

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

RAPPORT FINAL DE SYNTHÈSE

Haute École provinciale de Hainaut – Condorcet

Comité des experts :

M. Patrick BARANGER, président

Mme Dorothee KOZLOWSKI, M. Laurent LESCOUARCH, Mme Bernadette STEVENS, M.
Laurent TALBOT, M. Thomas VERCHÈRE, 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 25 et 26 novembre 2013 à la Haute école provinciale de Hainaut - Condorcet. 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.

PRESENTATION DE L'INSTITUTION

La Haute Ecole Provinciale de Hainaut- Condorcet est la résultante d'une fusion, en septembre 2009, de la Haute Ecole Mons Borinage Centre, de la Haute Ecole provinciale du Hainaut Occidental et de la Haute Ecole Charleroi – Université du Travail. C'est une institution dont le pouvoir organisateur est la Province du Hainaut. Elle comprend sept catégories : pédagogique, agronomique, arts appliqués, économique, paramédicale, sociale et technique. La catégorie pédagogique est installée sur trois implantations : Marcinelle, Mons et Morlanwelz. Outre la section Instituteur primaire, cette catégorie comprend les sections Instituteur préscolaire, Normale secondaire et Éducateur spécialisé, ainsi que la spécialisation en Orthopédagogie.

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

1 Projet de la section

La Haute Ecole Condorcet est, nous l'avons dit, le résultat de la fusion de trois hautes écoles. En matière de cursus de formation « instituteur primaire », il existe trois implantations : Marcinelle, Mons et Morlanwelz. L'héritage historique explique des modes de fonctionnement sensiblement différents. Néanmoins, le processus de convergence avance : le syllabus est commun pour le cours de musique, la grille d'évaluation des stages est commune aux trois sites...

Droit de réponse de l'établissement

Il y a une dynamique de projet à approfondir pour la section Instituteur primaire, sa formalisation s'opère surtout au travers des différents documents de cadrage (contrats, grilles d'évaluation...). Mais sa mise en œuvre souffre de trois obstacles :

- l'existence de trois implantations à culture pédagogique en partie différente ;
- la posture professionnelle « libérale » de certains formateurs s'affranchissant des orientations et décisions collectives (Cf. 2.3 Pratiques pédagogiques) ;
- trop d'écart entre des analyses et des pratiques innovantes, pour ne pas dire « avant-gardistes », et le mode de fonctionnement d'une majorité d'enseignants.

Un sentiment d'incohérence, mais aussi un sentiment d'injustice peuvent naître de ces variantes entre sites. Ainsi, aux dires des étudiants, certaines préparations de leçon sont corrigées (évaluation formative qui permet de comprendre ses erreurs) sur un site et non pas sur un autre.

Le comité des experts suggère à la section d'examiner finement ces modes de fonctionnement et de déterminer, parmi les différences de fonctionnement, celles qui constituent des richesses (qui pourraient être généralisées ou servir de points d'appui à de nouvelles pratiques) et celles qui n'apportent rien de plus – si ce n'est de l'incohérence (et qui devraient être abandonnées et dépassées). Comme l'ont si bien réussi les personnels administratifs, les enseignants sont parfaitement en mesure de sortir d'une logique de « fief » en réalisant une harmonisation (qui ne signifie nullement standardisation !) de leurs pratiques.

Recommandation :

- *Déterminer parmi les différences de fonctionnement (entre les sites et entre les individus) celles qui doivent être conservées et celles qui doivent être dépassées (Rec1¹)*

La catégorie pédagogique de la HE Condorcet se veut promotrice d'approches innovantes et a ouvert de nombreux chantiers : recherche, nouvelles pratiques de formation, anticipation des réformes à venir... Ce dynamisme est tout à son honneur. Il a semblé au comité des experts que cette situation, dans le fonctionnement actuel de la section, pouvait néanmoins avoir des effets inquiétants : un risque de voir une institution fonctionner à deux vitesses, celle d'une « avant-garde éclairée » et celle de la majorité des enseignants, moins volontaires et moins moteurs d'une dynamique d'innovation.

Droit de réponse de l'établissement

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

Il faut ajouter, dans le contexte actuel, la présence de quelques figures parmi les enseignants qui ont tendance à verrouiller la réflexion collective : il y a ceux qui ont tout fait, qui sont de tous les chantiers innovants et qui ont avis sur tout ; et ceux qui ont tout fait, et qui détectent dans tous les nouveaux chantiers (auxquels ils ne participent pas !) encore une occasion de « réinventer l'eau chaude » et à qui il n'en faut pas conter.

Les réformes en cours et à venir pourraient constituer pour la catégorie pédagogique de la HE Condorcet une formidable opportunité pour dépasser ces trois obstacles. Un projet d'école, de catégorie, de section devront être reconstruits en relation directe avec les prescrits de ces réformes. Plutôt que d'essayer de « bricoler » l'existant, le comité des experts suggère la mise en place d'une véritable stratégie de reconstruction d'ensemble des projets d'institution, des programmes de formations, des pratiques de formation et d'évaluation, du profil de sortie des étudiants... qui leur sont corrélés. La notion de cohérence pourrait être le principe organisateur d'une telle reconstruction. Par fonctionnement incohérent, il faut entendre tout fonctionnement qui génère de la contradiction interne dans le système de formation. Cette recherche de cohérence devrait permettre de décider des limites de différence de pratiques (d'un site à l'autre comme d'un praticien à l'autre) et de fixer les règles de coexistence entre pratiques « innovantes » et pratiques « ordinaires ».

