Démêler le flou entourant la réforme et recentrer sur l'intérêt de l'élève »

Une confiance et motivation renforcées

Les enseignants se sentent plus assurés et motivés face aux changements à venir :

« Me conforter dans ma démarche de travail et me prouver que j'étais sur la bonne voie quand on parle du PEQ »

« Un nouveau bagage me permettant d'être plus sereine dans ma pratique »

Une volonté d'adapter les pratiques et de mettre en place des outils

La formation a généré des idées concrètes et une intention d'action sur le terrain :

« Le besoin et l'envie de réaliser des remédiations, d'effectuer un enseignement spiralaire, de faire des suivis personnalisés et de m'accorder avec les professeurs d'options du qualifiant »

« Mise à niveau des informations sur le PEQ et prise de conscience pour améliorer notre travail actuel »

L'ouverture au travail collaboratif et au partage

Les enseignants ont découvert tout au long de la formation la plus-value du travail collaboratif non seulement avec leurs collègues des cours généraux mais également des cours de pratique professionnelle :

« Je repars avec des informations et des idées à exploiter pour partager avec mon équipe éducative »

« Mieux comprendre le système pour pouvoir organiser mon travail et échanger avec mes collègues »

Ces mentions, souvent accompagnées de termes positifs comme « satisfaction », « enthousiasme », et « positif », démontrent une évolution significative dans la manière dont les enseignants perçoivent et envisagent leur rôle face à la réforme du PEQ.

Ce changement de posture a également été observé par les formateurs lors des formations, comme on peut le retrouver dans leurs réponses aux questionnaires complétés par les formateurs. Un vrai basculement a souvent été observé entre le jour 1 et le jour 2.

La réflexivité

La formation a suscité chez de nombreux enseignants une réflexivité notable, les amenant à évaluer leurs connaissances et pratiques actuelles, à identifier des axes d'amélioration et à envisager des changements concrets. Cette réflexivité se manifeste à travers plusieurs types de mentions :

Réévaluation des connaissances et des idées préconçues sur la réforme du PEQ

Les enseignants ont fait le point sur ce qu'ils pensaient savoir et ont reconnu un besoin de clarification ou de correction de leurs perceptions.

« J'étais dans le flou sur les concepts liés à l'enseignement qualifiant »

« Mieux comprendre et séparer le vrai du faux" face aux nombreuses informations distillées »

Prise de conscience des implications et des enjeux du nouveau Parcours de l'Enseignement Qualifiant

La formation a permis aux enseignants de mieux cerner la portée de la réforme et leur rôle à jouer.

« Mise à niveau des informations sur le PEQ et prise de conscience pour améliorer notre travail actuel »

« Comprendre correctement le parcours PEQ, ses enjeux, ses limites, son champ d'application »

Volonté d'adapter et d'améliorer les pratiques pédagogiques

Beaucoup ont exprimé une intention claire de modifier leurs cours et méthodes d'enseignement pour s'aligner sur les exigences du PEQ.

« Savoir comment faire évoluer sa pratique et ses propres cours pour préparer l'arrivée du PEQ »

« L'envie d'appliquer les changements demandés dans le PEQ »

Ouverture à la collaboration et au partage

Les enseignants ont réfléchi à l'importance de travailler collectivement et de diffuser les informations auprès de leurs collègues étant donné que le nombre d'inscriptions de membre du personnel était limité par école et par année scolaire.

« Travail collaboratif avec les collègues d'options »

« Le besoin et l'envie de m'accorder avec les professeurs d'options du qualifiant »

Identification des besoins futurs et des zones d'amélioration

Certains ont noté ce qui restait à faire, que ce soit au niveau personnel ou institutionnel.

« Cela m'a permis d'identifier les éléments sur lesquels il faut encore s'améliorer »

« Des mesures à mettre en place pour éviter à mes élèves la 4^{ème} complémentaire, des remédiations, des feuilles de route et favoriser l'accrochage scolaire »

Ces mentions soulignent que la formation ne s'est pas limitée à une transmission passive d'informations, mais a bien agi comme un catalyseur pour une introspection professionnelle, menant à une meilleure compréhension, une plus grande confiance et un engagement envers l'évolution de leurs pratiques et de leur environnement scolaire.

b. Les commentaires des formateurs

Les formateurs mettent en avant la méthodologie utilisée tout au long de la formation : les activités ont été conçues pour permettre aux participants de se projeter dans leur réalité de terrain et d'adopter une démarche réflexive, favorisant l'appropriation des concepts du PEQ. Les échanges de pratiques professionnelles ont été encouragés, ce qui a permis une dédramatisation de l'arrivée du PEQ par comparaison avec les pratiques existantes :

« Au départ de la formation, le groupe était assez dubitatif, pessimiste, négatif. Nous les avons beaucoup écoutés, nous avons pu, grâce aux informations apportées, dédramatiser la situation et détendre l'atmosphère. »

Une réelle expertise des formateurs a pu être développée au fur et à mesure des différentes sessions. Par ailleurs, la complémentarité des binômes de formateurs (formation générale/professionnelle) a apporté crédibilité et fluidité à la formation :

« Ceux qui se sont montrés plus réfractaires au début de la formation disent avoir été très vite éclairés par des explications structurées faisant sens. »

De plus, les formateurs ont fait preuve d'une grande capacité d'adaptation tant du point de vue du public que du contenu, en ajustant l'ordre des activités et les explications en fonction des besoins : un formateur mentionne que l'un des objectifs est de permettre aux participants de "se rendre compte que ce qu'ils font déjà en lien avec le PEQ est plus conséquent qu'ils ne l'imaginaient, qu'ils sont globalement dans le bon".

