

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

RAPPORT FINAL DE SYNTHÈSE

Haute École Albert Jacquard

Comité des experts :

M. Patrick BARANGER, président

Mme Charlotte JOSSARD, Mme Dorothee KOZLOWSKI, Mme Françoise LARUELLE,

M. Philippe R. ROVERO, Mme Bernadette STEVENS, 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 9 et 10 décembre 2013 à la Haute École Albert Jacquard. 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 entretiens 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 École Albert Jacquard (HEAJ) est la résultante d'une fusion, en septembre 1995, de l'Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique de la Communauté française à Namur (ESPENA) et de l'Institut d'Enseignement Supérieur Economique de la Communauté française à Tamines (IESET). C'est une institution dont le Pouvoir Organisateur est la Communauté française. Elle comprend quatre catégories : pédagogique, économique, technique et paramédicale. La section Instituteur primaire est installée rue des Dames Blanches à Namur. Outre la section Instituteur primaire, la catégorie pédagogique comprend les sections Normale préscolaire, Normale secondaire, ainsi que la spécialisation en Psychomotricité.

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

1 Projet de la section

Le Projet Pédagogique, Social et Culturel (PPSC) de la haute école Albert Jacquard explicite les raisons du choix de son illustre parrain en mettant en avant les valeurs qu'il promeut : « ouverture d'esprit, refus des intégrismes de tous bords, rejet de toute forme de ségrégation, accueil de l'autre, combat pour une société plus juste et plus libre, mise en valeur de l'éducation comme moteur essentiel de changement, action en faveur des plus démunis ». Il n'y a pas, dans la section Instituteur primaire de la Haute école Albert Jacquard, de plan stratégique spécifique, le PPSC en tenant lieu nous dit le rapport d'autoévaluation. Mais il n'y a pas non plus aujourd'hui de projet commun de formation. Il règne au contraire dans la section une grande morosité, pour ne pas dire, pour certains, un profond découragement. Ce malaise est partagé et répandu chez tous les acteurs de la HE que nous avons pu rencontrer : direction, formateurs, personnels administratifs et ouvriers, étudiants, enseignants et directeurs d'école associés.

Cette situation de crise est à mettre largement au compte de la conjoncture :

- dégradation profonde de l'image de l'école qui affecte le sentiment d'identité professionnelle de nombre de ses personnels ;
- réduction drastique des moyens budgétaires et de personnels, suite à la mise sous tutelle financière de la Haute école.

Néanmoins, des modes de fonctionnement, plus profonds et plus anciens, peuvent, eux aussi, expliquer le désengagement actuel :

- la catégorie pédagogique a vraisemblablement connu une sorte « d'âge d'or », en particulier en termes de moyens. Cette situation ne fut pas seulement confortable : elle rendit possible un grand nombre de pratiques pédagogiques, très intéressantes, voire innovantes, pour le plus grand profit des étudiants. Cet « âge d'or » est révolu mais certains sont encore dans cette nostalgie. Une interrogation plus approfondie montre, par ailleurs, que cet « âge d'or » n'avait pas que des facettes positives (forte infantilisation des étudiants, insistance presque dogmatique sur le courant pédagogique du socioconstructivisme...);
- la section Instituteur primaire a une tradition de fonctionnement basée sur l'engagement individuel de chaque enseignant. Or les différences de points de vue, de pratiques... sont aussi destructrices pour la section que d'autres facteurs plus récents cités plus haut.

Ce climat ambiant a pour conséquence une grande inertie : la plupart des personnels ont adopté une attitude passive, alors même que les difficultés actuelles alliées aux réformes en cours requièrent, *a contrario*, de se mettre en action et en projet. L'absence d'un projet commun, accentuée par les divergences de position du corps enseignant comme de la direction au regard des réformes en cours et à venir, pose question. Si cette situation perdure, le comité des experts considère qu'il y a un risque non négligeable de dégradation de la qualité de la formation.

Droit de réponse de l'établissement

Recommandation :

- *RE-construire collectivement projet et programme de formation avec engagement de tous et de chacun (Rec7¹)*

¹ La référence entre parenthèses renvoie au tableau des recommandations inséré en fin de rapport, en indiquant le numéro de la recommandation.

2 Gouvernance et pilotage

Le pilotage de la haute école est l'objet de nombreuses critiques. Il n'appartient pas au comité d'experts d'apprécier le bien-fondé de ces critiques, mais bien d'analyser les conséquences (négatives) que cette situation peut avoir en matière de pilotage de la section Instituteur primaire de la haute école. La section Instituteur primaire est impactée, comme toutes les autres sections de la haute école, en matière de réduction drastique des moyens. Les personnels sont divisés sur la conduite que le directeur de catégorie doit avoir au regard de la place de la catégorie pédagogique : s'agit-il d'abord de « défendre » la catégorie, au besoin contre les autres composantes de l'école, ou bien de jouer une carte de solidarité de l'ensemble des composantes ? Sur ce point, le comité des experts approuve le principe de solidarité, qui est d'ailleurs conforme aux choix politiques de fusionner des hautes écoles, en particulier pour leur donner plus de force, notamment en situation difficile.