Recommandation :

- *RE-construire collectivement projet, programme, profil de sortie, pratiques de formation et d'évaluation dans le cadre des réformes en cours (Rec2)*

2 Gouvernance et pilotage

Le comité des experts a éprouvé des difficultés pour se faire une image claire de la stratégie de pilotage de l'établissement tant les discours entre la direction et certains enseignants sont parfois, sur ce point, éloignés. Est-on dans l'injonction ou dans une stratégie d'explication et de conviction ? Il est vrai que l'on n'impose pas le changement : on se donne le temps et les moyens pour obtenir l'adhésion et l'engagement, si ce n'est de tous, du moins du plus grand nombre. Certaines parties prenantes ont renvoyé au comité des experts l'impression que rien n'était en leur pouvoir de décision. Le comité n'a pas les moyens de vérifier le bien-fondé d'une telle impression ; mais il invite les instances de pilotage à prendre ce type de message au sérieux, révélant soit un sentiment authentique d'impuissance, soit une stratégie argumentative pour justifier l'inertie.

Quel est le mode de pilotage qui générera le moins de résistance possible, tout en garantissant les réelles évolutions institutionnelles attendues ? Sans doute un mode de concertation collective qui privilégiera davantage une circulation de l'information de type « *bottom up* » que de type « *top down* ». Les réunions de l'ensemble des personnels ne peuvent pas se contenter d'une information descendante, qu'elle vienne de la direction ou de petits groupes d'études, et ce d'autant plus que la structure est (quantitativement) importante et éclatée (sur trois implantations).

En revanche, lorsque, après une authentique procédure de concertation, une décision sera prise par les institutions légitimement habilitées pour cela, elle aura force de loi. Autrement dit, concernant les contrats pédagogiques, la dimension contractuelle ne s'impose pas seulement aux étudiants, elle engage aussi tous les personnels.

Droit de réponse de l'établissement

Recommandation :

- *Associer davantage les personnels aux prises de décision (Rec3)*

3 Organisation et concertation entre les acteurs

En d'autres termes, il serait judicieux que les temps de concertations soient institutionnalisés afin de garantir une certaine cohérence sur les axes de progrès, sur les principes méthodologiques et pédagogiques portés par l'institution et une certaine cohésion au sein du corps enseignant.

Le comité des experts suggère que la concertation entre enseignants ne s'organise pas prioritairement sous forme de débats à propos des options ou orientations pédagogiques de la formation, ne porte pas prioritairement sur la mise au point de procédures organisationnelles, mais se déploie sur les contenus et les modalités mêmes de la formation en privilégiant le travail de production en commun (syllabus, ressources de formation, matériel didactique, épreuves d'évaluation...). Toute absence à ce travail collectif de production est susceptible de générer ultérieurement de la résistance, ne serait-ce que par ignorance. Cette concertation gagnerait à être organisée par équipes disciplinaires intersites et par équipes pluridisciplinaires sur chaque implantation. Dès lors, chaque acteur pourrait entamer, en lien avec ses collègues, une véritable démarche responsable qui placerait au cœur du débat la complexité des situations développées et décidées.

Recommandation :

- Mettre en place une « concertation d'action » plus qu'une « concertation de débat » (Rec4)

4 Partenariats institutionnels

La section entretient des partenariats forts avec l'Université de Mons, le Pôle Hainuyer, les structures de regroupements des HE et de leur catégorie pédagogique, ainsi qu'avec des institutions étrangères de formation des enseignants dans le cadre d'un projet Léonardo.

5 Démarche qualité

Le travail réalisé dans le cadre du rapport d'autoévaluation est important et a semblé très honnête intellectuellement. Les étudiants ont été largement associés (alors qu'ils sont peu impliqués dans les différents conseils). La construction de ce rapport débouche pour chaque rubrique sur un système questions/propositions d'actions/échéances ; ceci apparaît très judicieux. En revanche, établir des priorités et s'approprier collectivement tout ce travail restent entièrement à faire. La section pourrait s'appuyer sur ce travail pour développer plus globalement sa stratégie qualité.

Le comité des experts regrette cependant que certains participants aux entretiens aient été soigneusement triés, voire *briefés* pour tenter d'orienter les débats à l'occasion desdits entretiens. Outre son caractère déontologiquement choquant, une telle démarche risque de faire échouer la mission confiée au comité, à savoir renvoyer à la section une image d'elle-même qui soit la plus objective possible.

Droit de réponse de l'établissement

La Haute Ecole Condorcet a choisi d'entrer dans le processus de certification ISO 9001. Cette démarche l'a conduit à la mise en place de nombreuses procédures destinées à harmoniser, voire à standardiser les pratiques. Pour cela, il a fallu engager des concertations (parfois entre acteurs de statuts différents), ne serait-ce que sous forme de petits groupes de travail. L'externalisation de l'évaluation a un second mérite : elle garantit *a priori* une plus grande objectivité du regard porté sur l'objet à évaluer. La Haute Ecole Condorcet en fait largement usage : procédure ISO, procédure CAP, Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE) et... AEQES.

Outre que la qualité de certains outils n'est pas toujours au rendez-vous (pauvreté du questionnaire EEE), le comité des experts souhaite attirer l'attention de la section sur le fait qu'une trop forte externalisation conduit le plus souvent à un désengagement des acteurs. Le comité des experts suggère que les différents acteurs, en particulier les enseignants, soient aussi à certains moments concepteurs des référentiels, critères, indicateurs, procédures d'évaluation. Cette démarche doit être pensée comme complémentaire des évaluations externes au sens où il ne peut y avoir de pensée pleine et entière de la formation sans penser aussi son évaluation.

La norme ISO 9001 montre également ses limites, au sens où certains acteurs ont construit des stratégies d'évitement et/ou de contournement de ces « règles ».

