



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

RAPPORT FINAL DE SYNTHÈSE

Haute Ecole Lucia de Brouckère

Comité des experts :

Mme Angeline AUBERT-LOTARSKI, présidente

Mme Bernadette STEVENS, M. Gérard DE VECCHI, M. Philippe R. ROVERO,

Mme Frédérique BOUFFIOUX et Mme Anna TOMKOVA, experts

13 mai 2014

INTRODUCTION

L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a procédé en 2012-2014 à l'évaluation du bachelier Instituteur (-trice) primaire. Dans ce cadre, le comité des experts susmentionné, mandaté par l'AEQES, s'est rendu les 14 et 15 novembre 2013 à la Haute Ecole Lucia de Brouckère (HELdB). 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 auditions et des observations réalisées *in situ*.

Tout d'abord, les experts tiennent à souligner la bonne 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 Lucia de Brouckère (HELdB) a été créée par décret en 1996 et fait partie du réseau officiel neutre subventionné. Cinq catégories d'enseignement sont proposées dans la HELdB : agronomique, paramédicale, économique, pédagogique et technique.

Pour la catégorie pédagogique, la Haute Ecole dispose de deux implantations : le site Jules Ferry situé à Anderlecht (1070 Bruxelles) et l'Institut supérieur pédagogique et économique (ISPE) à Jodoigne. La catégorie pédagogique propose deux formations : le bachelier Instituteur primaire et le bachelier Educateur spécialisé.

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

1 Projet de la section

Comme toutes les hautes écoles, la HE Lucia de Brouckère a défini son projet d'établissement dans son projet pédagogique, social et culturel. Ce dernier se réfère au décret 2000 et associe l'acquisition des compétences relatives aux savoirs à enseigner avec le développement des compétences à caractères pédagogiques et la pratique professionnelle. Les stages et les ateliers de formation pratique (phases de préparation et d'analyse du stage) y apparaissent comme l'un des fondements de la formation.

La section Instituteur primaire de la HELdB met en œuvre son cursus sur deux implantations : l'Institut supérieur pédagogique et économique (ISPE) à Jodoigne et le site Ferry à Anderlecht. Les deux sites se partagent un directeur de catégorie et un tiers de leurs formateurs, mais apparaissent fonctionner de manière indépendante. Il n'existe pas de projet pédagogique formalisé de la catégorie qui puisse d'une part, en externe, servir de support fort de communication et valorisation des formations dispensées et, d'autre part, en interne, constituer un outil de cohérence et de mobilisation des équipes. Il existe bien une liste d'objectifs généraux du département pédagogique dans certaines publications, mais elle n'est reprise ni dans le rapport d'autoévaluation ni dans les discours des formateurs.

Pour autant, lors des entretiens avec les personnels des deux sites, le comité des experts a perçu un esprit « Ecole » ainsi qu'un ensemble de valeurs citoyennes et pédagogiques relativement absentes de la communication officielle, mais partagées implicitement entre les acteurs et intégrées dans les enseignements. Les acteurs sont clairement porteurs d'une mission envers leurs étudiants, mais aussi, plus largement, envers l'enseignement et la société. Par ailleurs, les deux sites semblent avoir un déficit d'image, tous deux situés à proximité géographique d'établissements de plus grande taille et à l'identité forte. La cellule communication récemment créée au sein de la HE constitue un appui pour renforcer l'image de la catégorie pédagogique de la HELdB.

Chaque implantation dépend d'un pouvoir organisateur (PO) différent. De plus, un projet de fusion avec une autre entité (dépendant d'un troisième pouvoir organisateur) est évoqué pour l'année académique en cours. Il n'est pas certain que la formation d'instituteur primaire continuerait à être déployée sur chaque site une fois la fusion réalisée. Ces fortes incertitudes s'ajoutent aux inconnues relatives à la mise en œuvre du décret Paysage¹ (voté quelques jours avant la visite des experts) et au projet de masterisation de la formation d'enseignant. La direction est impliquée dans des groupes de réflexion/préparation de ces différents sujets. Cependant, aux yeux des formateurs peu au fait des discussions en cours, c'est davantage une source de craintes (risques), alors que cela pourrait être utilisé comme opportunité tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel.

Il est indispensable que la section Instituteur primaire définisse son projet au sens de démarche collective et formalisée débouchant sur une vision à moyen et long termes de ce que la section souhaite devenir et développer pour son équipe et pour les enseignants qu'elle forme. Les contraintes externes à venir doivent être anticipées, et non uniquement subies, pour pouvoir être force de propositions. Des choix d'attribution de moyens ont été faits par les PO et la HE. Pour pouvoir négocier, la section doit s'appuyer sur une évaluation de l'adéquation entre ces choix, les besoins et les objectifs poursuivis.

