

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

### **RAPPORT FINAL DE SYNTHÈSE**

#### **Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)**

Comité des experts :

Mme Angeline AUBERT-LOTARSKI, présidente  
Mme Charlotte JOSSART, Mme Dorothee KOZLOWSKI, M. Léopold PAQUAY,  
M. Jean-Marie PINEUR, Mme Anna TOMKOVA, experts

**13 mai 2014**

## **INTRODUCTION**

L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a procédé en 2013-2014 à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire. Dans ce cadre, le comité des experts susmentionné, mandaté par l'AEQES, s'est rendu les 24 et 25 octobre 2013 à la Haute Ecole Libre Mosane (HELMo). 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 parfaite coopération de la coordination qualité et des directions concernées à cette étape du processus d'évaluation externe. Ils désirent aussi remercier les enseignants, les étudiants, et les membres du personnel administratif et technique qui ont participé aux entrevues et qui ont témoigné avec franchise et ouverture de leur expérience.

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

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

## **PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION**

La Haute Ecole Libre Mosane (HELMo) est née de la fusion de hautes écoles en 2008 et est implantée dans cinq villes (Liège, Huy, Loncin, Verviers et Theux). Elle appartient au réseau libre et est affiliée à la Fédération Supérieure Catholique.

Elle comprend les cinq catégories suivantes : économique, technique, sociale, paramédicale et pédagogique. La catégorie pédagogique comporte deux champs de formation. Le champ socio-éducatif qui forme des éducateurs spécialisés et des psychomotriciens et le champ pédagogique qui forme des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI). Ce champ comprend aussi une année de spécialisation en orthopédagogie.

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

### 1 Projet de la section

La section Instituteur(-trice) primaire de la HELMo met en œuvre son cursus sur trois implantations : Huy, Liège et Theux. Chacune propose un plan de formation formalisé, cohérent et « actualisable » qui fait sens pour les formateurs d'enseignants. Une brochure par site expose les caractéristiques essentielles et les choix de formation. Les spécificités des différents sites permettent de répondre aux attentes de différents profils d'étudiants : taille de la structure, ville/campagne, activités en lien avec les partenariats locaux et l'environnement proche, etc.

L'autonomie pédagogique de chaque implantation est réelle, pour autant le comité des experts perçoit nettement une communauté de valeurs. Les cultures sont en « phase » et en « complémentarité ». Le comité des experts relève en particulier un engagement fort envers les étudiants mais aussi l'enfant, l'école et la société.

Le comité des experts souligne par ailleurs un réel travail d'appropriation du cadrage décretaal actuel par les formateurs ainsi qu'une anticipation des changements à venir : évolution de la formation des enseignants et décret paysage<sup>1</sup> (non voté au moment de la visite des experts).

Le travail réalisé pour l'autoévaluation a permis aux trois sites de prendre conscience autant des bonnes pratiques à partager que des points communs existant déjà. A l'écoute de l'ensemble des composantes, la direction ne souhaite pas uniformiser les trois formations mais s'inscrit explicitement dans un soutien à la mutualisation et l'échange. L'engagement manifeste d'une grande majorité des formateurs est de bonne augure pour que les équipes continuent à approfondir leur réflexion, à améliorer leurs dispositifs et que des dynamiques intersites accrues développent une « harmonisation majorante », chaque équipe incorporant de façon critique les « bonnes pratiques » des autres.

Le comité des experts invite la catégorie pédagogique dans son ensemble, ainsi que chacune des implantations, à formaliser, actualiser et partager le projet qui continue à évoluer compte tenu des paramètres internes et externes précédemment évoquées. Cf. *recommandation 1*.

### 2 Gouvernance et pilotage

Au niveau Institutionnel, les organes de consultation et de gestion sont clairement caractérisés. Les acteurs évoluant dans chacune des structures sont bien identifiés et les rôles et missions de chacun sont clairement définis. Chaque année, un plan d'action est défini. Pour 2011-2012, cinq axes d'amélioration étaient identifiés. Le rapport d'autoévaluation et la visite d'évaluation externe ont permis de constater le travail effectivement mené dans ces domaines. De nouvelles priorités ont été définies pour l'année académique en cours à cette heure. Les choix posés démontrent que la Haute Ecole (HE) appuie sa gouvernance sur une politique stratégique et est réellement inscrite dans un système dynamique de régulation.

Au sein de la catégorie pédagogique, la cohérence est assurée par les directions, les enseignants qui partagent leur charge sur plusieurs sites et les missions transversales. Le comité des experts souligne l'implication et la motivation de l'équipe de directions et sa volonté de réagir rapidement aux « manques » repérés. Dans certains domaines, l'autoévaluation a permis de réaliser une collecte de

---

<sup>1</sup> 7 novembre 2013 - Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études

données et une analyse qui doit encore se concrétiser en un plan d'action. Ainsi, sur base de la stratégie de la HE, de la vision commune de la catégorie pédagogique et des constats posés au niveau de chaque site, le comité des experts recommande de développer une stratégie par implantation comportant les priorités choisies (pour la catégorie et pour chaque site) et leur déclinaison en actions. Cette formalisation permettrait, d'une part à chacun des acteurs de s'inscrire dans cette dynamique et, d'autre part, de cadrer et prioriser leurs investissements (temps, etc.).