Du point de vue de l'expérience subjective des formateurs, ils ont très souvent été les témoins d'une évolution entre le jour 1 et le jour 2 de la formation. Le public est souvent passé de « assez contestataire et fermé au début » à une attitude plus réceptive, avec des sourires et de l'enthousiasme par la suite. Un temps en début de jour 2 a souvent été nécessaire pour apaiser les craintes et les colères ressenties au jour 1. A la suite d'activités comme le quizz et les feedbacks immédiats, les participants s'inscrivent davantage dans une logique participative et d'échange le deuxième jour. Dès lors, on peut en conclure que le déroulement de la formation sur deux jours a constitué une réelle plus-value en permettant aux participants de s'approprier les concepts, de les « digérer » et de mesurer leur marge de manœuvre, favorisant ainsi un climat de confiance :

« Un participant qui « avait mentionné qu'il perdait son temps et qu'il ne serait pas présent le deuxième jour de formation, est revenu sur ses dires de la matinée en fin de journée, expliquant que nous avons répondu à la quasi-totalité de ses questions. Le deuxième jour de la formation, ce

« Le fait que la formation se déroule en deux jours permet aux participants de s'approprier les concepts, de les digérer, de mesurer leur marge de manœuvre compte-tenu de leur contexte scolaire respectif et donc de s'inscrire dans un climat de confiance réciproque entre les participants mais également entre les participants et les deux formateurs. »

Malgré une tendance générale vers un changement positif dans l'engagement et la perception des participants, certains cas de résistance ont également été observés :

« Certains participants ne voulaient rien entendre, rien apprendre et sont restés dans une attitude désolante »

« Certains participants, bien que présents, n'ont pas joué le jeu et ne se sont pas impliqués, voire réalisaient d'autres tâches »

5.4.5. Les besoins de formation des enseignants dans l'enseignement qualifiant dans le contexte actuel

Dans le contexte actuel, les enseignants expriment un certain nombre de lacunes et de besoins spécifiques, couvrant divers aspects de leur pratique professionnelle et de leur bien-être. Ces besoins peuvent être regroupés en plusieurs catégories clés :

Adaptation pédagogique et réformes éducatives

Mise en œuvre des réformes

Les enseignants ont besoin d'aide concrète pour appliquer la philosophie du Parcours d'Enseignement Qualifiant et sortir de la théorie. Ils cherchent des outils concrets pour

l'organisation des Unités d'Acquisition (UQ) et pour créer ces UQ. La création et la structuration du dossier d'apprentissage (DA) sont des préoccupations majeures. Il est à noter que cette mission relève des réseaux.

Différenciation et aménagements raisonnables

Il existe un besoin de formation à la différenciation des apprentissages et aux aménagements raisonnables.

Évaluation

Les enseignants cherchent à savoir comment évaluer correctement dans le cadre du PEQ, évaluer et certifier la formation commune, évaluer les UAA en français, et améliorer les techniques d'évaluation en général.

Méthodes pédagogiques

Des besoins sont exprimés pour la pédagogie en classe flexible, la ludopédagogie, la construction de séquences spirales, les classes inversées et des stratégies pour rendre les matières attractives, comme les mathématiques.

Actualisation des connaissances et compétences métier

Matières spécifiques

Les enseignants souhaitent une actualisation de leurs connaissances au niveau de la pratique professionnelle et dans leurs matières (ex : langues modernes, psychologie/neurosciences, comptabilité, infographie, horticulture, DAO/hydraulique, bio-esthétique, tourisme, cuisine, mécanique automobile, électricité, menuiserie/maçonnerie, pharmacie, sciences économiques).

Nouvelles technologies liées au métier

Il ressort des réponses au questionnaire un réel besoin de formations pratiques sur les nouvelles technologies au sein de leurs métiers, de se mettre à jour et à la pointe.

Secteur de l'enseignement spécialisé

Un manque notable de formations spécifiques est ressenti pour l'enseignement spécialisé, notamment pour l'autisme et les élèves à besoins spécifiques.