Le comité des experts souligne qu'à l'heure actuelle, en raison de décisions prises concernant le management et les ressources humaines et matérielles, certaines conditions de réalisation de ce

¹ 7 novembre 2013 - Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études
Evaluation Instituteur(-trice) primaire 2013-2014

curus sont à la limite du tenable. Par leur engagement et leur professionnalisme, les personnels (formateurs, administratifs et techniques) compensent des manquements importants. Le comité des experts estime que ce n'est pas viable de continuer ainsi.

Recommandations :

(1) Définir une vision stratégique pour la section, traduite en plan d'action muni d'outils de suivi, et s'appuyant sur des discussions en interne des évolutions en cours et à venir

(2) Engager les PO et la HE dans une redéfinition du management et des moyens attribués, compte tenu des besoins et des objectifs de la section.

2 Gouvernance et pilotage

Le mode de pilotage apparaît fondé sur l'induction et l'informel, en partie en raison de la taille de chacun des sites. Les rapports de proximité des personnels à tous les niveaux (y compris avec les personnels administratifs et techniques) permettent un fonctionnement fondé sur la solidarité et la recherche de solution aux problèmes à court terme. On s'inscrit de plus dans un respect de conformité avec les décrets.

Au niveau de la catégorie pédagogique, le comité des experts relève un soutien clair de la direction aux développements pédagogiques qui prennent naissance dans les problèmes rencontrés par les équipes ou les étudiants. Le comité a noté, par exemple, la mise en place - avec succès - de la pédagogie institutionnelle sur un des sites. Il semble y avoir un parti pris de favoriser l'émergence de questionnements ou d'actions qui appartiennent à des groupes d'acteurs plutôt qu'une approche proactive - qui pourrait être de nature participative - de définition d'objectifs fédérateurs. Cette démarche présente toutefois la limite de très peu se positionner collectivement face à des enjeux futurs ou qui dépassent la section.

La gestion d'une institution par projet vise à faire face aux surcharges des personnels, aux moyens limités et aux perspectives d'avenir (fusion, décret paysage, masterisation). Elle implique plusieurs étapes successives :

- identification et priorisation des objectifs stratégiques en s'appuyant sur le rapport d'auto-évaluation de la HE et le rapport d'évaluation rédigé par les experts mandatés par l'AEQES ;
- élaboration d'un plan d'action à mettre en place à partir des objectifs prioritaires ;
- ciblage des projets principaux à développer à court terme (pas plus que 3 dans un premier temps) ;
- gestion des projets à mettre en place : mandat du projet qui précise un comité de pilotage, un responsable de projet, une équipe de projet, des buts, des moyens, des indicateurs, des délais, un « livrable ».

Cf. recommandation 1.

3 Organisation interne et concertation entre les acteurs

En matière de concertation, les pratiques diffèrent fortement d'un site à l'autre. Portée par le développement de la pédagogie institutionnelle en son sein, une implantation étaye son fonctionnement sur des réunions régulières, soit environ une fois par mois. Dans l'autre, quelques rencontres *ad hoc* s'ajoutent parfois aux deux réunions annuelles, à la rentrée et à la fin de l'année. Dans un cas comme dans l'autre, les temps de concertation ne sont pas institutionnalisés : pas de placement systématique à l'horaire pour permettre la plus large participation, pas de reconnaissance dans la charge de service des formateurs. De plus, il n'existe pas véritablement de temps commun

aux deux sites. Ce fonctionnement est compensé par des initiatives individuelles, les formateurs étant en grande majorité conscients de l'importance des concertations pédagogiques pour la qualité de la formation. Il ne permet cependant pas de mener collégalement les débats de fond qui s'imposent sur l'avenir de la formation, le référentiel de compétences du cursus, la réussite en BAC1, etc.

Recommandation :

(3) Inscrire les concertations pédagogiques (intra-site et inter-sites) dans le fonctionnement de la catégorie et les charges de service des formateurs d'enseignants.

Concernant la participation des étudiants à la vie de leur institution, le comité des experts note en premier lieu des initiatives intéressantes prises dans le cadre de la pédagogie institutionnelle. Il existe des "lieux ponctuels" d'échange et, de l'avis des étudiants, la direction et les formateurs sont ouverts et disponibles. Toutefois, les étudiants ne sont pas motivés pour participer à des conseils d'étudiants tant les instances centrales sont vécues comme éloignées de leurs préoccupations. De plus, leurs contraintes géographiques et organisationnelles sont insuffisamment prises en compte pour permettre un réel investissement de leur part.