Recommandation :

*(1) Formaliser la stratégie de la catégorie pédagogique et de chaque implantation et la traduire en un plan d'action opérationnel.*

### **3 Organisation interne et concertation entre les acteurs**

Au sein de chaque implantation, les concertations sont riches et régulières. Le comité des experts souligne qu'elles incluent les maîtres de formation pratique, membres à part entière de l'équipe des co-formateurs d'enseignants. Peuvent également être invités des extérieurs impliqués dans des projets ponctuels ; mais les étudiants n'y participent pas. Ces moments, à l'initiative de chaque direction, sont institutionnalisés pour planifier et organiser, mais aussi pour préparer et réfléchir. Ainsi on y parle autant de pédagogie (liaison théorie-pratique, remédiation, charge de travail des étudiants, remaniement du travail de fin d'études (TFE), etc.) que d'organisation pratique, d'évaluations, de projets, etc. Les sujets sont fixés par les membres et la direction. Cette dernière prend en charge la rédaction d'un rapport de séance communiqué à tous et archivé. Le comité des experts souligne l'efficacité de ce fonctionnement.

Cependant, les échanges entre implantations sont actuellement peu développés tant au niveau des formateurs que des étudiants. Ces échanges correspondent à une demande des acteurs et contribueraient à l'atteinte des objectifs communs de la catégorie pédagogique, dont la mutualisation des bonnes pratiques. Les premières expériences en la matière gagneraient à être systématisées et outillées.

Recommandation :

*(2) Exploiter le développement des outils e-learning pour favoriser les échanges professionnels et venir en appui au projet pédagogique.*

Le décret relatif à la participation des étudiants est formellement respecté mais on constate que seuls les étudiants issus du site qui accueille les instances et conseils sont actifs en la matière. L'éloignement, le manque de communication entre les étudiants et leurs représentants, les difficultés logistiques expliquent en partie cet état de fait. Le comité des experts relève avec intérêt le projet de création d'instances-relais de concertation au sein de chaque implantation. Il invite également la HE à soutenir plus activement et faciliter la participation des étudiants et leur information.

Recommandation :

*(3) En collaboration avec l'association des étudiants de l'HELMo (AEH), envisager des possibilités concrètes pour mieux impliquer les étudiants des trois sites en tant qu'acteurs de leur formation*

## 4 Partenariats institutionnels

Le comité des experts a pris connaissance d'une variété de partenariats actifs pour l'ensemble de la catégorie : écoles, enseignement supérieur, recherche, institutions culturelles, relations internationales, etc. Il souligne la large participation du monde extérieur à la formation (université, réseau, écoles partenaires, etc.).

## 5 Démarche qualité

L'évaluation menée par l'AEQES a constitué pour les équipes une opportunité de mener une véritable démarche d'autoévaluation en profondeur. Elle a déjà permis de formaliser, de développer ou encore de mettre en place des actions ou des outils permettant l'amélioration du système. Le comité des experts pointe en particulier le travail considérable de documentation des pratiques réalisé pour la visite. Les fardes créées pourraient être utilisées avec profit dans le cadre d'échanges de pratiques ou de formations continuées.

Indépendamment de la démarche AEQES, au niveau du pilotage du programme, le conseil de catégorie pédagogique met en place une réflexion/régulation sur les programmes proposés. Celle-ci s'appuie sur des pratiques différenciées selon les sites (questionnaires sur la formation, sur les parcours, discussions, etc.) où les étudiants sont associés afin d'améliorer la qualité de la formation. Le choix de travailler la question de l'amélioration de la formation par le biais d'une question transversale réunissant l'ensemble des acteurs – journées en verticalité – est tout à fait intéressant.

Cependant, le comité des experts regrette fortement que l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) soit laissée à la libre appréciation des enseignants. Il souligne un décalage entre le discours tenu par certains aux étudiants sur l'intérêt d'évaluer ses propres pratiques d'enseignement (par exemple dans le cadre des stages) et leurs propres pratiques en tant que formateurs. Dans les faits, il apparaît que l'EEE est pratiquée sous différentes formes par la moitié des formateurs mais ne donne pas suite à des analyses transversales, de l'accompagnement pédagogique des formateurs ou une valorisation des innovations pédagogiques (par exemple avec le développement du portfolio ou dossier professionnel). Le service qualité de la HE est disponible pour outiller la généralisation de l'EEE dans le respect des attentes individuelles. Il y aurait également intérêt à inscrire nettement l'EEE dans une visée de développement professionnel.