Il est à noter que certains de ces besoins de formation sont déjà pris en compte dans l'offre de formation 2025-2026 de l'IFPC à travers 4 formations, à savoir :

- *La Différenciation Pédagogique dans le cadre du PEQ pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves (code formation 03030)*
- *L'Évaluation au service de la régulation des apprentissages, de l'accroissement de la motivation et de l'engagement de tous les élèves dans le cadre du nouveau Parcours de l'Enseignement Qualifiant (code formation 03040)*
- *Articuler de façon cohérente le Travail Collaboratif des enseignant·es de cours généraux et de cours techniques et pratiques professionnelles dans le cadre du PEQ (code formation 03060)*
- *S'approprier et mettre en œuvre les référentiels et les programmes : le profil de certification « aide-soignant·e » (code formation 07010)*

En résumé, les enseignants sont confrontés à un environnement en constante évolution, marqué par de nouvelles réformes et des défis pédagogiques, technologiques, administratifs et humains, nécessitant un soutien continu et des formations concrètes, pratiques et ciblées.

5.4.6. Synthèse générale

La rédaction de ce chapitre poursuivait deux objectifs. Pour rappel, il nous revenait d'identifier les éléments de qualité de la formation et les éventuels besoins de formation en général, et plus particulièrement dans le cadre du PEQ. A cette fin, l'IFPC a analysé un ensemble de données quantitatives et qualitatives issues de questionnaires soumis aux participants en fin de formation. Ajoutons également les données issues des questionnaires complétés par les formateurs qui nous apportent un éclairage supplémentaire afin d'interpréter au mieux la voix des participants.

La qualité de la formation

Les données qualitatives ont montré un niveau de **satisfaction positif**, voire très positif. Cette tendance est confortée par une satisfaction élevée des participants au niveau de la poursuite des **objectifs** assignés à la formation, l'**adéquation** du dispositif de formation vis-à-vis de des **spécificités** du public et de la rencontre des **besoins professionnels**.

Bon nombre d'enseignants ont souligné la **qualité de la formation** en mettant en évidence la qualité des ressources et des activités proposées, la clarté du dispositif, les propositions d'activités différenciées et concrète ou encore le professionnalisme des formateurs.

En termes **d'acquis**, nous pouvons nous satisfaire de voir apparaître de nombreux concepts clés et de balises fondamentales être mentionnées par les participants. Certains enseignants reformulaient dans leurs commentaires ce qu'ils avaient retenu de façon très pertinente, concise. Ceci nous laisse entendre une forme **d'appropriation des éléments dispensés** en formation sur le **sens**, les **enjeux** et les **notions** portant sur le PEQ.

Les participants ont affirmé **être rassurés** sur leur bonne compréhension du PEQ, sur tout ce qu'ils mettent déjà en place au sein de leurs classes et sur ce qu'ils souhaitent désormais améliorer ou créer au bénéfice de tous leurs élèves dans une perspective de réussite. La formation obligatoire a permis de **dédramatiser la réforme**, d'en comprendre le sens et les enjeux, son inscription dans une vision plus méta de la qualité de l'enseignement qualifiant.

Les formateurs ont pu constater un réel **changement de posture des participants** entre le premier et le deuxième jour. Beaucoup ont entamé une réelle démarche réflexive sur leurs pratiques, sur l'intérêt de l'enseignement modulaire, l'approche spiralaire et le bénéfice du travail collaboratif entre enseignants des cours généraux, des cours techniques et de pratique professionnelle, chefs d'atelier/des travaux. L'équipe des formateurs de la formation PEQ obligatoire a eu l'occasion de retrouver certains participants dans l'une ou l'autre formation PEQ du catalogue IFPC sur la différenciation, l'évaluation ou la collaboration entre les enseignants de cours généraux et de cours techniques/pratique professionnelle : cela est encourageant, les enseignants souhaitent poursuivre leur formation pour améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Les besoins de formation

En termes de **besoins de formation**, les enseignants souhaiteraient des formations leur proposant des outils « clé sur porte », ce qui ne relève pas forcément des formations interréseaux. Cependant, les formations IFPC existantes sur l'enseignement qualifiant rencontrent déjà un certain succès, et cette année, l'IFPC propose une nouvelle formation sur le référentiel (profil de certification) « aide-soignante », ce qui rencontre un de leurs souhait (se focaliser sur un métier). Ils apprécieraient également, par le biais des formations interréseaux, mettre à jour leurs connaissances en ce qui concerne tant les cours théoriques que les cours techniques/de pratique professionnelle, notamment en bénéficiant de l'expertise de professionnels du/des secteur(s) concerné(s) par l'option dans laquelle ils enseignent. En effet, nouer des partenariats avec des lieux de stages leur permettrait davantage de mieux préparer les élèves à entrer dans le monde du travail.

En conclusion, si les enseignants ont renforcé leurs compétences grâce à la formation obligatoire sur le PEQ, le chemin n'est pas terminé. Plusieurs points d'intérêts complémentaires sont toujours d'actualité : l'évaluation, la différenciation, le travail collaboratif, l'appropriation des nouveaux profils de certification mais surtout le besoin d'échanger entre collègues de divers horizons de l'enseignement qualifiant afin de partager les pratiques professionnelles au bénéfice de tous les élèves.

