

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

RAPPORT FINAL DE SYNTHÈSE

Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF)

Comité des experts :

Mme Angeline AUBERT-LOTARSKI, présidente
Mme Françoise LARUELLE, Mme Bernadette STEVENS, M. Laurent TALBOT,
Mme Anna TOMKOVA, M. Pierre van den EEDE

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 17 et 18 octobre 2013 à la Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF). 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 des entretiens et des observations réalisés *in situ*.

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

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

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

PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION

La Haute Ecole Francisco Ferrer est une école officielle subventionnée, dont le pouvoir organisateur est la Ville de Bruxelles.

Elle comprend six catégories réparties en cinq implantations différentes au sein de la ville de Bruxelles : arts appliqués, économique, traduction-interprétation, pédagogique, technique et paramédicale.

La catégorie pédagogique se situe boulevard Lemonnier à Bruxelles. Elle forme des bacheliers Instituteur(-trice) préscolaire, des bacheliers Instituteur(-trice) primaire et des bacheliers Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI).

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

1 Projet de la section

Comme toutes les hautes écoles, la HEFF a défini son projet d'établissement dans son projet pédagogique, social et culturel. En lien avec le projet éducatif du pouvoir organisateur (PO), la Ville de Bruxelles, il y est fait référence à une série de principes d'apprentissage/enseignement fondamentaux. En complément à ce document, le conseil de la catégorie pédagogique a énoncé les objectifs généraux de toutes les formations d'enseignant qu'elle dispense et développé un « Projet pédagogique de la catégorie pédagogique » en 2009-2010. Ce dossier pointe les valeurs et les missions de la catégorie pédagogique avant de préciser ses intentions de formation au regard de référentiels (de l'enseignant issu du décret 2000, du décret missions de l'enseignement en Communauté française) et de cadrages éthique, pédagogique et méthodologique. Il ressort des entretiens que ces éléments font sens pour les formateurs d'enseignants rencontrés. De même ils se retrouvent pleinement dans la « culture » de la Haute Ecole et de la Ville de Bruxelles exprimée en termes de valeurs : ouverture, neutralité, démocratie, qualités relationnelles, etc. Le comité des experts a été sensible à l'engagement fort envers les étudiants de la Haute Ecole.

Cependant, le comité des experts n'a pas constaté de projet de la section Instituteur(-trice) primaire au sens de démarche collective et formalisée débouchant sur une vision à moyen et long terme de ce que la section souhaite devenir et développer pour son équipe et pour les enseignants qu'elle forme. De nombreuses incertitudes existent, internes et externes à la section :

- baisse des effectifs sur la dernière décennie avec des répercussions organisationnelles et au niveau de l'encadrement ;
- évolutions à court terme de l'organisation académique des études liées au décret paysage (non voté au moment de la visite des experts) ;
- évolutions à moyen terme de la formation des enseignants (projet de masterisation des études, etc.) ;
- projet de fusion avec une autre haute école.

Si une partie des formateurs expriment leurs critiques quant au décret de 2000, toujours en vigueur, sur la formation des enseignants et ses impacts sur la cohérence de la formation qu'ils dispensent, ni l'équipe pédagogique ni la direction ne font part d'un questionnement sur ou d'une anticipation des changements à venir. Le comité des experts s'interroge sur cette attitude : lassitude face aux changements successifs et effets d'annonce ? Poids des contraintes matérielles ? Sentiment de non-maitrise des évolutions ?... Il apparaît fondamental pour l'avenir de la section primaire que ses acteurs puissent s'approprier l'esprit et les enjeux des changements en cours et à venir et en mesurer l'impact sur les démarches de formation. Une fois au clair avec ce qui est attendu des hautes écoles et la manière dont la section peut y répondre, l'équipe pourra devenir force de proposition.

Par exemple, si l'on considère la perspective de la masterisation, pour pouvoir participer pleinement à la réflexion avec les partenaires universitaires, la section primaire doit rapidement se positionner sur le rôle qu'elle peut jouer dans un schéma en cinq ans : à quels moments du cursus ? Quelle complémentarité avec l'université ? Les professeurs des hautes écoles sont incontournables dans le processus de professionnalisation, notamment grâce à leur connaissance des étudiants sortant du secondaire, leur connaissance du terrain, leur expérience dans l'accompagnement et l'évaluation de la pratique.