### Recommandation :

*(4) Systématiser l'EEE, son exploitation et son accompagnement en laissant une possibilité de choix dans les modalités et une partie des questions abordées.*

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

Officiellement, les programmes de formation des trois sites se réfèrent aux 13 compétences du référentiel du décret sur la formation initiale des enseignants (2000). Cependant, cette référence n'est effective dans les fiches ECTS que d'une seule implantation et peu spontanément présente dans les discours des étudiants. En réalité, la référence la plus utilisée par les étudiants et par les formateurs est la mise en relation avec les six axes de formation repris dans le décret, axes qui ont été définis à partir des six modèles de professionnalité proposés par Paquay (1994), avec, pour chacun de ces axes, deux énoncés de compétence. La formation est donc bien orientée vers la construction de compétences professionnelles. De plus, le référentiel utilisé constitue bel et bien un outil pour les formateurs pour assurer la cohérence de la formation.

Il n'en demeure pas moins que, comme noté précédemment (cf. Chapitre 1), chaque implantation développe sur cette base commune un programme de formation distinct, débouchant sur un profil de sortie en partie spécifique. Cette différence de profil de sortie est suffisamment perceptible pour être évoquée par les directions d'écoles fondamentales.

Un travail est en cours dans l'équipe pour s'approprier le nouveau référentiel de compétences défini par le Conseil général des Hautes Ecoles (CGHE). Le comité des experts encourage cette démarche et conseille que ce soit l'occasion de conjuguer ces compétences en « acquis d'apprentissage », c'est-à-dire non seulement en composantes de compétences, mais également dans des listes cohérentes de savoirs, savoir-faire et attitudes clés pour chaque compétence. De la sorte, il sera plus facile aux formateurs d'articuler chaque activité de formation (chaque cours, AFP (atelier de formation professionnelle), stage, etc.) ainsi que les divers outils d'évaluation à ces acquis d'apprentissage essentiels. La cohérence du programme en sera d'autant renforcée et plus claire.

Dans la perspective de professionnalisation, une attention particulière est portée quant à l'articulation théorie-pratique et au développement de la réflexivité comme de l'autonomie. Il serait utile de rendre plus explicite la finalité de la formation en termes de compétences et surtout de renforcer le processus continu d'accompagnement de leur développement (référence systématique aux compétences, autoévaluation critériée, portfolio, etc.). En effet, il ressort des perceptions des étudiants et anciens étudiants, un travail trop discontinu entre le cours d'identité de l'enseignant en début de cursus et des travaux plus réflexifs de fin de formation.

#### Recommandations :

*(5) Dès le début de la formation, faire prendre conscience aux étudiants des compétences professionnelles à construire : c'est la condition de leur autonomie.*

*(6) Développer des critères et outils d'évaluation du stage et des cours qui s'articulent avec le référentiel.*

*(7) Intégrer tout au long du parcours un portfolio soutenant la pratique réflexive et le développement des compétences.*

## 2 Programme d'études

Une des difficultés pour l'autoévaluation, mais également pour l'évaluation externe, est que l'on a affaire à trois programmes de formation. Certes, les directions et les coordinations ont-elles œuvré pour que ce soit une même grille commune qui soit appliquée sur les trois sites et que certains documents clés (par exemple les fascicules destinés aux partenaires des stages) soient communs. Mais, les différences entre les trois sites sont importantes. Un même intitulé de cours a parfois des contenus très différents selon les sites et l'articulation avec le référentiel de compétences diffère fortement. Pour autant, les programmes sont clairement présentés et détaillés dans les différents fascicules de présentation ainsi que sur le site internet.

Concernant la grille horaire, le comité des experts souligne que dans leur travail d'appropriation les équipes ont réfléchi au risque d'émiettement de la formation du fait que les cours sont décomposés en unités restreintes : les liens ont été renforcés entre les cours de pédagogie et les cours de didactique par une articulation au sein des AFP. Le comité des experts relève par exemple la mise en place, sur un des sites, de plusieurs modules interdisciplinaires (différenciation, etc.). Cette « bonne pratique » gagnerait à être généralisée. Enfin, la HE proposant également les cursus préscolaire et le régendat, il pourrait être intéressant de développer des activités ou un cours commun permettant de sensibiliser les futurs étudiants à la continuité des apprentissages et aux liaisons/transitions entre niveaux.

## 3 Pratiques de formation

Le comité des experts relève en priorité la richesse des pratiques de formation qui lui ont été données à découvrir : le portfolio, les journées en verticalité, les AFP autour de « concepts clefs », la mise en action des étudiants, le travail autonome et les heures bleues, les modules de rentrée, les modules interdisciplinaires, les activités diagnostiques, etc. Le comité des experts souligne également les qualités réflexives des formateurs. Cependant, il serait intéressant d'élargir le champ des modèles de référence, notamment en s'ouvrant aux recherches récentes sur l'apprentissage (neurosciences, etc.) En effet, le socioconstructivisme apparaît être un choix dominant, voire exclusif, qui se traduit notamment dans le recours très fréquent aux travaux de groupe.