Droit de réponse de l'établissement

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

La catégorie primaire de la haute école Condorcet produit une réflexion pédagogique, en matière d'ingénierie de formation, qui est de très haut niveau et qu'elle :

- partage, dans un projet européen LEONARDO avec les Français, les Roumains...
- publie, *Travailler selon une approche programme en Haute Ecole pour soutenir la professionnalisation de la formation initiale des enseignants*, Alexandra Franquet & Gérard Godfraind HEPH –Condorcet.

Les pratiques pédagogiques des enseignants de la section primaire sont riches et souvent innovantes.

Mais, il n'y a pas dans l'équipe d'enseignants un accord sur les modèles de formation, et c'est sans doute là le principal handicap car la divergence est trop radicale pour ne pas créer de l'incohérence. La principale divergence renvoie à l'articulation théorie/pratique.

Pour certains, il ne peut (voire il ne doit) pas y avoir de passage à la formation professionnelle et pratique tant qu'un certain nombre de prérequis disciplinaires (savoirs à enseigner comme savoirs de sciences humaines contributifs à la pratique enseignante) ne sont pas maîtrisés. Cette position de principe repose sur une certaine conception de l'articulation théorie/pratique : la théorie doit être pleinement « acquise » pour pouvoir ensuite « s'appliquer » dans la pratique. Les tenants de ce point de vue n'entrent guère dans le « courant de pensée » par compétences. Tout au plus, habillent-ils d'un « point de vue compétence » une logique de formation qui n'avait pas besoin de cette notion pour se déployer.

Pour d'autres, les savoirs théoriques sont tout aussi indispensables et doivent être maîtrisés, mais ils ne s'appliquent pas à la pratique, ils sont des principes organisateurs et/ou des outils de relecture (et d'évaluation) d'une pratique. Ils ne constituent pas ainsi des préalables, voire des prérequis. Ils peuvent s'acquérir au travers d'une pratique professionnelle (ou du moins en écho à celle-ci) et doivent être évalués, tant dans leur appropriation que dans leur mobilisation/transposition/transfert, au travers d'une pratique professionnelle. La notion de compétence prend alors tout son sens : celui d'une mobilisation de ressources (dont de nombreux savoirs) pour résoudre un (des) problème(s) dans une situation complexe. Le lien entre théorie et pratique se caractérise par des allers retours, des interactions croisées : la théorie ne s'applique pas à la pratique, elle est avec la pratique dans un rapport « d'intervention ».

En d'autres termes, cette dichotomie de modèles pourrait être présentée comme une opposition entre les tenants de la prévalence du modèle du « maître instruit » et les tenants de la prévalence du modèle du « praticien réflexif ». Cette situation crée une ambivalence pour les étudiants qui n'arrivent pas à donner sens à tous les contenus en l'absence d'une vision partagée du métier et de la formation par tous leurs formateurs.

En conséquence, le comité des experts n'a pas identifié de profil de formation clairement circonscrit. Les directeurs d'école, employeurs potentiels, interrogés n'ont pas non plus indiqué un profil particulier des étudiants sortant de Condorcet.

Le comité des experts souhaite réitérer sa recommandation de mettre les enseignants formateurs non pas dans une concertation débat (qui risque de vite tourner à l'éristique) mais dans une concertation de travail coopératif (préparer en commun les contenus de formation et d'évaluation).

Droit de réponse de l'établissement

Recommandation :

Cf. supra, Rec4

2 Programme d'études

Les étudiants ne semblent donner sens à la formation qu'ils reçoivent que souvent à partir de la 3^{ème} année : ce qui est tard. Quoi qu'il en soit, l'ensemble du programme de formation est apparu au comité des experts très parcellarisé. Si les procédures de contrat, syllabus... permettent à l'étudiant de s'y retrouver à l'échelle de chacun des enseignements, c'est le sens global de la formation qui n'est pas construit par de nombreux étudiants, avec le risque que leur investissement vise essentiellement la certification. Cela pourrait ressembler, pour les étudiants, à une cérémonie initiatique : il y a ceux qui comprennent l'ensemble du processus de formation et qui, grâce à cela, « rentrent dans le moule » et ceux qui ne donnent pas sens à leur formation et qui – trop souvent – y renoncent.

Au regard de cette situation, c'est surtout la 1^{re} année (BAC 1) qui pose problème.

Cette 1^{re} année est mal ciblée : jusqu'où est-elle une année propédeutique de remise à niveau, à partir de quand devient-elle une année de formation professionnelle ? Les étudiants qui arrivent à Condorcet ont en règle générale un projet professionnel d'instituteur primaire et viennent pour y trouver une formation professionnalisante. Certes ce projet professionnel peut être superficiel, flou, voire fantasque au sens où les représentations des étudiants et les réalités du métier peuvent être éloignées. De ce fait, l'attente de formation professionnalisante peut – elle aussi – renvoyer à des stéréotypes. Il n'en reste pas moins que tout ceci doit être travaillé dans et par le processus de formation. Une représentation imprécise du métier, un projet professionnel flou évoluent, se complètent, s'enrichissent... par une mise à l'épreuve du réel. Or comment ce travail peut-il s'effectuer si le départ en stage est à ce point différé dans l'année académique. Il faut une immersion beaucoup plus précoce en école primaire, avec des outils d'observation et d'analyse et une reprise en formation pour travailler sur le positionnement motivationnel de l'étudiant.

Il faut aussi clairement décider si cette 1^{re} année (ou ces premiers mois) constituent un moment de remise à niveau préalable à toute formation professionnalisante. Il n'y a pas contre-indication à avoir un aménagement de la première année pour introduire une approche propédeutique à condition que :

- le contrat avec l'étudiant soit clair (et qu'il ne s'attende pas à trouver une formation professionnalisante alors que celle-ci est différée) ;
- la procédure pour tester l'étudiant et décider qu'il relève d'une remise à niveau soit incontestable.

