

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

RAPPORT FINAL DE SYNTHESE

Haute Ecole Paul-Henri Spaak

Comité des experts :

M. Xavier ROEGIERS, président

M. Gérard DE VECCHI, Mme Charlotte JOSSART, Mme Françoise LARUELLE,

M. Jean-Marie PINEUR, M. Laurent TALBOT, 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 28 et 29 novembre 2013 à la Haute Ecole Paul-Henri Spaak. 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 Paul-Henri Spaak comporte cinq catégories. La section normale primaire a été rouverte début 2000 après une quinzaine d'années d'absence et est organisé sur le site de Nivelles.

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

1 Projet de la section

Selon la perception du comité des experts, il existe une orientation de la formation reconnue par l'ensemble des acteurs : celle de produire des étudiants réflexifs, autonomes, créatifs et capables de s'adapter à différents contextes, après avoir bénéficié d'un encadrement de proximité.

Toutefois, il n'existe pas de vision stratégique formalisée à proprement parler, et donc pas de projet de formation explicite. Il manque un plan de vol, avec une destination claire et partagée.

Le comité des experts a perçu une réticence nette de la part des acteurs à s'accorder sur la définition précise d'un profil de sortie dont découleraient un référentiel de formation et un programme. L'idée même semble considérée comme réductrice par bon nombre d'acteurs. Est-ce pour garantir à chacun sa marge de liberté ?

Les débats en interne portent essentiellement sur les activités d'intégration (ateliers de formation pratique (AFP), stages, travail de fin d'études (TFE), etc.), sans questionner leur lien avec les autres volets de la formation.

Référentiel de compétences, listes de contenus-matières, initiation à la démarche socioconstructiviste à l'exclusion de tout autre, sont autant d'éléments de formation juxtaposés qui ne constituent pas pour autant un système, selon le comité des experts. Cette manière de concevoir la formation amène à raisonner davantage en termes de processus (« que propose-t-on aux étudiants d'intéressant et d'utile au cours de la formation ? ») qu'en termes de résultats (« quel profil d'étudiant formons-nous ? »). Or, c'est cette dernière orientation qui est aujourd'hui privilégiée sur le plan international, et qui est notamment prônée par les textes européens (comme le cadre européen des certifications). C'est là le sens de l'orientation de la formation par les acquis d'apprentissage (AA) visés et de l'organisation du programme par unités d'enseignement (UE).

Témoin de cette absence de visée, le plan d'action proposé au sein du rapport d'autoévaluation est très pointilliste : le comité des experts s'interroge au service de quel projet il est mis et par qui il est partagé.

Recommandations¹ :

(1) Développer le projet de la section, ce qui lui permettrait de positionner de manière plus claire et plus différenciée son offre de formation au sein du paysage de la formation d'instituteurs en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

(2) Rédiger ce projet sous la forme d'un cadre commun à tous, dans lequel chacun pourra développer une zone de liberté. Ce sera l'occasion de donner plus de cohérence à l'ensemble des actions menées par chacun.

¹ Les recommandations sont numérotées par ordre d'apparition dans le texte. Les recommandations reprises dans le tableau de synthèse sont moins nombreuses, ce qui explique une différenciation dans la numérotation.

2 Gouvernance et pilotage

Le directeur actuel de la catégorie, tout comme le coordinateur de la section instituteur(trice) primaire, font partie de la petite équipe « fondatrice » ayant rédigé et défendu le projet de recréation de la catégorie. Ils partagent donc la volonté de faire vivre la catégorie. Ils connaissent et comprennent le programme actuel de formation dans toutes ses dimensions et tous ses implicites. C'est un atout considérable pour la section.

La relation entre la direction et les personnels enseignants et non enseignants est empreinte de confiance et de respect. Le management mis en place par l'équipe de direction est convivial, voire empathique. Toutefois, compte tenu de l'historique de la section, la marge de manœuvre de celle-ci est parfois limitée en ce qui concerne des décisions dans certaines situations, comme un dysfonctionnement manifeste d'un enseignant ou encore pour se prononcer sur la pertinence de certains aspects du programme de formation.

Une grande liberté est laissée aux individus d'orienter leur travail comme ils le jugent bon, la direction restant un recours en cas de difficulté. Les personnels se saisissent volontiers de cette possibilité d'œuvrer conformément à leurs valeurs propres et à la représentation qu'ils se font de leurs missions. Inévitablement, il résulte de cette conception de la liberté pédagogique des initiatives qui peuvent nuire à la cohésion des équipes, voire à la constitution d'équipes.

Le comité des experts estime qu'à l'externe, la section manque de visibilité, ce qui n'est pas sans lien avec le manque de vision stratégique partagée. Le comité des experts estime que ce n'est que quand les équipes auront réussi à s'accorder sur un programme de formation conforme aux attentes actuelles (profil de sortie de l'étudiant, UE, etc.) qu'il deviendra possible de créer une dynamique d'information sur le cursus et de promotion de la section.

Recommandations :

(3) Renforcer la visibilité de la section primaire en s'appuyant sur la définition d'un projet de formation co-construit.

(4) Recourir à un management de type « démocratique » (au sens de Lewin) : la règle est discutée, amendée par le groupe mais ensuite il revient à la direction d'assurer son respect, de s'en faire le garant, quitte à sanctionner.

3 Organisation interne et concertation entre les acteurs

La section est une petite structure, l'ambiance y est familiale. De manière générale, il existe beaucoup de proximité entre les étudiants et les professeurs.

La direction organise nombre de réunions de concertation ayant pour but de favoriser le retour réflexif sur les pratiques et leurs effets, laissant le choix à chacun de dégager les pistes d'amélioration qui lui paraissent les plus intéressantes et favorisant les initiatives en tout genre.