Le comité des experts ne remet pas en cause l'intérêt de développer ce type de modalités pédagogiques mais interroge la pertinence de certaines tâches données aux étudiants. Ainsi, un travail de groupe ne développe pas forcément la capacité de travailler en équipe éducative – sous une forme coopérative ou collaborative. De plus, face à la charge de travail (même si des efforts en la matière ont été réalisés), la fréquence des travaux et les difficultés organisationnelles, les étudiants sont amenés à mettre en œuvre des stratégies pédagogiquement contre-productives : répartition des travaux à réaliser, etc. Il conviendrait d'approfondir la réflexion sur les apports et les limites de cette modalité pédagogique afin de diversifier les méthodes. Deux pistes, parmi d'autres, pourraient être envisagées. D'une part, dissocier travail de groupe et évaluation sommative pour revaloriser des temps d'appropriation et de construction des savoirs. D'autre part, intégrer l'évaluation du processus de travail en groupe dans les évaluations formatives.

Recommandation :

*(8) Diversifier les modèles et méthodes pédagogiques.*

## 4 Critères et modalités d'évaluation des apprentissages

Les modalités d'évaluation sont variées. Dans la majorité des cours les modalités et critères d'évaluation sont fournis dès le début des cours. Dans les AFP et les stages également, les modalités, critères et outils sont fournis à temps à chaque partenaire. Toutefois, les étudiants perçoivent les pratiques d'évaluation des acquis des cours et des réalisations en stage comme ayant une fonction essentiellement certificative. Il y aurait lieu dès lors de renforcer les modalités d'évaluation qui offrent aux étudiants un *feed-back* pleinement formatif.

Par ailleurs, certaines évaluations consultées apparaissent en décalage avec les acquis d'apprentissage visés. La réflexion entreprise sur le référentiel devra être l'occasion de renforcer cet alignement de même que l'intégration du référentiel de compétences dans les situations et les critères d'évaluation des apprentissages. Leur explicitation contribuera à diminuer le sentiment d'une part de subjectivité dans les évaluations perçue par certains étudiants.

### Recommandations :

*(9) Articuler les méthodes d'enseignement et les outils d'évaluation avec les acquis d'apprentissage et le référentiel de compétences.*

*(10) Exploiter la documentation des pratiques réalisée pour la visite pour travailler sur la question de l'évaluation des apprentissages.*

## 5 Articulation théorie-pratique

La priorité d'articulation théorie-pratique est clairement affichée... Même si, pour tous les étudiants et une majorité de formateurs, la priorité va à la pratique (« il faudrait davantage de stages ! »), bon nombre de formateurs sont préoccupés d'articuler « conceptualisation » et « pratique » ; ils insistent sur la nécessité de faire apprendre aux étudiants des concepts clés et de les « travailler » dans le cadre des AFP et des stages. Quelques exemples de « bonnes pratiques » peuvent ainsi être mis en lumière : « un module de rentrée » dès le début de BAC 1 au cours duquel les étudiants prennent directement connaissance de la réalité des classes ; des modules interdisciplinaires ; des portfolios (selon des modalités variables selon les sites) ; les AFP (cf. ci-après) ; un dispositif spécifique (lié à la recherche) visant à ce que les étudiants prennent conscience de leur « rapport au savoir » et travaillent celui-ci.

Du point de vue des étudiants, la plupart des concepts appris dans les cours restent théoriques. Il est cependant quelques cours, reconnaissent-ils, dans lesquels on apprend des concepts vraiment utiles : « le formateur applique ce qu'il dit ; dans d'autres cours, nous sommes confrontés à des situations problèmes, ce qui fait que nous apprenons beaucoup plus en profondeur ». Le comité des experts encourage les équipes à sélectionner pour chaque cours quelques concepts clés nécessaires pour guider/analyser les pratiques enseignantes. Il préconise également que soient généralisés des dispositifs contextualisés qui fassent apprendre ces concepts clés de façon qu'ils soient ultérieurement mobilisés pour guider ou analyser les pratiques.

Les AFP constituent un des lieux privilégiés de la formation : d'après les formateurs disciplinaires, les AFP constituent « la colonne vertébrale » de la formation en BAC 1 et en BAC 2 qui permet d'articuler les contenus des cours de didactique et de psychopédagogie avec les stages. On apprécie tout particulièrement que les maîtres de formation pratique sont pleinement intégrés aux équipes des formateurs avec les psychopédagogues et didacticiens.

