

Evaluation du bachelier Instituteur (-trice) primaire 2013-2014

RAPPORT FINAL DE SYNTHESE

Haute École Charlemagne

Comité des experts :

M. Xavier ROEGIERS, président

Mme Michelle JANSSEN, Mme Charlotte JOSSART, Mme Dorothee KOZLOWSKI,

M. Laurent LESCOUARCH, Mme Anna TOMKOVA, experts

13 mai 2014

INTRODUCTION

L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a procédé en 2013-2014 à l'évaluation du bachelier Instituteur (-trice) primaire. Dans ce cadre, le comité des experts susmentionné, mandaté par l'AEQES, s'est rendu les 21 et 22 octobre 2013 dans la Haute Ecole Charlemagne (HECh), sur l'implantation de Liège Rivageois. Le présent rapport rend compte des conclusions auxquelles sont parvenus les experts après la lecture du rapport d'autoévaluation rédigé par l'entité et à l'issue de leurs entretiens et des observations réalisés *in situ*.

Tout d'abord, les experts tiennent à souligner la parfaite coopération de la coordination qualité et des directions concernées à cette étape du processus d'évaluation externe. Ils désirent aussi remercier les enseignants, les étudiants, et les membres du personnel administratif et technique qui ont participé aux entrevues et qui ont témoigné avec franchise et ouverture de leur expérience.

L'objectif de ce rapport est de faire un état des lieux des forces et points d'amélioration de l'entité évaluée, et de proposer des recommandations pour l'aider à construire son propre plan d'amélioration. Après avoir présenté l'établissement, le rapport examine successivement :

- le cadre institutionnel et la gouvernance ;
- les programmes d'études et les approches pédagogiques ;
- les étudiants ;
- les ressources humaines et matérielles ;
- les relations extérieures.

PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION

La Haute Ecole Charlemagne (HeCh) existe depuis 1995 - date de sa création, par décret. Elle est le résultat d'une fusion de trois établissements d'enseignement supérieur préexistants. Elle propose cinq catégories sur sept sites. En matière de formation initiale, la HE organise treize formations de type court et deux formations de type long.

L'organe de gestion de la haute école est son collège d'administration. Chaque catégorie dispose d'un directeur qui à eux tous, forment le conseil de direction. Les principaux organes de concertation sont le conseil pédagogique et les différents conseils de catégorie.

Le bachelier Instituteur (-trice) primaire est organisé sur trois sites : Liège, Verviers et Huy. Liège est quantitativement le site le plus important, Verviers et Huy sont deux implantations de proximité de plus petite taille.

Note : le présent rapport applique les règles de la nouvelle orthographe.

1 Projet de la section

Les principaux documents officiels qui permettent de cerner le projet de la section pédagogique de la HECh sont, d'une part, le projet pédagogique, social et culturel de la haute école (PPSC) et, d'autre part, le document relatif aux objectifs de la formation d'instituteur ou d'institutrice primaire, décliné dans les treize compétences reprises de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté Française du 17 septembre 2003.

Il n'existe pas, pour la catégorie, de note stratégique formalisée avec des axes de progrès identifiés et des indicateurs associés. Il semble toutefois exister une spécificité de la formation qui est reconnue par l'ensemble des acteurs : celle de prendre les étudiants au niveau où ils se trouvent et de leur proposer un encadrement de proximité.

Le projet de l'établissement s'articule sur une démarche progressive de professionnalisation, en particulier par les stages. Cette pratique fait l'objet d'une réflexion importante dans l'équipe avec des variations sur les différents sites dans les déroulés et les formes d'évaluation.

2 Gouvernance et pilotage

L'absence de vision stratégique à moyen et long terme combinée à une bonne organisation évoque un avion dans lequel le personnel navigant et de cabine fonctionnent en relativement bonne harmonie, mais sans avoir une idée claire du plan de vol ou encore de la destination finale.

Cette absence de vision stratégique pourrait renforcer une vision à court terme des étudiants, qui cherchent avant tout à réussir, plutôt qu'à se former : « On se forme après la formation ! ». Cette vision très « certificative » des études est symptomatique d'un enseignement trop morcelé, et d'une formation envisagée essentiellement dans une approche cours, et non dans une approche programme qui serait pilotée par un référentiel métier.

Recommandations :

- Profiter de l'arrivée du décret dit « Paysage » pour *repenser les cours en termes d'unités d'enseignement plus significatives en lien avec la future profession d'enseignant (Rec1)*¹. Un décret n'est pas forcément un carcan qu'on ne pourrait pas interpréter de façon créative et/ou personnelle. Si une implantation en possède une meilleure lecture, pourquoi ne pas envisager de généraliser la meilleure pratique ?
- *Adopter une position plus claire et plus partagée par rapport aux spécificités des trois implantations : quelles convergences souhaitées, mais aussi quelles spécificités garder, voire développer (Rec2)*. Il ne serait pas inconcevable de poursuivre une politique résolue de différenciation plus importante de ces trois implantations qui affirmeraient chacune des spécialisations (TICE, pédagogies actives, immersion, classes uniques...).

¹ Les recommandations sont numérotées par ordre d'apparition dans le texte. Les recommandations reprises dans le tableau de synthèse (page 19) sont moins nombreuses, ce qui explique une différenciation dans la numérotation.

3 Organisation et concertation entre les acteurs

Une concertation minimale est mise en place au sein de chacune des implantations. Des échanges réguliers entre enseignants de mêmes cours ont lieu mais davantage pour certaines disciplines que d'autres. Les enseignants rencontrés par le comité des experts souhaiteraient davantage d'échanges formels entre eux afin de se concerter, d'harmoniser leurs visions sur l'enseignant de demain mais aussi du temps pour réactualiser leurs connaissances. Les conditions relationnelles d'une démarche collaborative sont donc présentes dans l'équipe mais les obstacles organisationnels la rendent difficile.