En parallèle à ce « côté jardin », bien réel, le comité des experts a décelé un « côté cour », tout aussi réel : l'ensemble des acteurs expriment, en des termes divers, de gros problèmes organisationnels et communicationnels persistants au sein de la section. Les initiatives ne sont pas coordonnées, ce qui crée de la confusion et entraîne des pertes de temps et d'énergie. Sur le plan de l'organisation — hormis l'organisation pratique des stages —, il y a un certain flottement, malgré un planning élaboré en début d'année : les étudiants reçoivent souvent les informations à la dernière minute, ce qui occasionne beaucoup de perte de temps, notamment dans les AFP...

Le comité des experts estime que cette impression de désordre relève du manque de concertation entre les professeurs disciplinaires, et entre les disciplinaires et les psychopédagogues. Certaines fractures se font jour entre les enseignants : une fracture conceptuelle autour de la notion de compétence, qui se double d'une fracture professionnelle (peu de liens entre les cours de psychopédagogie et les cours disciplinaires). Le comité des experts se demande s'il existe véritablement une équipe d'enseignants.

Par ailleurs, la communication entre les enseignants semble se situer quasi exclusivement sur un plan informel. Peu de réunions débouchent sur du concret et des décisions. Il se dégage un sentiment de paralysie institutionnelle, que côtoient par ailleurs des projets ponctuels et épars chargés de dynamisme. Il est apparu au comité des experts que les étudiants sont demandeurs de références communes et stables, notamment en matière d'évaluation des stages et de charge de travail, ce qui nécessite une bonne coordination et un accord sur un socle commun.

Une réflexion sur l'apport des compétences dans la formation est certes menée par certains enseignants. Le paradoxe est qu'elle profite aux étudiants alors même qu'elle n'est pas partagée au sein de l'équipe des enseignants. Le comité des experts a pourtant ressenti une volonté d'aller de l'avant et de trouver des consensus pour harmoniser les pratiques ou du moins d'échanger sur ces dernières.

Par ailleurs, la communication administrative est difficile. Le comité des experts a perçu un climat d'incompréhension entre secrétariat d'une part et étudiants et professeurs de l'autre.

Recommandations :

(5) Envisager un ensemble de mesures pour mieux communiquer : formations, groupes de travail sur les UE, etc.

(6) Prévoir réellement une matinée ou journée pour informer ou former l'ensemble des acteurs sur ce que demande la section ; et y revenir régulièrement.

4 Partenariats institutionnels

Des accords passés avec différentes institutions à caractère culturel ou social permettent d'enrichir la formation des étudiants mais aussi des enseignants, y compris dans l'apprentissage du travail en partenariat.

5 Démarche qualité

Malgré une énonciation pertinente des grands principes de la démarche qualité et une tentative d'opérationnalisation à travers des outils concrets, le comité des experts estime qu'il reste beaucoup à faire en matière de gestion de la qualité.

Le rapport d'autoévaluation est toutefois intéressant à plus d'un égard. Le comité des experts a apprécié son analyse lucide, une certaine sincérité dans son écriture et une grande honnêteté de l'équipe de direction dans l'analyse du fonctionnement de la section. Certains entretiens menés lors de la visite du comité des experts ont cependant mis en lumière un certain flou sur le statut de quelques informations. Certes, les étudiants ont participé aux réunions préparatoires à la rédaction du rapport d'autoévaluation mais ils n'ont pas été associés à sa relecture. Le comité des experts relève des différences d'appréciation sur certains points, notamment le fait que la présence d'étudiants issus de l'enseignement technique de qualification puisse être perçue comme une menace.

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) fait partie des préoccupations de la section, en particulier des préoccupations des étudiants, mais elle souffre de deux insuffisances. D'une part, même si elle est organisée chaque année, elle n'est pas gérée de façon rigoureuse : tous les professeurs ne font pas la démarche auprès de leurs étudiants, qui sont manifestement mal informés de la procédure. D'autre part, elle n'est pas encore suffisamment utilisée comme une démarche institutionnalisée à des fins de régulation de la formation. Autrement dit, l'EEE n'a pas encore abouti à des changements visibles par les étudiants.

Recommandation :

(7) Formaliser la démarche, y compris dans le retour fait aux étudiants : présentation des résultats, choix de priorités d'amélioration, concertation sur les solutions proposées.

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

La présentation générale du programme et son éclatement en quatre pétales de fleurs selon la modélisation de Marguerite Altet (savoirs à enseigner / pour enseigner ; savoirs sur la pratique / de la pratique) sont une base intéressante pour la formation proposée. Toutefois, le comité des experts pointe un manque de réflexion sur la notion de compétence et comment l'approche par les compétences impacte la formation, que ce soit au sein de la section ou dans les classes primaires. Ceci, selon le comité des experts, pose un double problème : sur le plan opérationnel, mais aussi et avant tout sur le plan conceptuel et épistémologique.

D'une part, les étudiants rencontrés par le comité des experts n'ont pas perçu ce qu'apportait en primaire un enseignement orienté vers l'acquisition de compétences plutôt qu'enseignement centré sur des contenus matières. Parallèlement, ils n'ont pas conscience de bénéficier d'une formation adossée à un référentiel métier et ne mesurent pas toujours quelles compétences spécifiques travailler à un moment donné, ni quelles compétences ils ont déjà acquises. Il est apparu clairement au comité des experts lors des entretiens qu'il existe une distorsion entre le *curriculum* déclaré et le *curriculum* effectif.

D'autre part, sur le plan conceptuel et épistémologique, les formateurs appréhendent différemment la notion de compétence. La conception « compétence transversale » est plus répandue chez les enseignants de psychopédagogie et la conception « compétence terminale » est plus répandue chez les enseignants disciplinaires.

