



Agence pour l'Évaluation de
la Qualité de l'Enseignement Supérieur

Évaluation du cursus INSTITUTEUR(-trice) PRIMAIRE
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

2014

AEQES

Structure du document

L'analyse transversale se compose de trois parties :

- 1) une mise en contexte rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant des éléments factuels tels que la composition du comité, la liste des établissements évalués et le calendrier de l'évaluation ;
- 2) l'état des lieux du comité des experts, repris intégralement ;
- 3) un commentaire conclusif, rédigé par le Comité de gestion de l'AEQES, qui souligne certains des aspects de l'état des lieux et donne l'avis de l'Agence sur les conclusions de l'évaluation.

Avis au lecteur

Le Parlement de la Communauté française a adopté le 25 mai 2011 une résolution visant le remplacement de l'appellation *Communauté française de Belgique* par l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles*.

La Constitution belge n'ayant pas été modifiée en ce sens, les textes à portée juridique comportent toujours l'appellation *Communauté française*, tandis que l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles* est utilisée dans les cas de communication usuelle. C'est cette règle qui a été appliquée au présent document.

Les bonnes pratiques sont indiquées sur fond bleu. Il s'agit d'approches, souvent innovatrices, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite¹.

Ces bonnes pratiques sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

Des éclairages théoriques et méthodologiques ont été pointés sur fond vert. Il s'agit de pistes de réflexion que le comité des experts soulève afin de mettre en perspective certaines thématiques.

Les **recommandations** formulées par les experts sont reprises et encadrées en fin de chaque sous-chapitre. Par ailleurs, elles ont été classées, par type de destinataire, par thèmes et sous-thèmes, au sein d'un tableau récapitulatif repris à la fin de ce rapport.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

¹ Inspiré de BRASLAVSKY C., ABDOULAYE A., PATIÑO M. I., *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Genève : Bureau international d'éducation, 2003, p. 2. *Online* : <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf> (consulté le 14 mai 2014).

Table des matières

AVANT-PROPOS	7
Historique de l'exercice d'évaluation	8
Composition du comité des experts	8
E-day	10
Lieux et dates des visites	10
Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse	11
État des lieux et analyse transversale	11
Calendriers et plans de suivi des recommandations des experts	12
ETAT DES LIEUX DU BACHELIER INSTITUTEUR(-TRICE) PRIMAIRE	15
Préambule : le contexte de l'offre de formation Instituteur(-trice) primaire en FWB	17
Le rôle social de la formation professionnelle en section Instituteur(-trice) primaire	17
Le passé des ex-écoles normales	17
La fusion des hautes écoles	18
Le pouvoir politique cadre par décret	20
La réforme dite du décret « Paysage »	22
Le projet de réforme dit de « masterisation »	23
Chapitre 1 : le cadre institutionnel et la gouvernance	26
1.1. Le projet de la section primaire	26
1.2. Gouvernance et pilotage	28
1.3. Organisation interne et concertation entre les acteurs	30
1.4. Partenariats institutionnels	34
1.5. Démarche qualité	35
Chapitre 2 : les programmes d'études et les approches pédagogiques	39
2.1. Référentiel de compétences, objectifs généraux du programme et profil de sortie des étudiants	39
Référentiel métier de l'instituteur / profil de sortie de l'étudiant	39
L'utilisation qui est faite des compétences	39
La nature de la concertation autour des compétences	41
Qu'en est-il des acquis d'apprentissage et des unités d'enseignement ?	42
Les avancées relatives à l'intégration des acquis	44
2.2. Programme d'études	44
Comment cette diversité est-elle traitée ?	45
La pertinence de certains contenus de la formation	47
Le <i>continuum</i> sur les trois années	48
2.3. Pratiques de formation	48
Des pratiques qui restent transmissives	48
L'homologie dans les pratiques de formation	50
Savoirs disciplinaires et pratiques interdisciplinaires	51
Méthodes pédagogiques	51
2.4. Critères et modalités d'évaluation des acquis	51
L'évaluation formative : mal comprise ou mal aimée ?	51
L'évaluation certificative : des dérives	52

2.5. Articulation théorie-pratique	53
Le travail de fin d'études (TFE).....	54
1. Réflexion sur la nature du TFE.....	54
2. Réflexion sur le processus de stabilisation de la thématique par l'étudiant.....	54
3. Réflexions sur l'accompagnement de l'étudiant.....	54
4. Réflexions sur l'évaluation du TFE.....	54
Les stages.....	55
1. Ce que l'on entend par « stage ».....	55
<i>Stages formels et stages informels</i>	55
<i>Stage « massé » / stage « filé »</i>	55
<i>Stage seul /stage en binôme</i>	55
2. La spécificité des stages selon chaque année.....	55
3. Conception pédagogique des stages.....	56
4. Le choix de l'école de stage.....	58
5. Une satisfaction à deux vitesses en matière de préparation et accompagnement.....	58
6. Le problème de la double contrainte.....	58
7. L'évaluation des stages et le retour des stages.....	58
Les ateliers de formation professionnelle.....	59
2.6. Relations avec le « terrain » et les maitres de stage	60
Chapitre 3 : les étudiants	62
3.1. Conditions d'accès, recrutement, effectifs, accueil et intégration des étudiants.....	62
3.2. Information et suivi pédagogique.....	67
3.3. Accompagnement et réussite.....	69
3.4. Insertion professionnelle des étudiants.....	70
3.5. Charge de travail.....	72
Chapitre 4 : les ressources humaines et matérielles	73
4.1. Gestion des ressources humaines.....	73
4.2. Ressources et équipements.....	76
Chapitre 5 : les relations extérieures	78
5.1. Recherche.....	78
5.2. Services à la collectivité.....	80
5.3. Relations internationales et mobilité.....	81
Analyse en termes de forces, faiblesses, opportunités et risques (SWOT)	82
Tableau récapitulatif des recommandations	84
ANNEXES	91
Annexe 1 – Répartition géographique des bacheliers Instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	92
Annexe 2 – Référentiel de compétences des instituteurs primaires.....	93
Annexe 3 – Grille horaire minimale.....	94
Annexe 4 – Référentiel de compétences de l'enseignant émis par le Conseil supérieur pédagogique.....	96
Annexe 5 – Cadre de Certifications de l'enseignement supérieur : niveaux, descripteurs et grades reconnus en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	99
NOTE ANALYTIQUE	101

Table des illustrations

Figure 1	Evolution du nombre d'étudiants du cursus bachelier en Instituteur(-trice) primaire sur six ans	p. 62
Figure 2	Provenance et filière du secondaire des promotions entrantes 2011-2012	p. 62
Figure 3	Taux de réussite en première année de bachelier des étudiants de première génération en 2009-2010 dans l'enseignement supérieur de type court en hautes écoles	p. 63
Figure 4	Taux de réussite aux examens par année d'études en 2010-2011	p. 63
Figure 5	Taux de réussite, de redoublement et d'abandon en première année de bachelier dans les sections normales de 2005-2006 à 2010-2011, en fin d'année académique	p. 64
Figure 6	Année de naissance des étudiants s'inscrivant pour la première fois en 2011-2012 dans le cursus instituteur(-trice) primaire	p. 65

Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française
AFP	Atelier de formation professionnelle
AHS	<i>Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft</i>
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
ASBL	Association sans but lucratif
CAF	Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques
CEF	Conseil de l'Education et de la Formation
CESS	Certificat d'enseignement secondaire supérieur
CGHE	Conseil Général des Hautes Ecoles
CV	<i>Curriculum vitae</i>
DG	<i>Deutschsprachigen Gemeinschaft</i> (Communauté germanophone de Belgique)
ECTS	<i>European Credits Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Evaluation des enseignements par les étudiants
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute Ecole
HE Spaak	Haute Ecole Paul Henri Spaak

HEAJ	Haute Ecole Albert Jacquard
HEB	Haute Ecole de Bruxelles
HECFH	Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut
HECH	Haute Ecole Charlemagne
HEFF	Haute Ecole de la Ville de Bruxelles - Francisco Ferrer
HEG	Haute Ecole Galilée
HEL	Haute Ecole de la Ville de Liège
HELdB	Haute Ecole Lucia de Brouckère
HELdV	Haute Ecole Léonard de Vinci
HELHa	Haute Ecole Louvain en Hainaut
HELMo	Haute Ecole Libre Mosane
Hénallux	Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg
HEP	Haute Ecole Pédagogique (Suisse)
HEPH	Haute Ecole Provinciale du Hainaut - Condorcet
HERS	Haute Ecole Robert Schuman
ISO	Organisation internationale de normalisation
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres (France)
MFP	Maître de formation pratique
OES	Observatoire de l'Enseignement supérieur
ONEM	Office national de l'Emploi
PMS	Centre psycho-médico-social
PO	Pouvoir organisateur
SAE	Service d'appui aux étudiants
SAR	Service d'aide à la réussite
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
TFE	Travail de fin d'études
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
UE	Unité d'enseignement
UE	Union européenne

Avant-propos

rédigé par la Cellule exécutive de l'Agence

Historique de l'exercice d'évaluation

L'exercice d'évaluation de la qualité du cursus Instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a été organisé par l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008².

En mai 2012, l'AEQES a modifié son référentiel d'évaluation³. En raison du caractère récent de cette modification, l'Agence a proposé aux établissements impliqués par l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire d'opter unanimement pour l'emploi d'un même référentiel (liste d'indicateurs de 2008 ou référentiel d'évaluation de 2012). Après s'être concertées, les hautes écoles ont informé l'AEQES de leur souhait d'employer la liste de référence des indicateurs de 2008⁴.

Sur la base de l'année de référence 2011-2012, les quinze hautes écoles offrant le bachelier Instituteur(-trice) primaire en FWB ainsi que la *Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft* (AHS)⁵ ont rédigé leur rapport d'auto-évaluation selon les informations données par l'AEQES au cours des réunions de coordonnateurs et selon les recommandations du « Guide à destination du coordonnateur – Notice méthodologique »⁶.

² 22 février 2008 - Décret portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

³ Référentiel d'évaluation (2012) disponible sur : http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246 (consulté le 14 mai 2014).

⁴ Liste de référence des indicateurs figurant dans l'AGCF du 11 avril 2008, modifié, pour cette évaluation, sur proposition du Conseil Général des Hautes Ecoles.

⁵ Contrairement aux hautes écoles de la FWB, l'évaluation de la AHS ne découle pas d'une demande de l'AEQES, mais de l'initiative de l'établissement visité. En effet, il n'existe pas d'agence d'évaluation externe en Communauté germanophone pour les formations supérieures.

C'est en vertu d'un accord de collaboration liant l'AEQES et la AHS que s'est déroulée l'évaluation externe du bachelier Instituteur(-trice) primaire proposé par la AHS à Eupen. Cette évaluation s'est déroulée selon les mêmes conditions (même méthodologie, même référentiel, même comité des experts) que pour les quinze hautes écoles de la FWB.

⁶ AEQES, *Guide à destination du coordonnateur : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 01/2010, 47 pages.

Les établissements ont transmis leur rapport d'auto-évaluation à l'AEQES le 10 juillet 2013. Ils ont ensuite rencontré le président du comité des experts chargé de leur évaluation externe au cours d'un entretien préliminaire, le 9 septembre 2013, afin de préparer la visite du comité.

Composition du comité des experts

Lors de sa séance plénière du 4 décembre 2012, le Comité de gestion de l'AEQES a choisi - parmi les candidatures spontanées et recommandées par le CGHE - et selon les prescrits de l'article 16 du décret 2008 - les experts susceptibles de faire partie du comité. Mme Angeline AUBERT-LOTARSKI ainsi que MM. Xavier ROEGIERS et Patrick BARANGER ont été désignés coprésidents du comité des experts. Ensuite, ces derniers ont composé le comité sur la base de la liste établie par l'AEQES et en collaboration avec la Cellule exécutive⁷. Il a ainsi été constitué de :

Le comité des experts a été composé comme suit :

Mme Angeline AUBERT-LOTARSKI est coordinatrice qualité à la Faculté Polytechnique de l'Université de Mons et chargée de cours à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de cette même université. En 2009-2010, elle avait participé à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire organisée par l'AEQES en FWB.
Coprésidente et expert en gestion de la qualité.

M. Patrick BARANGER a été formateur d'enseignants, puis directeur de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lorraine et Président de la Conférence des Directeurs d'IUFM.
Coprésident et expert pair.

M. Xavier ROEGIERS est professeur à l'Université catholique de Louvain et président du BIEF (organisme international de conseil et d'intervention dans les systèmes éducatifs).
Coprésident et expert de l'éducation.

⁷ Organe de l'AEQES chargé de mettre en œuvre les décisions du Comité de gestion et du Bureau.

Mme Frédérique BOUFFIOUX est institutrice primaire dans l'enseignement spécialisé et étudiante à l'Université catholique de Louvain dans un master en Sciences de l'éducation.

Experte étudiante.

M. Gérard DE VECCHI a été chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) de Paris, maître de conférences en sciences de l'éducation et, pendant plus de trente ans, formateur d'enseignants.

Expert pair.

Mme Michelle JANSSEN a été institutrice, puis directrice d'une école communale fondamentale développant la pédagogie Freinet. En 2009-2010, elle avait participé à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire organisée par l'AEQES en FWB.

Experte de la profession.

Mme Charlotte JOSSART est étudiante dans le bachelier Instituteur(-trice) primaire de la Haute Ecole Robert Schuman.

Experte étudiante.