Il persiste cependant un manque de concertation au niveau des trois implantations, exception faite des rares journées pédagogiques. Celles-ci sont organisées pour les trois implantations et font l'objet d'une appréciation positive des enseignants : collaborations et échanges possibles et constructifs entre tous les partenaires des trois implantations. Il n'en reste pas moins que les étudiants rencontrés par le comité des experts pointent un manque de coordination entre les implantations, mais aussi un manque de cohérence dans la manière dont certains cours sont dispensés à travers les trois implantations.

De manière plus générale, les canaux de communications entre les différents acteurs ne sont pas clairement identifiés : l'information semble ne pas toujours circuler efficacement entre les trois implantations. La communication interne de la HECh est donc à améliorer.

Nous notons par ailleurs que l'évaluation interne de la HE a provoqué l'organisation de nombreux échanges formels et informels (colloque, journées pédagogiques). Le comité des experts encourage la section à continuer dans cette voie. Il serait également intéressant de formaliser ces échanges afin d'assurer un suivi des décisions ou réflexions auprès de tous les acteurs mais également d'assurer un retour sur terrain de ces échanges.

Les étudiants de la catégorie pédagogique sont très peu impliqués dans les organes organisationnels ou décisionnels, aux différents niveaux. En particulier, un seul étudiant a participé à la commission qualité qui a réalisé le RAE. Il semble que le manque de temps des étudiants soit le principal argument pour expliquer ce manque d'implication.

Recommandations :

- *Systématiser davantage des échanges de pratiques entre les enseignants des trois implantations (Rec3).*
- *Prendre des mesures concrètes pour mieux impliquer les étudiants dans l'organisation et la gestion de leur section/catégorie/HE (Rec4).*

4 Partenariats institutionnels

L'évaluation externe, et partiellement l'autoévaluation, ont souligné un réel manque d'ouverture de la section vers le monde extérieur, qu'il s'agisse des relations avec les maîtres de stage, des directions d'établissements (des écoles qui accueillent les stagiaires), des autres hautes écoles de la région, ou encore des opportunités qu'offrent le Pôle et les relations possibles avec l'université de Liège.

Recommandation :

- *Formaliser les partenariats en étant promoteur de projets communs et de construction d'outils (Rec5).*

5 Démarche qualité

Au niveau de la démarche qualité, des principes directeurs sont énoncés et une série d'outils sont mis en avant. Cependant, il semble que ces principes reflètent davantage la politique qualité au niveau institutionnel que des réalisations concrètes : il n'existe pas de plan d'action qualité au niveau de la catégorie ou encore au niveau de chacune des implantations.

Suite aux entretiens, il semble que les seuls outils mis en œuvre soient une série de cinq questionnaires qui ont permis d'alimenter le rapport d'autoévaluation. Par contre, les différents acteurs n'ont pas été concertés, ni lors de leur rédaction, ni pour l'analyse des résultats.

L'objectif principal de la commission qualité et des différents coordonnateurs semble avoir été de rédiger le RAE. Le travail de préparation de ce rapport d'autoévaluation n'a pas encore été suffisamment considéré comme une opportunité de développer et d'opérationnaliser la démarche qualité au sein de la catégorie ni de décliner la politique qualité au niveau des implantations.

L'évaluation des enseignements favoriserait, elle aussi, le développement de la démarche qualité mais elle est assez rare.

Recommandation :

- *Mieux formaliser et mieux articuler les différentes dimensions de la démarche qualité (Rec6).*

1 Référentiel de compétences, objectifs généraux du programme et profil de sortie des étudiants

En FWB, le minimum horaire requis par décret (2465 heures pour le bachelier) est appliqué au travers des grilles horaires minimales, avec une part d'autonomie pour chaque HE. Dans le cadre de la haute école Charlemagne, les marges de manœuvre horaires ont été utilisées pour renforcer essentiellement l'axe disciplinaire (105 heures renforcent les savoirs et les didactiques des disciplines). Cela caractérise l'orientation de la formation dispensée vers une attention importante accordée au niveau disciplinaire des étudiants, dont une partie, non significative, accuse des lacunes très importantes à l'entrée en formation. Si la grille horaire du décret fait l'unité générale de la formation sur les différents sites, le comité des experts constate une grande hétérogénéité de lecture du décret selon les acteurs dans leur rapport aux compétences professionnelles à atteindre.

Les formateurs de la HE semblent ne pas avoir forgé leur identité professionnelle autour d'un profil de sortie de l'étudiant. Le profil de sortie défini par la haute école, que l'on peut inférer du document relatif à l'objectif de la formation d'instituteur ou d'institutrice primaire ainsi que des échanges avec les acteurs, est, selon l'avis du comité des experts, trop peu explicité, notamment en regard d'une vision de l'instituteur de demain : Qui est-il ? De toute évidence, on peut lire entre les lignes qu'il s'agit d'un instituteur ouvert, ayant acquis l'habitude de l'apprentissage tout au long de la vie, avec une pensée critique et autonome, réflexif, capable travailler en équipe. Toutefois, ce profil n'est pas formalisé et *a fortiori* ne semble nullement opérationnalisé comme tel.

Par ailleurs, l'entrée par les compétences ne semble pas, pour l'instant, une entrée qui a permis de restructurer la formation. Les compétences sont le plus souvent envisagées comme un cadre contraignant (« il faut rattacher les activités d'enseignement/apprentissage aux compétences ») que comme un cadre qui permet de structurer autrement la formation (comme par exemple une structure modulaire, ou une structure qui fait une place plus large à l'interdisciplinarité). L'équipe parle de compétences... mais dans la réalité on enseigne surtout les cours, on pense en termes de contenu des cours, on développe des connaissances.

Les entretiens menés lors de la visite d'évaluation externe confirment cette difficulté dans la compréhension de la logique de compétences et son interprétation par une partie des acteurs. La notion est en fait utilisée à deux niveaux distincts : la conception « compétence transversale » et la conception « compétence terminale ». En particulier, plusieurs formateurs semblent opposer les compétences aux savoirs, alors que, dans la génération actuelle d'approche par compétences (qui privilégie la conception « compétence terminale »)², il y a une articulation étroite entre les savoirs et les compétences, les savoirs étant considérés comme des ressources indispensables au service des compétences.