Cette polysémie, que l'on retrouve tant dans les pratiques que dans la littérature, est une richesse si elle est considérée dans sa dimension épistémologique, mais elle constitue un handicap si elle est présente sur le plan opérationnel, comme principe directeur de la formation et de l'évaluation. En effet, un des enjeux est de placer le concept de compétence au cœur de l'évaluation des acquis de la formation, ce qui nécessite un cadre clair de contractualisation avec les étudiants. Le manque de consensus sur ce plan conduit à des dérives, comme le fait de favoriser par défaut une évaluation fondée sur la restitution de contenus-matières.

Cela dit, les textes récents d'auteurs spécialistes de l'approche par compétences privilégient aujourd'hui la compétence comme « mobilisation de ressources pour faire face à une situation contextualisée et complexe »². C'est une définition qui fait l'objet d'un large consensus, en particulier dans le monde francophone. Cette conception de la compétence est en phase avec les tendances à raisonner en termes d'« acquis d'apprentissage ». Dans cette optique, les compétences transversales, qui restent essentielles, sont considérées comme des ressources importantes au service de ce savoir-agir en situation complexe. Elles font l'objet d'un processus de développement en interaction avec les autres ressources, savoirs et savoir-faire, mais ce processus est finalisé sur des compétences terminales exprimées en termes de professionnalisation de l'étudiant.

Recommandations :

(8) Aller plus loin dans une réflexion épistémologique sur les disciplines et les compétences à développer chez les étudiants et chez les élèves, sur les différentes manières de les envisager ainsi que sur leur rôle à l'école primaire et leur place dans l'évaluation, tout ceci en lien avec une vision claire du profil de l'instituteur de demain.

² Que ce soit au Québec (Tardif, Scallon, etc.), en France (Le Boterf, etc.), en Suisse (Perrenoud, etc.) ou en Belgique francophone (Beckers, Paquay, Rey, De Ketele, Roegiers, etc.)

(9) Organiser complètement une formation sur les compétences, leur mise en œuvre et leur évaluation, en lien avec le socioconstructivisme ; elle devra concerner tous les formateurs et toucher aussi les maîtres de stage, même si c'est à un autre moment et plus succinctement.

(10) Articuler cette réflexion et cette formation aux travaux sur les UE.

2 Programme d'études

Comme évoqué ci-dessus, le programme d'études, actuellement peu orienté vers la construction de compétences, privilégie les contenus. Les épreuves d'évaluation traduisent bien cette orientation, même si la maîtrise des savoirs est présentée comme une/des compétence(s).

Le comité des experts regrette également le fait que les contenus des fiches de cours ne soient pas harmonisés et que les activités interdisciplinaires occupent encore une place limitée dans la grille horaire. Celle-ci laisse toutefois une place intéressante à l'enseignement spécialisé, ce qui témoigne de la volonté de la section de miser sur l'humain et l'ouverture à tous. Les démarches « autosocioconstructivistes » prônées par la section y trouvent naturellement leur place.

Recommandations :

(11) Créer des syllabus et fiches de cours pour chaque discipline et y faire ressortir ce qui est essentiel.

(12) Mettre en place d'autres UE (il en existe déjà une) permettant de regrouper certains contenus et de limiter les évaluations.

3 Pratiques de formation

Les pratiques de formation de la section reposent sur un credo fort : la liberté pédagogique des formateurs. Ce principe requiert néanmoins, selon le comité des experts, d'apporter des mesures de régulation, nécessaires pour garantir, aux yeux des étudiants, une formation cohérente, accessible et équitable.

Tout d'abord, le comité des experts a perçu trop de cours frontaux, ce qui place les étudiants dans une logique de restitution et les enseignants dans une logique de « faire plus » au lieu de « faire autrement ». Autrement dit, dans leurs cours, les « didacticiens » font une large place aux contenus disciplinaires théoriques et fort peu à ... la didactique. Les étudiants voient mal le rapport entre les cours disciplinaires et le terrain. Par exemple, en fin de 1^{re} année, quand ils ont à concevoir une leçon, ils ne savent pas encore bien ce qu'est une bonne leçon. Le fossé entre théorie et pratique semble d'autant plus profond que le niveau de connaissances disciplinaires est trop élevé dans certains cours. C'est oublier que les instituteurs ne doivent pas être des spécialistes de tout. De plus, le temps consacré à certains travaux paraît beaucoup trop important aux étudiants, en regard de leur intérêt pour la formation d'une part, et du faible poids dans l'évaluation du cours d'autre part.

Par ailleurs, le comité des experts regrette le fait que bien souvent les liens entre les AFP et les cours disciplinaires soient peu explicites.

En matière de méthodes pédagogiques, le comité a noté que la section privilégie le modèle du socioconstructivisme. Or, dans l'optique des AA et des UE, le comité des experts estime qu'il convient d'ouvrir les étudiants à une diversité de modalités pédagogiques pour atteindre les AA visés.

En ce qui concerne les TFE, le comité des experts a constaté plusieurs dispositifs d'accompagnement mis en place, de même que pour les stages et les AFP, mais qui semblent peu suivis par les étudiants.

La carte conceptuelle utilisée comme support au bilan de fin d'année, a été citée à plusieurs reprises dans les entretiens. D'une part, elle semble consommatrice de temps. D'autre part, elle est considérée comme utile par certains étudiants, mais pas par tous. Le comité des experts propose de l'utiliser davantage comme un outil parmi d'autres pour amener les étudiants à s'autoévaluer.

Enfin, le comité des experts regrette un manque d'isomorphisme entre les pratiques effectives des enseignants et les pratiques prônées par eux. De plus, le comité des experts n'a pas pu retrouver de remédiation ni de différenciation lors des cours « classiques ». Alors que le tutorat semble apprécié par les étudiants, celui-ci reste inégal et peu encouragé par les professeurs.