6. CONCLUSION

Ce rapport constitue la **première évaluation** depuis l'application complète du décret du 17 juin 2021.

En 2023-2024, **deux programmes généraux** ont été créés dans le cadre du décret et du conseil de la formation professionnelle (CoFoPro) : l'un pour les membres du personnel des **écoles**, l'autre pour les **agents des centres PMS**. En 2024-2025, un **troisième** programme général a vu le jour, celui-ci étant consacré aux agents des **pôles territoriaux**.

Pour les **formations organisées dans le cadre de ces programmes généraux**, nous avons constaté que **l'offre mise en place** pour les deux années scolaire étudiées **couvre assez largement les différents intitulés**.

Plus précisément, les 19 orientations du **programme général « école »** ont toutes fait l'objet de propositions concrètes de formation, les orientations majoritairement couvertes étant « transition numérique » ; « référentiels » ; « approche évolutive » ; « climat scolaire » ou encore « école inclusive ». Au total 5547 sessions ont été programmées et 3677 activées.

Le **programme général « PMS »** est moins bien couvert, le nombre d'intitulés n'ayant pas été mis en œuvre est un peu plus important¹⁴ bien qu'en définitive, une seule orientation est « orpheline » sur les deux années. Ici, les orientations les mieux représentées sont « éducation à la santé à l'école » ; « compétences relationnelles et émotionnelles des membres du personnel » et « fondamentaux du métier ». 427 sessions ont été proposées et 325 ont été mises en œuvre.

Le **programme général des « pôles territoriaux »** ne compte quant à lui que 3 orientations, toutes couvertes de façon plutôt équilibrée. En une seule année scolaire, 66 sessions ont été mises à la disposition du public visé et 49 d'entre elles ont été concrétisées.

Si nous synthétisons les données concernant les **inscriptions** aux formations, nous comptabilisons un total de 77.137 inscrits, les participants travaillant dans le cadre de l'enseignement secondaire ordinaire sont les plus représentés suivis d'assez près par leurs collègues du fondamental ordinaire. Par ailleurs, 66.416 personnes ont **participé** aux formations mises en place dans le cadre des programmes généraux.

Pour ce qui concerne les **formations supplémentaires**, l'IFPC en a organisé 7 différentes entre 2023 et 2025 :

- Les formations aux référentiels du tronc commun pour les P5 et ensuite les P6 ;
- Les formations « contextualisation des référentiels du tronc commun à l'enseignement spécialisé » avec une formation maturité 1 en 2023-2024 et maturité 2 l'année suivante ;
- Les formations à l'approche évolutive : une formation spécifique pour les directions de l'enseignement primaire et ensuite une formation pour les P1/P2 ;
- Les formations au parcours de l'enseignement qualifiant (PEQ).

¹⁴ La raison pour laquelle un intitulé n'est pas mis en œuvre tient au fait que l'IFPC n'a pas su recruter un opérateur de qualité pour donner la formation, notamment dans le cadre des marchés publics.

Globalement, sans compter les formations aux référentiels du tronc commun P5/P6 (dont les données seront ajoutées au présent rapport en mars 2026), **11.925 personnes se sont inscrites** aux formations supplémentaires pour un total de **9.770 participants**.

Les données en lien avec la **satisfaction des participants** font apparaître des tendances extrêmement positives avec en moyenne **90%** de participants qui se disent globalement satisfaits de la formation qu'ils ont suivie. Ce niveau élevé de satisfaction concerne tous les niveaux et types d'enseignement, avec un taux légèrement supérieur pour **le fondamental et le spécialisé**. Par ailleurs, si le niveau de satisfaction global est légèrement plus faible pour **les formations supplémentaires** par rapport aux formations issues du programme général, ce niveau **reste bien supérieur à 80%**. Malgré un caractère obligatoire et imposé, ces formations parviennent donc à se maintenir dans des tendances clairement positives.

Les données en lien avec **le travail des objectifs et la rencontre à des besoins professionnels** montrent également des résultats positifs. Ils plafonnent pour le travail des objectifs avec parfois des taux de plus de 95% de retours positifs, ils sont un peu plus contenus pour la rencontre des besoins professionnels avec des tendances moyennes un peu en dessous des 90%.

Les **analyses par sessions** vont dans le même sens. Les sessions problématiques ou médiocres sont rares, la très grande majorité des sessions obtiennent plus de 80% de jugements positifs pour ce qui concerne la satisfaction globale et la rencontre des besoins professionnels.

Afin de comprendre ce qui peut justifier de tels résultats, nous avons dans un premier temps approfondi l'analyse des dispositions méthodologiques des formations. Ensuite, nous nous sommes penchés sur la question des acquis.