Sur le plan du respect du cadre imposé par le décret de la FWB, on observe aussi un certain flottement : les actions de formation sont bien organisées pour apprendre aux étudiants à organiser leurs activités d'enseignement-apprentissage au regard des référentiels de compétences élaborés pour les élèves de l'enseignement primaire (Socle de compétences). Par contre, les treize compétences du « référentiel métier » ne sont pas une évidence pour les étudiants rencontrés et ces dernières ne semblent pas être organisatrices, en amont du pilotage de la formation. Elles n'apparaissent pas suffisamment tôt ni de manière explicite dans le programme de la formation.

Le fait que le référentiel des compétences ne soit pas travaillé avec les étudiants amène ceux-ci à envisager leurs préparations d'enseignement un peu « au coup par coup » sans avoir de vision d'ensemble de ce qui est attendu d'eux en termes de profil.

² Voir notamment, dans le monde francophone, les écrits au Québec (TARDIF, SCALLON...), en France (Le BOTERF...), en Suisse (PERRENOUD...) ou en FWB (BECKERS, PAQUAY, REY, De KETELE, ROEGIERS...).

Recommandations :

- Clarifier, sur le plan épistémologique, la notion de compétence, les différentes manières de l'envisager, son rôle dans l'école, et son apport dans un curriculum de formation (Rec7).
- Travailler le référentiel des treize compétences en début de formation et de manière plus significative (Rec8).
- Même si certains formateurs sont réticents à définir un profil de sortie (dont ils craignent qu'il soit uniformisant), envisager de définir un profil minimal de sortie en termes d'acquis de base (Rec9).

2 Programme d'études

Le comité des experts a relevé que l'analyse conduite sur l'adéquation entre compétences / objectifs / contenus / évaluations n'a pas été renseignée par tous les enseignants et sur tous les sites, ce qui est sans doute significatif d'une inégale appropriation de la notion de compétences dans l'équipe. Peu de cours (hormis ceux d'éducation physique, de français, et de maîtrise de la langue française...) seraient harmonisés et les entretiens réalisés confirment le fait qu'il y aurait un différentiel entre compétences annoncées et compétences travaillées dans certains cours. De plus, la dimension didactique semble faire l'objet d'une ambiguïté car elle renvoie à la question des savoirs disciplinaires et peut donc être associée par certains à la maîtrise de notions théoriques au détriment des dimensions didactique et pédagogique. De nombreuses évaluations dédiées exclusivement à la maîtrise des « savoirs à enseigner » témoignent de cette tendance. La démarche dans une approche par compétences ne semble donc pas menée jusqu'au bout et les logiques d'évaluation sommative certificative restent dominantes.

Ceci apparaît notamment dans le fait que les compétences ne sont pas toutes travaillées au même niveau de priorité, avec une prédominance pour la maîtrise des savoirs disciplinaires et la didactique disciplinaire au détriment des autres.

On peut relever quelques caractéristiques :

- La HE ne propose pas de seconde langue, alors qu'il existe un nombre croissant d'écoles fondamentales d'immersion dans la région.
- Selon les étudiants rencontrés, certains cours de psychopédagogie sont trop théoriques. Les évaluations sommatives se font régulièrement par des travaux de groupe, ce qui alourdit la charge de travail des étudiants. Ils regrettent un manque de concertation et d'harmonisation dans les cours.
- Par ailleurs, certains cours dispensés paraissent inutiles aux yeux des étudiants.

Curieusement, les cours vus comme « incohérents », « trop poussés » ou « inutiles » par certains étudiants sont des cours qui ne sont pas articulés directement aux cours figurant à la grille horaire des écoles primaires. Ceci dénote sans doute, de la part des étudiants, une certaine vision tronquée de la formation (utilité à court terme) dans laquelle seuls les cours prodigués à l'école primaire seraient utiles.

Ces constats sont problématiques dans la perspective de leur développement professionnel ultérieur et dans leur investissement dans le cursus car ils empêchent de donner sens à tous les éléments de la formation.

Les fiches de cours constituent une initiative intéressante, qui est certainement à développer, mais aussi à ajuster. En effet les objectifs d'apprentissage visés sont exprimés de manière hétérogène :

- Objectif de l'enseignant / de l'étudiant

- Objectif de processus / de résultat
- Objectif micro / objectif macro = compétence (dans le sens de faire face à une situation complexe nouvelle).

Peu d'objectifs vont dans le sens d'une compétence comprise comme « mobilisation de ressources pour faire face à une situation contextualisée », qui est pourtant une définition qui fait aujourd'hui l'objet d'un large consensus de la part des auteurs spécialistes de la question. C'est-à-dire, que la question de savoir « Quelles situations complexes l'étudiant doit-il pouvoir traiter au terme de tel cours ? » n'est pas posée au départ de la fiche de cours.

Recommandations :

- *Améliorer les contenus des cours, et surtout mieux en préciser le rôle dans la formation et les objectifs, en les mettant en lien systématique avec le référentiel métier, dans une perspective professionnalisante (Rec10).*
- *Poursuivre l'harmonisation des fiches de cours, dans leurs contenus et dans leur lien avec l'évaluation (Rec11).*

3 Pratiques de formation

Des pratiques de décloisonnement entre les disciplines sont observables. Ainsi, la démarche de projet élaborée systématiquement par chaque étudiant dans son cursus, et ce dans une logique interdisciplinaire, permet de vivre concrètement une démarche constructiviste avec des élèves et constitue un point d'appui important pour la construction d'une professionnalité. Les étudiants manquent cruciallement de stratégies concrètes pour une mise en œuvre des stratégies d'apprentissage avec les enfants.