Mme Dorothée KOZLOWSKI est conseillère en pédagogie universitaire à la Cellule de pédagogie universitaire et qualité de l'université de Mons.

Experte de l'éducation.

Mme Françoise LARUELLE a été, durant dix ans, directrice du centre de formation des professeurs des écoles à l'IUFM de l'Université de Lorraine.

Expert pair.

M. Laurent LESCOUARCH est directeur adjoint du département des Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen et enseignant-chercheur.

Expert pair.

M. Léopold PAQUAY était professeur émérite en Sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain. En 2009-2010, il avait participé à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire organisée par l'AEQES en FWB.

Expert pair.

C'est avec une profonde tristesse que la Cellule exécutive de l'AEQES a appris le décès de Léopold Paquay, survenu le 5 avril

2014. Elle se joint au comité des experts pour saluer l'intelligence de cœur et d'esprit dont il a fait preuve au cours de chacune de ses interventions auprès de l'AEQES.

M. Jean-Marie PINEUR a été pendant trente ans instituteur et directeur d'école primaire.

Expert de la profession.

M. Philippe R. ROVERO est professeur et responsable de l'unité qualité de la Haute Ecole Pédagogique du Canton (HEP) de Vaud, en Suisse.

Expert pair.

Mme Bernadette STEVENS a été institutrice et directrice d'écoles dans l'enseignement spécialisé.

Experte de la profession.

M. Laurent TALBOT est enseignant-chercheur à l'Université Toulouse II Le Mirail. Il travaille notamment sur la formation des enseignants, l'évaluation, les compétences et les pratiques d'enseignement.

Expert pair.

Mme Anna TOMKOVÁ est chef de section de la formation des enseignants pour les écoles primaires, à la chaire de pédagogie primaire, à la Faculté de l'éducation de l'Université Charles, à Prague.

Expert pair.

M. Thomas VERCHERE est étudiant, en France, en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Il a occupé différents mandats de représentant des étudiants.

Expert étudiant.

M. Pierre VAN DEN EEDE occupe un poste d'éducateur spécialisé à la prison de Mons et poursuit un master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons.

Expert étudiant.

Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêt avec les établissements qu'ils ont visités.

Chacun des experts a reçu, outre le rapport d'auto-évaluation des établissements qu'il était amené à visiter, une documentation comprenant le « Guide

à destination des membres des comités d'experts – Notice méthodologique »⁸, une présentation écrite de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles⁹ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation¹⁰. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie¹¹.

E-Day

Avant d'entamer les visites d'évaluation externe, l'AEQES a réuni les experts pour une journée complète de travail (*E-day* du 16 septembre 2013) afin de repréciser le contexte général de l'exercice, son cadre légal, ses objectifs et résultats attendus ainsi que son calendrier. Une présentation de l'enseignement supérieur en hautes écoles et du cursus a été assurée par Mme Michelle L'HERMITTE, représentant le CGHE. En outre, le comité des experts a reçu, à cette occasion, une information sur les réflexions en cours visant à réformer la formation initiale des enseignants en FWB. Cette information a été assurée par Mme Anne-Sophie LENOIR, représentant le Cabinet du Ministre de l'enseignement supérieur, M. Jean-Claude MARCOURT.

⁸ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=11 (consulté le 14 mai 2014).

⁹ AEQES, *L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*, V. 2.0 du 12 septembre 2013, 60 pages, http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=247 (consulté le 14 mai 2014).

¹⁰ 5 août 1995 - Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles.

9 septembre 1996 - Décret relatif au financement des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française.

24 juillet 1997 - Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

12 décembre 2000 - Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

31 mars 2004 - Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités.

18 juillet 2008 - Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur.

¹¹ Téléchargeable sur http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 14 mai 2014).

Lieux et dates des visites

Les visites dans les établissements concernés se sont déroulées selon le calendrier suivant :

Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft,

Eupen, les 3 et 4 octobre 2013

Haute Ecole de Bruxelles,

Bruxelles, les 8 et 9 octobre 2013

Haute Ecole de la Ville de Bruxelles Francisco Ferrer,

Bruxelles, les 17 et 18 octobre 2013

Haute Ecole Charlemagne,

Liège, les 21 et 22 octobre 2013

Haute Ecole Libre Mosane,

Liège, les 24 et 25 octobre 2013

Haute Ecole Louvain en Hainaut,

Leuze-en-Hainaut, les 7 et 8 novembre 2013

Haute Ecole Léonard de Vinci,

Louvain-la-Neuve, les 12 et 13 novembre 2013

Haute Ecole Lucia de Brouckère,

Bruxelles, les 14 et 15 novembre 2013

Haute Ecole de la Ville de Liège,

Liège, les 18 et 19 novembre 2013

Haute Ecole Provinciale du Hainaut - Condorcet,

Mons, les 25 et 26 novembre 2013

Haute Ecole Paul-Henri Spaak,

Nivelles, les 28 et 29 novembre 2013

Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut,

Mons et Tournai, les 2 et 3 décembre 2013

Haute Ecole Robert Schuman,

Virton, les 5 et 6 décembre 2013

Haute Ecole Albert Jacquard,

Namur, les 9 et 10 décembre 2013

Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg,

Champion, les 12 et 13 décembre 2013

Haute Ecole Galilée, Bruxelles,

les 16 et 17 décembre 2013

Dans un souci d'équité et d'égalité de traitement, un planning similaire a été proposé aux établissements. Chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants, etc.) a eu avec les experts un temps d'entretien de durée équivalente.

Par ailleurs, pour consolider la vision transversale et le principe de constance de la méthodologie, les coprésidents et la Cellule exécutive se sont réunis à plusieurs reprises au cours de leur mission. À ces occasions, ils ont eu l'occasion d'harmoniser leurs modes de fonctionnement, d'unifier les formats des différents rapports à produire et de travailler ensemble au format et au contenu de la présente analyse transversale.

Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité des experts. L'objectif de ce rapport était de réaliser, sur la base du rapport d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites et des entretiens, un état des lieux des forces et faiblesses de l'entité évaluée et de proposer des recommandations pour l'aider à construire son propre plan d'amélioration.

En date du 10 mars 2014, les rapports préliminaires ont été remis aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque établissement. Un délai de trois semaines calendrier a été prévu pour permettre aux établissements de faire parvenir aux experts – via la Cellule exécutive de l'AEQES – des observations éventuelles. S'il y avait des erreurs factuelles, les corrections ont été apportées. Les observations de fond ont, quant à elles, été ajoutées au rapport des experts pour constituer le rapport final de synthèse mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 14 mai 2014.

État des lieux et analyse transversale

Il a également été demandé au comité des experts de dresser un état des lieux du cursus évalué. Cet état des lieux contient la synthèse globale de la situation du cursus évalué en FWB, dans le cadre du contexte européen et des défis contemporains, un relevé de bonnes pratiques et l'identification des opportunités et risques ainsi que la liste des recommandations adressées aux divers partenaires de l'enseignement supérieur.