Recommandations :

(13) Les perspectives pour les trois années à venir, énoncées dans le rapport d'autoévaluation, appellent une attention particulière sur trois points. Tout d'abord, à propos des savoirs à/pour enseigner, il faudrait questionner l'utilité des contenus actuellement enseignés et le niveau d'exigence tel qu'il apparaît à la lecture de certaines épreuves d'examen. Ensuite, l'élévation du niveau d'exigence académique appelle un travail à mener en équipe et en partenariat avec d'autres catégories pédagogiques. Enfin, la responsabilisation des étudiants pour construire des démarches pédagogiques innovantes devrait passer par une formation didactique plus concrète.

(14) Construire un référentiel de formation à partir du référentiel métier.

(15) Briser la dichotomie « enseignement transmissif – enseignement socioconstructiviste » et former l'étudiant à une plus large gamme de démarches pédagogiques pour mener ses activités d'enseignement-apprentissage.

(16) Analyser la raison pour laquelle les dispositifs d'accompagnement (stages, TFE, AFP) sont si peu suivis par les étudiants.

(17) Développer des aides au niveau de la méthode du travail à l'intérieur des cours, même s'il faut limiter l'apport de certains contenus disciplinaires.

(18) À propos de la carte conceptuelle, bien définir la fonction qu'elle poursuit : si c'est à des fins formatives qu'elle est proposée, permettre à certains étudiants d'utiliser un autre outil d'autoévaluation qui leur convienne mieux.

4 Critères et modalités d'évaluation des apprentissages

Le comité des experts relève le peu de place réservée à l'évaluation formative.

Les multiples travaux écrits — individuels ou de groupe — demandés aux étudiants au cours de leur formation, et en particulier en BAC 3, ne sont pas tous de nature professionnalisante. La plupart ne mettent pas en évidence les compétences visées et évaluées. Une telle clarification aurait pourtant un effet mobilisateur et pourrait convaincre les étudiants de l'utilité des travaux à effectuer, s'ils sont effectivement utiles à l'acquisition de compétences attendues d'un(e) instituteur(-trice).

Les examens terminaux sont majoritairement des contrôles de connaissances. Le comité des experts s'interroge sur la pertinence de certaines connaissances évaluées, au regard des exigences du métier d'instituteur(-trice). Peu d'épreuves d'évaluation sont rédigées en termes de compétences, ce qui est le reflet du malaise à leur propos. Manifestement, l'évaluation des compétences pour enseigner

pose problème : le rapport d'autoévaluation fait état de ce problème, par ailleurs confirmé au cours de différents entretiens réalisés lors de la visite du comité des experts.

L'évaluation des stages semble provoquer un nombre excessif d'abandons des élèves, et mériterait d'être revue. Ces abandons proviennent autant d'un manque de *feed-back* formatif après le stage que de notes perçues comme injustes tant par les enseignants de la section que par les maîtres de stage. Une concertation à ce sujet devrait aller au-delà d'une grille d'évaluation commune. Le comité des experts estime que la nouvelle formule d'évaluation collégiale associant les maîtres de stage va dans le bon sens. Ici aussi, le comité des experts estime que la dimension formative devrait être plus prégnante *a fortiori* dans le cadre d'une section pédagogique.

Recommandations :

(19) Accentuer encore la dimension formative des évaluations des stages et des examens.

(20) Recourir aux situations d'intégration, disciplinaires ou interdisciplinaires, pour évaluer les compétences au sein des cours. Pour ce faire, se poser la question suivante : « Au terme de tel cours en telle année, à quels types de situations complexes l'étudiant doit-il pouvoir faire face ? ».

(21) Mieux préciser les exigences en matière d'évaluation. Pour les examens de 1^{re} et 2^e années, demander aux formateurs de limiter les exigences. Au niveau des stages, approfondir la relation d'empathie avec les étudiants afin de ne pas les décourager, ce qui pourrait limiter les décrochages. Développer une aide spécifique pour les étudiants en difficulté.

5 Articulation théorie-pratique

Les stages, globalement bien appréciés, semblent souffrir de deux faiblesses, selon le comité des experts.

D'abord, les étudiants ne se sentent pas suffisamment préparés aux stages, ni suffisamment accompagnés pendant ceux-ci. Il existe une grande frustration de ne pas être davantage outillés pour être plus sereins.

Un sentiment d'injustice peut apparaître chez les étudiants en ce qui concerne l'évaluation des stages. La subjectivité y a trop de place : les exigences des professeurs sont souvent jugées incohérentes et les appréciations des maîtres de stage trop peu prises en compte. Lors des visites des enseignants pendant les stages, la dimension « inspection, contrôle » semble prendre le pas sur la dimension formative, notamment pour des raisons d'effectifs au niveau de l'équipe des formateurs.

Il est apparu au comité des experts que les étudiants font difficilement le lien entre la formation à la haute école et la formation dans les écoles.

Les étudiants réclament avec insistance des « recettes » ou des « outils » pour affronter le quotidien de la classe. Cela est surtout vrai en début de cursus, quand ils se sentent particulièrement démunis. A la longue, certains reconnaissent qu'il peut être formateur de n'être pas trop guidés. Pourtant, imiter un modèle donné peut aider dans un premier temps et ne compromet pas nécessairement la prise d'autonomie ultérieure. Une démarche précisément décrite par les formateurs peut très bien être adaptée en situation.

Paradoxalement, l'injonction de suivre des modèles de préparation de leçons très contraignants jusque dans les plus petits détails semble mal acceptée par les étudiants, parce qu'elle ne leur laisse

aucune marge d'initiative. Au final, le comité des experts a le sentiment que la très forte guidance ne met pas les étudiants en situation de réussite.