Recommandation :

(4) Soutenir et accentuer la participation étudiante par une meilleure information sur leurs droits et devoirs, une valorisation du travail des délégués et représentants étudiants ainsi qu'une diffusion plus large, au sein de la catégorie, des acquis et des outils de la pédagogie institutionnelle.

4 Partenariats institutionnels

En dehors des liens établis avec les écoles de stage, le comité des experts constate que les partenariats et les services à la collectivité sont peu développés sur les deux sites. Il existe cependant quelques collaborations individuelles, notamment sur le plan de la recherche.

5 Démarche qualité

Le formateur nommé coordonnateur qualité pour ce cursus s'est pleinement investi dans une démarche rigoureuse et sincère, cherchant à recueillir et prendre en compte les avis des diverses parties prenantes. Le comité des experts regrette que les autorités académiques n'aient pas constitué une commission interne comme cela est demandé par le décret AEQES du 22 février 2008. Elle serait venue en appui, du point de vue de l'importante charge de travail comme du développement d'une dynamique qualité, au fort engagement du coordonnateur qualité.

Le comité des experts relève des engagements individuels pertinents qui témoignent d'un questionnement et d'actions en vue d'une amélioration continue de la formation. En l'absence d'une politique forte de gestion et de développement de la qualité, le risque de découragement est grand si ces initiatives ne sont pas portées et soutenues par une dynamique collective.

Concernant l'évaluation des enseignements par les étudiants, obligatoire par décret, elle n'a pour l'instant été mise en œuvre que dans les cursus préparant une évaluation AEQES. Une première expérience de systématisation à tous les cursus de la HE a été réalisée en juin 2013. A ce jour, l'accès aux résultats, individuels et collectifs, n'apparaît pas suffisant pour constituer une source d'amélioration des pratiques enseignantes dans la perspective d'une démarche de développement professionnel.

Recommandation :

(5) Développer une réelle démarche qualité à l'échelle de la catégorie pédagogique, outillée et soutenue institutionnellement. L'évaluation régulière des enseignements et des programmes, les mécanismes formels de régulation des programmes, la participation des parties prenantes (internes et externes) et la mise en place des indicateurs clés pour orienter l'action sont des domaines à développer en priorité.

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

Le programme est cadré par le référentiel de compétences du Décret 2000 et la grille horaire. Jusqu'à peu, les formateurs travaillaient principalement individuellement à partir de cette base pour définir les contenus de leurs cours. Ils prennent également en compte les documents officiels régissant l'enseignement fondamental : décret mission, socles de compétences, etc.

Fort heureusement, des initiatives, en majeure partie individuelles et informelles, œuvrent à la mise en cohérence du programme et des pratiques de formation. Les réunions menées dans le cadre du développement de la pédagogie institutionnelle sur un des sites, de même que les rencontres liées à l'élaboration du rapport d'autoévaluation, constituent, de l'avis des formateurs, une base de travail riche pour renforcer la formation.

Cf. recommandation 3.

Le référentiel de compétences de la formation est peu articulé avec les enseignements que ce soit dans les objectifs du programme et des cours ou dans les critères d'évaluation. S'il est un cadre « de référence », il n'apparaît pas constituer la finalité de la formation en termes de compétences à développer, ni l'outil organisateur des différentes activités d'apprentissage y conduisant, ni encore la base définissant les situations et les critères d'évaluation. Dans le cadre d'une approche curriculaire aboutie, il conviendrait – ce que ne fait pas le décret – de distinguer le référentiel de compétences de formation (interne) du référentiel de compétences métier (externe). La grille actuellement utilisée pour l'évaluation des stages est, aux yeux du comité des experts, une base de travail pertinente pour élaborer un référentiel métier. Référentiel métier et grille d'évaluation devraient faire l'objet d'une validation par un panel représentatif de formateurs, mais aussi d'acteurs de terrain (maîtres de stage, enseignants, directeurs d'école, inspecteurs).

En effet, cette étape clarifiera le profil de sortie attendu et spécifique à la HELdB et permettra de s'engager dans une déclinaison, ou adaptation, du référentiel de formation (formulé en 13 ou 7 compétences) qui prenne sens pour l'ensemble des formateurs.

Une approche pragmatique ou pratique de la formation semble privilégiée. Le rapport d'autoévaluation parle en la matière « d'objectif professionnalisant et esprit didacticien ». Le comité a effectivement apprécié les approches pédagogiques déployées par les formateurs pour que leurs enseignements – qu'ils soient psychopédagogiques ou disciplinaires - concourent au développement de compétences professionnelles (cf. section 2.4 Pratiques de formation).