Comme dans toute formation d'enseignants, des expériences d'immersion dans des lieux de stage constituent un passage obligé de construction de compétences et d'une identité professionnelle. Ces



stages d'enseignement sont « hyper-valorisés » par les étudiants (et une majorité d'autres acteurs) qui souhaitent un accroissement du nombre de semaines de stage. Seuls quelques formateurs s'inquiètent de la nécessité – pour les étudiants – d'apprendre à réfléchir sur leur pratique professionnelle en référence aux théories acquises au long de la formation.

Les stages sont bien planifiés dans le cursus. L'organisation est satisfaisante mais, comme ailleurs, les contraintes propres à la première année (nombre d'étudiants, non rémunération des maîtres de stage, etc.) pèsent aux étudiants et certains critères de choix des lieux de stage sont mal compris. Les modalités de préparation et d'accompagnement sont bien conçues et s'appuient sur un nombre important de documents de qualité. Les documents relatifs aux stages sont le signe que leurs concepteurs ont mené une réflexion sur le sens des stages dans une formation initiale d'enseignants. Concernant l'évaluation, le comité des experts constate que c'est la fonction certificative et non la fonction formative des évaluations en stages qui reste dominante. Les critères utilisés – et leur lien avec le référentiel de compétences – ainsi que le rôle des différents intervenants ne sont pas toujours clairs pour les étudiants.

Des outils d'information des partenaires ont été élaborés en concertation entre la HE et des représentants des écoles. Cet ensemble de trois fascicules explicite les rôles attendus de chacun (direction, maître de stage, étudiant). Ces documents très bien conçus devraient aider chacun des partenaires à contribuer de façon plus cohérente au projet de formation des stagiaires. Le comité des experts note également, en point particulièrement positif, que plusieurs formations des maîtres de stage sont organisées : les maîtres de stage sont considérés comme des partenaires indispensables pour une formation cohérente visant la réflexivité. Le comité des experts encourage les équipes à offrir de telles formations, fussent-elles plus courtes, à un plus grand nombre de maîtres de stage. Quelle que soit la qualité de la documentation fournie, les discussions et formations permettent d'aller plus loin dans l'appropriation des attentes et la collaboration au bénéfice des étudiants.

#### Recommandations :

*(11) Renforcer les possibilités de formation des maîtres de stage.*

*(12) Clarifier les rôles de chacun dans le processus de stage, notamment dans l'évaluation formative et certificative, en s'appuyant sur une grille commune élaborée en collaboration pour l'(auto)évaluation du stage.*

Le comité des experts a pris connaissance de trois démarches TFE aux logiques, objectifs et fonctionnements différents mais clairement cadrés pour les étudiants (« Carnets de référence »). Un travail est globalement développé en continuité de la BAC 1 à la BAC 3 ; l'encadrement prend des formes variées (individuel ou collectif, un ou plusieurs promoteurs, etc.) selon les sites et les thèmes. Toutefois, sur base de l'explicitation des critères d'évaluation, il n'est pas évident de déterminer dans quelle mesure une réelle articulation des pratiques avec la théorie est effectivement attendue de la part des étudiants. Par ailleurs, les avis recueillis sont partagés sur l'utilité professionnelle du travail réalisé. Le comité des experts relève pourtant en la matière une pratique riche : les enseignants de sciences utilisent les TFE pour diffuser des démarches nouvelles. Les experts voient là un lien prometteur entre les TFE et les démarches de recherche.

Les TFE constituent généralement dans une formation d'enseignement supérieur le « chef-d'œuvre » que réalise l'étudiant concernant une problématique qui lui tient à cœur. Toutefois, bon nombre d'étudiants de BAC 3, pris par les multiples tâches (stages, travaux de groupe, etc.) se retrouvent parfois en fin de parcours à « bâcler » un sujet juste pour obtenir leur diplôme ! Le comité des experts note que des régulations sont en cours quant à la charge de travail, aux objectifs et modalités d'accompagnement. Par exemple, des modalités d'étalement liées à un projet de terrain pourraient, pour tous les étudiants, redonner sens à ce TFE.

Recommandations :

*(13) Améliorer l'organisation et la coordination entre la réalisation du TFE et les autres activités.*

*(14) Lier des TFE à des projets de recherche afin de diffuser des outils sur le terrain.*

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

La liaison avec le monde professionnel est bien perçue par tous, directeurs, étudiants et formateurs ainsi que par les maitres de stage. Ces derniers, tout comme les directions des écoles, font part du souhait de mieux définir le rôle du maitre de stage et de bénéficier de formations. Les écoles partenaires indiquent que leurs besoins sont entendus et les employeurs font part d'une forte satisfaction. La collaboration entre l'HELMO et les écoles s'est notamment concrétisée par l'élaboration d'une brochure commune sur les stages.

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

L'accès à la formation se fait dans le respect du cadre décretaal. Les étudiants font principalement appel à la réputation et au lieu d'implantation (volonté d'autonomie de l'enseignement supérieur ou recherche d'un cadre plus familial) pour expliquer leur choix de formation au sein de l'HELMO.