Recommandation :

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

2 Gouvernance et pilotage

La section est gérée par un *pool* de formateurs psychopédagogues, bénéficiant de la confiance de la direction. Cette solution est conforme aux valeurs démocratiques défendues par la Haute Ecole mais présente également des limites. Ce *pool* intervient essentiellement dans la mise en œuvre de la formation en assurant la coordination organisationnelle. La mise en commun des « forces » de quatre personnes permet de compenser certaines contraintes matérielles et d'encadrement. Bien que le *pool* se veuille moteur de la réflexion pédagogique, il ne semble pas toujours être en mesure de mobiliser et former l'ensemble des formateurs sur des questions de fond, notamment l'approche par les compétences. En l'absence d'une vision partagée, de projet mobilisateur, un *leadership* plus clair apparaît nécessaire pour préparer des décisions – soumises ensuite aux conseils de catégorie et conseil d'administration – qui vont au-delà de la gestion du programme actuel et préparent l'avenir de la section.

Recommandation :

(2) Renforcer le pilotage, notamment pédagogique, de la section primaire.

3 Organisation interne et concertation entre les acteurs

Des temps de concertation pédagogique sont institutionnalisés mais ils sont d'une part limités par des contraintes organisationnelles (charges de services partagées entre plusieurs sections ou institutions) et, d'autre part, principalement consacrées à des questions de mise en œuvre opérationnelle du programme de formation : stages, AFP (atelier de formation professionnelle), etc. Le personnel administratif n'est pas suffisamment associé à, ou *a minima*, informé de certaines décisions prises et qui ont un impact sur leurs missions.

Au sein du corps professoral la communication interne apparaît fonctionner plus par affinités que par un circuit officiel. Concertations et collaborations sont insuffisamment institutionnalisées et formalisées pour pouvoir en rendre compte officiellement. Des outils pourraient soutenir la circulation de l'information et la capitalisation des échanges, surtout compte tenu des contraintes organisationnelles déjà évoquées. Des thématiques transversales – pédagogies actives, réflexivité, nouveau référentiel de compétences, approche programme, etc. – devraient régulièrement être abordées et discutées pour les renforcer au sein du cursus.

Recommandations :

(3) Identifier des personnes relais de centralisation et de circulation régulière de l'information pédagogique/administrative/institutionnelle.

(4) Focaliser les concertations pédagogiques sur le développement d'une démarche commune en matière de formation/évaluation des apprentissages des étudiants et une opérationnalisation compréhensible par tous.

4 Partenariats institutionnels

Les partenariats institutionnels sont principalement développés avec d'autres établissements relevant du même du PO (écoles de la Ville de Bruxelles, service des inspecteurs) ou du réseau officiel. Le comité des experts relève également des partenariats exploités dans le cadre de la formation avec des associations et organismes culturels.

5 Démarche qualité

La section a mené une autoévaluation sincère qui prend en compte les étudiants via des consultations formalisées en un « *swot*¹ étudiants ». La démarche a été gérée par le *pool* de psychopédagogues qui a également consulté l'équipe des formateurs. Les retours réflexifs sur le processus de formation ont donné lieu à quelques réajustements en interne.

On ne peut cependant pas encore parler d'une véritable démarche qualité. Ainsi, le comité des experts regrette l'absence des autres parties prenantes dans ce processus, le manque d'une évaluation des enseignements par les étudiants systématisée et le peu de transferts des acquis de la section Instituteur(-trice) préscolaire ou des autres cursus de la HEFF. Il manque un cadre d'analyse plus large qui interroge la formation au-delà de son opérationnalisation et débouche sur une vision stratégique.

Recommandation :

(5) Développer une démarche qualité structurée pour la section en donnant un rôle important aux étudiants, notamment avec une évaluation des enseignements systématisée, analysée et débouchant sur des actions concertées.