Le travail de l'équipe de formation se caractérise également par un souci de construire une réflexion sur l'équilibre des différents types d'apports aux étudiants. La dimension professionnelle est plutôt renvoyée aux pratiques de stage, de travail de fin d'études (TFE) et d'atelier de pratique professionnelle (AFP) qui permettent un travail en lien entre professeurs disciplinaires et psychopédagogues. Toutefois, les pratiques réelles décrites ne sont pas toujours en adéquation avec la dynamique pédagogique souhaitée par les équipes porteuses de projets. Ce qui prédomine aujourd'hui dans les pratiques enseignantes de la HE est la transmission disciplinaire et didactique, ceci malgré la démarche volontariste de la HE pour faire évoluer la professionnalisation dans des démarches par compétences.

L'étudiant est encouragé à développer un travail autonome dans un travail de fin d'études. Pour le préparer à utiliser la méthodologie de la recherche et de l'analyse, en particulier lors de ce TFE, il lui est proposé dès la première année des modules de méthodes de travail ainsi qu'un cours d'initiation à la recherche dès la première. Dans un vade-mecum, il trouvera des pistes concrètes destinées à la réalisation la plus optimale de ce travail personnel : un approfondissement du lien théorie-pratique ainsi que de l'interdisciplinarité.

Dans un objectif d'autonomie et de recherche créative, les étudiants sont invités à s'insérer en équipes dans des démarches progressives de professionnalisation telles que : l'aide aux classes de plein air, le printemps des sciences, le marathon d'écriture, les activités multidisciplinaires, la préparation de dossiers pédagogiques... pour en arriver à la pratique proprement dite « des stages », professionnalisante par excellence.

Recommandation :

- *Améliorer encore le lien théorie-pratique dans les cours disciplinaire (Rec12).*

4 Critères et modalités d'évaluation des acquis

Même si la perception des étudiants de l'organisation des évaluations est bonne de manière générale, certains problèmes liés à l'évaluation des cours sont posés, dans le cadre d'une formation professionnelle.

Dans les cours disciplinaires, l'évaluation se base fort sur la restitution des connaissances, surtout en première année, mais aussi en deuxième année. Or, le travail par compétences suggère que l'on se pose la question du type de situation complexe que doit pouvoir traiter l'étudiant avec les ressources qu'il a acquises dans ces cours.

En première et en deuxième années, les cours évaluent essentiellement des savoirs, sauf dans certains cours de psychopédagogie, et de plus rares cours disciplinaires, où la résolution de problèmes et les études de cas commencent à être pratiquées.

Du fait de l'interprétation qui est faite des compétences (cf. *supra*), ce sont essentiellement les logiques certificatives, à partir des grilles d'évaluation, qui organisent l'activité des étudiants pendant la durée de leur cursus. Le dispositif les conduit à raisonner à court terme dans une logique certificative et non dans une logique formative de développement professionnel. Par ailleurs, les étudiants interrogés sont critiques sur le cloisonnement entre les disciplines, les concepts et les compétences métier. La lecture que le comité des experts fait de ces constats est celle d'un cercle vicieux qui s'est installé petit à petit : d'une part, abordant les contenus de manière juxtaposée à des fins certificatives à court terme, les étudiants éprouvent des difficultés à établir des liens entre les différents éléments de la formation ; d'autre part, ne percevant pas de liens entre les différentes parties de la formation, ils sont encouragés à adopter une logique d'étude à court terme.

Le fonctionnement par « fiches de cours » demandée à tous les enseignants intégrant le contenu des apprentissages et les méthodes d'évaluation peut constituer un outil de pilotage intéressant si le contenu de ces dernières fait l'objet d'une concertation pour rentrer dans une logique de plan de formation articulée avec les expériences lors des stages et des accompagnements en AFP.

Dans le domaine de l'évaluation, les experts relèvent des différences d'une implantation à l'autre, en matière de dispositifs et de conception des épreuves.

Quant aux évaluations de stages, elles sont souvent perçues comme subjectives, et basées sur des informations trop ponctuelles. Le maître de stage, pourtant présent à tout moment aux côtés de l'étudiant, formule quant à lui un avis qui est parfois perçu comme facultatif. Après chaque stage, le pédagogue s'entretient avec chaque étudiant et lui communique les observations réalisées par les enseignants et le maître de stage. Certains étudiants rencontrés souhaiteraient toutefois davantage de *feedback* après leurs stages/AFP.

Recommandations :

- *Piloter la formation par une concertation des enseignants sur le contenu des fiches de cours (Rec13).*
- *Eviter la désunion en la matière et tendre vers la cohésion la plus opportune. Ceci afin que le futur étudiant adopte un profil plus responsable et adapte sa méthodologie en fonction d'un seul et même profil de compétences. L'explicitier et le définir avec plus d'acuité et de cohérence paraît indispensable (Rec14).*
- *Les AFP sont bien pensées pour être évaluées de façon formative, ce qui peut constituer une hypothèse de travail intéressante pour favoriser la collaboration entre les différents acteurs de la formation (Rec15).*
- *Mieux exploiter l'autoévaluation, par exemple à travers le portfolio (Rec16).*

5 Articulation théorie-pratique

La dimension de formation du praticien réflexif apparaît à ce stade encore en chantier : le modèle pédagogique dominant ne permet pas de le développer de manière conséquente même si deux types de contenus sont pensés pour y contribuer, les AFP et le TFE.

Les formateurs sont porteurs d'un paradigme de l'apprentissage où « l'apprenant est le plus possible acteur de ses apprentissages et de la visée réflexive », mais les conditions de cette réflexion sont à interroger. D'une part, les AFP semblent s'inscrire dans une visée plus applicationniste que réflexive. D'autre part, même si le TFE — structuré sur la réalisation d'une expérimentation faisant suite à une recherche théorique — participe d'une première entrée sur une démarche réflexive personnelle, sa dimension « recherche » s'inscrit elle aussi dans un rapport théorie-pratique essentiellement successif et applicationniste. Ce TFE fait certes partie intégrante de la formation, mais il semble que le lien entre ce TFE et le métier ne soit pas assez développé. Autrement dit, on ne sent pas que ce TFE soit un tremplin pour la pratique professionnelle, même si, aux dires des étudiants, il est un très beau challenge.