Droit de réponse de l'établissement

Les besoins résiduels en formation ont, comme dans la plupart des catégories pédagogiques des hautes écoles, trait à la programmation et à la progression des apprentissages en séquence longue (année scolaire entière par exemple). Les étudiants sortants et les employeurs potentiels ajoutent la gestion des cours doubles (classes réunissant deux niveaux d'enseignement), la gestion des élèves dysfonctionnant dans la classe, le diagnostic des difficultés qui renvoient à une orientation vers le spécialisé. Ils regrettent aussi et surtout la sortie de l'école sans appropriation d'un système d'invariants de l'acte pédagogique (minimum de base pour pouvoir enseigner).

Recommandations :

- *Organiser dans la formation (de BAC 1) le travail de mise à l'épreuve du projet professionnel de l'étudiant (Rec9)*

- *Reconstruire la 1^{re} année de formation dans un contrat clair avec les étudiants (Rec7)*

3 Pratiques de formation

Aux dires de certains étudiants, les professeurs ne sont pas toujours d'accord entre eux sur les exigences et les gestes du métier, ce qui va parfois jusqu'à créer de l'incohérence. Les enseignants ne sont pas toujours en accord sur les modèles de formation et surtout sur le sens à donner à l'articulation théorie/pratique.

La liberté pédagogique que certains revendiquent est là pour éviter une harmonisation stérilisante des pratiques et garantir, *a contrario*, suffisamment de richesses grâce aux différences. Pour autant, le métier d'enseignant n'est pas une « profession libérale » et la liberté pédagogique se déploie dans le cadre du respect des orientations et finalités définies par les différentes institutions légitimement habilitées pour cela (les différents conseils de la Haute Ecole en font partie). L'enjeu est d'importance : il suffit qu'un enseignant se permette de s'affranchir d'une règle collective pour que les étudiants trouvent légitime de ne pas la respecter – et, avec elle, de nombreuses autres.

Les divergences de fonctionnement sont parfois seulement issues de différences d'habitudes. S'il est évident que des différences peuvent subsister, elles doivent découler de modalités d'atteinte différentes – mais assumées – d'un même projet.

Il y aurait intérêt à développer la métacognition chez les étudiants (retour sur leurs pratiques, retours sur leurs évaluations) pour les aider à transférer, décontextualiser/recontextualiser leurs connaissances... pour leur donner accès à la complexité des pratiques d'enseignements/apprentissages. Certains parviendront seuls à faire ces conversions intellectuelles, d'autres ont besoin d'y être, plus formellement, préparés et accompagnés. Les ateliers de formation professionnelle (AFP) pourraient être en partie repensés pour faciliter ces mises à distance.

Recommandations :

- *Accompagner les étudiants dans leur apprentissage de la réflexivité (Rec6)*
- *Cf. aussi supra Rec1*

4 Critères et modalités d'évaluation des apprentissages

Les résultats de l'enquête menée par le service qualité de Condorcet auprès des étudiants donnent un résultat extrêmement inquiétant concernant l'évaluation : près de 70% des étudiants estiment qu'ils ne sont pas évalués sur ce qu'ils ont travaillé dans leur formation. Ce résultat a de quoi surprendre, tant l'évaluation a été cadrée en amont par des contrats de formation clairs et précis. Il est possible que quelques enseignants isolés ne respectent pas ces contrats : ils doivent être rappelés à l'ordre par la direction au nom des engagements du collectif. Plus probablement le résultat de cette enquête ne correspond sans doute pas à la réalité objective des procédures d'évaluation. Pourtant les étudiants ont répondu à l'enquête, certes subjectivement, mais en toute sincérité. Le comité des experts invite la section à ne pas considérer ce résultat comme invalide et à ne pas en rester là. Ce résultat dénote nécessairement autre chose : il est nécessaire de poser quelques hypothèses interprétatives et de les mettre à l'épreuve. On peut, par exemple, faire l'hypothèse que les étudiants ne donnent pas sens à la formation qu'ils reçoivent : ainsi, au vu des épreuves d'évaluation ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande ou ne l'acceptent pas au nom d'une autre conception de la formation, la leur. On pourrait mettre à l'épreuve cette hypothèse en regardant si les résultats de l'enquête varient selon les sites, les modules du programme... mais surtout selon l'année de formation des étudiants. Nous laissons le soin à la section d'approfondir ces hypothèses et leur analyse.

Une autre hypothèse pourrait être la protestation contre une évaluation jugée insuffisamment conforme au caractère professionnel de la formation. Ainsi, pour rendre l'évaluation plus en écho de

la profession enseignante et pour évaluer la mobilisation de ressources dans des situations professionnelles (c'est-à-dire des compétences professionnelles), on pourrait proposer des études de cas, ou des scénarii professionnels comme supports d'évaluation. Le démontage critique, l'explicitation des choix effectués... dans une séquence d'enseignement déjà construite peut aussi constituer une modalité d'évaluation très professionnalisante.

Droit de réponse de l'établissement

Pour beaucoup d'étudiants, et pour certains enseignants, il y a une certaine incompréhension de la notion d'évaluation formative. L'évaluation n'est pas formative par son usage, parce qu'elle n'est pas prise en compte dans la cote. C'est sa nature qui est formative, elle permet de faire progresser les apprentissages et la construction de la professionnalité. Même quand on a noté, on peut/doit faire un feedback formatif aux étudiants (c'est une évidence pas toujours mise en œuvre aux dires de certains étudiants). Pour rendre l'évaluation (même sommative !) plus formatrice, on peut mettre en place des évaluations « par quitus » : des allers retours enseignant/étudiant et des reprises s'opèrent jusqu'à ce que le travail soit de qualité et que l'enseignant donne alors « quitus » à l'étudiant.