¹ Analyse SWOT pour *strengths, weaknesses, opportunities, and threats* (analyse forces, points d'amélioration, opportunités et risques)

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

Le cadre de travail prescrit par la grille horaire et le décret de 2000 est - ici comme ailleurs - trop contraignant. Le comité des experts constate qu'ils ont pour effets – énoncés par certains lors des entretiens – d'atomiser la formation, voire de restreindre l'autonomie et la créativité des enseignants comme des étudiants. Au sein de la catégorie pédagogique de la HEFF, un temps important s'est écoulé entre le décret 2000 et la production du profil de compétences spécifiques. Finalement cet outil n'a pas été pleinement développé (selon la chaîne curriculaire « référentiel métier → référentiel compétences → référentiel formation (objectifs et programme de formation de la section) → objectifs opérationnel de chaque élément de la formation »). Les démarches de formations incluent encore peu de situations d'intégration et continuent à se référer quasi exclusivement à « l'approche cours » d'une grille horaire visant l'acquisition de savoirs plus que de savoir-faire. Malgré la production d'un projet pédagogique (cf. chapitre 1) et l'accord global sur des valeurs ou méthodes, le comité des experts n'identifie pas de modèle de formation concerté et cohérent en œuvre pour le cursus instituteur primaire de la HEFF. Le nouveau référentiel en sept compétences développé par le CGHE peut constituer une base de travail pour élaborer, de manière concertée, un outil structurant à même de « piloter » la formation, dans ses contenus, ses méthodes mais aussi ses évaluations.

Recommandation :

(6) Utiliser le nouveau référentiel de formation pour fonder une approche curriculaire partagée afin de renforcer la cohérence interne du programme.

2 Programme d'études

Le comité des experts perçoit une inscription stricte dans le cadre réglementaire mais les heures consacrées aux AFP et stages permettent de constituer une progression et des articulations théorie/pratique réfléchies... même si elles n'ont pas fait l'objet d'une formalisation. Les heures PO renforcent certains cours pour mieux prendre en compte les besoins des étudiants (maîtrise de la langue, AFP, etc.), assurer une meilleure continuité des apprentissages (identité, recherche) et sont en phase avec les valeurs de la Haute Ecole : diversité culturelle, ouverture, stage alternatif, etc.

A l'exception des stages alternatifs, le programme ne propose quasiment aucun choix ou activité optionnelle aux étudiants. Sur la base des entretiens menés, le comité des experts a d'ailleurs perçu une certaine ambiguïté dans la marge d'initiative et la liberté pédagogique prétendument laissée aux étudiants.

3 Pratiques de formation

La formation vise à développer des enseignants tournés vers les pédagogies actives, les étudiants en sont pleinement conscients et les AFP, projets et stages constituent leurs principales opportunités de mise en pratique. Le principe de l'isomorphisme est de plus mis en avant par les formateurs. Le comité des experts relève cependant certaines incohérences entre pratiques de formation au sein de la section et pratiques visées sur le terrain. Ainsi, l'enseignement frontal reste dominant dans certains enseignements, en particulier dans les cours en auditoire où les formateurs ont trop peu recours aux pédagogies actives adaptées aux grands groupes. Par ailleurs, le contenu des

enseignements sur la différenciation des apprentissages à l'école primaire gagnerait en force et en efficacité en se concrétisant dans plus de pratiques de différenciation au sein de la section.

Enfin, les pédagogies actives vécues par les étudiants prendraient encore plus leur sens associées à l'analyse des pratiques dans une perspective réflexive. Le portfolio – à distinguer du journal de bord ou carnet de voyage – constitue en la matière un outil structurant pour le développement des compétences et de l'identité professionnelle tout au long des trois années de cursus. Le micro-enseignement ou encore les analyses de cas filmés pourraient également être développés avec profit. Ces pratiques pédagogiques complèteraient les atouts existant au sein de la section, par exemple dans le développement de la créativité, les activités inter-années, le projet « social » mené dans les stages alternatifs, l'accompagnement équilibré du développement de l'autonomie, etc.

L'interdisciplinarité est clairement présente dans les AFP mais relativement absente des autres enseignements (en lien avec le cloisonnement de la grille horaire). Tout exemple de pratiques des formateurs de construction de savoirs au travers d'activités interdisciplinaires a un impact fort sur les futures pratiques d'enseignant.

Par ailleurs, alors que la section offre une spécialisation en intégration des technologies nouvelles au service de l'enseignement, au sein du cursus d'instituteur primaire les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) sont très peu intégrées. La plateforme elle-même est essentiellement utilisée comme messagerie par quelques formateurs. Les étudiants ne reçoivent pas de formation sur l'utilisation pédagogique des tableaux numériques. Ces outils se développent pourtant sur le terrain qui s'équipe dans le cadre de programmes tels que celui de l'école numérique. La formation ne permet actuellement pas aux jeunes diplômés de jouer un rôle moteur « nouvelles technologies » dans les écoles qui les emploieront. Développement de travaux de fin d'étude (TFE) spécialisés, stages ou recherches-actions peuvent constituer des opportunités de développer les compétences des étudiants et renforcer celles des formateurs par le biais d'expérimentations de terrain.