Cette divergence à propos de la place d'une catégorie dans une école accroît l'animosité pouvant exister entre certains enseignants et le directeur de la catégorie pédagogique. Le comité des experts ne perçoit pas la situation de manière aussi claire et aussi tranchée que certains veulent le dire. Si les opposants à la direction semblent majoritaires (mettant en cause sa légitimité et sa compétence, un mode de fonctionnement autocratique, de la rétention d'information, réclamant la désignation d'un médiateur, voire sa démission), le corps professoral n'est pas pour autant unanime dans son positionnement et de nombreuses divergences existent aussi entre enseignants. Plus encore, il semble exister des « réseaux » d'enseignants antagonistes, qui se retrouvent temporairement – et illusoirement – unis contre la direction.

Le comité des experts tient également à attirer l'attention sur le fait que, traditionnellement, dans bon nombre d'institutions, pratiques autocratiques des uns vont de pair avec pratiques libérales des autres (je fais ce que je veux, où je veux, quand je veux !...). Cependant il est vrai, qu'aujourd'hui, comme hier semble-t-il, le pilotage n'est pas à la hauteur de la gravité des problèmes rencontrés.

Le comité estime que cette situation de conflit doit impérativement être dépassée et qu'elle ne pourra l'être sans une concertation pour se mettre d'accord sur un diagnostic partagé et plus encore sur un projet et un engagement de pratiques de travail communes.

Pour cela une trêve s'impose. Elle doit être engagée sur base volontaire commune et pourrait bénéficier de l'aide extérieure d'une cellule de médiation.

Recommandations :

- *Prendre collectivement la crise à bras le corps, s'engager dans la rupture pour rendre possible le dépassement (Rec1)*
- *Organiser et banaliser une authentique concertation pour tous, avec des objectifs de travail et de production, avec de vraies marges de manœuvre (Rec4)*
- *Diagnostics à faire et à partager (Rec6)*
- *Faire l'effort de s'engager dans une trêve en faisant taire les antagonismes et les conflits (Rec2)*
- *Faire appel, si besoin est, à un service de médiation (Rec17)*

Voir aussi supra, Rec7.

3 Organisation et concertation entre les acteurs

Il manque probablement dans la section, la catégorie, voire la HE, un organigramme permettant d'identifier clairement les fonctions et les missions de chacun. Pour exemple, beaucoup de

personnes travaillent ou ont travaillé autour de l'*e-learning*, mais peu échangent sur cet objet, ou même se connaissent.

Certains étudiants, enseignants, directeurs et maîtres de stages associés... regrettent l'absence d'espaces de parole dans la section. Ce ressenti, exprimé avec sincérité, doit être pris en considération.

Le besoin de concertation est généré d'une part par la situation de crise qu'il faudra dépasser, et d'autre part par le contexte de réforme qui requiert une mise en réflexion et en action collectives. Les obstacles sont nombreux : découragement, surcharge de travail, tensions entre certains acteurs qui peuvent aller jusqu'au refus de communiquer, et il n'y a pas de moyen extérieur miraculeux pour sortir de ce marasme.

Pour autant, un certain nombre de règles peuvent baliser le processus, et lui garantir des chances de succès et de fécondité si elles sont respectées :

- L'initiative en matière de concertation doit être tout autant *bottom up* que *top down*. Pour l'information descendante *stricto sensu*, le document écrit, le message numérique... sont des médiations mettant à distance les protagonistes et, de ce fait, en contexte de crise, préférables à la réunion. Ainsi, dans la situation actuelle, toute réunion d'information uniquement descendante n'est pas souhaitable, tant elle prendrait le risque de ne déboucher que sur l'affrontement ;
- Dans une situation où la concertation constitue un enjeu fort, il est utile de « banaliser » des plages de concertation dans l'horaire pour couper court à toute impossibilité d'y assister ;
- La concertation ne doit pas s'organiser par groupes constitués par affinités, convergences de points de vue, centre d'intérêts thématiques... L'éducation est un monde où on ne choisit pas les gens avec qui on travaille : les élèves ne choisissent pas leurs camarades, les enseignants pas davantage leurs collègues, les professeurs ne choisissent pas leurs élèves et les élèves pas davantage leurs professeurs... Il faut travailler avec tous ;
- La concertation doit être une concertation de travail, avec un objectif de production, et non pas seulement (et même surtout pas, dans une situation de crise) une concertation de débat. Il ne s'agit pas tant d'échanger sur des idées, de se mettre d'accord sur des procédures, que de construire ensemble des programmes précis, des progressions, des syllabi communs, des épreuves communes d'évaluation. Certes les divergences de représentations et d'idées s'inviteront d'elles-mêmes, mais l'obligation de résultat dans le travail de production permettra de les dépasser ;
- La concertation doit s'appuyer à tout moment sur la formalisation et la rigueur qu'elle peut apporter. Ordre du jour, objets des débats, documents préparatoires, productions attendues, comptes rendus et relevés de décisions prévus... tout doit être « cadré » par de l'écrit. Ces écrits doivent être validés tant collectivement par tous qu'individuellement par chacun des participants à la concertation. Ces validations valent engagement dans/devant le collectif. S'il n'y a pas consensus, il convient de se mettre d'accord sur un descriptif des convergences et des divergences. Concertation rime alors avec formalisation, mais aussi avec consultation et avec engagement, dans un processus de prise de responsabilités collective ;
- La concertation doit laisser place à de réelles marges de manœuvre. Une pseudo concertation pour faire entériner un certain nombre de décisions déjà prises est, dans une situation de conflit, toujours une source d'aggravation de ces conflits. Tous les acteurs doivent prendre conscience qu'il y a de « l'institué » qui n'est pas négociable et s'impose à tous. Mais une authentique concertation doit (tout en rappelant la nature et le poids de cet « institué ») permettre qu'il y ait de « l'instituant », c'est-à-dire de vraies possibilités de faire des choix et de prendre des décisions. Celles-ci deviendront alors « instituées » et s'imposeront à tous lorsqu'elles auront satisfait à toutes les différentes procédures de validation.