Au bout du compte l'évaluation des étudiants est beaucoup plus pilotée par le diplôme que par le métier visé. La section doit s'interroger sur le fait de savoir si c'est un choix conscient et assumé. Dans un tel cadre de prévalence de la diplomation, il est bien difficile de se donner pour objectif la formation de praticiens réflexifs.

Recommandation :

- *Remettre l'évaluation des étudiants dans la perspective d'une formation professionnelle (pilotée par le métier et non pas surtout par le diplôme) (Rec5)*

5 Articulation théorie-pratique

Les AFP respectent le prescrit décretaal : elles sont animées par un psychopédagogue, un didacticien et un maître de formation pratique. Mais le plus souvent, dans deux implantations sur trois, les interventions de ces trois formateurs complémentaires se succèdent par tranche de deux heures. Il va de soi que la coanimation et l'intervention des trois formateurs simultanément favorise grandement une meilleure articulation théorie/pratique et enrichit d'autant la formation. Il y aurait lieu d'institutionnaliser (avec les incidences financières qui s'ensuivent) cette coanimation. Les AFP sont en lien avec les stages et servent parfois de pré-stage (préparation) ou de post-stage (analyse de pratique).

Droit de réponse de l'établissement

Le TFE est bien conçu, comme finalité et comme synthèse intégratrice de l'ensemble de la formation :

- nécessitant un regard pluri (voire inter) disciplinaire,
- en lien avec une pratique de terrain,
- par une mise en œuvre et pour un développement d'une posture de chercheur,
- et dans la visée de la construction d'une compétence de praticien réflexif.

Néanmoins les étudiants ne perçoivent pas le TFE comme ce qu'il devrait être : c'est trop souvent pour eux seulement un *pensum* dans lequel la dimension recherche et la dimension retour réflexif et analytique sur une pratique ne sont pas perçues et encore moins valorisées. De même, le lien entre le TFE et les enseignements qu'ils ont reçu est rarement perçu par les étudiants. Le comité des experts suggère aux enseignants de ne pas hésiter à faire comprendre aux étudiants qu'il y a des

regards, des points de vue... différents sur l'objet du travail du TFE, qui sont autant de richesses permettant l'accès à la complexité, pour peu qu'ils restent cohérents (c'est-à-dire ne générant pas de contradiction interne).

Recommandations :

- *Mettre en place sur tous les sites de réelles coanimations dans les AFP (Rec10)*
- *Aider les étudiants à donner du sens au TFE (Rec11)*

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

La collaboration est très bonne entre la section, les écoles et les maitres de stage. Les maitres de stage sont largement associés aux évaluations des stages.

CHAP 3 : Les étudiants

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

Les étudiants viennent à la Haute Ecole Condorcet par proximité géographique, mais aussi parfois par choix. De ce point de vue, les journées Portes ouvertes semblent avoir été déterminantes (surtout sur le site de Mons) par la qualité de l'accueil dont elles sont porteuses. Le choix peut aussi être déterminé par l'image familiale portée par une petite structure (exemple de Morlanwelz). Le public étudiant accueilli est très hétérogène avec une proportion importante d'étudiants scolairement, culturellement, socio-économiquement... défavorisés.

Une académie d'été est mise en place sur les trois sites, mais de manière différente. Peut-être faudrait-il clarifier davantage les objectifs qui lui sont assignés : intégration et accueil des étudiants, gestion de la transition secondaire/supérieur, remise à niveau..?

Recommandation :

- Clarifier les objectifs assignés à l'académie d'été (Rec12)

2 Conditions de vie et d'étude

La relation enseignants/étudiants semble très bonne : beaucoup de proximité et de bienveillance de la part des enseignants.

Par contre, les étudiants se plaignent d'une communication interne très déficiente : les informations leur parviennent mal et/ou tardivement. De plus, il serait intéressant de multiplier les contacts (en particulier de travail) entre les étudiants des trois sites, par exemple en profitant de la nouvelle plateforme informatique choisie.

3 Information et suivi pédagogique

La mise en place d'un « service d'appui aux étudiants » (SAE) est une démarche appréciée par le comité des experts. Ce SAE regroupe le service social, le service d'orientation, le service d'aide à la réussite, la commission sportive, la commission culturelle et le service d'appui aux personnes handicapées. Outre les économies d'échelle qu'elle produit, cette fédération devrait permettre une meilleure coordination du suivi des étudiants et une meilleure cohérence de l'action des différents professionnels engagés dans les différents volets d'appui aux étudiants. L'action sociale en faveur des étudiants est particulièrement importante dans cette région actuellement économiquement précarisée.

Certains étudiants sont admis à Condorcet avec des lacunes en termes d'acquis scolaires du secondaire. Des tests diagnostiques sont proposés aux étudiants. Un tutorat est institué sur les trois sites. Beaucoup de dispositifs d'aide et de soutien sont mis en œuvre pour eux, avec différentes stratégies (dans l'ordinaire des cours/hors cours). Il n'y a sans doute pas assez de prise d'informations pour pouvoir analyser (puis réguler) tous ces dispositifs d'aide à la réussite. Il semble, cependant, que ces aides à la réussite ne soient efficaces que pour les étudiants « limites » et aboutissent surtout concernant la transition (en particulier méthodologique) secondaire/supérieur. Pour d'autres, le comité des experts estime qu'il vaudrait mieux mettre en place des dispositifs institutionnellement plus lourds (Cf. 2.2 Programme d'études). Cela éviterait peut-être à certains de

rester en échec en poursuivant trop d'objectifs à la fois et à d'autres de considérer qu'il y a des cas « irrémédiables ».