Recommandations :

(7) Aller plus loin dans la mise en œuvre de l'isomorphisme pratiques de formation / pratiques visées dans les écoles notamment dans les évaluations des apprentissages.

(8) Se doter de modèles théoriques et d'outils méthodologiques d'analyse des pratiques professionnelles.

(9) Pour encourager la pratique réflexive de l'étudiant, développer un portfolio pédagogique personnel tout au long du cursus.

4 Critères et modalités d'évaluation des apprentissages

L'évaluation des compétences d'enseignant des étudiants ne se base pas toujours sur une définition claire et partagée des outils et critères. En conséquence, certaines évaluations sont perçues ou vécues comme injustes par les étudiants, en particulier lors des stages où la peur du jugement peut être forte. Il apparaît que certaines évaluations ne s'inscrivent pas dans l'approche par compétences, elles ne proposent pas de situations contextualisées et complexes appelant à la mobilisation de ressources. Les évaluations doivent avant tout être pertinentes compte tenu des acquis d'apprentissage visés et le principe d'isomorphisme doit également se traduire dans les pratiques d'évaluation : modalités explicites, grilles critériées en lien avec le référentiel de compétences, évaluations formatives, etc.

Cf. recommandation 7.

5 Articulation théorie-pratique

L'articulation théorie-pratique est au cœur des préoccupations des formateurs, y compris dans les enseignements disciplinaires, mais elle est plus travaillée dans un sens applicatif que réflexif (cf. *Recommandations 8 et 9*). Les étudiants sont amenés à utiliser et produire des outils et ressources didactiques mais qui ne sont malheureusement pas mutualisés et valorisés en interne comme en externe (prêt de mallettes pédagogiques, etc.).

Recommandation :

(10) *Développer les mutualisations et partages des outils et ressources élaborés par les étudiants.*

Concernant le TFE, le lien avec la pratique professionnelle est clair. Les choix de l'équipe (heures PO) permettent un développement progressif du TFE sur le cursus avec des étapes d'élaboration. Les étudiants choisissent leur sujet et ont deux co-promoteurs, généralement un psychopédagogue et un formateur disciplinaire. Un document « Travail de fin d'études. Aide et consignes pour 2013-14 » a été rédigé, il est apprécié par les étudiants principalement pour la clarification des aspects formels. La démarche intellectuelle d'élaboration du TFE formalisée par les formateurs pendant les entretiens (mise en évidence de la recherche et du référencement – mise en projet – mise en pratique et rédaction – défense du travail) est par contre très peu « conscientisée » par les étudiants. La partie pratique du TFE est la plupart du temps réalisée pendant un ou des stages, ce qui amène des contraintes supplémentaires pour l'organisation et le déroulement des stages de BAC 3. Enfin, le guide de réalisation du TFE propose une liste des compétences mobilisées lors de la rédaction et de la soutenance du TFE, avec une première identification de critères ou indicateurs. Cependant, cet outil semble déconnecté de la grille d'évaluation finale du TFE. Un travail important de structuration de l'accompagnement du TFE a été réalisé, ses outils doivent donc être finalisés en lien avec le référentiel de compétences guidant la formation.

Les stages présentent une bonne progressivité tant en termes de durée que d'implication des étudiants. L'équipe vise à couvrir un nombre varié de situations de stages et de niveaux d'enseignement. Les étudiants n'ont pas le choix de leur lieu de stage mais, en BAC 3, les formateurs cherchent à prendre en compte les projets des étudiants, notamment en lien avec le TFE. Cependant, le choix des terrains de stage est souvent trop guidé par des considérations exclusivement pratiques : regroupement d'étudiants dans une même école, disponibilité des maîtres de stages (sans prise en compte de leurs compétences formatives), etc.