Les **données quantitatives globales d'ordre méthodologique** montrent que les dispositifs sont appréciés pour la plupart des qualités attendues d'une formation : en particulier, la très grande majorité des participants estime avoir participé à des formations bien structurées et avoir travaillé à partir de documents de qualité. Les mises en situation et les exercices mis en place ainsi que les temps d'échanges constructifs sont les autres ingrédients méthodologiques particulièrement mis en avant.

Les **analyses qualitatives des sessions contrastées** (jugées excellentes vs jugées médiocres) nous ont permis de mettre complémentirement en évidence 3 éléments qui semblent incontournables pour qu'une formation soit jugée très positivement par les participants :

- **Le rapport entre les projets de formation du participant et du formateur.** L'apprenant arrive en formation avec un contexte, des projets et des enjeux singuliers qui doivent rencontrer le dispositif de formation dont le formateur est porteur ;
- **La résolution du dilemme du formateur entre un positionnement de pair ou d'expert.** Sans une flexibilité à passer d'un positionnement à l'autre, le formateur sera tantôt accusé de ne pas être à l'écoute des pratiques et du terrain des participants, tantôt vu comme inutile, incompetent, voire avare de ses connaissances ;
- **La mise en place de dispositifs composites et leur régulation** afin de répondre au mieux aux attentes hétérogènes de tout participant en formation, autrement dit, mettre en place une méthodologie différenciée, riche et évolutive.

Concernant **les acquis** avec lesquels les formés disent repartir, nous pouvons nous interroger si ce qui constitue le cœur des formations interréseaux à la suite du décret « formation professionnelle continue » de 2021 a un impact perceptible. Pour rappel, les formations de l'IFPC visent notamment :

- Ce qui est **commun à l'ensemble** des membres du personnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment les fondements scientifiques et le cadre légal ;
- Une **culture commune autour des visées du pouvoir régulateur** (objectifs d'amélioration du système éducatif) ou des constats liés à des indicateurs interréseaux ;
- Les **différents possibles via la réflexivité** : différentes approches pédagogiques, différentes possibilités de mises en œuvre, réalités multiples/approches plurielles.

Indéniablement, **les acquis les plus appréciés** demeurent les **outils et ressources directement applicables** et **l'accès à des pistes concrètes** permettant aux professionnels de l'enseignement d'enrichir rapidement leurs pratiques professionnelles.

S'il est trop tôt pour tirer des conclusions solides au regard des visées spécifiques des formations interréseaux (nous manquons encore de recul à stade), **certains signaux assez encourageants** peuvent être mis en avant, signaux particulièrement marqués dans le cadre des formations supplémentaires. En se basant sur l'analyse des retours des participants mais également des nombreuses observations réalisées par l'équipe des chargés de projets pédagogiques de l'IFPC, nous percevons que les formations produisent notamment des effets positifs sur :

- **L'appropriation du sens et des enjeux** en lien avec les réformes et les objectifs d'amélioration du système éducatif, cette appropriation s'accompagne d'effets positifs en termes d'engagement et de motivation ;
- **Le cheminement vers une posture de praticien réflexif**, qui se traduit ici concrètement par la capacité à analyser et évaluer constamment ses propres pratiques en vue de les améliorer, notamment en développant de nouvelles stratégies pour faire face aux situations professionnelles complexes ;
- **La capacité à mobiliser des cadres conceptuels, théoriques ou scientifiques** en lien avec des situations professionnelles. Cette capacité se révèle essentielle afin de prendre la hauteur nécessaire à l'élargissement des angles de vues et percevoir un ensemble de pistes concrètes et variées.

Considérant les formations de 2023-2024 et 2024-2025, **ces constats et effets ne peuvent être qu'au stade embryonnaire**. Les ambitions fixées pour la formation continue sont justement élevées, il faudra du temps pour les atteindre pleinement. Pour mieux répondre aux besoins en compétences professionnelles, plusieurs **perspectives** sont à envisager :

- Soutenir nos opérateurs de formation dans la **prise en compte des spécificités des formations interréseaux et le développement de dispositifs permettant d'aller plus loin en termes de réflexivité**. Des initiatives telles que des événements thématiques (matinées des opérateurs) ou la mise en place d'observation de formations permettant des feedbacks riches et constructifs doivent absolument être poursuivis et développés ;

- Enrichir la **diversification des dispositifs de formation** permettant un développement de compétences approfondi, nous pensons par exemple à des dispositifs innovants, des formations plus longues ou encore adaptées selon les niveaux de maîtrise hétérogènes des participants (particulièrement pour les formations dans le cadre du numérique) ;
- Développer les **parcours de formation** en articulant notamment les offres réseaux et interréseaux ; ces parcours constituent une opportunité particulièrement intéressante pour permettre des acquis de formation plus riches et plus solides ;
- Renforcer encore **l'utilisation des outils de la Fédération Wallonie-Bruxelles**, en particulier les outils mis à la disposition des membres du personnel sur e-classe.

En résumé, les formations mises en place montrent des résultats encourageants : **forte satisfaction** des participants, **diversité des dispositifs** et des **acquis déjà significatifs** par rapport aux **objectifs du décret**. Ces avancées doivent encore être consolidées pour garantir un impact durable.