Afin d'assurer une rédaction collégiale de l'état des lieux, une méthodologie et différents outils collaboratifs ont été mis en place par l'Agence.

Un questionnaire a tout d'abord été envoyé à l'ensemble des experts. Ces derniers ont été invités à lister les forces, faiblesses et bonnes pratiques constatées tout au long des visites et ce, en regard des thématiques traitées au sein du référentiel d'évaluation de l'AEQES. Ils ont également formulé des recommandations à l'attention des divers acteurs des programmes évalués.

Une réunion rassemblant les coprésidents a permis de dégager une première synthèse de ces questionnaires.

L'ensemble des experts se sont ensuite réunis le 7 février 2014 pour traiter ensemble du contenu à traiter dans l'état des lieux. Les experts ont ensuite eu l'occasion de réagir sur le document produit par les coprésidents et d'en valider le contenu.

Au nom de leur comité, les coprésidents ont présenté l'état des lieux le mardi 3 juin 2014 : premièrement, aux établissements évalués, ensuite, aux membres du Comité de gestion de l'AEQES et aux membres du comité de suivi de la réforme de la formation initiale des enseignants (invités, pour l'occasion, par le Comité de gestion de l'AEQES). Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses.

Le Comité de gestion de l'AEQES a rédigé la partie conclusive de cette analyse transversale.

L'analyse transversale a été adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur et l'enseignement de promotion sociale dans leurs attributions, aux commissions de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation du Parlement de la Communauté française, à l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES) ainsi qu'à l'ensemble des établissements évalués. Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 4 juin 2014.

Calendriers et plans de suivi des recommandations des experts

Dans les six mois qui suivent la publication sur le site internet de l'Agence des rapports finaux de synthèse, chaque établissement transmet à l'Agence un calendrier et un plan de suivi des recommandations du comité des experts. Ces calendriers et plans de suivi sont publiés en lien direct avec les rapports finaux de synthèse auxquels ils se rapportent. Un état de la réalisation du plan de suivi initial et un plan de suivi actualisé sont publiés à mi-parcours du cycle d'évaluation sur le site de l'Agence, au terme d'une visite de suivi¹².

¹² Voir la procédure d'actualisation du plan de suivi. En ligne : http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=253.

Au moment de remettre la première version de ce rapport transversal, nous apprenons la terrible nouvelle : le monde francophone de la formation initiale d'instituteurs a perdu sa source principale d'inspiration. L'auteur de la désormais célèbre « Roue de Paquay » nous a quittés, lui, l'enseignant-chercheur accompli.

Léopold, **le maître instruit**, le scientifique de haut vol, avec sa volonté de comprendre et de théoriser pour mieux agir (« Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie... », disait-il à la suite de K. Lewin lors de sa conférence de clôture).

Léopold, **l'artisan**, soucieux de modéliser pour orienter les pratiques, sans jamais les enfermer dans un cadre étroit.

Léopold, **le technicien**, toujours attentif à mettre en place des dispositifs fonctionnels pour mieux allier humanisme et efficacité dans ses formations.

Léopold, **le praticien chercheur**, soucieux à tout moment d'établir un lien entre la recherche et le terrain : nourrir la recherche par le terrain autant que la mettre au service du terrain.

Léopold, **l'acteur social**, l'homme de relation, pré-occupé en permanence de partager les questions, de confronter les idées, de s'engager dans des groupes de réflexion.

Léopold, **la personne**, l'homme attachant, toujours souriant et empreint de modestie, mettant son intelligence et son cœur au service de cet idéal qu'il a poursuivi pendant près de 40 ans : une formation initiale des enseignants plus professionnalisante, plus efficace et plus équitable.

Léopold, **le praticien réflexif**, notre collègue expert pour la présente évaluation AEQES, qui aurait tant voulu aller jusqu'au bout de ce travail qui le passionnait, tant il le mettait en question et l'inspirait. Il nous livrait récemment, à propos de cette évaluation AEQES, ce message qui nous a guidés tout au long de la rédaction de ce rapport :

« Et il ne suffit pas à mon sens, dans une évaluation de la qualité, d'ajouter des avis évaluatifs sur les situations plus précises issus des dossiers d'autoévaluation et des points de vue d'acteurs des établissements visités. Il nous faut donner sens à ces points de vue des acteurs ; autrement dit, il s'agit de les référer à une vision globale de ce que pourrait/devoir être une formation initiale d'enseignants de qualité. »

(Léopold Paquay, janvier 2014).

Merci, Léopold pour ce message qui nous rappelle sans cesse la conduite à adopter dès lors que nous œuvrons dans et pour le monde de l'éducation : donner du sens, se référer à une vision globale, adopter des regards multiples.

Et c'est ainsi que la Roue de Paquay devient une clé pour lire le monde.

Le comité des experts



Etat des lieux du bachelier Instituteur(-trice) primaire

rédigé par le comité des experts

Préambule : le contexte de l'offre de formation Instituteur(-trice) primaire en FWB

Le propos de ce préambule est de mettre à jour et d'analyser quelques effets de contexte (historique, culturel, juridique, politique...) qui influent sur la formation des instituteurs primaires.

Le rôle social de la formation professionnelle en section Instituteur(-trice) primaire

Lorsque l'on regarde l'**origine scolaire des étudiants** engagés dans les sections Instituteur(-trices) primaire, on constate que près de la moitié des entrants ne sont pas originaires du secondaire général¹³. En d'autres termes, des étudiants aux parcours scolaires fragilisés s'engagent dans ce cursus. Si l'on en croit le taux élevé de **boursiers** (près d'un quart), les sections Instituteur(-trice) primaire sont loin d'accueillir uniquement des étudiants socialement favorisés.

Comment expliquer que ce type de population (scolairement originaire de filières moins prestigieuses) se retrouve en si grand nombre dans les sections Instituteur(-trice) primaire ?

Sans doute le **maillage territorial des hautes écoles**, parfois de plus grande proximité géographique que les filières universitaires longues, donc engageant potentiellement moins de frais de déplacement et d'hébergement, est-il un facteur susceptible d'expliquer pourquoi elles attirent ce type de population.

L'**espoir d'une insertion professionnelle**, considérée comme potentiellement assurée au bout de trois années d'études supérieures, entre sans doute aussi largement en ligne de compte.

Les étudiants ont aussi à plusieurs reprises fait part au comité des experts de leur sentiment de bénéficiaire, de la part de leurs professeurs, d'une **relation d'aide et de suivi plus personnalisée** dans ces sections que dans les cursus universitaires (certains déclarent même avoir quitté l'université et rejoint la haute école pour cette raison).