Concernant l'accompagnement des stages, le comité des experts relève, en amont, une aide à la préparation des séances à conduire avec des journées banalisées et la possibilité de rencontrer des formateurs sur rendez-vous. En aval, des séances collectives permettent de *débrief* ce qui a été vécu en stage. Elles sont moyennement appréciées par les étudiants qui n'en perçoivent pas l'intérêt en termes d'analyse des pratiques. Elles gagneraient à être plus structurées et ciblées : sur des thématiques annoncées à l'avance (par exemple, l'entrée dans l'écrit, le travail de groupe) et préparées par les étudiants (décrire une expérience pédagogique personnelle ou observée) et par le professeur (références théoriques – rappels de cours, articles à lire, ouvrages à consulter ; références aux programmes et instructions).

Pendant les stages les formateurs vont observer les étudiants, généralement sur le temps d'une période, s'en suit une évaluation succincte. Les étudiants sont également amenés à s'autoévaluer. Il n'est pas certain que tous les étudiants bénéficient du même nombre de visites. Des temps de visites plus longs permettraient de mieux apprécier le degré de maîtrise des différentes facettes du métier et d'intégrer un entretien d'évaluation amenant l'étudiant à analyser ses propres pratiques.

Le comité des experts relève que le stage est cause d'un stress important pour une grande partie des étudiants. Ce ne sont pas tant les paramètres liés à de premières expériences professionnelles qui sont évoqués (« serai-je capable de faire classe ? »...) que des craintes liées au lieu du stage et à l'évaluation. En effet, ne participant pas au choix du stage et connaissant le peu de marge de manœuvre de la Haute Ecole, certains étudiants redoutent d'être envoyés dans les écoles – minoritaires – qui n'offrent pas assez d'encadrement constructif. D'autre part, les critères et modalités d'évaluation sont insuffisamment clairs et explicites et sont donc perçus comme donnant lieu à appréciation subjective ou jugement de personne.

Recommandations :

(11) Revoir les principes d'organisation des stages pour une meilleure prise en compte du projet personnel dans l'affectation, projet qui serait validé par l'équipe pédagogique.

(12) Envisager d'autres modalités de stage (en binôme, « filé » sur un ou deux quadrimestre(s) en BAC 3...) pour mieux travailler l'analyse des pratiques et inscrire son action pédagogique dans le temps (planifier les progressions, réguler son action en fonction des résultats, etc.).

(13) Renforcer les pratiques d'autoévaluation, de co-formation, de co-évaluation dans les stages et clarifier les rôles des différents partenaires de stage et les critères d'évaluation des apprentissages.

(14) Clarifier et préciser le contrat de formation en s'appuyant sur une grille d'(auto)évaluation commune, simple et fonctionnelle des pratiques d'enseignement en stage.

(15) Développer les compétences réflexives des étudiants grâce à des entretiens individuels post-visite et des séances collectives d'analyse des pratiques ciblées et structurées.

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

La section bénéficie d'un nombre important d'écoles partenaires à Bruxelles. Il est fait état de bonnes relations entre les enseignants de ces différentes écoles, plus particulièrement entre les anciens de Ferrer ou entre les personnes qui se croisent en formation continue. En ce qui concerne les stages, dans les situations, minoritaires, où un maitre de stage ne répondrait pas aux exigences de sa fonction, la marge de manœuvre de la Haute Ecole est très faible, voire nulle.

Ecoles et maitres de stage sont en demande d'une formation et d'une reconnaissance statutaire qui les positionneraient en tant que « partenaires » de la formation. (cf. chapitre 5).

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

L'accès à la formation se fait dans le respect du cadre décretaal. Le comité des experts a été sensible à la fragilité de certains profils étudiants, du point de vue de la faible maîtrise de certains prérequis, notamment en français, mais aussi du point de vue social et concernant le projet d'études. Les étudiants rencontrés apparaissent motivés mais débutent parfois leur parcours avec une représentation erronée du métier d'enseignant. Abandons et échecs sont majoritaires en première année. L'équipe de la section Instituteur(-trice) primaire, soutenue par les services transversaux de la Haute Ecole, travaille sur cette situation et met en place séances d'accueil et d'information, activités « d'intégration », modules de sensibilisation, etc. associés à des remédiations et tutorat. Le comité des experts note l'intérêt des pistes identifiées dans l'autoévaluation, en particulier l'utilisation des évaluations diagnostiques et le renforcement de la pédagogie différenciée au sein des cours.