Enfin, la communication interne doit impérativement être revue après consultation des intéressés. On peut imaginer une « lettre d'information » sous forme numérique, et ouverte à des points de vue divergents. En matière de communication interne, il y aurait lieu de repenser complètement, et

ensemble, l'utilisation de la plateforme numérique à partir des besoins des enseignants et des étudiants. Cela suppose de trouver une stratégie pour faire émerger ces besoins et de créer une équipe de suivi.

Recommandations :

- *Mettre en place des espaces et des procédures de parole (Rec3)*
- *Formaliser : écrire, argumenter, s'engager (Rec5)*
- *Réorganiser la communication interne (Rec15)*
- *Faire éventuellement appel à un service de médiation (Rec17)*

Voir aussi supra, Rec 2 et 4.

4 Partenariats institutionnels

La catégorie pédagogique aurait intérêt à compléter le travail interne de concertation au service d'une RE-construction collective par une ouverture et un échange sur les pratiques avec d'autres Hautes Ecoles.

Recommandation :

- *Elargir les cadres de la réflexion et s'ouvrir sur l'extérieur (Rec8)*

5 Démarche qualité

Le rapport d'auto-évaluation, réalisé avec beaucoup de sérieux et de rigueur, a quelque peu « lissé » les difficultés actuelles de la Haute école et de sa section Instituteur primaire. Cela se perçoit surtout en contraste d'une expression très libre, et parfois très virulente, à l'occasion des entretiens avec le comité des experts. On peut se demander jusqu'à quel point l'ensemble des acteurs a été mobilisé, voire simplement informé, de cette démarche d'autoévaluation.

En revanche, la commission d'évaluation interne a eu le grand mérite de proposer des axes de travail et des pistes de solution face à certains des problèmes qu'elle décrivait.

Droit de réponse de l'établissement

Les difficultés actuelles de la Haute école l'ont conduit à réduire de 1,1 ETP au minimum légal de 0,4 ETP les moyens mis à disposition de la cellule qualité. Dans ce contexte difficile, le comité des experts espère que les tâches minimales concernant la démarche qualité pourront être poursuivies et que la personne engagée par intérim ne soit pas contrainte de ne travailler que dans l'urgence. La démarche qualité suppose en effet un travail d'anticipation et de planification en appui au pilotage.

Le comité des experts invite la section Instituteur primaire à généraliser l'usage des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE), à ne pas les confondre avec les évaluations des dispositifs ou du programme global de formation, pour leur donner toute leur puissance régulatrice de la qualité des enseignements. Plus globalement, une attention particulière devrait être portée aux boucles de rétroactions qui permettent aux activités pédagogiques de s'améliorer : évaluation par les étudiants des enseignements, autoévaluation par les enseignants, analyses et synthèses des résultats discutées dans les lieux identifiés de décision.

Recommandation :

- *Donner toute son efficacité à une évaluation rigoureuse des enseignements par les étudiants (Rec16)*

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

La formation se réfère explicitement aux 13 compétences².

Par contre, du côté des étudiants, la référence aux compétences est moins bien maîtrisée : il faut attendre la BA2 pour que les étudiants fassent la différence entre le référentiel de compétences enseignant et le socle de compétences élève.

Pour ce qui est du profil de sortie des étudiants, bien que le rapport d'autoévaluation fasse état d'une position « officielle » de l'institution, chacun donne son avis. Aux dires de certains enseignants, le profil attendu de l'instituteur en sortie de formation met l'accent à la fois sur la citoyenneté et sur la créativité. Autonomie dans la conception et la construction des séquences pédagogiques (par opposition à une pratique routinière) et esprit critique sont le plus souvent mis en avant par les formateurs. Une telle conception va pleinement dans le sens de l'allongement de la formation jusqu'au niveau master : le futur instituteur n'est plus seulement un « technicien des apprentissages », il est surtout un « ingénieur enseignant » rationnel, créatif et éthiquement engagé. Les étudiants ont perçu ce profil de sortie à peu près de la même manière. Ils mettent en avant les notions de citoyenneté et de laïcité, mais aussi les pédagogies actives avec l'exigence qu'elles ne deviennent pas un dogme enfermant dans un moule.

2 Programmes d'études

Les réductions de moyens ont limité certains aspects parfois riches de la formation. Ainsi la suppression du car mis à disposition de l'école réduit les possibilités d'immersion dans les classes. Il n'y a plus possibilité de démarches de micro enseignement et d'autoscopie³ fondées sur des enregistrements vidéo des prestations des étudiants en stage.