À la lumière de ce rapport, l'IFPC abordera les prochaines années avec ambition et détermination, afin de contribuer activement à l'amélioration continue du système éducatif. Elle s'attachera à **anticiper les évolutions du secteur** et à **développer des dispositifs toujours plus adaptés aux réalités du terrain**, pour soutenir durablement la professionnalisation des acteurs de l'éducation.

7. ANNEXES

7.1. Formulaire d'évaluation



QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DESTINE AUX PARTICIPANT-ES

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

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

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

Code session

Date du dernier jour de la formation

 / /

2. Je fais partie du public visé par la formation

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

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

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

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

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



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

☐ oui ☐ non

Justifiez votre réponse

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

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

En quoi ?

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



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

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

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

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

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

11. Quelle est votre fonction?

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

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

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

12. Vous travaillez dans le cadre de l'enseignement

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

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

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

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

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

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

15. Si vous acceptez que nous vous contactons 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

Table des illustrations - Tableaux

Tableau 1 - Nombre de sessions proposées, activées et supprimées en 23/24 et 24/25	14
Tableau 2 - Comparaison du nombre de sessions proposées et réalisées pour le programme Ecole pour 2023/2024 et 2024/2025.....	15
Tableau 3 - Comparaison du nombre d'inscrits et de participants effectifs pour le programme Ecole pour 2023-2024 et 2024-2025.....	16
Tableau 4 - Nombre d'inscrits pour le programme Ecole par niveaux pour 2023-2024 et 2024-2025	17
Tableau 5 - Détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensemble des 19 orientations du programme Ecole	19
Tableau 6 - Comparaison du nombre de sessions proposées et réalisée pour le programme PMS pour 2023-2024 et 2024-2025	20
Tableau 7 - Comparaison du nombre d'inscrits et de participants effectifs pour le programme PMS pour 2023-2024 et 2024 et 2025	21
Tableau 8 - Nombre d'inscrits pour le programme PMS par niveaux pour 2023-2024 et 2024-2025	22
Tableau 9 - Détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensemble des 14 orientations du programme PMS	24
Tableau 10 - Comparaison du nombre de sessions proposées et réalisées pour le programme Pôles territoriaux pour 2024-2025.....	25
Tableau 11 - Comparaison du nombre d'inscrits et de participants effectifs pour le programme Pôles territoriaux pour 2024-2025.....	26
Tableau 12 - Nombre d'inscrits pour le programme Pôles territoriaux pour 2024-2025.....	27
Tableau 13 - détail des données concernant les sessions, inscrits et participants pour l'ensembles des 3 orientations du programme Pôles territoriaux.....	28
Tableau 14 - Partie quantitative-Satisfaction globale et par niveaux.....	34
Tableau 15 - Partie quantitative -Travail des objectifs par niveaux	36
Tableau 16 - Partie quantitative -Réponse à des besoins professionnels par niveaux.....	38
Tableau 17 - Partie quantitative -Dispositif de formation.....	40
Tableau 18 - Satisfaction globale par sessions	41
Tableau 19 - Rencontre des besoins professionnels par sessions.....	42

Tableau 20 - Répartition des formations commandées par lot en 23-24.....	48
Tableau 21 - Répartition des formations commandées par lot en 24-25.....	48
Tableau 22 - Satisfaction globale, rencontre des besoins/objectifs	49
Tableau 23 - Satisfaction globale et besoins personnels.....	55
Tableau 24 - Travail des objectifs.....	56
Tableau 25 - Considérations méthodologiques globales	57
Tableau 26 - Satisfaction globale et besoins personnels.....	62
Tableau 27 - Travail des objectifs.....	63
Tableau 28 - Considérations méthodologiques globales	64
Tableau 29 - Comparaison de la satisfaction globale entre les sessions avec les évaluations excellentes et sessions avec les évaluations médiocres	67
Tableau 30 - Les 6 déterminants pédagogiques (D. Faulx 2021).....	69
Tableau 31 - Comparaison du travail des objectifs entre les sessions avec meilleurs évaluations et sessions avec les pires évaluations	70
Tableau 32 - Satisfaction globale des répondants à la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »	91
Tableau 33 - Objectifs poursuivis par la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé ».....	92
Tableau 34 - Spécificités/fonctions et besoins professionnels rencontrés dans la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé »	92
Tableau 35 - Cheminement de la formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé ».....	93
Tableau 36 - Dossier de support de formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé ».....	93
Tableau 37 - Temps de formation « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé ».....	94
Tableau 38 - Utilisation dans le cadre de sa pratique « Contextualisation des référentiels pour l'enseignement spécialisé ».....	94
Tableau 39 - Organisation du dispositif de formation.....	109
Tableau 40 - Organisation du dispositif de formation.....	109
Tableau 41 - Fonctions rapportées par les répondants.....	110