Si l'on veut construire des habitudes de travail réflexif susceptibles de favoriser la formation de futurs praticiens en recherche tout au long de leur vie professionnelle, il faut donc penser à une articulation théorie-pratique-théorie plus approfondie.

Recommandation :

- *Renforcer la réflexivité professionnelle en développant l'articulation théorie-pratique-théorie dans les AFP et le TFE, notamment sur la base des résultats de l'enquête TFE ou des interventions en stage (Rec17).*

6 Relations avec le « terrain » et les maitres de stage

Les stages se déroulent sur le modèle suivant : 60h d'observation 1^{re} année en 2 périodes avec évaluation formative par portfolio, 120h de pratique complète en 2^e année avec des organisations différentes selon les sites et 4 visites de formateurs avec évaluation sur la base de compétences attendues + Maître de stage. En 3^e année, 300h (10 semaines) de stage dans différents degrés dont deux semaines dans l'enseignement spécialisé.

Les stages présentés sont variés :

- dans différents établissements : sur proposition des étudiants et dans le cadre du respect de la convention de l'enseignement officiel ;
- dans différentes pratiques pédagogiques spécifiques : enseignement maternel, primaire ordinaire, différencié et spécialisé ;
- à l'étranger (même s'ils sont très peu nombreux...).

Les étudiants rencontrés se sentent souvent pris entre l'avis du maître de stage et le formateur de la HE. Ils pointent des divergences d'appréciation entre les différentes catégories d'encadrement sur les attendus professionnels à l'occasion des stages. Ils pointent un fossé entre la vision de leurs enseignants et de leurs maîtres de stage : une certaine vision « utopique » des enseignants de la HE dénote, selon eux, avec la réalité du terrain. Les maîtres de stage regrettent pour leur part que les étudiants soient formés par des enseignants qui n'ont pas ou peu d'expérience de la classe.

Ce constat se double d'un autre problème : il pourrait y avoir des problèmes de reconnaissance des pratiques de terrain de certains maîtres de stage par les formateurs de la HE, ce qui, d'une part, entrainerait des difficultés de communication entre maîtres de stage et formateurs et d'autre part placerait les étudiants dans cette situation inconfortable de répondre aux injonctions des uns et des

autres, plutôt que de développer des compétences de futur enseignant. À ce niveau aussi, l'autonomie pourrait être questionnée.

De plus, des difficultés en stage sont évoquées mais pas suffisamment traitées au retour de stage.

Bien qu'un courrier (convention de stage) soit adressé au maître de stage et cosigné par lui, la perception des objectifs des stages et des attendus des différents formateurs de la HE reste peu claire à ses yeux, et l'amène à projeter sa propre vision du métier dans les exigences vis-à-vis des stagiaires. Cette situation peut conduire à des problèmes de « conflit de loyauté » pour les étudiants vis-à-vis des collègues enseignants qui les accueillent et les professeurs de la HE dans la mesure où cette diversité des référents se traduit par une multiplicité d'interlocuteurs « légitimes » aux injonctions parfois contradictoires.

Recommandations :

- *Le travail en cours sur l'harmonisation des grilles d'évaluation peut constituer une bonne piste pour dépasser cette situation à condition que les grilles travaillées intègrent l'ensemble des dimensions du métier (et pas seulement les éléments didactiques relatifs à l'organisation de séquences d'enseignement-apprentissage) et que les maîtres de stage soient associés à leur élaboration pour être à la fois plus parties prenantes de l'évaluation et garants de la présence de l'ensemble des dimensions du métier (Rec18).*
- *Développer un espace de concertation pour collaborer avec les écoles de stages et réunir les maîtres de stages (Rec19).*

1 Conditions d'accès, recrutement, effectifs, accueil et intégration des étudiants

De manière générale, les étudiants se sentent bien accueillis dans la HE. Ils s'y sentent chez eux. Il semble toutefois apparaître une difficulté récurrente à l'inscription : certains étudiants s'inscrivent sans avoir « les prérequis des prérequis » (c'est-à-dire le niveau d'un CEB). Pour ces étudiants, même s'il est compréhensible et louable que la formation leur procure une aide, dans un souci légitime d'équité, il convient de se demander s'il est normal que cette aide supplante une partie de la formation professionnalisante proprement dite, en allant largement au-delà de ce qui est prévu dans la grille horaire en termes de remédiation.

Recommandation :

- *Impliquer davantage l'étudiant dans sa remise à niveau, exiger de lui (d'elle) un effort au moins équivalent à ce que propose la HE, au sein de celle-ci ou en dehors (voire même lors d'une année préparatoire)(Rec20).*

2 Conditions de vie et d'étude

Tout comme au niveau de l'institution, les canaux de communication et de diffusion de l'information ne semblent pas efficaces aux yeux des étudiants. Les délégués de classe remplissent bien leur mission au sein de la classe (*via Facebook*) mais il manque de concertation entre les différentes classes et implantations. La première occasion pour les étudiants des trois implantations de se rencontrer a eu lieu lors d'une journée sportive qui est une première (même si tous les étudiants interviewés n'étaient pas informés...). Les étudiants souhaiteraient davantage de moments pour retrouver les étudiants des autres implantations. Les étudiants des implantations de Huy et Verviers semblent satisfaits d'y être, ils ont du plaisir à vivre dans un climat familial, mais ils peuvent avoir le sentiment d'y être seuls, sans les informations et sans les liens avec les autres implantations.

Des concertations sont organisées avec les étudiants pour tenter de régler des problèmes à leur niveau. Toutefois, l'engagement des étudiants dans ces concertations diminue à partir de la première année. La raison de ce désinvestissement est surtout à trouver, d'une part, dans la charge de travail et, d'autre part, dans le fait que les demandes des étudiants ne reçoivent pas souvent de réponses concrètes à leurs demandes, suggestions ou propositions.