La grande majorité des étudiants provient de l'enseignement général, ceux issus du professionnel sont très peu présents. A la question des difficultés rencontrées par les étudiants, les formateurs évoquent l'adaptation à l'enseignement supérieur (autonomie, méthodologie, rapport au savoir) avant les prérequis disciplinaires. Conscients de l'importance du projet vocationnel, les formateurs ont opté pour un module de rentrée permettant de travailler la connaissance de l'enseignement et la motivation. De même, les étudiants sont rapidement placés en situation de stage.

### 2 Conditions de vie et d'étude

Le comité des experts note les limites matérielles et organisationnelles actuellement rencontrées, de manière plus ou moins marquée selon les sites. Ainsi, les infrastructures sont anciennes et insuffisamment grandes compte tenu des effectifs par classe. Pour autant, il est clair que chaque institut de formation oriente l'utilisation de ses ressources au bénéfice des étudiants : accès à des ressources informatiques et photocopieuses, cafétéria ou cuisine, locaux pour les étudiants, locaux de rencontres avec les services de soutien ou des formateurs, etc. De plus, l'HELMO a récemment investi dans des locaux complémentaires à aménager pour le pôle pédagogique. Par ailleurs, les bibliothèques sont des lieux de travail largement utilisés par les étudiant mais, en quantité, le matériel proposé ne répond que partiellement aux demandes.

La plateforme *Moodle* est en place depuis peu. Son utilisation est pour l'instant très majoritairement limitée à du dépôt de supports de cours (70% des cours) avec une exploitation faible des autres fonctionnalités. Une personne, avec un profil de techno-pédagogue, soutient les développements des usages et ressources. La plateforme pourrait également être utilisée pour renforcer la communication entre étudiants (conseil des étudiants, délégués) et entre les implantations (mutualisation des pratiques entre formateurs).

### 3 Information et suivi pédagogique

Les étudiants font état d'un suivi de proximité, à l'initiative des formateurs, sur deux implantations alors que la troisième se montre principalement réactive aux demandes volontaires venant des étudiants. Dans les trois sites, le comité des experts note un fonctionnement apprécié des dispositifs de soutien (diagnostic, tutorat, remédiation, modules méthodologiques ou d'acculturation etc.). Les services d'aide à la réussite et de guidance pédagogique de la HE proposent de plus des rendez-vous pour les étudiants en décrochage ou difficulté particulière. Des stratégies variées sont donc mises en œuvre avec un souci de soutenir le développement de l'autonomie des étudiants. Ces derniers soulignent l'engagement des formateurs à leur égard.

Les étudiants se montrent globalement satisfaits des informations reçues pour leurs études mais regrettent que ce qui concerne la vie de la HE se déroule principalement, voire exclusivement (Conseils...), sur le site de Sainte-Croix. Des sous-assemblées ou relais d'information renforceraient leur information et leur participation.

*Cf. recommandation 3.*

#### **4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants**

Globalement, la formation est perçue par les employeurs et par les anciens étudiants comme étant de très bonne qualité. Bien sûr, les anciens étudiants affirment-ils qu'en début de carrière, ils ont été démunis face à certaines tâches nouvelles (rencontre avec les parents, enfants en difficultés d'apprentissage, documents administratifs, etc.) ; mais ce sont là des difficultés classiques de tout enseignant débutant au terme d'une formation initiale de trois ans. Les employeurs ont une image très positive de la HE, les diplômés ne rencontrent pas de difficulté notable pour l'obtention d'un emploi (information, délai d'obtention d'un poste, statut, etc.). Le dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier, sous forme de discussion/analyse des pratiques, a été suspendu. Il mériterait d'être relancé car il correspond à de vrais besoins.

#### **5 Charge de travail**

La charge de travail ressentie est très forte. Comme indiqué précédemment, elle est surtout la conséquence d'une part, de peu d'évaluations interdisciplinaires ou intégratives et, d'autre part, d'un trop grand nombre de travaux de groupe. *Cf. la section 3 Pratiques de formation, du chapitre 2 et, en particulier, la recommandation 8.*

### 1 Gestion des ressources humaines

Le comité des experts a été marqué par le climat très positif et constructif au sein de la HE malgré une très forte charge de travail des formateurs d'enseignants. Une bonne convivialité est constatée entre les différents membres du personnel. Il faut noter que des ressources significatives ont été dégagées – même si elles restent limitées – pour permettre la recherche, la dynamique d'amélioration continue, la formation continuée, etc. Par exemple, le programme *Teaching staff mobility* a permis à de nombreux formateurs de se déplacer et des dispositions sont prises pour ceux qui partent en formation (aménagement de temps et de financement). De nombreux enseignants profitent de formations continuées à l'interne (service pédagogique) et à l'externe (au sein du Pôle Mosan).