Recommandation :

Cf. supra, Rec7

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

Le taux de réussite en BAC 1 est faible : sans doute explicable par les caractéristiques socio-culturelles et scolaires de la population étudiante accueillie. Il y a beaucoup d'abandons. Si certains sont peut-être liés à la perception de difficultés jugées insurmontables, il n'y a pas suffisamment d'occasions pour l'étudiant de mettre à l'épreuve son projet professionnel d'instituteur : il lui faut attendre février pour vivre son premier stage. Le comité des experts suggère à la section de faire une analyse plus fine des abandons en 1^{re} pour pouvoir réorganiser cette année de formation.

Mutatis mutandis, on assiste à une situation comparable concernant les diplômés : beaucoup n'enseignent pas directement après leur diplomation. Il est vrai que l'obtention d'un poste n'est pas si facile que cela et que la diplomation au niveau master confère des avantages salariaux non négligeables. Pourtant beaucoup de sortants disent poursuivre une formation parce qu'ils ne se sentent pas prêts à enseigner. Cela constitue-t-il une sorte d'évaluation indirecte du niveau de construction de la professionnalité à Condorcet ? Cela conforte-t-il le projet d'un passage à cinq ans de la formation ? En revanche cela justifie pleinement l'engagement de Condorcet dans un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier (enseignantdebutant.be), démarche pleinement appréciée par le comité des experts.

Droit de réponse de l'établissement

Recommandation :

Cf. supra, Rec7

5 Charge de travail

Dans cette école, comme dans tant d'autres, les étudiants se plaignent de la surcharge de travail : trop d'heures, des journées trop chargées, une trop grande pression de l'évaluation... Le temps de travail est loin des horaires de la profession préparée, des horaires de travail de l'instituteur primaire.

Droit de réponse de l'établissement

1 Gestion des ressources humaines

Depuis cette année, les enseignants sont autorisés, et encouragés par leur direction, à accéder aux formations organisées pour les enseignants du secondaire et du primaire. Le comité des experts suggère à la Catégorie pédagogique de multiplier les moments d'immersion dans les classes primaires pour les enseignants formateurs, en particulier les enseignants nouvellement recrutés. Cette modalité de formation continue pourrait leur permettre de compléter leur compétence didactique (« faire cours ») par une connaissance plus fine du « faire classe », et surtout cela renforcerait leur légitimité aux yeux des étudiants.

Recommandation :

- *Renforcer le développement professionnel des enseignants (Rec13)*

2 Ressources et équipements

Les outils numériques (E-campus, Moodle et SharePoint) sont bien utilisés par la section : boîtes mails HE pour chaque étudiant, quelques supports de cours accessibles, tests en ligne ainsi que des logiciels libres mis à disposition. Cependant, on peut encore développer leurs usages en convoquant des supports plus innovants (échange de gros fichiers, portfolio en ligne...).

Des PC sont à disposition des étudiants dans les classes d'informatique. Le WIFI est installé pour toute l'implantation de Mons mais semble y être assez dysfonctionnant. De même, l'accès à la communication internet pose aussi problème à Marcinelle.

Il existe une bibliothèque sur chaque site. A Mons, il serait intéressant de penser une réelle politique d'achat afin d'enrichir les ressources qui semblent parfois vieillottes. Les horaires d'ouverture de la bibliothèque peuvent poser problème sur certains sites.

1 Recherche et services à la collectivité

Condorcet a récemment été élu pour un contrat de recherche-action sur le thème de la formation des étudiants à la créativité. Certes une équipe de recherche restreinte aura le pilotage de cette opération. Le comité des experts estime qu'il est néanmoins souhaitable que tout étudiant soit associé – même de loin- à cette recherche et n'en soit pas seulement indirectement bénéficiaire. Le TFE met les étudiants en posture de recherche. La Formation-Action-Recherche associe, dans un partenariat étroit, laboratoire de recherche, formateurs, praticiens de terrain et étudiants. Les étudiants ne sont pas seulement les bénéficiaires des résultats de la recherche : ils sont acteurs à part entière du processus et ils se forment par l'activité de recherche à laquelle ils sont associés. Il est intéressant d'inscrire officiellement dans le programme de formation des étudiants la participation à une ou plusieurs Formations-Actions-Recherches.

La dimension recherche gagnerait à être pensée et structurée dans une perspective plus globale et pas seulement dans une réactivité aux opportunités.

Dans le même temps, le comité des experts souligne le peu de place octroyée à la recherche dans la politique budgétaire gouvernementale, ce qui place la Haute Ecole en situation de choix difficiles dans la répartition des charges de travail. Ceci ajoute très certainement à la difficulté du personnel d'envisager la dimension recherche sereinement.

Recommandation :

- *Inscrire la recherche dans les contenus de formation des étudiants par leur participation à une formation-action-recherche (Rec8)*

2 Relations internationales et mobilité

Il y a eu ces dernières années très peu de mobilité internationale des étudiants : il faut des périodes de séjour à l'étranger très longues pour pouvoir bénéficier des aides européennes. La section pourrait plus mobiliser ses partenariats internationaux (en recherche notamment) pour proposer aux étudiants des séjours d'une demi-année dont les pratiques de formation et d'évaluation seraient entièrement déléguées au partenaire. Certes les systèmes de formation ne sont pas les mêmes, certes il y aurait des parties du programme non traitées par les étudiants... mais les bénéfices d'un séjour dans une institution de formation étrangère l'emportent généralement largement sur les manques et il faut faire confiance aux possibilités d'autonomie cognitive de l'étudiant pour pallier ces manques.

De la même manière, le comité des experts suggère de développer la mobilité des enseignants. Outre qu'un séjour à l'étranger permet de découvrir des pratiques de formation nouvelles, il a aussi la vertu de servir de miroir pour mieux analyser ses propres pratiques.