Enfin, les cursus Instituteur(-trice) primaire et préscolaire ont une **image d'études « faciles »**, le niveau d'enseignement attendu étant parfois inexactement assimilé au niveau d'enseignement dispensé aux élèves de l'enseignement secondaire, voire de l'enseignement primaire.

Certains étudiants sont admis avec des lacunes très importantes en termes d'acquis scolaires du secondaire. Les sections Instituteur(-trice) primaire mettent toutes en œuvre nombre de **dispositifs de remédiations et d'aide à la réussite**, avec plus ou moins de résultats, mais avec toujours beaucoup d'opiniâtreté. Il est vrai qu'il semblerait paradoxal — voire incorrect — qu'un cursus de formation préparant de futurs professionnels à des relations pédagogiques d'aide et de remédiation ne les mette pas en œuvre avec ses propres étudiants. L'adhésion au principe d'éducabilité de tous fait partie de l'identité professionnelle enseignante. Ainsi, certaines sections Instituteur(-trice) primaire déclarent vouloir conduire ces étudiants en difficulté (sociales, économiques, culturelles, scolaires,...) le plus loin qu'ils veulent et peuvent aller. Ainsi, certaines sections mettent vraiment tout en œuvre pour stimuler leurs étudiants en difficulté (sociale, économique, culturelle, scolaire) les soutenir et les pousser vers la réussite.

Cela étant, même si les taux d'échec (par abandon le plus souvent) sont parfois élevés, le comité des experts tient à mettre en lumière et en valeur le **rôle (d'ascenseur) social** tout à fait positif que jouent les sections Instituteur(-trice) primaire des hautes écoles, vis-à-vis de cette population étudiante.

Le passé des ex-écoles normales

Dans certaines sections Instituteur(-trice) primaire de haute école, on distribue encore des sacs, des stylos... et autres objets promotionnels à l'enseigne « École Normale... ». La disparition des écoles normales, en tant que telles, est en route depuis 1995 ; on a là l'indicateur du temps qu'il faut pour que le **changement institutionnel** devienne effectif. La tradition a du poids, surtout lorsque, comme les a rencontrés le comité des experts, certains personnels ressassent leur nostalgie du passé. Le discours consiste alors à montrer en quoi ce qui est présenté aujourd'hui comme objectifs

¹³ Cf. données précises au chapitre 3, p. 64.

de qualité à atteindre est précisément ce que les changements institutionnels ont rendu impossible, voire ont aboli. Cette nostalgie de « l'âge d'or » est un frein indéniable au développement de la qualité dans ces écoles, surtout quand elle est portée par des personnels expérimentés, parfois figures charismatiques de l'institution.

Il est pourtant une thématique qu'il faut envisager de manière plus nuancée : celle des écoles d'application. Si les **écoles d'application** pouvaient constituer un îlot socioculturel particulier concernant tant leurs enseignants que leurs élèves, elles n'en étaient pas moins de formidables outils de formation surtout au regard de l'**articulation théorie-pratique**. Les analyses du comité rejoignent sur ce point celles de « l'évaluation Saint-Louis »¹⁴. De fait, certaines écoles, bien que n'étant plus d'application, ont conservé des liens privilégiés avec « leur » section Instituteur(-trice) primaire, de telle manière que les pratiques de formation conjointes restent — au moins partiellement — inchangées. Des **partenariats de formation** ont pu se nouer avec d'autres écoles que les anciennes écoles d'application.

Sur quelles dimensions de formation ces partenariats sont-ils nécessaires ?

- L'étudiant a besoin de pouvoir confronter, le plus tôt possible dans sa première année de formation, sa représentation du métier à la réalité de son exercice, d'où la nécessité d'une immersion précoce dans quelques classes primaires ;
- L'étudiant a besoin de pouvoir observer le fonctionnement d'une classe pour pouvoir comprendre une situation pédagogique et en repérer quelques invariants. Ceci ne nécessite pas nécessairement un stage lourd et massé dans une classe : quelques moments ponctuels sont suffisants pourvu qu'ils soient préparés par la construction d'une grille d'observation et suivis par une analyse collective conduite sous la direction d'un enseignant formateur de la haute école ;

¹⁴ « ... écoles d'application qui, à les entendre, étaient le meilleur dispositif de professionnalisation possible, raison pour laquelle plus d'un préconisent leur réhabilitation. Ce que d'autres jugent irréaliste. » Centre d'études sociologiques des FUSL, *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, 2012, p. 41. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26831> (consulté le 14 mai 2014).

- L'étudiant a besoin de mettre à l'épreuve quelques propositions en lien direct avec sa formation didactique. Là aussi, c'est souvent l'affaire d'une demi-journée au maximum dans la classe, préparée, puis ré-analysée dans le cadre d'un enseignement disciplinaire. C'est une des conditions pour que les formations sur les savoirs à enseigner ne soient pas déconnectées de leur transposition didactique et de sa mise en œuvre dans des pratiques de classe ;
- Il est intéressant d'associer les étudiants à des projets avec des élèves « réels » et/ou à des recherches-actions dans des écoles proches.

Ces situations ne sont pas, *stricto sensu*, des situations de stage. Elles requièrent d'être menées sur des temps courts, dans des horaires souples et dans un environnement de proximité (non consommateur de temps et de frais de déplacement).

Recommandation :

- (1) Contractualiser des partenariats de formation, d'action et de recherche avec des écoles primaires de proximité.

La fusion des hautes écoles

Le comité des experts a rencontré de nombreuses écoles ayant vécu plus ou moins récemment des **processus de fusion**. Force est de constater que c'est (ce fut) toujours un moment fort, à quelques rares exceptions près, pas encore terminé et pas encore dépassé. En d'autres termes, c'est toujours un moment délicat à passer.

Dès le 5 août 1995¹⁵, les pouvoirs publics ont programmé une politique de fusion des hautes écoles. Ainsi, de 1995 à 2014, est-on passé de 113 établissements de l'enseignement supérieur non universitaire à 20 hautes écoles. Comme toute nouveauté, cette réforme a engendré craintes, voire peurs et, par voie de conséquence, résistances au changement.

¹⁵ 5 août 1995 – Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles, article 61.

Ainsi, certaines hautes écoles évaluées ont plusieurs implantations pour la même section instituteur(-trice) primaire, héritage historique de la fusion d'anciennes écoles différentes¹⁶. Tous les cas de figure se sont présentés au comité des experts : de la reconstruction d'une structure nouvelle à la simple juxtaposition d'entités différentes, en passant par des processus de recherche d'harmonisation des pratiques de différents ampleurs.

Trois questions, fortement corrélées, se posent alors :

- Quel surcroît de qualité de formation peut apporter le processus de fusion ?
- À quelles conditions le processus de fusion peut-il garantir ce surcroît ?
- Jusqu'où la fusion doit-elle aller, c'est-à-dire jusqu'où peut-on tolérer des particularismes locaux, dans l'optique de ce surcroît de qualité ?