Recommandation :

(6) Fonder le nouveau référentiel de formation sur une approche curriculaire aboutie et concertée afin de renforcer la cohérence interne du programme.

2 Programme d'études

La grille horaire est commune aux deux implantations, à l'exception des cours de religion uniquement proposés sur l'un des deux sites. Dans la pratique, on a cependant affaire à deux programmes puisqu'un même intitulé de cours peut avoir des contenus très différents si son titulaire n'est pas le même dans les deux lieux de formation. Ici comme ailleurs, la grille horaire décompose

les domaines d'enseignement en unités restreintes avec un certain risque d'émiettement de la formation. Il est indispensable de mettre en œuvre une procédure institutionnalisée pour définir, de manière concertée et en fonction du référentiel visé, les contenus du programme. A cette occasion, des situations d'évaluation de type intégratrices, amenant les étudiants à mobiliser les ressources développées dans plusieurs enseignements, pourraient être envisagées.

La section Instituteur primaire a fait le choix d'utiliser les 120 heures PO pour renforcer la part des stages dans la formation, ce qui est en cohérence avec la dimension professionnalisante retenue. Le comité des experts s'interroge cependant sur la non-utilisation d'une partie de cette marge de liberté pour répondre avec plus de force aux besoins spécifiques des étudiants de BA1 qui rencontrent des difficultés importantes (cf. chapitre 3 Les étudiants) : rapport au savoir, maîtrise de la langue, prérequis mathématiques, etc.

3 Pratiques de formation

Le comité des experts souligne la richesse et la qualité des pratiques de formation dont il a pris connaissance, en particulier lors des entretiens. Les formateurs analysent ces pratiques avec finesse et se montrent réactifs aux *feedbacks* des étudiants comme aux pistes émergeant lors des entretiens.

On citera pour exemples à mutualiser au sein de la catégorie pédagogique :

- l'utilisation de dispositifs de la pédagogie institutionnelle « quoi de neuf ? », « ça va, ça va pas », « conseil de classe », etc. pour favoriser l'autonomie des étudiants, et leur permettre de devenir acteurs de leur formation ;
- l'utilisation de situations mobilisatrices où les étudiants vivent et expérimentent ;
- le recours à des études de cas (dont le site Néopass), des situations-problèmes ;
- la volonté de travailler l'interdisciplinarité ;
- l'analyse réflexive sur les pratiques (dans le cadre des stages) avec les différents partenaires du suivi des stages ;
- la communication de contrats pédagogiques (mais souvent sans lien avec le référentiel de compétences au niveau des objectifs comme des critères d'évaluation) ;
- l'outillage de la pratique : analyse de manuels, analyse des activités de classe, etc. ;
- la participation d'étudiants à une école de devoir, l'encadrement de classes vertes, des remplacements ;
- l'analyse de pratiques de classe du maître de formation pratique filmées ;
- etc.

D'aucuns diraient que les contraintes matérielles poussent les formateurs à la créativité pédagogique. Le comité estime qu'une diminution de ces contraintes est nécessaire pour poursuivre un travail de qualité.

Recommandation :

(7) Encourager la mutualisation des pratiques professionnelles entre formateurs, maîtres de formation pratique et maîtres de stage.

Des pistes complémentaires de renforcement des pratiques de formation pourraient s'inspirer des utilisations du portfolio électronique (évaluation des acquis d'apprentissage, construction de l'identité professionnelle), de la mobilisation de cadres théoriques dans l'analyse de pratiques, du recours au travail autonome étudiant (individuel ou en groupe) intégré aux cours, des outils de la pédagogie des grands groupes.

4 Critères et modalités d'évaluation des apprentissages

Les étudiants font part du sentiment d'être évalués avec justesse et justice pour les cours. Les entretiens et les supports d'évaluation attestent que les modalités d'évaluation, les critères (mais pas en terme de niveaux de compétence) et la pondération sont clairs. Ils sont en partie communiqués via les fiches ECTS/contrats pédagogiques sur la plateforme. L'information dispensée directement par les titulaires en cours est plus complète.

Le nombre d'évaluations pourrait être allégé en travaillant plus régulièrement sur la base d'épreuves intégratrices, communes à plusieurs enseignements. Les pratiques d'évaluation et de co-évaluation gagneraient également à être renforcées. Enfin, le comité des experts relève que la grille d'évaluation destinée au stage a été construite collégalement en lien avec le référentiel de compétences et est valable sur les deux sites. Il s'agit d'une bonne pratique à diffuser pour d'autres cours et activités.