La toute nouvelle plateforme électronique *Moodle* mise en place par la HE, n'est pas encore employée par les étudiants. Ils sont peu informés de cette plateforme de communication et avancent l'idée de préférer les réseaux sociaux proposés par Internet, qu'ils maîtrisent mieux.

Recommandations :

- *Multiplier les occasions de rencontre du type de la journée sportive (Rec21).*
- *Accélérer la mise en place de Moodle, et la faire connaître de manière plus approfondie par les différents acteurs de la formation(Rec22).*

3 Information et suivi pédagogique

Le service d'aide à la réussite (SAR) apparaît comme très bien organisé, très actif, très dynamique qu'il s'agisse d'accompagnements collectifs ou encore individuels. Sur les trois implantations, le SAR est à l'origine de l'organisation :

- de quatre modules de méthodologie, dispensés par les psychopédagogues, avec comme objectif d'aider l'étudiant à acquérir une bonne méthode de travail et encourager l'apprentissage autonome et permanent ;
- d'ateliers de remédiation autour de 3 thématiques : compétences disciplinaires, compétences langagières et métier de l'étudiant ;
- de la création d'un espace de parole pour aider l'étudiant répétant.

Le SAR semble parvenir à répondre bon an mal an à toutes les demandes des étudiants. Si on reconnaît parfois un manque d'information à destination des bénéficiaires concernés, les étudiants de Huy et de Verviers soulignent la qualité de l'accompagnement ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les professeurs.

Recommandations :

- *Renforcer au sein des 3 implantations les relations entre le SAR et les différents professeurs (Rec23).*
- *Si la politique d'accompagnement pédagogique des étudiants en première année dans des ateliers méthodologiques et la mise en place de la plateforme de ressources Moodle constituant des points d'appui importants pour faire évoluer les pratiques, il est recommandé de ne pas négliger toute opportunité d'un renforcement de l'information pour faciliter les échanges entre étudiants et enseignants (Rec24).*

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

Selon les acteurs rencontrés, certains nouveaux diplômés se démarquent par leur amour du métier et leur enthousiasme. Par contre, la formation ne préparerait pas encore suffisamment les étudiants au métier d'instituteur primaire : ils ne peuvent pas assumer certaines réalités du terrain parmi lesquelles les contacts avec les parents, certaines charges administratives et la relation avec des enfants en difficultés d'apprentissage ou comportementales.

La HE prévoit des séances d'information à destination des étudiants de troisième année afin de les aider dans leur insertion professionnelle (rédaction d'une lettre de motivation, etc.). Les étudiants de Huy, en particulier semblent très satisfaits de leur rencontre avec les acteurs gravitant autour de leur profession future (syndicat, avocat, etc.).

Hormis les statistiques officielles, la HE ne dispose pas d'informations quant à la carrière professionnelle des différents diplômés de ses trois implantations.

Un accompagnement des jeunes maîtres assistants de la HE par les anciens est prévu : un tutorat visant à une bonne communication, une meilleure harmonie pédagogique et une adaptation rapide et aisée. Des formations continuées leur sont régulièrement proposées, les frais de déplacement et d'inscription étant pris en charge par la HE.

Recommandations :

- *Travailler avec le portfolio pour intégrer les expériences, pour trouver l'identité professionnelle, pour individualiser et différencier la formation et l'évaluation, pour la continuité entre la formation et la pratique (Rec25).*
- *Construire des dispositifs de réflexion sur l'accompagnement des nouveaux diplômés après la formation (Rec26).*

5 Charge de travail

Une baisse de la charge de travail est la principale revendication des étudiants des deux premières années. En effet, il semble que les professeurs ne prennent pas toujours en compte le temps nécessaire aux étudiants afin de réaliser les différents travaux demandés. Ces travaux surchargent beaucoup les périodes de préparation aux stages, d'autant plus que la charge de travail globale n'apparaît pas coordonnée entre enseignants. Par contre, d'après les étudiants rencontrés, si la charge de travail est également intense en troisième année, elle ne doit pas être allégée : elle est perçue comme une étape indispensable à la formation d'un métier très exigeant.

De plus, certains étudiants soulignent la lourdeur de nombreux travaux de groupe dont ils ne perçoivent pas toujours l'utilité.

Qu'en est-il de la perception de l'autonomie ? sur deux implantations, les étudiants estiment être « couvés » (grande proximité avec les enseignants) et très suivis (on les pousse à rechercher l'information par eux-mêmes tout en les épaulant) tandis que sur la troisième implantation, les étudiants estiment au contraire devoir « se débrouiller ». Ces situations traduisent des visions de l'autonomie contradictoires selon les implantations.

Recommandations :

- *Réfléchir à la notion d'autonomie, dans le sens d'un équilibre entre outiller et responsabiliser (Rec27).*
- *Envisager la possibilité d'initier le TFE du début du BA 2, pour mieux répartir la charge de travail (Rec28).*
- *Réfléchir à une coordination des évaluations entre enseignants dans une planification annuelle pour mieux maîtriser la charge de travail des étudiants (Rec29).*

1 Gestion des ressources humaines

Le recrutement des maîtres-assistants est assuré par le directeur de catégorie, en présence d'un coordinateur et d'un collègue de la discipline. La recherche du meilleur profil est préconisée bien évidemment et une formation de base d'instituteur (-trice) est privilégiée pour l'engagement des pédagogues.

Selon les participants aux entretiens, la haute école est perçue comme une machine un peu lourde. Les directives de la direction sont rarement relayées jusqu'aux petites implantations. Tout se fait par e-mail mais cela pose problème pour les ouvriers qui n'ont pas d'adresse mail. La direction ne consulte pas toujours son personnel pour prendre des décisions et ce dernier se sent souvent livré à lui-même dans la gestion des affaires courantes.

Au vu de l'ampleur de la HE (sept implantations), le comité des experts a été étonné de constater qu'il n'y avait pas de GRH professionnalisée (peu d'anticipation, peu de planification dans le moyen et le long terme...), ce qui comporte un risque important de démotivation à terme.