Le personnel administratif est satisfait des conditions de travail malgré la polyvalence et la flexibilité accrue dans les différents postes de travail. Il insiste sur la concertation qui a été mise en place par l'Institution. Le personnel ouvrier fait part de relations avec les étudiants différentes selon les sites. La proximité se traduit par du respect alors que l'anonymat d'une plus grande structure entraîne un manque de considération du travail réalisé.

Une évaluation des jeunes enseignants est mise en place les deux premières années à l'aide d'un rapport d'autoévaluation basé sur les 14 compétences du CAPAES et de deux entretiens dont le deuxième d'évaluation avec la direction. L'évaluation continue des enseignants, dans une perspective de développement professionnel, n'est pas mise en œuvre.

Compte tenu de la force constituée par l'ensemble du personnel et de son engagement, le comité des experts formule des recommandations qui ne sont pas tant des remédiations à des manques constatés que des invitations à soutenir la dynamique en cours.

#### Recommandations :

*(15) Renforcer l'offre de formation continuée, particulièrement en pédagogie des grands groupes.*

*(16) Développer les opportunités de mutualisation et d'échanges de pratiques, notamment entre implantations.*

*(17) Poursuivre les recherches en équipe et développer les collaborations universitaires.*

*(18) Développer et ajuster les modalités d'évaluation des enseignants dans une perspective de développement professionnel tout au long de la carrière ; par exemple en opérationnalisant le « dossier professionnel » comme support pour valoriser les compétences et comme outil pour identifier et négocier les priorités pour soi et pour la formation.*

### 2 Ressources et équipements

Les limites liées aux locaux ont déjà été mentionnées. La bibliothèque a une réelle politique d'achat, mais le nombre d'exemplaires de certains supports, notamment lors des stages, reste insuffisant. Un des sites restreint le prêt pendant certaines périodes pour faciliter l'accès au plus grand nombre. Cette pratique pourrait être étendue aux autres implantations. Quoi qu'il en soit le fonds documentaire doit être élargi.

Enfin, la communication intersites n'est pas aussi efficace que celle à l'intérieur de chaque implantation. Il serait judicieux de repenser la circulation de l'information (intra et inter), par exemple avec l'emploi des valves électroniques, notamment en ce qui concerne les changements d'horaires ou de locaux.

### 1 Recherche

Au niveau de la recherche, un cadre spécifique avec des visées est défini, il s'appuie sur un budget. Les formateurs peuvent bénéficier d'une décharge partielle pour participer à des missions de recherche ou pour s'investir dans la formation continue. De plus la valorisation des réalisations (communications, publications, etc.) est encouragée par l'institution. Une bonne pratique intéressante, associant directions d'écoles et représentant de la Haute Ecole est le collectif « Phare » qui fonctionne sur le modèle de la recherche-action.

L'articulation avec le monde la recherche est un des points forts de cette haute école qui n'hésite pas à solliciter université ou écoles partenaires pour des recherches qui ont le mérite d'avoir des retombées immédiates dans la pratique quotidienne (outils, enseignement et formation continue). En effet, la recherche peut et doit apporter des bénéfices en matière de retombées sur le terrain, d'enrichissement de la formation initiale et de développement professionnel des formateurs

*Cf. Recommandation 17.*

### 2 Services à la collectivité

La catégorie pédagogique s'investit dans les services à la collectivité de plusieurs manières. Ses partenariats sont l'occasion d'organiser des événements ponctuels ou récurrents. Les recherches sont, on l'a dit, l'occasion de publier des ressources didactiques pour la communauté enseignante. Le comité des experts relève également la participation des formateurs à des formations continues, en particulier à destination des maîtres de stage.

### 3 Relations internationales et mobilité

L'ouverture au monde professionnel et à l'international est très largement mise en avant et exploitée. Ainsi la HE dispose d'un réel réseau à l'international ce qui permet d'accueillir mais également d'envoyer de nombreux étudiants à l'étranger (Afrique, Europe, Canada, etc.). Les échanges courts, sur une à deux semaines, sont les plus fréquents. Une part significative des étudiants de la section primaire en bénéficie.