Il y a bien entendu des dimensions politiques, économiques, gestionnaires, etc. qui entrent en ligne de compte.

Du point de vue de la **qualité de la formation**, le principal intérêt d'une fusion réside dans la possibilité d'enrichir ses fonctionnements et ses pratiques par confrontation et mutualisation. Être confronté à un monde différent donne des exemples, des idées pour enrichir le sien. Regarder un monde différent crée un effet miroir qui permet de mieux « réfléchir » le sien. Enfin la confrontation avec un nouveau partenaire est une opportunité pour ré-analyser ses pratiques pour reconstruire ensemble.

Mais tout cela n'est qu'opportunités, potentialités, possibilités... et ne se traduira en surcroît de qualité qu'à condition d'une **volonté et d'un engagement de tous les acteurs** dans un processus. En d'autres termes, une école ne récolte des fruits d'une fusion que si elle accepte d'y semer des graines.

Ainsi, certaines hautes écoles ont, dans leur **culture**, une posture d'ouverture sur l'extérieur qu'elles utilisent pour améliorer la qualité de leur fonctionnement. D'autres n'ont pas cette « habitude », d'autres connaissent plutôt le repli sur elles-mêmes.

La fusion ne change pas grand-chose au regard de cette posture à moins que, à l'occasion de la réforme, l'institution n'ait mis en place un **accompagnement** spécifique qui provoque et alimente cette ouverture.

Bonne pratique relevée par les experts : « l'harmonisation majorante »

Exploitant la préparation du rapport d'auto-évaluation du cursus Instituteur(-trice) primaire, une haute école a appuyé le processus de fusion par un retour réflexif et une clarification des positions à l'intérieur de chacune de ses implantations : qui sommes-nous ? quelles sont nos valeurs communes ? nos complémentarités ? notre vision stratégique de l'avenir ?... Des groupes de travail thématiques ont également réuni les enseignants formateurs des différents sites autour d'échanges de pratiques (stage, TFE, etc.). Les états des lieux conduits ont permis tant la formalisation des pratiques existantes que la reconnaissance de la valeur de fonctionnements différents.

Sans que cela ne soit une commande institutionnelle, certains enseignants formateurs ont par la suite fait évoluer leurs pratiques « locales » compte tenu des apports des autres implantations. L'ensemble tend vers une harmonisation des pratiques – non une uniformisation – majorante. Un profil de la section émerge de cette construction collective.

Limite : Il ne faudrait pas que les équipes s'arc-boutent sur l'identité de leur implantation.

En revanche, le processus de fusion est très consommateur de **temps et d'énergie**, ce qui ne le rend pas très « populaire » dans les hautes écoles. L'entrée la plus « facile » est l'entrée par les procédures. Dans cette logique, il y a tout intérêt à commencer par mettre en œuvre des procédures administratives et gestionnaires communes. Les procédures d'évaluation des acquis des étudiants peuvent constituer une étape suivante. L'important – comme dans tout processus de changement institutionnel – est sans doute la vaste association d'un maximum d'acteurs pour penser et réaliser le changement, plutôt que de le piloter seulement à partir d'une petite équipe qui le décrète et l'impose.

¹⁶ Voir annexe 1, répartition géographique des bacheliers Instituteur(-trice) primaire.

L'unification à tout prix des pratiques de formation est-elle nécessaire ou bien peut-on accepter des fonctionnements différents sur différents sites ? L'homogénéisation des pratiques de formation n'est pas indispensable : l'hétérogénéité peut se justifier par des éléments de contexte locaux spécifiques (caractéristiques des écoles primaires de la région, profil des étudiants, opportunités culturelles ou organisationnelles, etc.). Cela ne peut toucher que les marges du dispositif de formation : cette dernière se réfère aux mêmes valeurs, obéit aux mêmes principes et vise les mêmes objectifs. Les conditions d'acceptabilité des variantes sont la **cohérence interne** (absence de contradiction entre les pratiques différentes) et le respect du principe d'**équité pour les étudiants**.

Enfin, précisons que fusion n'est pas incompatible avec spécialisation : l'existence de plusieurs implantations au sein d'une même haute école peut au contraire être source de richesse pour la haute école qui, au lieu de « lisser » les différences entre implantations, peut choisir de les mettre en avant pour différencier la formation. Nous y reviendrons plus tard dans le rapport.

Recommandations :

- (2) Associer le plus grand nombre d'acteurs aux changements induits par un processus de fusion.
- (3) Appuyer le processus de fusion sur la mise en place de procédures (administratives comme pédagogiques) communes.
- (4) Mettre les variantes intersites à l'épreuve de la cohérence de l'ensemble du plan de formation.
- (5) Attribuer des responsabilités définies pour initier des projets de changement.

Le pouvoir politique cadre par décret

C'est la prérogative et la responsabilité d'un pouvoir politique d'assigner des finalités à son système éducatif et, avec lui, au système de formation de ses enseignants formateurs. De plus, compte tenu du grand nombre d'organismes (hautes écoles) qui assurent la formation initiale des instituteurs

primaires, la pluralité des réseaux oblige le pouvoir politique en FWB à resserrer les règles du jeu pour garantir la **cohérence** nécessaire au système éducatif francophone. Il s'agit donc de cadrer réglementairement la formation initiale des enseignants pour éviter une trop grande dispersion des pratiques, des différences notoires de qualité... et, donc d'éviter de ce fait une rupture d'équité entre étudiants.

Ce **cadrage** s'est effectué principalement de trois manières :

- 1 La mise en place d'un référentiel de compétences des instituteurs primaires¹⁷;
- 2 Un programme (liste) de contenus thématiques de formation¹⁸ ;
- 3 Une grille horaire de formation¹⁹.

Le comité des experts a effectué un certain nombre de constats qui lui permettent d'apprécier de manière critique ces trois éléments qui se sont, à l'usage, révélés tout aussi « enfermants » et freinant l'innovation que « cadrants ». Le cadre de travail prescrit (liste de contenus et grille horaire) atomise la formation, restreint l'autonomie et la créativité des enseignants formateurs comme des étudiants, paralyse la dynamique de projets novateurs et les initiatives pédagogiques.

- 1 Le **référentiel des treize compétences** est un référentiel « métier » qui avait besoin d'être adapté en référentiel « formation ». En effet, pendant les trois années de formation en haute école, l'étudiant construit progressivement ses compétences professionnelles, par paliers successifs de maîtrise. Toutes devront s'affiner tout au long de sa carrière professionnelle. Certaines même ne seront quasiment pas travaillées en formation initiale (exemple la compétence 2 qui décrit le mode de relation des instituteurs à l'institution, à leurs collègues et aux parents d'élèves). C'est le sens de la « déclinaison » d'un référentiel métier en référentiel « formation ». Il faut ajouter à cela

¹⁷ Voir annexe 2, référentiel des treize compétences extrait du décret du 12 décembre 2000 (*op. cit.*).