Après une chute importante des effectifs, ces derniers tendent à remonter mais leur faiblesse a actuellement de fortes répercussions en termes d'organisation et de moyens, notamment d'encadrement. Une des causes évoquées est la réputation du centre de Bruxelles et le souhait des étudiants potentiels de privilégier des débouchés professionnels autres que dans les écoles de la Ville de Bruxelles. Un diplôme obtenu à la HEFF ouvre pourtant des possibilités de carrière dans l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le comité des experts invite la Haute Ecole à accentuer sa communication en valorisant les atouts de son offre pédagogique et de sa situation géographique (accessibilité, partenariats culturels, etc.).

2 Conditions de vie et d'étude

La HEFF est une institution à dimension humaine qui présente des services d'aide aux étudiants d'une grande richesse sur les plans psychologique, pédagogique, social, matériel, etc. Le comité des experts a déjà pu souligner l'engagement et la disponibilité des formateurs ainsi que du personnel administratif et technique.

Les locaux de la catégorie pédagogique sont anciens, peu adaptés aux formes actuelles de travail, par exemple travaux personnels, de groupe, tutorat, etc. Les conditions de travail sont spartiates, pour les étudiants comme les enseignants mais une campagne de rénovation d'ampleur est en cours. Les étudiants disposent d'une bibliothèque (et ont accès au réseau des bibliothèques de la Ville). Les ressources sont pertinentes, en phase avec la formation mais le local est petit, rendant la circulation difficile et limitant l'étude sur place. Enfin, les étudiants ont accès à des postes informatiques, dont une salle nouvellement équipée et sous-exploitée.

3 Information et suivi pédagogique

Ici, comme souvent ailleurs, les étudiants se plaignent d'un déficit d'information en particulier sur ce qui pourrait donner du sens aux apprentissages et permettre de les réussir, ainsi que sur les critères d'évaluation des différents travaux et des examens. Le comité des experts note en contrepartie que les étudiants vont peu spontanément « vers » l'information ; c'est le cas par exemple pour les dispositifs d'aide à la réussite insuffisamment sollicités par les publics cibles. De manière générale, le comité des experts constate que si les étudiants apparaissent motivés pour leurs études (en BAC 2 et BAC 3), ils se révèlent peu acteurs de leur formation. Cette situation résulte de leurs attitudes mais aussi de la place qui leur est offerte dans la vie de l'institution. Certes, une place est prévue pour des

représentants étudiants dans les conseils et des délégués sont élus mais leur rôle reste principalement organisationnel (diffusion de l'information entre étudiants et formateurs, etc.) ou consultatif.

Recommandation :

(16) Soutenir et développer l'implication des étudiants dans leur formation et la vie de l'institution.

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

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

Les besoins du PO pour ses écoles sont tels que chaque diplômé bénéficie potentiellement d'un emploi dès sa sortie. Les résultats obtenus à la Haute Ecole semblent être un facteur fortement pris en compte lors de l'attribution des postes disponibles. Cette situation est à l'avantage de certains étudiants mais présente également des inconvénients. Ainsi la préparation à l'insertion professionnelle est exclusivement réalisée par rapport aux débouchés « Ville de Bruxelles » alors que certains diplômés peuvent faire un choix de carrière différent. De même, la section Instituteur(-trice) primaire ne propose pas de dispositif formel d'accompagnement à l'entrée dans le métier. La qualité des relations entre le personnel de la HEFF et les jeunes diplômés permet de maintenir des liens informels.

Recommandations :

(17) Elargir à d'autres débouchés la préparation à l'insertion socioprofessionnelle des étudiants.

(18) Développer, dans le cadre de partenariats (PO, enseignement supérieur, etc.), un accompagnement à l'entrée dans le métier.

1 Gestion des ressources humaines

Les contraintes matérielles pèsent sur l'encadrement des étudiants : taille trop importante des groupes, par exemple en AFP, faibles disponibilités pour les visites de stages, heures d'ouverture des salles informatiques limitées, entretien des locaux difficiles, etc. Il apparaît clairement que les ressources humaines sont actuellement insuffisantes, tant en personnels enseignants, qu'administratifs, techniques et de service. Les conditions de travail (effectifs, état du bâtiment, incertitudes sur l'avenir) marquent une partie de l'équipe qui pourrait perdre sa motivation. Le comité des experts souligne l'organisation de l'équipe administrative et son engagement envers les étudiants.

La section Instituteur(-trice) primaire n'a pas de politique de formation continue de ses formateurs définie en fonction d'objectifs et de besoins prioritaires ; par exemple, TICE, approche compétences, pédagogie des grands groupes, etc. La formation continue, comme la mobilité, dépend exclusivement d'initiatives personnelles.