Un manque de pratique est également déploré en 1^{re} année. De ce fait, les étudiants ne peuvent tester leur projet professionnel qu'en 2^e année, c'est-à-dire bien tard.

Recommandations :

(22) Ne plus séparer les savoirs de l'acquisition des compétences et de la pédagogie. Aborder les savoirs à travers des situations pratiques mettant en œuvre ces savoirs.

(23) Développer une formation didactique dans tous les cours. Demander à tous les enseignants de présenter leur approche en didactique ainsi que les livres et autres références qu'ils ont utilisés. En même temps, les inciter à renouveler leur bibliographie souvent dépassée.

(24) Ne pas refuser systématiquement de donner des « recettes » aux étudiants de 1^{re} et 2^e années, ne serait-ce que sur la gestion de la classe. Plutôt que d'affirmer que les enseignants ne doivent pas donner de « recettes », fournir en fin de 1^{re} année un outil précisant ce que doit être une « bonne leçon », quitte à le faire évoluer plus tard. Des recettes variées sur la gestion de la classe et la relation aux élèves ne semblent pas remettre en cause leur autonomie.

(25) Analyser les formules qui permettraient d'augmenter le temps de pratique en 1^{re} année, pour que les étudiants puissent percevoir plus tôt s'ils sont faits pour ce métier : des formules de partenariat sont à imaginer, en collaboration avec les écoles de stage.

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

Le comité des experts a eu l'impression que les maitres de stage étaient peu consultés avant et après les stages, en particulier pour établir la note de stage ; ils ne se sentent pas co-formateurs.

En outre, en période de stage, les exigences varient dans des proportions importantes selon les acteurs : le net décalage entre certaines prescriptions des formateurs et certaines pratiques de terrain apparaît au comité des experts constituer une source d'inconfort pour les étudiants comme pour les maitres de stage.

Recommandations :

(26) Développer une collaboration avec les maitres de stage et produire un document commun présentant les exigences minimales des enseignants. Ceci donnerait aux maitres de stages un statut à part entière de partenaire.

(27) Mieux planifier les visites en stage, en tenant compte des suggestions des maitres de stage.

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

Il est apparu au comité des experts que les étudiants semblent surtout s'inscrire à la Haute Ecole Paul-Henri Spaak pour le caractère d'accompagnement de proximité de l'école. Cette perception reste ancrée des années après leur sortie.

Lors de la rentrée académique, les étudiants reçoivent une information sur le planning des cours, les AFP, les activités interdisciplinaires et l'organisation des stages. De plus, certaines activités verticales sont organisées en début d'année, de manière à favoriser l'intégration entre tous les étudiants des différentes années.

2 Conditions de vie et d'étude

Les étudiants disent être écoutés tant par la direction que par les enseignants (cercle « qualité et écoute »), mais leurs demandes aboutissent rarement. Ils ne se sentent pas suffisamment associés aux prises de décisions.

Par ailleurs, les étudiants sont partagés entre leur demande de cadrage et leur désir d'autonomie. Les enseignants ont les mêmes hésitations à leur encontre. À ce titre les stages de 1^{re} et de 2^e années posent problème dans la mesure où les étudiants semblent peu outillés et livrés à eux-mêmes.

Le comité des experts pointe également ce qui peut apparaître comme une injustice aux yeux des étudiants : le fait d'avoir à payer leur syllabus au tarif forfaitaire, vu la taille réduite des syllabus mis à leur disposition.

Le comité des experts signale enfin que le local étudiant actuel est triste et inadapté. Heureusement, il est prévu que celui-ci soit transféré dans un avenir proche.

Recommandations :

(28) Clarifier les lieux et les structures d'écoute d'une part, et de décision d'autre part.

(29) Clarifier la notion d'autonomie des étudiants.

3 Information et suivi pédagogique

La communication avec les étudiants est apparue partiellement défailante au comité des experts, certaines informations arrivant en dernière minute.

Par contre, les initiatives informelles et les services d'aide aux étudiants semblent bien appréciés, qu'il s'agisse du service social, de modules de mise à niveau (maîtrise de la langue, mathématiques, méthodes de travail), ou encore de la tenue d'un « carnet de suivi » pour les étudiants en difficulté par certains enseignants. Les tutorats mis en place par le service d'aide à la réussite constituent une démarche positive pour améliorer les performances aux évaluations et diminuer le taux d'échec massif en 1^{re} et 2^e années.

Les références aux démarches socioconstructivistes et à l'évaluation formative sont très présentes dans le discours de la direction et des formateurs. Le droit à l'essai et à l'erreur est prévu et accepté.

Le comité des experts évalue ces aspects comme assurément positifs. Il regrette toutefois que le portfolio ne soit pas utilisé comme outil de formation tout au long des trois années : il est mis en place en début de formation, oublié en 2^e année puis repris en fin de 3^e année.

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

Les employeurs rencontrés par le comité des experts expriment en général une belle satisfaction de la formation donnée à la Haute Ecole. Toutefois, le comité des experts relève que le manque de didactique au sein des cours disciplinaires se fait sentir.

S'ils sont globalement satisfaits de leur formation, les anciens élèves se disent peu assurés pour prendre en charge une classe de 1^{re} année primaire. Un éventail de différentes méthodes de lecture leur a bien été présenté mais ils n'ont pas le sentiment d'avoir été formé à l'enseignement de la lecture.

L'existence d'une aide à l'insertion professionnelle (séminaire « projet professionnel », rencontre avec différents syndicats) est appréciée positivement par les différents acteurs et le comité des experts.