Le comité des experts estime que la conception même de la formation mise en avant par certains enseignants constitue, à elle seule, une limitation des possibilités de développement professionnel. Cette conception s'appuie sur l'unique et exclusive stratégie de la « palliation du manque » : on ne peut pas passer à l'étape suivante de la formation tant que le prérequis n'est pas (pré)acquis. Bien entendu, cette conception est solidement validée par une analyse épistémologique des progressions en formation. C'est l'usage dogmatique, ne souffrant aucune exception, d'une telle approche qui fait problème. Certains ne parviennent pas à concevoir qu'il faut parfois à l'étudiant des détours, voire des retours en arrière, pour apprendre. C'est au moment où il fait sens que l'apprentissage se construit et que l'étudiant, de lui-même, fait l'effort de combler des manques, parce qu'il en ressent le besoin. Ne pas prendre en compte de tels processus d'apprentissage est d'autant plus dommageable à la formation que cela induira chez les futurs instituteurs la même posture au regard des élèves qui leur seront confiés (principe d'homologie).

Cet usage dogmatique du prérequis s'illustre tout particulièrement dans la manière dont certains enseignants pensent le lien entre les savoirs à enseigner à l'école fondamentale et leurs didactiques. Pour eux, la maîtrise du savoir à enseigner est un préalable à toute approche didactique. Or une entrée en formation par la didactique peut elle aussi conduire l'étudiant à parfaire la maîtrise des savoirs à enseigner. Certains vont jusqu'à invoquer (et parfois jusqu'à mettre en œuvre de fait dans leurs contenus de formation et dans leurs pratiques d'évaluation) une première année (BA1) qui ne serait qu'appropriation des savoirs, rejetant l'approche professionnelle en BA2 et 3. Les travaux de

² Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

³ Analyse d'une séquence filmée de l'étudiant donnant cours

l'équipe Eurydice⁴ ont, par ailleurs, clairement montré la moindre efficacité (et l'abandon progressif dans la plupart des pays européens) d'un modèle de formation articulant de manière « consécutive » la maîtrise des savoirs disciplinaires et la construction des compétences professionnelles par rapport à un modèle « simultané ».

Par ailleurs, les enseignements de psychopédagogie et autres disciplines de sciences humaines sont trop éclatés en petits modules, ce qui induit un risque tant de redites que « d'oublis » dans la formation. Un travail concerté entre tous les enseignants, dans la perspective des unités d'enseignement du Décret Paysage, permettrait de corriger ce défaut.

Enfin, certains professionnels (directeurs et maîtres de stage) ont renvoyé l'idée que les futurs instituteurs doivent être préparés tout autant à « faire classe » qu'à « faire cours » : la préparation de leçons ne suffit pas, la gestion des élèves (en particulier en difficultés et/ou difficiles) doit être aussi travaillée.

Il y a nécessité de construire ensemble un vrai programme de formation (pas une liste de cours disjointes) : progression sur 3 ans, situations intégratives permettant conjointement l'acquisition de connaissances et de compétences, scénarios d'évaluation des compétences...

Recommandations :

- *Sortir du modèle de formation « consécutif » (Rec11)*
- *Reconstruire les modules de psychopédagogie et de sciences humaines (Rec12)*

Voir aussi supra, Rec7.

3 Pratiques de formation

Les pratiques de formation sont très hétérogènes : dans une discipline, on travaillera presque exclusivement les savoirs à enseigner (surtout en BA1), dans d'autres on fera signe le plus tôt possible à la pratique de la classe dans la dynamique même de la formation. Les écarts peuvent être parfois énormes entre les pratiques de formation (et d'évaluation) de deux enseignants (parfois d'une même discipline au même niveau d'enseignement).

Le comité des experts se demande si les enseignants sont même conscients de ces divergences et de leur ampleur. Il ne s'agit pas de vouloir harmoniser, normaliser, standardiser... à tout prix les pratiques de formation : les différences entre enseignants sont autant de richesses pour les étudiants. Ce principe justifie pleinement la liberté pédagogique des enseignants, pour autant qu'il s'agisse d'une liberté de méthodes et de moyens au service de finalités et d'objectifs communs partagés. En revanche, une telle liberté a ses limites lorsque l'accord sur les finalités et les objectifs n'est pas respecté (ou pire encore, n'existe que de façon trop imprécise) et que les différences, loin d'être des richesses, portent atteinte à la cohérence de la formation. L'impossibilité pour les étudiants de faire du lien entre les cours des différents enseignants est un des indicateurs de cette incohérence. En témoignent des injonctions, des prescrits très différents, lors de la mise en stage, entre certains psychopédagogues et certains enseignants disciplinaires. Là encore, seule la concertation (de travail), disciplinaire et interdisciplinaire, permettra de dépasser ces variantes incohérentes.

Le comité des experts souhaite néanmoins souligner la grande créativité (à l'instar des objectifs visés pour les étudiants) de certaines pratiques pédagogiques : citons pour exemple l'utilisation des techniques théâtrales d'Augusto Boal⁵ pour travailler sur le thème de la citoyenneté.

⁴ Eurydice - Questions clés de l'éducation en Europe, vol.3 - La profession enseignante en Europe : profils, métiers et enjeux – Rapport 1 – Formation initiale et transition vers la vie professionnelle – Secondaire inférieur général – 2002.