Recommandations :

(19) Dans la mesure des moyens disponibles, veiller à rééquilibrer la charge de travail des personnels.

(20) Renforcer la formation continuée des formateurs d'enseignants et des maitres de stage en lien avec la vision stratégique de la section.

2 Ressources et équipements

Cf. Chapitre 2. Conditions de vie et d'étude

1 Recherche

La recherche, comme la formation continue dont elle peut constituer une des modalités, est peu développée. Des initiatives personnelles de qualité existent mais il n'existe pas de soutien institutionnel structuré pour la section primaire. La méthodologie des formations-actions-recherches est une possibilité adaptée aux institutions telles que les Hautes Ecoles pour impliquer formateurs et étudiants dans le développement de recherches en lien avec le terrain professionnel : réalisation coordonnée de TFE valorisés dans une seconde phase par une publication scientifique, projet en collaboration avec une université, recueil de données, accompagnement d'enseignants ou de projets par le biais d'une recherche, etc. Cette modalité de recherche alterne temps de réflexion/construction de démarches et d'outils et temps expérimentation suivi d'un retour réflexif.

Recommandation :

(21) Développer des formations-actions-recherches pour les formateurs et les étudiants.

2 Services à la collectivité

La section s'investit principalement dans des services aux écoles partenaires qui impliquent les étudiants en formation : encadrement de classes et sorties, participation à des projets, etc. Les domaines de l'accompagnement de l'insertion professionnelle et les actions en direction des maîtres de stage pourraient être plus investis. Par exemple, la HEFF pourrait jouer un rôle de catalyseur en développant un programme de travail réunissant les maîtres de stage appartenant aux différentes écoles partenaires sur une thématique telle que la constitution d'outils de formation : exemples de progressions (annuelles, trimestrielles, hebdomadaires, etc.), de préparations journalières, de séances filmées, etc. Ces outils serviraient de support à l'analyse de pratiques en formation initiale ou continuée. Ce travail conjoint pourrait correspondre à des actions de (co)formation, ou de recherche-action, des formateurs HEFF comme des enseignants des écoles.

Cf. Recommandation 21.

EN SYNTHÈSE

Points forts	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Projet pédagogique formalisé qui fait sens pour les formateurs d'enseignants ⇒ Une « culture » HEFF et Ville de Bruxelles : qualités relationnelles, ouverture, neutralité, etc. ⇒ Dimension humaine de la section et de la Haute Ecole avec engagement fort envers les étudiants ⇒ Autoévaluation sincère avec prise en compte des étudiants ⇒ Grand travail de coordination organisationnelle, notamment pour faire face aux contraintes ⇒ Satisfaction de l'équipe, des étudiants et jeunes diplômés et retour très positif des employeurs principaux ⇒ Formation avec une progression et des articulations réfléchies... même si non « théorisées » ⇒ Prise en compte de l'articulation théorie-pratique, y compris dans les enseignements disciplinaires ⇒ Formation qui vise à développer des enseignants tournés vers les pédagogies actives ⇒ Recherche d'un équilibre accompagnement/autonomie ⇒ TFE en lien avec la pratique professionnelle ⇒ Richesse des services à disposition des étudiants ⇒ Equipements informatiques et documentation 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pas de vision stratégique perceptible ⇒ Des remises en question qui tendent à privilégier les facteurs externes ⇒ Démarche qualité jeune avec des outils à développer ou systématiser avec une politique ⇒ Temps de concertations pédagogiques limité par des contraintes organisationnelles ⇒ Formation continuée des formateurs d'enseignants et des maitres de stage insuffisante ⇒ Certaines incohérences entre pratiques de formation au sein de la section et pratiques visées sur le terrain ⇒ Evaluation des compétences d'enseignant: pas toujours de définition claire et partagée des outils et critères ⇒ Intégration limitée des TICE ⇒ Etudiant peu acteur de sa formation et message ambigu quant à sa liberté pédagogique ⇒ Difficulté à travailler avec des maitres de stage « partenaires » de la formation ⇒ Préparation à l'insertion professionnelle trop focalisée sur les débouchés « Ville de Bruxelles » ⇒ Manque d'accompagnement formel à l'entrée dans le métier