Recommandation :

(30) Réfléchir sur le taux d'abandon très important des entrants en 1^{re} année, notamment en identifiant certaines exigences excessives, non liées à des compétences de base. Associer le service d'aide à la réussite à la réflexion.

5 Charge de travail

Malgré la relation de proximité existant entre enseignants et étudiants, le comité des experts estime qu'il existe une incompréhension sur certains aspects de la formation, comme la charge de travail : les enseignants estiment que « les étudiants qui ont trop de travail sont ceux qui ont du mal à gérer leur temps », alors que, pour leur part, les étudiants déclarent passer trois ou quatre fois le temps que les enseignants pensent que prennent les travaux. Le comité des experts émet l'hypothèse d'un manque de concertation entre les formateurs à propos de la charge de travail. Il serait nécessaire d'envisager la constitution d'un planning ou d'un échéancier actualisé par les formateurs tout au long de l'année académique, notamment en termes de travaux à rendre et d'épreuves d'évaluation.

Recommandations :

(31) Harmoniser les travaux de manière à permettre un meilleur suivi de ceux-ci.

(32) Intégrer, dans l'emploi du temps des étudiants, des moments de travail autonome, ce qui leur permettra de « souffler » et de travailler en bibliothèque.

(33) Organiser une évaluation de la charge de travail par année, avec un échéancier qui tienne compte de l'ensemble des travaux demandés par les formateurs.

1 Gestion des ressources humaines

Le comité des experts a perçu la section comme une entité où les personnels de toutes catégories travaillent beaucoup et œuvrent de leur mieux à la réussite des étudiants dans les meilleures conditions possibles dans le cadre des moyens octroyés.

Cependant, les relations entre les différentes catégories de personnels, comme les relations entre personnels et étudiants sont parfois tendues. Ces tensions semblent résulter d'incompréhensions mutuelles des logiques et des contraintes de chacun dans les fonctions qu'il occupe.

Personnels administratifs

Même si leur travail n'est pas toujours reconnu en interne, les secrétariats assurent vaillamment leurs missions et contribuent très positivement au bon fonctionnement de la maison. Ils sont attentifs aux besoins de tous et œuvrent en collaboration étroite avec les personnels techniques.

De manière générale, le personnel administratif travaille en totale autonomie dans la gestion au quotidien et dans la planification des tâches effectuées. Le cadre de décision est défini au préalable et l'autonomie s'inscrit dans son application journalière au sein de la catégorie pédagogique. Il apparaît toutefois souhaitable aux yeux des experts d'avoir davantage de communication avec les professeurs, avec qui l'information emprunte plus souvent la voie administrative plutôt que la voie de la convivialité.

Il n'existe pas de réel secrétariat « enseignants », ce qui pose problème dans l'organisation générale.

Personnels enseignants

Pratiquement aucun des enseignants didacticiens ou psychopédagogues n'a de formation d'instituteur ou d'expérience vécue significative de l'enseignement primaire. Peu ou pas d'enseignants de la section ne sont titulaires d'un doctorat ou doctorants. Le faible allègement de service ou le manque de soutien financier pour la reprise d'études expliquent sans doute la réticence des personnes à s'engager dans un travail aussi exigeant que la rédaction d'une thèse. Un recrutement plus diversifié — formation primaire, doctorat— favoriserait pourtant une dynamique de réflexion et de mise en place d'une formation plus orientée vers la didactique.

La présence d'un maître de formation pratique à 4/10^e est une chance. Le comité des experts estime qu'un temps plein serait encore mieux, ce qui permettrait des co-interventions plus fréquentes.

Les didacticiens devraient aussi avoir la possibilité de se rendre dans les classes pour y observer des maîtres chevronnés et surtout s'essayer à la conduite de séances.

La présence dans la HE d'un professeur chargé de l'aide à la réussite est fort appréciable. Le dynamisme et la créativité de cette fonction sont gages d'efficacité croissante de la structure d'appui et de nature à réduire le taux élevé d'abandons et d'échecs.

Formation continuée des enseignants

La section organise régulièrement des conférences très appréciées. Des formations à la maîtrise des outils numériques sont également proposées en interne, selon des modalités souples. Toutefois, le comité des experts regrette que la section contribue relativement peu à la formation continuée des

enseignants en poste. Elle n'est pas à l'initiative d'une offre de formation continue structurée. La formation continue se réalise dès lors essentiellement sur la base d'initiatives individuelles.

Recommandations :

(34) Dans le cadre de la formation continue (ou dans un autre cadre), donner la possibilité aux enseignants qui n'ont jamais enseigné en école primaire de développer une expérience pratique dans quelques écoles, sur différents niveaux d'âge, d'expérimenter ce qu'ils enseignent et d'alimenter la posture de réflexivité sur leur travail.

(35) Organiser une confrontation entre secrétariat, professeurs et représentants étudiants afin de mettre à plat les difficultés rencontrées et aboutir à quelques décisions claires permettant à chacun de mieux vivre leurs relations. Si nécessaire, organiser une formation sur la communication concernant tous les personnels d'encadrement.

(36) Étudier l'intérêt de mettre en place un secrétariat enseignant.

2 Ressources et équipements

La section dispose d'équipements informatiques de base qui semblent répondre aux besoins des enseignants et des étudiants. La présence d'un informaticien sur le site trois jours par semaine est certainement un élément de confort. Les enseignants peuvent ainsi compter sur une aide technique, tout comme ils peuvent bénéficier de ressources pédagogiques internes dans le domaine.

La plateforme Dokeos reste malgré tous les efforts inégalement utilisée. Elle sert essentiellement au dépôt de documents par les professeurs (de façon spontanée ou à la demande des étudiants) et à l'information rapide de tous via la messagerie.