5 Articulation théorie-pratique

Les formateurs veillent à mettre en œuvre une forte articulation théorie-pratique sans la limiter aux traditionnels stages, ateliers de formation professionnelle (AFP) et travail de fin d'études (TFE). Ainsi, on recourt régulièrement aux situations mobilisatrices, aux transferts didactiques, aux séquences vidéos, etc. pour l'intégration des savoirs à enseigner et pour enseigner.

La section Instituteur primaire place ses stages au cœur de la formation. Le comité a déjà relevé l'existence d'une grille d'évaluation des stages clairement articulée au niveau des compétences. Les stages sont également au cœur d'un travail d'équipe des formateurs : réactivité en cas de difficultés, évaluation collective des stages, etc. L'évaluation n'est cependant pas toujours comprise par certains étudiants, car ils y sont peu associés et les rôles des différents acteurs mal compris.

L'organisation est jugée bonne par les étudiants comme les directions et maîtres de stage, à l'exception des stages de BA1. Ici, comme dans la majorité des hautes écoles, il devient difficile de trouver des maîtres de stage, non rémunérés, qui acceptent des étudiants en tout début de cursus (attitudes, compétences, etc.). La solution de faire trouver aux étudiants un stage en binôme dans une école partenaire n'est pas satisfaisante d'un point de vue organisationnel, en particulier quand des écoles ne répondent plus aux critères du partenariat (immersion, réseau). D'un point de vue pédagogique, elle peut par contre être exploitée très favorablement : auto et co-évaluation ; observation et analyse de pratiques, etc. Une des implantations recourt au « stage filé » (par exemple, une journée toutes les deux semaines dans une même classe sur un ou deux quadrimestres) en BA2. De l'avis du comité des experts, cette modalité pourrait être étendue, soit dans une perspective d'observation et de confrontation du projet vocationnel (en BA1), soit dans la visée de travailler la progression et la continuité des apprentissages (en BA3). Elle viendrait compléter l'intéressante palette de stages dont les étudiants peuvent bénéficier en complément des stages pédagogiques classiques : stage dans l'enseignement spécialisé, stages complémentaires, stages à l'étranger.

Les étudiants rencontrent régulièrement des situations de décalage entre l'approche traditionnelle de certains maîtres de stages (entrée par les contenus) et celle enseignée pendant leur formation (référence aux socles de compétences). Les formateurs en sont conscients et poussent les étudiants à identifier les compétences travaillées « derrière » le contenu-matière.

Les AFP interviennent aussi bien dans la préparation du stage que dans son exploitation, support au développement de la pratique réflexive des étudiants. Le comité des experts souligne que les moyens actuellement attribués aux AFP ne permettent pas de faire bénéficier les étudiants de toutes les dimensions de cette modalité pédagogique. En effet, un seul maître de formation pratique partage

son mi-temps entre les deux implantations distantes de 70 km. Un des sites se voit obligé d'organiser les AFP pour des « sous-groupes » de 45 étudiants.

Cf. recommandation 2.

Le TFE est conçu comme un travail de formation à et par la recherche. Si le point de départ est une question ou un problème pratique, son traitement doit engager une réflexion théorique. Des documents formalisent l'accompagnement (par un promoteur) et l'évaluation de ce travail. Le comité n'a pas eu l'opportunité d'explorer plus avant les modes d'élaboration et d'utilisation de ces ressources par l'équipe des formateurs.

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

Les formateurs font preuve d'une bonne connaissance du terrain. Cependant, en l'absence de formation – dans laquelle pourrait s'impliquer la HE – et de véritable statut pour les maîtres de stage, ces derniers ne peuvent jouer pleinement leur rôle de co-formateurs. A minima, leur information (sur les compétences visées par la formation, les attentes en termes d'accompagnement des étudiants, leur rôle dans une évaluation formative et/ou certificative, etc.) doit être nettement renforcée.

Recommandation :

(8) Créer des opportunités d'échanges (information, formation, recherche-action) sur des objets communs entre formateurs et maîtres de stages : socles de compétences, évaluation des apprentissages, accompagnement d'un stagiaire, etc.

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

La fragilité du public étudiant interpelle à plusieurs niveaux. En premier lieu elle interroge, et ce n'est pas spécifique à cette haute école, sur les conditions d'accès à la formation. A minima, des tests diagnostiques permettraient de sensibiliser plus fortement les étudiants à leurs manques et aux attendus afin d'accroître leur investissement dans des dispositifs de remédiation. En second lieu, la question de l'orientation doit être posée. De nouveau, elle est commune à la majorité des hautes écoles. De nombreux étudiants font de mauvais choix d'études en raison d'une représentation erronée du métier. Très tôt dans la formation, diverses activités (journées d'accueil, stage, AFP, cours d'identité professionnelle, module d'intégration, etc.) doivent permettre le travail de construction/consolidation, suivi, mise à l'épreuve du projet vocationnel.