Recommandation :

- *Développer la mobilité des étudiants comme des enseignants (Rec14)*

EN SYNTHÈSE

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Travail d'auto évaluation très important, qui semble très honnête intellectuellement, Le système de questions/propositions d'actions/échéances très judicieux ⇒ Volonté de la direction de s'impliquer fortement dans les évolutions à venir ⇒ Bonne conception du TFE ⇒ Service d'Appui aux Etudiants ⇒ Documents de stage et TFE, contrats pédagogiques, syllabi... ⇒ Accueil et suivi des étudiants - Promotion de la réussite (académie d'été, tutorat, mentorat, carnet de bord en MLF, activités du SAE...) et suivi des jeunes diplômés (accompagnement de l'entrée dans le métier) 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Structure très lourde, éclatement des sites, manque de communication inter sites et intra site ⇒ Divergences de pratiques (entre sites ou entres formateurs) potentiellement génératrices d'incohérence ⇒ Absence d'accord sur les principes et les modèles de formation ⇒ Perte de sens de la formation pour certains étudiants et sur certains objets (TFE) ⇒ Absence de clarté des objectifs et de la fonction de la première année de formation ⇒ Evaluation des étudiants plus pilotée par le diplôme que par le métier : prégnance exagérée du contrôle de connaissance
Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Appui de la Province, de fondations... pour une série de projets de formations ⇒ Beaucoup d'enseignants-chercheurs en lien avec les pôles universitaires, les pays étrangers, ... 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Population scolairement, culturellement, socio-économiquement... fragilisée ⇒ Ecoles de stages parfois fort éloignées géographiquement du domicile de l'étudiant (mobilité compliquée)

Recommandations
<ol style="list-style-type: none"> (1) Déterminer parmi les différences de fonctionnement (entre les sites et entre les individus) celles qui doivent être conservées et celles qui doivent être dépassées (2) RE-construire collectivement projet, programme, profil de sortie, pratiques de formation et d'évaluation dans le cadre des réformes en cours (3) Associer davantage les personnels aux prises de décision (4) Mettre en place une « concertation d'action » plus qu'une « concertation de débat » (5) Remettre l'évaluation des étudiants dans la perspective d'une formation professionnelle (pilotée par le métier et non pas surtout par le diplôme) (6) Accompagner les étudiants dans leur apprentissage de la réflexivité (7) Reconstruire la 1^{re} année de formation dans un contrat clair avec les étudiants (8) Inscrire la recherche dans les contenus de formation des étudiants par leur participation à une formation-action-recherche (9) Organiser dans la formation (de BAC 1) le travail de mise à l'épreuve du projet professionnel de l'étudiant (10) Mettre en place sur tous les sites de réelles coanimations dans les AFP

- (11) Aider les étudiants à donner du sens au TFE
- (12) Clarifier les objectifs assignés à l'académie d'été
- (13) Renforcer le développement professionnel des enseignants
- (14) Développer la mobilité des étudiants comme des enseignants

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



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
3	1	1	Les convergences entre les sites se marquent dans d'autres disciplines : en français, en mathématique le syllabus est déjà commun sur deux sites ; en géographie, les thèmes abordés sont communs aux trois sites...
3	1	1	L'engagement dans des pratiques innovantes a mûrement été pensé au sein de la catégorie. Il est logique de songer à tester les nouvelles pratiques avec des groupes restreints d'étudiants pour mieux en cerner les limites et plus values pédagogiques. Des bilans sont ensuite effectués pour examiner la pertinence et la faisabilité d'une généralisation des nouvelles pratiques. Il en est ainsi pour l'utilisation des tableaux blanc interactifs au service de la construction des compétences, testée en profondeur sur un an sur l'implantation montoise, et pour l'utilisation d'un laboratoire de créativité et la mise en place d'un module de formation à l'intention des étudiants, testé cette année académique sur l'implantation de Morlanwelz.