La formation des étudiants à l'utilisation du tableau blanc interactif (TBI) est présente à la section, mais elle n'a pas semblé suffisante au comité des experts, compte tenu du développement de cette technologie dans les écoles de stage.

La bibliothèque est gérée par un maître de formation pratique à même de guider les étudiants dans leurs lectures ou choix de matériels pour l'exécution de leurs travaux personnels et la préparation de leçons. Certains jours de la semaine, la bibliothèque est ouverte aux étudiants pendant la pause déjeuner pour permettre la fréquentation de celle-ci au plus grand nombre et pour faciliter leur travail de recherche au moment des stages. Le choix d'ouvrages théoriques est régulièrement actualisé en concertation avec les enseignants.

Les locaux, anciens et vétustes, n'invitent pas à la convivialité ni à l'innovation pédagogique. Et cela, bien que les ouvriers d'entretien soient entièrement dévoués au maintien et à la mise à niveau des installations malgré les moyens réduits dont ils disposent.

Le comité des experts considère que la salle des professeurs pourrait être plus conviviale. Par ailleurs, l'existence de deux salles pour les enseignants, la salle des professeurs d'une part, et la salle de coordination d'autre part, est parfois vécue comme provoquant une certaine ségrégation.

Recommandations :

(37) Améliorer davantage encore les horaires d'ouverture de la bibliothèque afin de permettre son utilisation à des moments où les étudiants n'ont pas cours.

(38) Mener, dans les années à venir, une réflexion sur l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement ; d'ici là, la consultation de sites spécialisés, comme le site français eduscol « enseigner avec le numérique » pourrait ouvrir des pistes, susciter des envies et guider les achats de matériel.

1 Recherche

La section est en contact régulier — à défaut d'être fréquent — avec le monde universitaire, comme en attestent quelques conférences et publications.

Quelques professeurs font partie ou ont fait partie de groupes de recherche-action/production. Cela a indéniablement contribué à leur développement professionnel personnel mais toutefois sans nécessairement enrichir les compétences collectives. Le comité des experts estime que des pistes devraient être étudiées afin de permettre aux formateurs en charge de projets de recherche de disposer de davantage de temps pour la recherche.

De manière générale, la recherche pourrait certainement être plus développée. Les opportunités de connexions avec le monde universitaire ne manquent pas.

Recommandation :

(39) Dégager plus de temps pour la recherche, bien que les moyens soient limités.

2 Relations internationales et mobilité

Hormis les partenariats avec les écoles qui accueillent les stagiaires, la section a peu de relations avec son environnement proche ou lointain. Seuls quelques enseignants et étudiants saisissent les possibilités de mobilité qui leur sont offertes.

Recommandation :

(40) Développer la mobilité des enseignants et des étudiants.

Pour conclure...

Une des principales forces de la section réside dans la proximité entre les étudiants et les enseignants, voire même en une complicité manifeste entre enseignants et étudiants en matière de contacts personnalisés et de suivi. Il existe, tant à la direction que chez les enseignants, beaucoup de disponibilité, de désir de bien faire, une richesse dans les initiatives.

Ce dynamisme est malheureusement entravé par l'absence de décisions prises collectivement, ce qui nuit fortement à l'émergence d'un projet de formation unifié, clairement défini, explicitement adossé à des choix théoriques, didactiques et pédagogiques cohérents. Le rapport d'autoévaluation a bien mis en évidence cette faiblesse, confirmée par les entretiens menés lors de la visite d'évaluation externe. Le comité des experts estime que les pistes d'amélioration figurant dans le rapport d'autoévaluation ne paraissent cependant pas à la hauteur de l'enjeu. Elles reflètent l'habitude d'opérer de petits ajustements fréquents, très éloignés d'une vision stratégique globale.

La section évoque l'image d'une équipe de football formée d'individualités aux talents multiples mais incapable de jouer en équipe ; pourtant son entraîneur est à l'écoute, il possède une vision claire des manques de son équipe mais n'a pas ou ne se donne pas les moyens d'imposer sa tactique de jeu.

Sur le plan des contenus de la formation, certains soubassements semblent tronqués : la formation par compétences apparaît davantage comme une formation par contenus déguisée, sur laquelle viennent se greffer tant bien que mal les compétences inscrites au programme. Par ailleurs, le manque de compréhension commune autour du concept de compétence engendre une difficulté certaine dans la mise en place d'évaluations en phase avec une formation orientée vers des AA et organisée en UE. Le malaise qui entoure l'évaluation des stages démontre lui aussi la nécessité d'une vision commune entre les professeurs sur bien de notions : compétences, profil de sortie, approches pédagogiques privilégiées ou non, etc.

Enfin, l'accent mis sur les pratiques socioconstructivistes apparaît en décalage avec les tendances actuelles qui reconnaissent à l'enseignant la liberté de choisir les modalités pédagogiques qui lui paraissent pertinentes pour atteindre ses objectifs d'apprentissage : de plus en plus, les enseignants ont une obligation de résultats, pas une obligation de moyens.

Ce sont autant de défis qui attendent l'équipe pédagogique et administrative dans les prochaines années. Même si elle est réduite, elle ne manque pas d'atouts pour y répondre.