⁵ Voir notamment : *Le théâtre de l'opprimé, Jeu pour acteurs et non-acteurs.*

Ces pratiques pédagogiques sont innovantes car elles respectent le principe d'homologie : il s'agit de faire vivre aux étudiants ce que l'on souhaiterait qu'ils fassent vivre à leurs futurs élèves.

L'essentiel est sans aucun doute que les pratiques de formation mises en œuvre dans la section Instituteur primaire puissent faire sens pour les étudiants, tant au regard de leurs pratiques sociales de référence qu'au regard des pratiques professionnelles dans lesquelles on a tout intérêt à les projeter. Dans ce contexte, on peut déplorer l'insuffisance de travail de formation sur l'identité professionnelle de ces futurs enseignants.

En conclusion, le comité des experts a constaté que les pratiques de formation peuvent être riches dès qu'elles sont collectives (ou, du moins, *a minima* concertées), mais qu'elles peuvent avoir tendance à s'appauvrir (parfois jusqu'au manque de cohérence) quand elles sont trop individuelles/personnelles.

Recommandation :

- *Rompre avec le modèle « libéral – individualiste » de pratiques professionnelles et s'engager dans la responsabilité collective en régulant individuellement et collectivement ses pratiques (Rec9)*

Voir supra, Rec4.

4 Critères et modalités d'évaluation des acquis

Comme en matière de formation, la section bénéficie de pratiques créatives et innovantes en matière d'évaluation : citons pour exemple l'utilisation de « l'évaluation par *quibus* » dans l'une des unités d'enseignement. Appuyés sur une production, il y aura, entre l'enseignant et l'étudiant, autant d'allers-retours que nécessaires pour que cette production soit jugée de qualité et que l'enseignant donne alors *quibus* à l'étudiant. Il ne s'agit plus alors prioritairement de départager ceux qui savent de ceux qui ne savent pas faire, mais de conduire le plus grand nombre à la réussite. En ce sens, cette évaluation respecte le principe d'homologie puisque, au-delà même de l'objet évalué, elle travaille sur une posture professionnelle attendue du futur instituteur. En ce sens, cette évaluation n'est pas surtout pilotée par l'obtention d'un diplôme mais par la maîtrise de compétences professionnelles. Chez certains enseignants, la réflexion sur l'évaluation est poussée assez loin, comme en témoigne cette approche imagée d'une enseignante lors des entretiens : « *l'examen est une pratique du XIX^{ème} siècle, le TFE une pratique du XX^{ème} et le portfolio une pratique du XXI^{ème} siècle* ».

Une certaine confusion règne chez de nombreux étudiants, chez quelques anciens étudiants, mais aussi chez quelques enseignants, à propos de la notion d'évaluation formative. L'évaluation n'est pas formative parce qu'elle ne compte pas pour l'examen. Ce n'est pas son usage qui la rend formative, c'est sa fonction. La fonction formative de l'évaluation est de réguler les apprentissages pour les rendre plus performants. Ce n'est pas tant une aide à la réussite qu'une aide à l'apprentissage (même si ces deux aspects peuvent être intimement liés). La méthodologie spécifique à l'évaluation formative (prises d'informations, interprétation des informations par position d'hypothèses explicatives, construction de stratégies de régulation de l'enseignement comme de l'apprentissage) est bien peu souvent mobilisée.

Néanmoins, ces pratiques réfléchies et innovantes concernant l'évaluation ne sont pas partagées par l'ensemble des formateurs.

Le comité des experts constate une très grande variété, voire des démarches contradictoires, dans les pratiques enseignantes d'évaluation et dans leurs attendus. L'étude des sujets d'examen confirme cela. Les variantes se constatent entre disciplines, mais parfois à l'intérieur d'une même discipline. Pour une discipline, deux enseignants, deux sujets d'examen, très différents dans leur

fonctionnement. Pour une autre, une concertation entre enseignants, un cours commun, avec la même progression et un même sujet d'examen. Pour le portfolio, des attentes très divergentes. Pour les dispositifs de formation pratiques, le non-respect des règles énoncées dans les documents de cadrage.

Plus globalement, les étudiants sont très critiques au regard de la « politique d'évaluation » de la section et de sa mise en œuvre. Il arrive que cette évaluation ne vaille que pour elle-même, qu'elle « s'auto justifie » ; en d'autres termes, l'évaluation est pilotée par le diplôme et non par le métier.

De plus, le comité se demande si les formateurs de la section considèrent leurs étudiants comme de futurs enseignants voire de futurs collègues.

Recommandation :

- *Revoir les contenus, les dispositifs, les exigences, les procédures... d'évaluation (Rec10)*

5 Articulation théorie-pratique

Le TFE a été bien pensé dans sa démarche comme dans ses enjeux. Il est très bien cadré par un vadémécum. Le modèle choisi est celui de la recherche appliquée (d'une approche théorique à la construction d'une pratique). Celui de l'analyse des pratiques (de la séquence mise en œuvre à la réflexion sur la pratique) pourrait aussi convenir. Par contre, il est bien dommage que les étudiants le perçoivent comme un pensum, une surcharge de travail en BA3 et ne le mettent pas (ou très peu) en lien avec le reste des enseignements qu'ils reçoivent. De plus, certains déplorent les différences de conception et d'exigences d'un promoteur à l'autre.