Recommandations :

- *Institutionnaliser les évaluations des enseignements et leur exploitation dans le cadre d'une politique formative de gestion des ressources humaines (Rec30).*
- *Assurer un suivi de carrière pour le personnel non académique afin de valoriser leur travail (Rec31).*

2 Ressources matérielles et équipements

Les locaux sur le site de Liège sont assez vétustes et exigus et les ressources à disposition sont insuffisantes. Malgré l'installation de tableaux blancs interactifs (TBI) et de salles multimédia, l'institution ne semble pas, à ce stade, dégager suffisamment de moyens arguant que les bâtiments ne lui appartiennent pas.

Les bâtiments sont vétustes (surtout à Verviers et à Liège), manquent de luminosité. Les salles de travail (TIC) sont de qualité variable : très bien équipées à Liège et à Verviers, et moins bien à Huy, qui comprend cependant une bonne bibliothèque. On peut encore noter une connexion Wifi limitée.

La taille des implantations de Huy et de Verviers ne permet pas d'assurer tous les services, en particulier l'impression des cours. Le service cours de Liège est à la disposition de tous les collègues des trois implantations ainsi que des étudiants qui en font la demande.

Le personnel ouvrier rencontré se sent désœuvré quant à la tenue des bâtiments. Le fonds des bâtiments scolaires ne serait pas toujours enclin à intervenir, alors que les infrastructures se détériorent de plus en plus.

Il n'y a pas de politique d'achat coordonnée par les équipes enseignantes au niveau des bibliothèques et les ressources à disposition sont peu nombreuses et pas toujours très actuelles. Les achats se font à l'initiative des bibliothécaires ou suite aux demandes introduites par les professeurs. Enfin, les horaires d'ouverture posent un réel problème de fréquentation pour les étudiants dans les implantations de Huy et Verviers.

1 La recherche

Quelques liens avec l'université de Liège ont pu être construits mais, si des appels à projets sont diffusés, ils sont trop peu favorisés. Le manque de temps est le principal argument avancé. Quelques expérimentations innovantes prennent place au sein des implantations de Verviers et Huy (notamment un projet portant sur l'école numérique). Le comité des experts en déduit qu'il n'existe pas de politique de recherche au sein de la catégorie et, par conséquent, très peu de véritables recherches appliquées qui puissent donner lieu à des publications. La recherche n'est donc pas assez valorisée et reste liée à des initiatives personnelles. Le rapport à la recherche est par ailleurs très peu évoqué dans le rapport d'autoévaluation.

Par ailleurs, le TFE constitue un levier qui n'est pas suffisamment exploité. Une épistémologie scientifique plus rigoureuse avec un retour réflexif renforcé sur le plan théorique après sa réalisation permettrait d'enrichir la portée de cet outil dans une perspective de recherche.

Recommandations :

- *Intégrer la recherche-action dans le travail de l'équipe des formateurs et dans l'évaluation des formateurs (Rec32).*
- *Développer l'articulation théorie-pratique du TFE, et en cherchant à évaluer les effets produits sur les élèves dans une approche plus systémique (Rec33).*

2 Relations internationales et mobilité

Malgré la volonté affichée chez bon nombre d'acteurs, le manque d'ouverture vers le monde extérieur est pointé par plus d'un acteur.

La communication externe n'est pas toujours claire.

La mobilité des étudiants est restreinte car la plupart des acteurs considèrent que la période de formation de trois ans est un réel obstacle à la possibilité de partir à l'international. Très peu de dossiers soumis arrivent donc à obtenir un avis favorable.

Pour conclure...

La présente conclusion reprend les principaux points sur lesquels le comité des experts estime qu'il importe de se pencher.

Lors des entretiens, la réflexion suivante a émergé de la part d'un acteur « Les évaluations AEQES nous donnent beaucoup d'informations, mais on ne sait pas comment les développer... ». La réponse est sans doute de donner davantage de temps et de moyens sur la réflexion en profondeur : « Qui sommes-nous ? », « Où allons-nous ? », « Sur quel modèle d'école de demain travaillons-nous ? ». En effet, la vision du métier n'est pas toujours explicite au regard des mutations de l'école. La HE travaille à partir d'un référentiel, mais pas à partir d'une vision du métier. Il ne s'agit pas nécessairement de reconstruire cette vision à partir de rien, mais de formaliser une démarche dans la continuité des réflexions actuelles en interne, en n'oubliant pas la concertation et le partage des idées avec le terrain.

En ce qui concerne la communication interne, les échanges entre implantations se multiplient et commencent à porter des fruits. Toutefois, il existe une demande importante, de la part des acteurs, de renforcer encore les échanges entre les formateurs, et d'identifier pour ce faire des lieux institutionnels qui vont au-delà des initiatives personnelles.

Une réflexion de fond est à mener sur le morcellement de la formation, qui pourrait nuire à sa qualité : il importe de retrouver du sens. Le nouveau décret devrait apporter les marges de liberté nécessaires pour répondre aux différentes insuffisances dans l'organisation de la formation, et lui rendre un caractère plus signifiant et moins morcelé : moins de course au diplôme, plus de qualité et de profondeur.

En termes de cohérence interne du programme, plusieurs pistes sont à développer : (1) davantage de pratique (2) aborder les compétences plus tôt dans la formation en les intégrant davantage à celle-ci (3) réorienter certains cours disciplinaires (autres que ceux qui abritent les « compétences outils », à savoir notamment les compétences de maîtrise de la langue), qui sont consommateurs de trop d'énergie de la part des étudiants.

Enfin, il semble exister une contradiction en termes d'approche de l'autonomie des étudiants dans la formation. Cette autonomie est réelle pour une petite partie de bons étudiants qui en profite, mais elle est illusoire pour une majorité d'étudiants qui semblent manquer de temps pour en faire un atout. Dès lors, cette autonomie est-elle un facteur d'équité ? On pourrait se poser la question.