¹⁸ Cf. chapitres 2, 3 et 4 du décret du 12 décembre 2000 (*op. cit.*) et annexe 3.

¹⁹ Voir annexe 3, grille horaire minimale annexée au décret du 12 décembre 2000 (*op. cit.*).

le fait qu'au moment de son introduction dans un décret, la notion de compétence a été fortement réinterrogée, voire contestée, par certains spécialistes. Ajouter à cela que des référentiels différents, se voulant — souvent à juste titre — plus rigoureux, plus précis et/ou plus opérationnels que le référentiel « officiel » ont été mis en circulation (citons notamment le référentiel établi par le Conseil supérieur pédagogique²⁰). Ajouter à cela que **l'introduction de la notion de compétence** est une véritable « révolution copernicienne » dans une institution qui a toujours pensé la formation à partir d'une liste de contenus à transmettre et dès lors qu'elle génère, de ce fait, beaucoup de résistances (le plus souvent par inertie). Une telle liste de contenus thématiques existe et son articulation avec un référentiel est un travail jugé parfois bien trop délicat. Le comité des experts a trop souvent constaté la situation suivante : la liste des thématiques sert à construire le programme des cours et le référentiel de compétences sert à construire la grille d'évaluation des activités de pratique professionnelle. Cette « solution » est particulièrement appauvrissante.

Il n'en fallait pas moins pour que la culture de formation appuyée sur la notion de compétence ait du mal à s'installer : c'est ce que le comité des experts a constaté plus d'une fois.

- 2 Les programmes de formation sous forme de **listes thématiques de contenus** obéissent le plus souvent à deux logiques : ils visent l'exhaustivité et sont le résultat de savants arbitrages pour garantir non seulement que tous les aspects de la professionnalité soient représentés, mais aussi que les écoles de pensée associées aux différents courants pédagogiques soient toutes représentées, de même que les différents réseaux d'enseignement. Cela donne le plus souvent des programmes gigantesques et surchargés. Le comité des experts se doit de constater que c'est particulièrement vrai pour ce programme de formation des instituteurs primaires, au point que la **quantité** met en péril la **qualité**.

Mais surtout, cette liste, dans son projet de ne rien oublier, a :

- parcellarisé, morcelé le programme de formation,
- renforcé la coupure entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner avec un risque de ne les articuler que dans les activités de pratique professionnelle, au point de mettre en péril, dans certaines sections, la construction d'ensemble du sens de la formation.

Enfin la légitime préoccupation de mettre en place une formation commune aux enseignants de différents niveaux ne trouve pas efficacement sa place au travers des cours de type A²¹. Travailler finement sur les points communs et les spécificités des différents niveaux d'enseignement requiert plutôt de petits groupes de formés.

- 3 La **grille horaire** organise tout autant le service des enseignants formateurs qu'elle cadre la formation des étudiants. Elle établit, *de facto*, une hiérarchie d'importance entre les différents contenus de formation. Les 120 heures laissées à l'initiative des hautes écoles (et de leur pouvoir organisateur) sont numériquement trop peu importantes pour constituer une véritable marge d'initiative. Mais on comprend que l'on ne pouvait pas en attribuer davantage tant la coupe est notoirement trop pleine. A la charge de formation, s'ajoute la **charge d'évaluation**, tant est prégnante la tradition qui veut que chaque enseignant formateur puisse évaluer les acquis des étudiants dans son enseignement. Les activités pratiques, en particulier les stages (dont le temps de préparation a été insuffisamment estimé et institutionnalisé), les projets ponctuels et conjoncturels (nécessaires, mais non anticipés par cette grille) alourdissent encore la charge de travail des étudiants (et des enseignants formateurs).

²⁰ Voir annexe 4.

²¹ Activités d'enseignement de type A : activités d'enseignement qui regroupent les étudiants de l'ensemble des sections d'enseignement normal (définition extraite du décret du 12 décembre 2000, *op. cit.*).

Fort heureusement, les sections Instituteur(-trice) primaire ont commencé à réagir (timidement pour certaines, plus fermement pour d'autres) à cette situation. Elles ont cherché à mettre en place moins d'évaluations (grâce à des évaluations transverses à différents cours), à intégrer les travaux de préparation/exploitation des différentes activités pratiques (stages et projets) aux cours existants et à « mutualiser » un pourcentage d'heures de chaque enseignement pour pouvoir construire des projets.

Néanmoins, le problème de la surcharge de travail des étudiants — et de l'affaiblissement de la qualité de la formation qu'elle génère — est loin d'être résolu.

Au bout du compte, dans ces trois dimensions (référentiel, programme, grille horaire), certains enseignants formateurs, voire des sections entières, ont mis en place des stratégies de contournement du cadrage. Au regard des objectifs visés par ce cadrage, le remède s'avère alors pire que le mal que l'on voulait éviter.

Il reste à déterminer les **règles d'un bon cadrage politique** qui permet la créativité et l'engagement des équipes pédagogiques plutôt que leur inertie tout en garantissant complétude, cohérence de la formation en FWB et traitement équitable de tous les étudiants.

C'est pourquoi le comité des experts recommande aux autorités publiques, non pas d'autres outils de cadrage, mais une **stratégie** de cadrage différente laissant aux équipes pédagogiques plus d'initiative, plus d'autonomie, mais aussi plus de responsabilité... en pariant que cette nouvelle stratégie aura plus d'efficacité et d'efficience. Il s'agit d'une certaine manière de prolonger la réforme actuelle de conception des programmes selon des acquis d'apprentissage (AA) et des unités d'enseignement (UE), dans le sens d'aller au-delà de la prescription administrative (adapter une grille horaire), et d'exiger des hautes écoles qu'elles précisent davantage la façon dont leur projet est un facteur de progrès pour la société en général et pour l'école en particulier. Par exemple, il serait possible de mieux expliciter les valeurs et principes retenus, les finalités et objectifs visés, les enjeux, les risques encourus, les dérives à éviter... Cette exigence pourrait

même, à terme, déboucher sur le fait de demander aux écoles de soumettre leur projet²²/programme de formation à une commission pour habilitation/accréditation. Le contexte mouvant, tant, aujourd'hui, de l'enseignement primaire que de la formation supérieure, fait que l'habilitation/accréditation gagnerait à ne pas être définitive, mais seulement attribuée pour quatre ou cinq années et appuyée sur des dispositifs d'(auto)évaluation formative.

Recommandation :

- (6) Responsabiliser davantage les hautes écoles par une stratégie différente de cadrage de la formation, par exemple d'habilitation/accréditation.