La même remarque (variantes en termes d'exigence) a été faite concernant l'évaluation des stages lors même qu'un document de cadrage est censé les prémunir contre ce type de dysfonctionnement. Les étudiants ont l'impression que chaque enseignant fait ce qu'il veut, que l'évaluation n'est pas liée à un référentiel mais directement à l'évaluateur.

Ils souhaiteraient aussi que le post stage soit plus développé pour pouvoir tirer davantage parti de leurs erreurs et que les retours sur les stages (comme sur leurs prestations en examen) ne soient pas si tardifs.

Les ateliers de formation pratique (AFP) mobilisent trois catégories d'intervenants : les formateurs disciplinaires, les psychopédagogues et assimilés, et les maîtres de formation pratique. Chaque intervenant « preste » à son tour, successivement, ce qui est incommensurablement plus pauvre que leur travail en commun. Ainsi, la co-animation (qui ne veut pas nécessairement dire présence des trois formateurs simultanément) des AFP est un dispositif qu'il convient d'institutionnaliser. S'il est un secteur prioritaire en matière d'engagement financier c'est bien la rémunération correcte de cette co-animation. En effet, nous touchons là un point nodal de la profession d'instituteur dont la professionnalité résulte de la subtile alchimie entre les savoirs à enseigner et leur didactique, les savoirs contributifs à l'enseignement (pédagogie et plus globalement sciences humaines) et les savoirs pratiques de terrain.

Recommandation :

- *Institutionnaliser la co-animation des AFP (Rec13)*

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

Le partenariat avec les écoles primaires est réussi tant aux dires des enseignants des écoles que de ceux de la section. Chacun des partenaires s'accorde à déplorer que les AFP ne puissent pas être en lien aussi direct qu'autrefois avec les écoles primaires tant les effectifs étudiants sont aujourd'hui

trop lourds pour rendre possibles de telles pratiques. Le comité des experts s'interroge pour savoir si toutes les pistes techniques de solutions ont été explorées pour résoudre ce problème.

Concernant le TFE, le comité des experts note avec satisfaction que les maîtres de stage qu'il a rencontrés considèrent que ce travail concerne les pratiques de classe et donc aussi la classe qu'ils ont en responsabilité. Certains sont d'ailleurs demandeurs de recevoir une copie du mémoire de TFE, voire d'assister à sa défense.

CHAP 3 : Les étudiants

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

Les étudiants disent venir à Jacquard par proximité géographique, mais aussi sur recommandation d'amis ou de connaissances. L'accueil chaleureux (en particulier à l'occasion des journées Portes ouvertes) et la taille humaine de l'établissement y contribuent aussi.

La forte dimension de contact humain est aussi mise en avant par les anciens étudiants de l'école.

Toutefois les inscriptions sont en baisse depuis plusieurs années.

2 Conditions de vie et d'étude

Le comité des experts souhaite souligner qu'il a rarement vu des étudiants aussi impliqués dans les entretiens d'évaluation. Ceux-ci se sentent autant concernés par la situation de l'école, son projet, sa gouvernance, les pratiques de formation et d'évaluation, que par leurs conditions de vie et d'étude.

Sur ce point, ils se montrent remarquablement autonomes. Ils ont par exemple obtenu un local pour travailler en autonomie les arts plastiques : après accord de la direction, ils gèrent et nettoient eux-mêmes ce local.

3 Information et suivi pédagogique

Il existe des aides aux étudiants, mais celles-ci sont plus centrées sur leur réussite que sur la construction de leur professionnalité (examens blancs par exemple). Le tutorat étudiant ne semble en revanche pas toujours mis en place.

Le SAR semble apprécié par les étudiants, mais peu fréquenté (programmation en fin de journée de travail). Pour les étudiants en grosse difficulté, certains enseignants ne semblent pas persuadés de l'efficacité du SAR.

Une réflexion est à ouvrir sur l'ensemble des dispositifs d'aide et de suivi des étudiants. Pour certains étudiants, une semaine propédeutique (d'été) pourrait avoir du sens.

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

Les taux de réussite en première année sont assez alarmants, mais se stabilisent en 2^{ème} et 3^{ème} années. Les abandons en cours de formation sont significatifs. Le taux de diplômés est bas. La section Instituteur primaire devrait tenter d'analyser en profondeur ces phénomènes. (Recommandation n°14)

Les étudiants de la section Instituteur primaire de Jacquard bénéficient de quelques activités d'aide à la recherche d'emploi : formation par la simulation d'entretien d'embauche et la construction de CV.

Recommandation :

- *Ouvrir une réflexion sur l'échec des étudiants et les dispositifs d'aide à la réussite (Rec14)*

5 Charge de travail

Comme dans toutes les sections Instituteur primaire visitées, la charge de travail des étudiants est beaucoup trop forte, surtout en matière d'évaluation. Cette surcharge est mise en avant par la plupart des étudiants pour justifier leur faible implication dans les différents conseils de la Haute école.