## EN SYNTHÈSE

Points forts	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Véritable démarche d'autoévaluation en profondeur ; des régulations déjà mises en place</li> <li>⇒ Cohérence au sein de la catégorie pédagogique assurée par les directions, les partages de charge sur plusieurs sites et les missions transversales</li> <li>⇒ Climat très positif et constructif malgré une très forte charge de travail des enseignants.</li> <li>⇒ Forte concertation entre acteurs au sein de chaque implantation où les maîtres de formation pratique sont de vrais co-formateurs</li> <li>⇒ Appropriation des décrets/grille par les formateurs et une anticipation des évolutions</li> <li>⇒ Trois plans de formation formalisés, cohérents et « actualisables » qui font sens pour les formateurs d'enseignants</li> <li>⇒ Richesse des pratiques de formation et réflexivité des formateurs</li> <li>⇒ Stages progressifs qui s'appuient sur une élaboration concertée d'outils d'information des partenaires</li> <li>⇒ TFE bien cadrés et accompagnés</li> <li>⇒ Forte satisfaction des employeurs et des étudiants</li> <li>⇒ Mobilité internationale des étudiants</li> <li>⇒ Utilisation de la recherche dans l'enseignement et dans la formation continuée</li> <li>⇒ Des ressources dégagées pour la formation continuée et la recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Pas de stratégie spécifique ni de plan d'action pour la section et ses implantations</li> <li>⇒ Absence d'EEE pratiquée et exploitée de manière systématique</li> <li>⇒ Peu de concertation entre les acteurs des différents sites, dont les étudiants ; participation des étudiants insuffisamment soutenue</li> <li>⇒ Référentiel de compétences insuffisamment transcrit et travaillé dans les pratiques de formation et d'évaluation tout au long des trois années ; peu intégré par les étudiants</li> <li>⇒ Critères d'organisation et d'évaluation des stages (dominante certificative) à clarifier</li> <li>⇒ Interrogation sur l'utilité professionnelle de certains TFE et stratégies contre-productives des étudiants</li> <li>⇒ Des décalages entre les acquis d'apprentissage visés et leur évaluation ; Intégration limitée du référentiel de compétences</li> <li>⇒ Recours trop important et contre-productif aux travaux de groupe</li> </ul>

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Evolutions décrétales et leurs incertitudes : paysage et formation</li> <li>⇒ Fonctionnement avec trois implantations</li> <li>⇒ Pénurie d'enseignants</li> <li>⇒ Ouverture et partenariats : écoles, enseignement supérieur, recherche, institutions culturelles, relations internationales, etc.</li> <li>⇒ HE à l'organisation structurée et claire (processus décisionnels, etc.) et des « services supports » transversaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Evolutions décrétales et leurs incertitudes : paysage et formation</li> <li>⇒ Fonctionnement avec trois implantations</li> <li>⇒ Pénurie d'enseignants</li> <li>⇒ Limites matérielles et organisationnelles : locaux, ressources documentaires, effectifs, etc.</li> </ul>



### Recommandations

- (1) Formaliser la stratégie de la catégorie pédagogique et de chaque implantation et la traduire en un plan d'action opérationnel.
- (2) Exploiter le développement des outils *e-learning* pour favoriser les échanges professionnels et venir en appui au projet pédagogique.
- (3) En collaboration avec l'AEH, envisager des possibilités concrètes pour mieux impliquer les étudiants des trois sites en tant qu'acteurs de leur formation.
- (4) Systématiser l'EEE, son exploitation et son accompagnement en laissant une possibilité de choix dans les modalités et une partie des questions abordées.
- (5) Dès le début de la formation, faire prendre conscience aux étudiants des compétences professionnelles à construire : c'est la condition de leur autonomie.
- (6) Développer des critères et outils d'évaluation du stage et des cours qui s'articulent avec le référentiel.
- (7) Intégrer tout au long du parcours un portfolio soutenant la pratique réflexive et le développement des compétences.
- (8) Diversifier les modèles et méthodes pédagogiques.
- (9) Articuler les méthodes d'enseignement et les outils d'évaluation avec les acquis d'apprentissage et le référentiel de compétences.
- (10) Exploiter la documentation des pratiques réalisée pour la visite pour travailler sur la question de l'évaluation des apprentissages.
- (11) Renforcer les possibilités de formation des maitres de stage.
- (12) Clarifier les rôles de chacun dans le processus de stage, notamment dans l'évaluation formative et certificative, en s'appuyant sur une grille commune élaborée en collaboration pour l'(auto)évaluation du stage.
- (13) Améliorer l'organisation et la coordination entre la réalisation du TFE et les autres activités.
- (14) Lier des TFE à des projets de recherche afin de diffuser des outils sur le terrain.
- (15) Renforcer l'offre de formation continuée, particulièrement en pédagogie des grands groupes.
- (16) Développer les opportunités de mutualisation et d'échanges de pratiques, notamment entre implantations.
- (17) Poursuivre les recherches en équipe et développer les collaborations universitaires.
- (18) Développer et ajuster les modalités d'évaluation des enseignants dans une perspective de développement professionnel tout au long de la carrière ; par exemple en opérationnalisant le « dossier professionnel » comme support pour valoriser les compétences et comme outil pour identifier et négocier les priorités pour soi et pour la formation.


**Droit de réponse de l'établissement évalué**

Commentaire général éventuel :

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

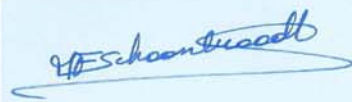
Page	Chap.	Point <sup>1</sup>	Observation de fond

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




A. LODEZ

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



M-F. SCHOONBROODT

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



E. SOTTIAUX

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