EN SYNTHÈSE

Points forts	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ HE en mouvement ⇒ Ambiance familiale et conviviale ⇒ Disponibilité des enseignants ⇒ Analyse lucide des difficultés rencontrées ⇒ Souci d'ouverture sur le monde extérieur ⇒ Consensus sur une approche pédagogique ⇒ Utilisation favorisée des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ⇒ Formation des enseignants et étudiants à la plateforme Dokéos ⇒ Bonne organisation des stages et critères d'évaluation clairs ⇒ Grande quantité de travail réalisée ⇒ Utilisation positive des erreurs ⇒ Concertation entre étudiants, enseignants et maitres de stage en 3^e année (stages) ⇒ Services d'aide à l'étudiant bien développés ⇒ Projet de masterisation considéré comme une opportunité ⇒ Ecoute et respect mutuel direction-enseignants ⇒ Détermination pour développer autonomie et réflexivité des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Absence d'un projet fort et clairement défini pour la section ⇒ Nombreux projets chargés de dynamisme mais peu coordonnés ⇒ Communication et organisation ⇒ Pas de consensus entre enseignants sur certains points essentiels ⇒ Absence de cohérence curriculaire ⇒ Manque d'isomorphisme entre les pratiques effectives et les pratiques prônées ⇒ Liaison théorie-pratique insuffisante en dehors des AFP ⇒ Place du maitre de stage et l'implication des écoles fondamentales ⇒ Concertations peu efficaces; des débats n'aboutissant pas à des décisions précises ⇒ Etudiants pas assez préparés pour aller en stage ⇒ Exigences très différentes dans les stages; décalage enseignants-maitres de stages ⇒ Pas de référentiel de formation « orienté compétences » ⇒ Charge de travail importante au regard du bénéfice perçu par les étudiants en ce qui concerne certains travaux ⇒ Pas assez de temps pour que les étudiants puissent travailler en autonomie ⇒ Une seule UE mise en œuvre à l'heure actuelle ⇒ Syllabus inexistant dans certaines disciplines ⇒ Fiches de cours peu fonctionnelles ne précisant pas toujours les modalités d'évaluation ⇒ Refus marqué de « donner des recettes », malgré la demande des étudiants ⇒ Sujets des TFE validés trop tard ⇒ Communication administrative difficile

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Petite structure capable de suivre de près les étudiants ⇒ Situation de l'établissement (elle attire les étudiants de la province du Hainaut et Brabant wallon) 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Recrutement des étudiants : nombre insuffisant et niveau faible ⇒ Manque de moyens matériels ⇒ Pas de campus (petite implantation)

Recommandations

- (1) Développer le projet de la section, ce qui lui permettrait de positionner de manière plus claire et plus différenciée son offre de formation au sein du paysage de la formation d'instituteurs en FWB.
- (2) Renforcer la visibilité de la section primaire en s'appuyant sur la définition d'un projet de formation co-construit.
- (3) Envisager un ensemble de mesures pour mieux communiquer : formations, groupes de travail sur les unités d'enseignement, etc.
- (4) Prévoir réellement une matinée ou journée pour informer ou former l'ensemble des acteurs sur ce que demande la section ; et y revenir régulièrement.
- (5) Aller plus loin dans une réflexion épistémologique sur les disciplines et les compétences à développer chez les étudiants et chez les élèves, sur les différentes manières de les envisager ainsi que sur leur rôle à l'école primaire et leur place dans l'évaluation, tout ceci en lien avec une vision claire du profil de l'instituteur de demain. Articuler cette réflexion et cette formation aux travaux sur les unités d'enseignement.
- (6) Briser la dichotomie « enseignement transmissif – enseignement socioconstructiviste » et former l'étudiant à une plus large gamme de démarches pédagogiques pour mener ses activités d'enseignement-apprentissage.
- (7) Analyser la raison pour laquelle les dispositifs d'accompagnement (stages, TFE, AFP) sont si peu suivis par les étudiants.
- (8) Accentuer encore la dimension formative des évaluations des stages et des examens.
- (9) Recourir aux situations d'intégration, disciplinaires ou interdisciplinaires, pour évaluer les compétences au sein des cours. Pour ce faire, se poser la question suivante : « Au terme de tel cours en telle année, à quels types de situations complexes l'étudiant doit-il pouvoir faire face ? ».
- (10) Mieux préciser les exigences en matière d'évaluation. Pour les examens de 1^{re} et 2^e années, demander aux formateurs de limiter les exigences. Au niveau des stages, approfondir la relation d'empathie avec les étudiants afin de ne pas les décourager, ce qui pourrait limiter les décrochages. Développer une aide spécifique pour les étudiants en difficulté.
- (11) Développer une formation didactique dans tous les cours. Ne plus séparer les savoirs de l'acquisition des compétences et de la pédagogie. Aborder les savoirs à travers des situations pratiques mettant en œuvre ces savoirs.
- (12) Ne pas refuser systématiquement de donner des « recettes » aux étudiants de 1^{re} et 2^e années, ne serait-ce que sur la gestion de la classe.
- (13) Développer une collaboration avec les maîtres de stage et produire un document commun présentant les exigences minimales des enseignants. Ceci donnerait aux maîtres de stages un statut à part entière de partenaire.
- (14) Clarifier la notion d'autonomie des étudiants.
- (15) Réfléchir sur le taux d'abandon très important des entrants en 1^{re} année, notamment en identifiant certaines exigences excessives, non liées à des compétences de base. Associer le service d'aide à la réussite à la réflexion.
- (16) Harmoniser les travaux de manière à permettre un meilleur suivi de ceux-ci. Organiser une évaluation de la charge de travail par année, avec un échancier qui tienne compte de l'ensemble des travaux demandés par les formateurs.
- (17) Dans le cadre de la formation continue (ou dans un autre cadre), donner la possibilité aux enseignants qui n'ont jamais enseigné en école primaire de développer une expérience pratique dans quelques écoles, sur différents niveaux d'âge, d'expérimenter ce qu'ils enseignent et d'alimenter la posture de réflexivité sur leur travail.
- (18) Dégager plus de temps pour la recherche.



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

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

Au niveau du projet de la section, le nouveau décret paysage est une opportunité pour institutionnaliser le projet de formation existant et encore en cours de formalisation.

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)

DEBAST François

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

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

ROBAEY Luc

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