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Projets de fusion, de nouveau cadre de formation, etc. ⇒ Position géographique de la Haute Ecole (richesse culturelle, proximité avec d'autres établissements d'enseignement supérieur, etc.) ⇒ Ressources transversales, nouveaux aménagements des locaux et équipements ⇒ Partenariats avec les écoles de la Ville de Bruxelles 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fragilité de certains profils étudiants ⇒ Faibles effectifs avec de fortes répercussions en termes d'organisation et moyens ⇒ Incertitudes en termes d'évolution du décret, de la formation, de l'institution, etc. ⇒ Inscription stricte dans un cadre réglementaire ⇒ « Réputation » du centre de Bruxelles : quartier HEFF et écoles

Recommandations

- (1) Définir une vision stratégique pour la section, traduite en plan d'action muni d'outils de suivi, et s'appuyant sur des discussions en interne des évolutions en cours et à venir.
- (2) Renforcer le pilotage, notamment pédagogique, de la section primaire.
- (3) Identifier des personnes relais de centralisation et de circulation régulière de l'information pédagogique/administrative/institutionnelle.
- (4) Focaliser les concertations pédagogiques sur le développement d'une démarche commune en matière de formation/évaluation des étudiants et une opérationnalisation compréhensible par tous.
- (5) Développer une démarche qualité structurée pour la section en donnant un rôle important aux étudiants, notamment avec une évaluation des enseignements systématisée, analysée et débouchant sur des actions concertées.
- (6) Utiliser le nouveau référentiel de formation pour fonder une approche curriculaire partagée afin de renforcer la cohérence interne du programme.
- (7) Aller plus loin dans la mise en œuvre de l'isomorphisme pratiques de formation / pratiques visées dans les écoles, notamment dans les évaluations des apprentissages.
- (8) Se doter de modèles théoriques et d'outils méthodologiques d'analyse des pratiques professionnelles.
- (9) Pour encourager la pratique réflexive de l'étudiant, développer un portfolio pédagogique personnel tout au long du cursus.
- (10) Développer les mutualisations et partages des outils et ressources élaborés par les étudiants.
- (11) Revoir les principes d'organisation des stages pour une meilleure prise en compte du projet personnel dans l'affectation, projet qui serait validé par l'équipe pédagogique.
- (12) Envisager d'autres modalités de stage (en binôme, « filé » sur un ou deux quadrimestre(s) en BAC3...) pour mieux travailler l'analyse des pratiques et inscrire son action pédagogique dans le temps (planifier les progressions, réguler son action en fonction des résultats, etc.).
- (13) Renforcer les pratiques d'autoévaluation, de co-formation, de co-évaluation dans les stages et clarifier les rôles des différents partenaires de stage et les critères d'évaluation des apprentissages.
- (14) Clarifier et préciser le contrat de formation en s'appuyant sur une grille d'(auto)évaluation commune, simple et fonctionnelle des pratiques d'enseignement en stage.
- (15) Développer les compétences réflexives des étudiants grâce à des entretiens individuels post-visite et des séances collectives d'analyse des pratiques ciblées et structurées.
- (16) Soutenir et développer l'implication des étudiants dans leur formation et la vie de l'institution.
- (17) Elargir à d'autres débouchés la préparation à l'insertion socioprofessionnelle des étudiants.
- (18) Développer, dans le cadre de partenariats (PO, enseignement supérieur, etc.), un accompagnement à l'entrée dans le métier.
- (19) Dans la mesure des moyens disponibles, veiller à rééquilibrer la charge de travail des personnels.
- (20) Renforcer la formation continuée des formateurs d'enseignants et des maitres de stage en lien avec la vision stratégique de la section.
- (21) Développer des formations-actions-recherches pour les formateurs et les étudiants.

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

Nous avons lu et réfléchi aux différentes remarques que nous trouvons constructives notamment en ce qui concerne une plus grande participation des étudiants.

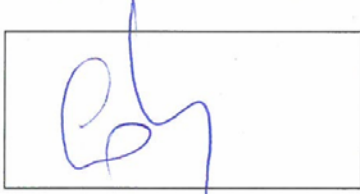
Nous trouvons tous les commentaires pertinents.

Merci

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

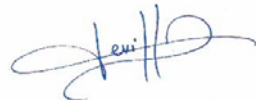
Page	Chap.	Point ¹	Observation de fond

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



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

R. Levillez



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



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