Tableau 42 - Ancienneté rapportées par les répondants	110
Tableau 43 - Satisfaction globale – TC AE - Enseignants	112
Tableau 44 - Avis sur l'atteinte des 3 objectifs assignés à la formation – TC AE - Enseignants...	112
Tableau 45 - Avis sur le cheminement de la formation – TC AE - Enseignants.....	113
Tableau 46 - Avis sur la rencontre des spécificités et des besoins professionnels – TC AE - Enseignants.....	113
Tableau 47 - Satisfaction globale – TC AE - Directions	118
Tableau 48 - Objectifs poursuivis - TC AE - Directions.....	119
Tableau 49 - Déroulement de la formation - TC AE - Directions.....	119
Tableau 50 - Spécificités et besoins professionnels - TC AE - Directions	120
Tableau 51 - Le nouveau parcours de l'enseignement qualifiant (PEQ)	127
Tableau 52 - Circulaire 9147 du 02/02/24, p.7	128
Tableau 53 - Satisfaction des répondants à la formation « PEQ »	131
Tableau 54 - Objectifs poursuivis par la formation « PEQ »	131
Tableau 55 - Spécificités/fonctions et besoins professionnels rencontrés dans la formation « PEQ »	132
Tableau 56 - Déroulement de la formation « PEQ ».....	132
Tableau 57 - Acquis de la formation « PEQ »	133

Table des matières

1.	INTRODUCTION	6
2.	PARTIE DESCRIPTIVE.....	12
2.1.	ANALYSE PAR PROGRAMME : SESSIONS, INSCRITS ET PARTICIPANTS.....	14
2.2.	LE PROGRAMME « ECOLE »	15
2.3.	LE PROGRAMME PMS	20
2.4.	LE PROGRAMME « POLES TERRITORIAUX »	25
3.	DONNEES QUANTITATIVES GLOBALES	30
	ÉLÉMENTS METHODOLOGIQUES.....	32
3.1.	RESULTATS GLOBAUX ET RESULTATS PAR NIVEAUX	33
3.1.1.	Satisfaction globale et par niveaux	33
3.1.2.	Travail des objectifs	35
3.1.3.	Besoins professionnels.....	37
3.1.4.	Dispositif de formation	39
3.2.	RESULTATS PAR SESSIONS	41
3.3.	SYNTHESE	43
4.	PARTIE QUALITATIVE.....	45
4.1.	LES FORMATIONS DE L'ORIENTATION O16 : DEVELOPPER LA DIMENSION DEMOCRATIQUE ET CITOYENNE DANS LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET L'ORGANISATION DE LA VIE SCOLAIRE (PROGRAMME ECOLES).....	47
4.1.1.	Éléments de contextualisation	47
4.1.2.	Analyse des questionnaires des participants.....	48
4.1.2.1.	Une forte présence du secondaire et un taux de réponse de 91 %	49
4.1.2.2.	81 % des enseignants satisfaits, grâce à des contenus pertinents et une animation dynamique.	49
4.1.2.3.	77 % des participants trouvent la formation adaptée à leurs besoins.....	50
4.1.2.4.	86 % confirment la cohérence entre objectifs et contenus.	50
4.1.2.5.	Les principaux acquis : des outils concrets, des projets adaptés et une motivation renforcée.	51
4.1.2.6.	Les points forts et les limites : des contenus et des animation appréciés, mais un manque de variété et d'adaptation.	51
4.1.3.	Analyse des questionnaires des formateurs.....	51
4.1.3.1.	86 % de réponses et près de 90 % des objectifs atteints grâce à la cohésion et à l'alternance théorie-pratique.	51
4.1.3.2.	69 % jugent le public-cible conforme, mais l'hétérogénéité et les inscriptions contraintes posent un problème.	52
4.1.3.3.	Des stratégies de transfert basées sur l'expérimentation, le débriefing et des outils pratiques.....	52
4.1.3.4.	Des formations efficaces, mais limitées par l'hétérogénéité des publics et le manque de temps.	52
4.1.4.	Conclusions et perspectives.....	53
4.2.	LES FORMATIONS DE L'ORIENTATION 23 « FAVORISER ET PARTICIPER AUX ACTIONS EN LIEN AVEC LE BIEN-ETRE DES ELEVES A L'ECOLE » (PROGRAMME CPMS).....	54
4.2.1.	Éléments de contextualisation	54
4.2.2.	Profil des participants et satisfaction globale.....	54
4.2.2.1.	Couverture des objectifs et appropriation de ceux-ci.....	56
4.2.2.2.	Considérations méthodologiques globales.....	57
4.2.3.	En guise de conclusion	59