1 Gestion des ressources humaines

Dans la situation de crise que connaît la HE, face aux suppressions effectives de postes et aux menaces d'éventuelles autres suppressions, la direction a dû mettre en place, dans la précipitation, une réorganisation des attributions de service. Celles-ci ont été faites dans une logique de rationalisation qui tient compte plus du statut et de la qualification que des centres d'intérêt et compétences développées par les enseignants. S'ensuivent souvent des « jeux de chaises musicales » de dessaisissements/réattributions transversaux aux différentes catégories de la HE. Si le comité des experts comprend bien les intentions de justice et de rationalisation des moyens qui président à ces décisions, il les juge désastreuses en matière de gestion des ressources humaines dans la mesure où :

- elles font fi des compétences réelles construites par les enseignants ;
- elles obligent les enseignants à un travail supplémentaire de préparation de cours, avec des résultats bien périlleux compte tenu de l'urgence ;
- outre qu'elle est très démobilisatrice, cette charge de travail supplémentaire laisse peu de temps pour la concertation et la réflexion, pourtant bien nécessaires, compte tenu tant de la situation de crise que des réformes en cours et à venir ;
- elles entraînent par la même occasion un désengagement de la part des acteurs.

Dans un autre registre, la section Instituteur primaire (et peut-être plus globalement la Haute école) gagnerait à intensifier la formation continue de ses personnels en se fixant une politique pluriannuelle de développement professionnel de ses enseignants.

2 Ressources et équipements

Les locaux sont anciens, un peu défraîchis, mais propres et relativement bien entretenus et équipés. Chaque classe possède son local et a le loisir de le personnaliser sous la supervision d'un ouvrier d'entretien. Il existe un local étudiant, une cafétéria, une bibliothèque bien fournie et diverses salles spécialisées. Seul le gymnase laisse un peu à désirer. Les locaux répondent globalement aux besoins de la formation.

La didacthèque est un outil riche et intéressant, même s'il mériterait d'être étoffé par plus d'outils concernant les sciences expérimentales.

Les équipements informatique et multimédia sont en nombre suffisant, l'accès y est possible en libre-service ou en prêt.

De récents efforts ont été faits par la HE en matière d'outils numériques : les catégories pédagogiques et techniques collaborent à la mise en place d'un e-campus avec des processus de *e-learning*.

L'implication et le soutien à la formation du personnel administratif et technique sont notables.

1 Recherche et services à la collectivité

Dans le contexte actuel, la recherche a bien du mal à prendre place dans cette section Instituteur primaire. Pour qu'une recherche s'engage il faut à la fois :

- du temps. Or les enseignants sont souvent très occupés par la préparation de cours nouveaux.
- de la disponibilité et de la sérénité d'esprit étroitement liées à l'absence de souci du présent et la confiance dans l'avenir. Or le climat et l'ambiance à Jacquard ne réunissent pas, aujourd'hui, ces conditions.

Ainsi, il n'existe pas de politique de recherche au sein de l'Institution et il n'y a pas de budget spécifiquement prévu pour cela. Il subsiste encore quelques initiatives personnelles ou issues de collaborations au sein du pôle (formation Rebond, projet inter-réseau « orientation par compétences »...).

2 Relations internationales et mobilité

Des programmes d'échange déjà anciens (pour certains officiellement clos) permettent de maintenir une mobilité étudiante quantitativement significative. De même, il existe quelques échanges d'enseignants. Cette mobilité internationale serait plus facile si on lui reconnaissait plus explicitement une vertu formatrice et si elle était clairement insérée (sous forme d'option par exemple) dans le programme de formation. Aujourd'hui, le comité des experts a plutôt l'impression que la mobilité constitue un supplément (presque marginal) à la formation.

Pour conclure...

La section Instituteur primaire de la haute école Albert Jacquard a un riche passé, des pratiques innovantes, des formateurs engagés, d'indéniables compétences...

Pourtant, la situation de la section Instituteur primaire est préoccupante :

- Malaise, mal-être, découragement, craintes ;
- Tensions, antagonismes, conflits ;
- Attachement nostalgique et irréaliste à un « âge d'or » irrémédiablement révolu ;
- Mise sous tutelle et réduction drastique des moyens ;
- Pilotage défectueux -sans doute depuis bien longtemps ;
- Incohérences massives dans les pratiques de formation et d'évaluation ;
- ...

C'est un climat de CRISE dont il est vital de sortir.

Le symbole de la racine carrée ($\sqrt{\quad}$) illustre bien la dynamique de la CRISE. La plongée est brutale, rapide et souvent profonde. L'inversion de tendance ne se fait pas dans la continuité mais dans une RUPTURE radicale. La remontée, reconstruction... se font sur une pente raide et glissante mais peuvent conduire à un nouvel état d'équilibre bien supérieur à l'avant-crise, c'est en ce sens que l'on peut parler de DEPASSEMENT.

La réussite de cette dynamique de « crise, rupture et dépassement » suppose que nombre de conditions soient respectées :

- Installer, ne serait-ce que provisoirement, la trêve dans tous les conflits ;
- Mettre en place une concertation de travail authentique, respectueuse, avec ses marges de liberté mais aussi ses contraintes et ses exigences de rigueur ;
- Renoncer à une conception fallacieuse de la liberté pédagogique qui confine à l'irresponsabilité ;
- Accepter de prendre contractuellement des engagements ;
- Accepter de remettre en question ses conceptions comme ses pratiques ;
- Entrer dans la démarche qualité du projet et du plan d'actions rigoureux ;
- ...