Enfin, les deux implantations accueillent des publics sensiblement différents, mais présentant, pour certains d'entre eux, les mêmes problématiques concernant le rapport au savoir, l'ouverture sur le monde et les besoins socio-économiques. Il apparaît au comité des experts que si les formateurs sont sensibles à ces questions et mettent en place remédiations, écoute et dispositifs pédagogiques au sein de leurs enseignements, la situation ne pourra évoluer significativement sans un projet concerté et des moyens significatifs concernant l'aide à la réussite.

Dans la mise en œuvre du programme, la deuxième année de formation a été identifiée par la section Instituteur primaire comme une année charnière dans le développement de l'identité et des compétences professionnelles. En conséquence, il a été fait le choix de mutualiser une partie des ressources des autres années pour mettre l'accent sur la BA2 (taux d'encadrement, nombre de visites de stages, etc.). Compte tenu des résultats observés en BA1, le comité des experts réfute la pertinence de ce choix d'attribution des moyens.

Concernant l'aide à la réussite, les moyens attribués, notamment humains, sont insuffisants pour développer un véritable dispositif efficace. Au moment de la visite, la remédiation en maîtrise de la langue n'était proposée que sur un seul site, et le tutorat (par des étudiants de BA2 uniquement) sur l'autre. Les charges de service reconnues aux formateurs « relais » pour l'aide à la réussite sont trop faibles. Engagés, les formateurs visent à intégrer les remédiations au sein de leurs enseignements ; le directeur reçoit individuellement tous les étudiants de BAC1 après la première session. Cependant, sans concertation pédagogique et sans politique forte de la HE, les énergies sont divisées et pourraient s'épuiser.

Recommandation :

(9) Donner la priorité à l'aide à la réussite et à la BA1, dans les choix tant pédagogiques que matériels.

2 Conditions de vie et d'étude

La qualité des relations avec les formateurs et le personnel administratif et technique contribuent grandement au bien-être et à la motivation des étudiants. Cependant, le comité des experts note que les outils et supports pédagogiques sont peu abondants. Les formateurs apportent et prêtent des ouvrages complémentaires et du matériel didactique. Les ressources informatiques sont limitées et la connectivité faible (pas de WiFi sur un site, réseau bridé sur l'autre) alors que la plateforme numérique est un outil de formation et de communication utilisé par l'administration, les formateurs

et les étudiants. Un des sites bénéficie de l'investissement d'une ASBL (dont une partie des volontaires sont des personnels de la HE) pour pallier certains manques : équipement du coin-cuisine des étudiants, aide aux départs à l'étranger, achat d'un tableau blanc interactif...

Il est indispensable que des investissements soient réalisés par les deux pouvoirs organisateurs pour garantir les conditions d'apprentissage des étudiants, mais aussi de travail des personnels.

Le site Ferry dispose d'une bibliothèque de qualité, la bibliothèque de Jodoigne est apparue, au moment de la visite, très insuffisamment fournie en littérature scientifique pédagogique, sociologique, didactique, etc. Des « matériathèques », dotées en outils didactiques et malles pédagogiques en partie créés par les étudiants et en partie achetés par la HE, seraient utiles aux étudiants, jeunes diplômés, mais aussi aux enseignants et maîtres de stage des écoles partenaires. C'est une piste à envisager en s'appuyant sur la première expérience en la matière d'une des implantations.

Les questions de la configuration des bâtiments et de l'accessibilité (aux lieux de stage, aux équipements sportifs et culturels) présentent des problèmes différents selon les sites. Manque d'action ou manque d'information, toujours est-il que nombre d'étudiants ont le sentiment que leurs demandes ne sont pas prises en considération.

Enfin, compte tenu des profils des étudiants accueillis, les possibilités de faire appel aux services sociaux et d'aide à la réussite devraient être renforcées et facilitées.

Cf. recommandation 2.

3 Information et suivi pédagogique

L'information circule électroniquement et sous format papier, renforcée par les personnels. Le Comité a été marqué par l'engagement et la disponibilité de ces derniers. Du point de vue du suivi pédagogique, il en résulte parfois une situation paradoxale où l'on peine à trouver un équilibre entre relations de proximité (modèle de l'enseignement secondaire ?), voire « maternage », et volonté de développer l'autonomie des futurs professionnels.