4.3. LES FORMATIONS DE L'ORIENTATION 52 « SAISIR LES ENJEUX, ENCOURAGER ET DEVELOPPER LES PRATIQUES COLLABORATIVES, L'INTELLIGENCE COLLECTIVE ET LE TRAVAIL D'EQUIPE AU NIVEAU DES POLES TERRITORIAUX, LA COLLABORATION AVEC LES EQUIPES EDUCATIVES, LES C.PMS ET LES PARTENAIRES EXTERNES » (PROGRAMME GENERAL « POLES TERRITORIAUX »)	61
4.2.4. Eléments de contextualisation	61
4.2.5. Profil des participants et satisfaction globale.....	61
4.2.5.1. Couverture des objectifs et appropriation de ceux-ci.....	63
4.2.5.2. Considérations méthodologiques globales.....	64
4.2.6. En guise de conclusion	65
4.3. ANALYSE CONTRASTEE DES SESSIONS EVALUEES COMME MEDIOCRES VERSUS EXCELLENTEES	67
4.3.1. Analyse des commentaires des évaluations des participants des sessions jugées médiocres	70
4.3.1.1. Les variables externes aux choix du formateur	70
4.3.1.2. Les variables relevant du choix du formateur à la loupe des 6 déterminants....	71
4.3.2. Analyse des commentaires des formateurs issus des évaluations des sessions jugées médiocres	74
4.3.2.1. Relations au contenu.....	74
4.3.2.2. Dispositifs pédagogiques	74
4.3.2.3. Relations entre le formateur et les participants	75
4.3.2.4. Relation à l'évaluation.....	75
4.3.3. Analyse des commentaires des participants issus des évaluation des sessions jugées excellentes	75
4.3.3.1. Relation au contenu	75
4.3.3.2. Dispositif.....	76
4.3.3.3. Relations entre le formateur et les apprenants	77
4.3.3.4. Relations entre les apprenants.....	77
4.3.3.5. Médiateurs pédagogiques.....	78
4.3.3.6. Relation à l'évaluation.....	78
4.3.4. Analyse des commentaires des formateurs issus des évaluations des sessions jugées excellentes	78
4.3.4.1. Relation au contenu	79
4.3.4.2. Dispositifs pédagogiques	79
4.3.4.3. Relations entre participants	79
4.3.4.4. Relations entre le formateur et les apprenants	80
4.3.4.5. Relation à l'évaluation.....	80
4.3.5. En conclusion.....	81
5. FORMATIONS SUPPLEMENTAIRES	84
5.1. LES FORMATIONS « TRONC COMMUN – REFERENTIELS »	86
5.2. FORMATIONS « CONTEXTUALISATION DES REFERENTIELS DU TC A L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE : MATURITE 1-2 ».....	87
5.2.1. Introduction	87
5.2.2. Contexte des formations concernées :	87
5.2.3. Public-cible	89
5.2.4. Origine des données :.....	89
5.2.5. L'analyse de la qualité de la formation :.....	90
5.2.6. Les données quantitatives.....	91
5.2.6.1. Questions à choix multiples posées aux participants.....	91
5.2.6.2. Les données qualitatives.....	95
5.2.6.3. Conclusion :	104
5.3. LES FORMATION « TRONC COMMUN – APPROCHE EVOLUTIVE P1/P2 »	107
5.3.1. Introduction	107

5.3.2.	TC – Enseignants - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves.....	108
5.3.2.1.	Contexte de la formation.....	108
5.3.2.2.	Données et méthodologie	111
5.3.2.3.	L'analyse de la qualité de la formation.....	111
5.3.2.4.	Les données quantitatives.....	111
5.3.2.5.	Les données qualitatives issues des commentaires.....	113
5.3.2.6.	Synthèse	116
5.3.3.	TC – Directions - L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage : leviers pour soutenir la réussite de tous les élèves.....	117
5.3.3.1.	Contexte de la formation.....	117
5.3.3.2.	Données et méthodologie	117
5.3.3.3.	L'analyse de la qualité de la formation.....	118
5.3.3.4.	Les données quantitatives.....	118
5.3.3.5.	Les données qualitatives issues des commentaires.....	120
5.3.3.6.	Synthèse	125
5.4.	LES FORMATIONS AU NOUVEAU PARCOURS DE L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT.....	127
5.4.1.	Introduction	127
5.4.2.	Contexte de la formation.....	127
5.4.2.1.	Public, objectifs et organisation de la formation :.....	128
5.4.2.2.	Nombre de sessions de formation et de participants :	128
5.4.3.	La méthodologie.....	129
5.4.4.	L'analyse de la qualité de la formation.....	130
5.4.4.1.	Les données quantitatives.....	130
5.4.4.2.	Les données qualitatives issues des commentaires.....	133
5.4.5.	Les besoins de formation des enseignants dans l'enseignement qualifiant dans le contexte actuel	138
5.4.6.	Synthèse générale	140
6.	CONCLUSION	142
7.	ANNEXES	149
7.1.	FORMULAIRE D'EVALUATION.....	151
	TABLE DES ILLUSTRATIONS - TABLEAUX.....	156
	TABLE DES MATIERES	159



Institut interréseaux de la Formation professionnelle continue
rue Dewez 14 D218, 5000 Namur
081/83.03.10 – www.ifpc.cfwb.be – ifpc@ifpc-fwb.be