Le comité des experts est persuadé que tous les acteurs de la section Instituteur primaire sauront trouver les ressources pour rebondir et dépasser cette crise.

EN SYNTHÈSE

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Engagement de la commission d'évaluation interne ⇒ Petite structure avec beaucoup de proximité et de bienveillance pour ses étudiants ⇒ Alternance qui fonctionne bien ⇒ Cadrage des stages, AFP, TFE par des livrets, vadémécum, fiche d'évaluation... ⇒ Qualité des locaux, des installations et des ressources ⇒ Equipements multimédias, ressources numériques et travail sur leurs usages ⇒ Implication des étudiants dans la préoccupation de l'avenir de l'école ⇒ Appui à la formation des personnels administratifs et techniques 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Malaise, mal-être, morosité, découragement... ⇒ Tensions, conflits, antagonismes... ⇒ Inertie et attentisme ⇒ Nostalgie d'un « âge d'or » ⇒ Réduction drastique des moyens et des ressources ⇒ Qualité insuffisante du pilotage ⇒ Réorganisation perturbante des attributions de service ⇒ Surcharge de travail des étudiants, des enseignants, de la direction... ⇒ Trop grandes différences entre enseignants dans les pratiques de formation ⇒ Hétérogénéité dans la conception et dans les exigences d'évaluation ⇒ Evaluation plus pilotée par le diplôme que par le métier ⇒ Taux de réussite et de diplômation trop faibles ⇒ Absence de politique de recherche
Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Au cœur de Namur, travail en partenariat possible avec université et autres HE 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Diminution du nombre d'inscriptions des étudiants

Recommandations	
(1)	Prendre collectivement la crise à bras le corps, s'engager dans la rupture pour rendre possible le dépassement
(2)	Faire l'effort de s'engager dans une trêve en faisant taire les antagonismes et les conflits
(3)	Mettre en place des espaces et des procédures de parole
(4)	Organiser et banaliser une authentique concertation pour tous, avec des objectifs de travail et de production, avec de vraies marges de manœuvre
(5)	Formaliser : écrire, argumenter, s'engager
(6)	Diagnostics à faire et à partager
(7)	RE-construire collectivement projet et programme de formation avec engagement de tous et de chacun
(8)	Elargir les cadres de la réflexion et s'ouvrir sur l'extérieur
(9)	Rompre avec le modèle « libéral – individualiste » de pratiques professionnelles et s'engager dans la responsabilité collective en régulant individuellement et collectivement ses pratiques
(10)	Revoir les contenus, les dispositifs, les exigences, les procédures... d'évaluation

- (11) Sortir du modèle de formation « consécutif »
- (12) Reconstruire les modules de psychopédagogie et de sciences humaines
- (13) Institutionnaliser la co-animation des AFP
- (14) Ouvrir une réflexion sur l'échec des étudiants et les dispositifs d'aide à la réussite
- (15) Réorganiser la communication interne
- (16) Donner toute son efficacité à une évaluation rigoureuse des enseignements par les étudiants
- (17) Faire éventuellement appel à un service de médiation

NB : Ce tableau reprend les recommandations dans un ordre logique de mise en œuvre.

Droit de réponse de l'établissement



Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

Les observations reprises ci-dessous ont été rédigées par certains enseignants de la section primaire. Dans un souci de transparence, nous avons décidé de vous les envoyer telles quelles. Elles sont la preuve que ceux-ci n'ont pas compris la teneur de votre conclusion et n'ont pas fait la trêve comme le préconisait une de vos recommandations. Ces collègues continuent à régler leurs problèmes personnels avec le collège de direction et l'accusent d'être le seul responsable des décisions prises dans le cadre des économies imposées par son pouvoir organisateur. Ils nient donc toute forme de responsabilité collective.

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

Page	Chap.	Point ¹	Observations de fond
3	1er	Projet de la section	La mise sous tutelle ainsi que les différents démêlés financiers et juridiques engendrés par les autorités de la HE ont instauré une crise de confiance et de crédibilité. Cette crise, les conséquences pour l'emploi et l'encadrement ainsi que l'attitude de la HE ont accentué les réactions négatives de la part du personnel. La visite des experts a été pour certains l'occasion de « se dire » et de se manifester dans un contexte où le personnel ne se sent pas soutenu par l'autorité et attend toujours des réponses à de nombreuses questions.
6	1er	Démarche qualité	La CEI a informé tous les personnels ainsi que les étudiants lors d'une réunion visant à présenter le rapport d'évaluation interne ainsi que l'organisation pratique de la visite. Cette réunion n'a pas fait l'objet d'une note de service et est réalisée sans la présence de la direction.
18		En synthèse	Cette proposition de mise en œuvre des recommandations est sans doute cohérente mais elle enferme la HE dans un plan d'actions qu'elle ne s'est pas appropriée. L'ordre de mise en « chantier » des différentes recommandations aura plus de crédibilité s'il est établi par l'ensemble des personnels et les étudiants de la HE.

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

Elly BENOZZI

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

ABSENT DU 24.03 AU 04.04

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

Giuseppe Di Pietrantonio

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