Des concertations au sein des équipes, sur les problématiques clés du métier d'étudiant, du rapport au savoir et de l'autonomie, permettraient de définir un fil conducteur commun avec une clarification des attentes et des responsabilités, un accompagnement dégressif, etc. Une recherche-action pourrait capitaliser et valoriser ces réflexions.

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

Le comité des experts souligne en premier lieu la motivation et la satisfaction des étudiants et des jeunes diplômés ainsi que le retour très positif des employeurs principaux sur la qualité de la formation. Les échecs sont principalement constatés en 1ère année de formation et diminuent dans les années suivantes.

Si d'anciens étudiants ou des directions affirment qu'en début de carrière, ils ont été démunis face à certaines tâches nouvelles (rencontre avec les parents, enfants en difficultés d'apprentissage, documents administratifs...), le comité relève qu'il s'agit là de difficultés classiques de tout enseignant débutant au terme d'une formation initiale de trois ans. Il invite néanmoins les formateurs à s'interroger sur les pistes possibles pour mieux préparer les futurs enseignants à entrer dans le métier et « agir dans la communauté éducative ».

En période de pénurie, les diplômés ne rencontrent pas de difficultés particulières pour obtenir un emploi. Les étudiants s'estiment cependant peu préparés aux démarches formelles à mener dans les différents réseaux, et les employeurs apprécieraient de disposer d'une base de données avec les candidatures actualisées. Les formateurs sont disponibles pour leurs jeunes diplômés et ces derniers ont pris l'initiative de rester en contact via les médias sociaux. Par contre, la section Instituteur primaire ne met pas en place de dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier (groupes d'échanges, etc.).

5 Charge de travail

La charge de travail et le nombre d'évaluations sont généralement vécus comme corrects, devenant plus lourds à gérer en BA3. Il serait pertinent d'évaluer ponctuellement l'adéquation entre crédits et charge de travail effective des étudiants.

1 Gestion des ressources humaines

Les contraintes matérielles et le mode de fonctionnement pèsent sur les conditions de travail des personnels. Le comité des experts souligne une fois de plus leur engagement et leur professionnalisme. Il considère cependant, qu'une surcharge de travail importante doit être considérée comme un point de fragilité, pour les personnes comme pour l'institution. Le partage de services sur deux implantations distantes de 70 km, surtout dans le cadre d'un temps partiel, pourrait nuire à l'investissement des personnes dans les temps de concertations, échanges ou convivialité.

La section Instituteur primaire n'a pas de politique de formation continue de ses formateurs définie en fonction d'objectifs et de besoins prioritaires. Dans les entretiens, le comité a pu constater l'orientation pédagogique forte des formateurs et leur connaissance de l'enseignement primaire. Du fait d'initiatives individuelles, nombre d'entre eux se forment, forment enseignants ou directeurs, sont actifs dans le domaine de la recherche et publient. Ces activités ne sont pas formellement reconnues, valorisées ou encore partagées.

Recommandations :

Cf. recommandation 2.

(10) Dans la mesure des moyens négociés, veiller à rééquilibrer la charge de travail des personnels en prenant en compte les diverses activités menées au profit de la formation.

2 Ressources et équipements

Cf. 3.2 Conditions de vie et d'études

1 Recherche

Par manque d'une politique de recherche et d'un budget institutionnel à ce sujet, la recherche au sein de la HE est réduite à des investissements individuels, mais de qualité, dispersés dans des collaborations extérieures. Le comité des experts soutient la volonté de la direction de la catégorie pédagogique de promouvoir une véritable politique de recherche coordonnée.

2 Services à la collectivité

La section s'investit principalement dans des services aux écoles partenaires qui impliquent les étudiants en formation : encadrement de classes et sorties, école des devoirs, etc. S'ajoutent à cela les réalisations personnelles de certains formateurs : publications, formation continue, etc.

3 Relations internationales et mobilité

Les étudiants ont l'opportunité de partir à l'étranger (Québec, Sénégal, Roumanie) dans le cadre de stages complémentaires de deux semaines. Ces actions sont à l'initiative de formateurs d'une des implantations et elles ont du mal à se développer dans la seconde. Une des raisons est économique, mais la section s'interroge également sur les améliorations possibles en termes de communication et promotion de ces activités.