La section pédagogique de la haute école ne manque pas d'atouts pour répondre à l'ensemble de ces défis.

EN SYNTHÈSE

Forces	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Accueil des étudiants et existence de services d'accompagnement structurés au service de l'étudiant ⇒ Participation à certains projets innovants et opérationnalisation de ceux-ci (école numérique, colloque, journées pédagogiques, ...) ⇒ Mise en place du dispositif technique <i>Moodle</i> : outil prometteur pour la transmission de l'information et l'appui aux enseignements ⇒ Service d'aide à la réussite dynamique / encadrement de proximité ⇒ Volonté des acteurs de s'inscrire dans des pratiques collaboratives ⇒ Existence d'un conseil des étudiants et des délégués de classe ⇒ Souhait de rendre les étudiants acteurs de leur formation ⇒ Pleine conscience des difficultés à améliorer. ⇒ Organisation des stages, AFP et TFE / réflexivité sur les enjeux du stage ⇒ Bonne organisation de la formation et diffusion de l'information auprès des étudiants ⇒ Conclusion du rapport d'autoévaluation = excellente base de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Absence de vision stratégique explicite ⇒ Démarche qualité encore embryonnaire à ce stade ⇒ Manque de communication interne et d'occasions institutionnalisées pour les échanges entre les enseignants ⇒ Manque de réflexion sur les compétences et leur apport dans la formation ⇒ Absence d'un profil de sortie, de manière prospective ⇒ Manque d'ouverture sur l'extérieur et sur la recherche ⇒ Objectifs de cours pas suffisamment précisés en termes de contribution à l'exercice du métier ⇒ Lien théorie-pratique insuffisant dans les cours disciplinaires ⇒ Absence d'un réel espace de concertation pour collaborer avec les écoles de stages ⇒ Peu d'implication des étudiants dans les organes de participation de la HE ⇒ Manque de réflexion sur le travail de l'étudiant ⇒ Exigence insuffisante vis-à-vis de l'étudiant en matière de remise à niveau (prérequis) ⇒ Message ambigu à propos de l'autonomie des étudiants ⇒ Insuffisances dans la gestion des ressources humaines ⇒ Possible dérive d'une belle machine bien rodée, qui tourne (trop) bien sur le plan fonctionnel, administratif ⇒ Le peu d'évolution des cultures professionnelles au niveau des équipes d'enseignants, avec une centration essentiellement sur la conformité au référentiel horaire du décret dans l'organisation pédagogique

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Le nouveau décret ⇒ L'université de Liège ⇒ Partenariats existants et potentiels 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Une possible diminution de l'intérêt des étudiants à Huy et à Verviers, face à l'influence de la plus grande implantation à Liège. ⇒ Perdre des étudiants lors des inscriptions ou en cours d'année académique

Recommandations

- (1) Profiter de l'arrivée du décret dit « Paysage » pour repenser les cours en termes d'unités d'enseignement plus significatives en lien avec la future profession d'enseignant.
- (2) Adopter une position plus claire et plus partagée par rapport aux spécificités des trois implantations : quelles convergences souhaitées, mais aussi quelles spécificités garder, voire développer.
- (3) Prendre des mesures concrètes pour mieux impliquer les étudiants dans l'organisation et la gestion de leur section/catégorie/HE.
- (4) Mieux formaliser et mieux articuler les différentes dimensions de la démarche qualité.
- (5) Clarifier, sur le plan épistémologique, la notion de compétence, les différentes manières de l'envisager, son rôle dans l'école, et son apport dans un curriculum de formation.
- (6) Définir un profil minimal de sortie de l'étudiant et l'utiliser pour améliorer les objectifs et les contenus des cours.
- (7) Améliorer encore le lien théorie-pratique dans les cours disciplinaires, les AFP et les TFE.
- (8) À l'instar de ce qui se fait dans les AFP, piloter la formation par une concertation des enseignants des trois implantations, notamment sur le contenu des fiches de cours.
- (9) Continuer à harmoniser les grilles d'évaluation des stages en intégrant l'ensemble des dimensions du métier et en associant les maîtres de stage.
- (10) Impliquer davantage l'étudiant dans sa remise à niveau, exiger de lui (d'elle) un effort au moins équivalent à ce que propose la HE, au sein de celle-ci ou en dehors (voire même lors d'une année préparatoire).
- (11) Accélérer la mise en place de *Moodle*, et la faire connaître de manière plus approfondie par les différents acteurs de la formation.
- (12) Renforcer l'information pour faciliter les échanges entre étudiants et enseignants.
- (13) Travailler avec le portfolio pour intégrer les expériences, favoriser la réflexivité et l'auto-évaluation, et développer l'identité professionnelle.
- (14) Construire des dispositifs de réflexion sur l'accompagnement des nouveaux diplômés après la formation.
- (15) Réfléchir à la notion d'autonomie, dans le sens d'un équilibre entre outiller et responsabiliser.
- (16) Mieux se coordonner entre enseignants dans une planification annuelle, notamment au niveau des évaluations, pour mieux maîtriser la charge de travail des étudiants.
- (17) Institutionnaliser les évaluations des enseignements et leur exploitation dans le cadre d'une politique formative de gestion des ressources humaines.

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

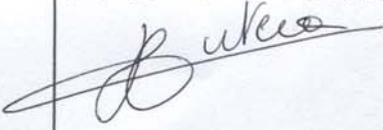
L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond

Page	Chap.	Point ¹	Observation de fond

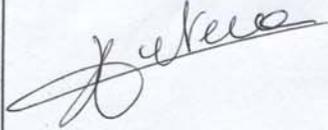
Nom et signature du (de la) Directeur(-trice)-Président(e)


 C. NATILLAS

Nom et signature du (de la) coordonnateur(-trice) de l'autoévaluation

P.O. Emmanuel LOUBA


Nom et signature du (de la ou des) Directeur(-trice)(s) de catégorie



¹ Mentionner la rubrique (force, point d'amélioration ou recommandation) suivie du numéro précédant le paragraphe.