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

4	1	2	<p>La stratégie de l'injonction ne correspond certainement pas aux habitudes de la direction. La plupart des chantiers engagés et les modalités de leur mise en place ont été débattus préalablement durant les conseils de catégorie ou des réunions de section, comme en témoignent les nombreux documents (ensembles de « slides » des présentations utilisées lors de ces réunions) mis à la disposition de la Commission.</p>
5	1	5	<p>Les participants aux entretiens ont effectivement été sélectionnés en fonction de leurs spécificités dans les actions de formation, et aussi de leurs capacités à s'exprimer par rapport aux questions définies lors de la rencontre préparatoire, à savoir la recherche, les problèmes posés par la diversité des implantations, et le travail mené autour du référentiel des compétences. Nous admettons avoir préparé ensemble les réponses à apporter aux questions posées (ce qui a donné lieu à de riches échanges, et nous semble naturel et nullement « choquant »), et regrettons aussi que ces questions aient été très peu ou pas abordées par les membres de la commission. Nous rejetons fermement l'idée selon laquelle nous aurions voulu « orienter » la Commission, idée qui ne correspond en rien avec notre philosophie de l'action.</p> <p>Le choix des participants aux entretiens a été opéré afin de proposer un échantillon le plus représentatif possible, compte tenu de quelques critères, comme la participation au travail d'évaluation (au sein de la CEVI notamment), l'équilibre entre les sites, les disciplines d'enseignement... Comme cela nous a été proposé lors de la rencontre préparatoire à la visite de la Commission, quelques collègues porteurs d'idées « divergentes » ont été également invités à rejoindre les équipes constituées. Il est dommage que ceci nous soit finalement reproché.</p>
5	1	5	<p>L'adoption de la norme ISO a permis de clarifier, d'unifier et de donner du sens à de nombreuses pratiques pour les différentes composantes de la communauté éducative. Dans le domaine pédagogique, les procédures définies et adoptées après débat ont engendré de nouvelles convergences, notamment au niveau de la mise en œuvre, de la rédaction et de l'évaluation des TFE, ou de l'organisation et de l'évaluation des stages pédagogiques. La plupart des acteurs de la catégorie utilisent et respectent les procédures mises en place.</p>
6	2	1	<p>Concernant le profil de sortie, un travail a été entamé au sein de la section, celui-ci se manifeste notamment dans les documents d'évaluation et, surtout, dans un document mis en tête des contrats pédagogiques. Ce document qui explicite le profil attendu a été présenté par les enseignants (principalement les pédagogues en première année d'études) aux étudiants. S'agissant d'un travail très récent, il est explicable que les employeurs ne remarquent pas encore les effets sur les étudiants sortis (dès le moment où ils n'ont pas connu ce document) ou que certains acteurs n'aient pas encore intégré toutes les dimensions envisagées.</p> <p>En Fédération Wallonie-Bruxelles, le profil de sortie attendu est bien celui du « praticien réflexif ». Ceci est clairement demandé dans différents documents officiels (comme le référentiel de compétences élaboré par le Conseil supérieur pédagogique ou, encore, dans la brochure « Devenir enseignant » [2001 : 15] éditée par le ministère.</p> <p>Or, tel que le définit Paquay (1994), un praticien réflexif est un enseignant qui...</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - «adhère aux objectifs de l'enseignement définis dans le décret "Missions" et il les met en œuvre en jouant son rôle dans l'institution scolaire : il est un acteur [institutionnel] ; - remet régulièrement en question ses connaissances et ses pratiques et il les actualise : il est un chercheur ; - maîtrise parfaitement les contenus disciplinaires qu'il enseigne et il les situe dans un contexte plus vaste : il est un maître instruit ; - capable d'entrer en relation avec ses élèves, leurs parents, ses collègues les autres acteurs de l'école et sa hiérarchie : il est une personne en relation [et un acteur social] ; - est amené chaque jour à initier, gérer, réguler des situations d'apprentissage, les évaluer : il est un pédagogue ; - et dont tous les savoirs sont indissociables de leur exercice professionnel : il est un praticien. » (Devenir enseignant, 2001 : 15) <p>Dans ce contexte, la réflexivité ne s'oppose pas à la maîtrise des contenus disciplinaires. Dans le cadre du travail sur les réformes à venir, il a donc été confié à chaque axe de formation (disciplinaire, pédagogique, socioculturel, socioaffectif...) le travail en profondeur d'une posture et d'une compétence spécifique du référentiel de compétences. Le résultat de ce travail était visible dans la salle des entretiens à différents endroits, notamment dans une affiche qui présentait le croisement des axes de formation, des postures développées et la compétence mobilisée.</p>
7	2	2	<p>Si un stage n'est pas programmé durant le 1^{er} quadrimestre, les étudiants sont mis très tôt en contact avec le milieu professionnel. Sur certains sites, cette plongée dans le milieu professionnel s'effectue en début d'année, notamment lors de visites de classes et d'entretiens avec des enseignants en fonction. Sur d'autres sites, il s'agit d'Ateliers de formation professionnelle qui sont organisés au sein même des classes, lors de matinées successives, avec retour à la Haute Ecole pour débriefer les étudiant(e)s</p> <p>La 1^{ère} année est à la fois une année de remise à niveau (les contrats pédagogiques le stipulent et les étudiants en sont conscients) et une année d'entrée dans la formation professionnalisante (cf les contrats pédagogiques des AFP et des stages).</p>
8	2	4	<p>La CEVI s'est inquiétée de lire que 70 % des étudiants estiment ne pas être évalués sur ce qu'ils ont travaillé en formation. Néanmoins, ce résultat doit être remis dans le contexte du questionnaire : on y lit également 1° que la même proportion d'étudiants estiment avoir été évalués correctement ou 2° que cette évaluation repose, pour la même proportion d'étudiants, sur des critères qui ont été explicités avant l'examen.</p> <p>En tenant compte de ces résultats, une hypothèse explicative selon laquelle l'étudiant éprouverait des difficultés devant une situation inédite ou, plus généralement, devant le transfert, pourrait être avancée pour expliquer certaines réponses.</p>
9	2	5	<p>L'organisation des AFP est fixée pour l'année académique. Un regard sur le calendrier de ces ateliers montre que l'intervention commune de différents acteurs est prévue sur toutes les implantations. Elle ne peut malheureusement être prévue sur la journée entière et durant toute l'année, pour des raisons budgétaires. Les équipes compensent cependant en assurant fréquemment des présences non prévues à l'horaire, sur base des projets développés.</p>
12	3	4	<p>80 % des étudiants sont bel et bien en fonction. Seuls 13 % des étudiants poursuivent des études (parmi lesquels 20 % sont en Orthopédagogie et 80 % en Sciences de l'éducation).</p>

			L'abandon du métier est très faible : 7 %. Ce qui constitue également un indice indirect de la qualité de la formation. Par ailleurs, on pourrait y voir la capacité de la section à amener des étudiants (dont les experts ont reconnu qu'ils présentaient un profil d'entrée faible) à un niveau de développement tel qu'ils sont à présent capables de poursuivre – et réussir ! – des études à un niveau universitaire.
12	3	5	La charge horaire dépend d'une grille-horaire minimale imposée à la Haute Ecole et, par ailleurs, la charge horaire des étudiants doit leur faire prendre conscience que le travail d'enseignant ne se résume pas aux heures prestées en classe mais exige aussi un travail en amont et en aval.

En date du 31 mars 2014,

Monsieur Pascal Lambert,



Directeur-Président de la HEPH-Condorcet,

Monsieur Gérard Godfraind,



Directeur de la Catégorie pédagogique,

Monsieur Benoit Claus,



Coordonnateur Qualité pour l'entité primaire

Monsieur Raphaël Pezzotti,



Coordonnateur Qualité pour l'entité primaire