EN SYNTHÈSE

Forces	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Engagement fort envers les étudiants de tous les personnels ⇒ Profils professionnels variés des formateurs qui enrichissent la formation ⇒ Réflexivité des formateurs d'enseignants ⇒ Nombreux échanges et amorces de concertations, en majorité informelles ⇒ Apports de la pédagogie institutionnelle pour les étudiants et les équipes ⇒ « Souplesse » et bénévolat pour assurer une formation de qualité malgré des contraintes fortes : moyens, organisation... ⇒ Large satisfaction des étudiants, jeunes diplômés et employeurs ⇒ Curriculum « réfléchi », articulé, progressif même si ce n'est pas toujours explicite (notamment pour les étudiants) ⇒ Initiatives pédagogiques riches, en phase avec l'objectif de professionnaliser : situations mobilisatrices, études de cas sous forme de vidéo, stages complémentaires et à l'étranger, formation par le TFE, examens blancs, etc. ⇒ Stage au cœur de la formation : objet de concertation, de production, d'investissement, de réflexivité, d'intégration du référentiel de compétences de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pas de vision stratégique ni projet pédagogique formalisé de la catégorie ⇒ Mauvaise adéquation moyens / besoins ⇒ Charge de travail des personnels trop élevée ⇒ Fonctionnement fondé sur l'induction et l'informel : peu de concertations formalisées ⇒ Absence de politique forte de gestion et de développement qualité ⇒ Absence de politique et de budget pour le développement de la recherche ⇒ Référentiel de compétences peu intégré à la formation ⇒ Manque d'une politique concertée et de moyens pour la réussite en BA1 ⇒ Étudiant peu acteur de sa formation (participation étudiante, évaluation des enseignements...) ⇒ Difficulté à travailler avec des maîtres de stage « partenaires » de la formation. ⇒ Manque d'accompagnement formel à l'entrée dans le métier

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fonctionnement en deux implantations ⇒ Projets de fusion, de nouveau cadre de formation, etc. ⇒ Contexte bruxellois et enjeux démographiques ⇒ Partenariats institutionnels et personnels ⇒ Développement de la communication HE interne et externe ⇒ Projets d'immersion en développement ⇒ Ouverture aux deux réseaux (officiel et libre) ⇒ Exploitation future de l'évaluation AEQES 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fonctionnement en deux implantations ⇒ Incertitudes en termes de mise en œuvre du décret Paysage, d'évolution de la formation (masterisation), de fusion, etc. ⇒ Contexte bruxellois et enjeux démographiques ⇒ Fragilité de certains profils étudiants : métier étudiant, rapport au savoir, prérequis, projet d'études et professionnel ⇒ Lourdeurs administratives liées au fonctionnement avec deux PO ⇒ Enveloppe fermée au niveau HE : encadrement et missions transversales de support

Recommandations

- (1) Définir une vision stratégique pour la section, traduite en plan d'action muni d'outils de suivi, et s'appuyant sur des discussions en interne des évolutions en cours et à venir.
- (2) Engager les PO et la HE dans une redéfinition du management et des moyens attribués, compte tenu des besoins et des objectifs de la section.
- (3) Inscrire les concertations pédagogiques (intra-site et inter-sites) dans le fonctionnement de la catégorie et les charges de service des formateurs d'enseignants.
- (4) Soutenir et accentuer la participation étudiante par une meilleure information sur leurs droits et devoirs, une valorisation du travail des délégués et représentants étudiants ainsi qu'une diffusion plus large, au sein de la catégorie, des acquis et des outils de la pédagogie institutionnelle.
- (5) Développer une réelle démarche qualité à l'échelle de la catégorie pédagogique, outillée et soutenue institutionnellement. L'évaluation régulière des enseignements et des programmes, les mécanismes formels de régulation des programmes, la participation des parties prenantes (internes et externes) et la mise en place des indicateurs clés pour orienter l'action sont des domaines à développer en priorité.
- (6) Fonder le nouveau référentiel de formation sur une approche curriculaire aboutie et concertée afin de renforcer la cohérence interne du programme.
- (7) Encourager la mutualisation des pratiques professionnelles entre formateurs, maîtres de formation pratique et maîtres de stage.
- (8) Créer des opportunités d'échanges (information, formation, recherche-action) sur des objets communs entre formateurs et maîtres de stages : socles de compétences, évaluation des apprentissages, accompagnement d'un stagiaire, etc.
- (9) Donner la priorité à l'aide à la réussite et à la BA1, dans les choix tant pédagogiques que matériels.
- (10) Dans la mesure des moyens négociés, veiller à rééquilibrer la charge de travail des personnels en prenant en compte les diverses activités menées au profit de la formation.



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

Droit de réponse de l'établissement évalué

*L'évaluation réalisée par les experts de l'AQUES reflète bien la situation de la section NP de la HELdB.
La critique est constructive et les pistes proposées semblent pertinentes.*

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)

Djssela B. Beck.
B. Beck

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

Kim Vanupha
Po. Vanupha

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

Colin Alon.
J.C.

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