La réforme dite du décret « Paysage »

Le comité a pu remarquer, parmi les hautes écoles visitées, une très grande hétérogénéité de réactions face à la réforme cadrée par le décret du 7 novembre 2013²³. Certains responsables ont engagé très tôt leurs équipes dans une stratégie proactive, tentant d'anticiper la mise en œuvre de certains éléments de la réforme. D'autres, au contraire, ont plutôt été dans une stratégie attentiste, transmettant peu — voire pas — d'informations sous le prétexte que les choses n'étaient pas définitivement arbitrées, voire, pour certains, espérant voir la réforme ne pas aboutir. Les responsables des hautes écoles et de leur section Instituteur(-trice) primaire ont d'abord été focalisés sur les aspects « territoriaux » (ARES, pôles,...) et sur leur crainte de voir les universités « s'emparer » de certains de leurs cursus de formation et des étudiants qui les fréquentent²⁴. Cette crainte a été amplifiée par l'annonce d'une prochaine réforme dite de « masterisation », prolongeant la formation des instituteurs jusqu'au niveau master, et rendant par là même la collaboration avec les universités incontournable.

²² Le comité fait ici référence à un projet spécifique à chaque cursus et non au Projet pédagogique, social et culturel de la haute école.

²³ 7 novembre 2013 - Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. En ligne : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_000.pdf (consulté le 14 mai 2014).

²⁴ Une analyse des réactions des acteurs est proposée pp. 39-41 dans le rapport de « l'évaluation Saint-Louis » (op. cit).

Le décret « Paysage » introduit des éléments de **réforme pédagogique** tout aussi importants que ses aspects territoriaux. Il prescrit la reconstruction des programmes d'études, en insistant sur les deux notions d'acquis d'apprentissage et d'unité d'enseignement. Pourtant, il est rédigé de manière si ouverte qu'il ne se garantit pas contre une mise en œuvre « cosmétique » de la réforme : il n'est pas impossible de reprendre *in extenso* la plupart des cours existants et de les rebaptiser « unités d'enseignement ».

Les sections Instituteur(-trice) primaire auraient tort de se laisser aller à la facilité et/ou à la résistance par inertie en choisissant cette option « cosmétique ». La mise en œuvre des unités d'enseignement et des acquis d'apprentissage devrait permettre de résoudre certains problèmes récurrents de la formation initiale des instituteurs, constituant ainsi une formidable opportunité de reconstruction positive de la formation et de l'évaluation.

Les unités d'enseignement et les acquis d'apprentissage devraient permettre de :

- 1 Redonner du **sens** à un cursus de formation beaucoup trop parcellarisé, voire atomisé, par la grille horaire et la liste des enseignements aujourd'hui en vigueur.
- 2 Renforcer la **cohérence** de la formation. En regroupant des enseignements et des « activités d'intégration professionnelle²⁵» voisins ou complémentaires, on évitera des redondances, ou, pire encore, des discours divergents - voire contradictoires - d'enseignants formateurs n'ayant aucune concertation entre eux. Car la structure « unité d'enseignement » a besoin de bien davantage de travail en équipe et de pilotage collectif. Pour autant — respectant la lettre du décret, mais pas son esprit — on peut très bien construire des unités d'enseignement par juxtaposition de sous-unités plutôt que de jouer la carte de l'intégration.
- 3 Renforcer l'**articulation théorie-pratique** en rassemblant sous la même unité des approches académiques, didactiques et de pratiques professionnelles.

- 4 Ancrer plus rigoureusement l'**évaluation** : la détermination *a priori* des acquis d'apprentissage constitue un atout pour garantir que ce qui sera évalué est bien ce qui a été enseigné.
- 5 Diminuer la surcharge de travail liée à la surcharge d'évaluation : le travail en équipe lié à l'esprit d'**intégration** devrait permettre d'éviter que chaque intervenant en formation intervienne *ipso facto* par une (sous) épreuve d'évaluation.

Recommandation :

- (7) Dans le cadre d'une approche programme, construire des unités d'enseignement dans un authentique esprit d'intégration et non pas par juxtaposition.

Le projet de réforme dit de « masterisation »

Certains attendent de la « masterisation » une possibilité de mettre fin à la surcharge du programme de formation et, par là même, à la surcharge de travail des étudiants. Il est vrai que le trop grand nombre d'éléments de programme convoqués a pour conséquence de se les voir appropriés superficiellement par les étudiants. De là, le souhait de pouvoir redistribuer le **programme de formation** des trois années en cinq. De là, l'espoir de pouvoir aborder ce programme de formation de manière moins superficielle, plus détaillée, plus approfondie. Cette attitude est illusoire, voire, par certains côtés, dangereuse. Car les deux années de master ne sont pas une quatrième et une cinquième année de bachelier. Le Cadre global des qualifications de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur²⁶ (en particulier au travers des descripteurs de Dublin) tout comme le Cadre (francophone) de Certifications de l'enseignement supérieur marquent clairement la différence entre les niveaux 6 et 7. Le **niveau master** (7) ne requiert pas seulement l'aptitude à résoudre des problèmes professionnels dans un cadre déterminé, il doit permettre la créativité par l'invention de solutions nouvelles pouvant sortir du cadre. En matière de

²⁵ AFP, stages, TFE, etc.

²⁶ Voir annexe 5.

formation professionnelle d'enseignants, le niveau master doit permettre de faire face à des situations scolaires qui, on le sait, seront différentes dans les années à venir, tout en étant aujourd'hui largement imprévisibles. C'est pour pouvoir développer ce type de compétences que le master est une **formation à et par la recherche**. Et pour cela, il faut non seulement maîtriser des savoirs, mais aussi les fondements de ces savoirs. La « masterisation » devrait, à terme, faire passer la profession enseignante du stade du « technicien supérieur » au stade « d'ingénieur de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage » ; l'ingénieur étant non seulement capable de résoudre des situations professionnelles-problèmes, mais aussi de construire de nouveaux modèles pour ces résolutions.

La « masterisation » devrait donc introduire des composantes nouvelles dans la formation : elle ne constituera dès lors pas la solution miracle à la surcharge actuelle de travail des étudiants.

Les étudiants rencontrés par le comité des experts sont pour la plupart peu favorables à l'allongement de la formation à cinq années. Deux raisons principales sont mises en avant.

Tout d'abord, certains n'en perçoivent pas l'utilité. Le comité a pu rencontrer des étudiants en tout début de première année qui considèrent même que trois années de formation ne sont pas nécessaires pour devenir instituteur primaire. Ils n'ont en tête que le faible niveau de complexité des savoirs à enseigner et n'ont pas perçu les difficultés didactiques, pas davantage que celles liées à la gestion du groupe classe. C'est l'avancement dans la formation, et en particulier les premiers stages, qui déclenchent la prise de conscience de la nécessité d'une formation professionnelle approfondie. Cela étant, ceux qui sont en fin de formation reconnaissent la nécessité d'un approfondissement. Et pourtant, beaucoup ne le souhaitent pas pour autant. L'allongement de la formation est perçu comme entrant directement en conflit avec leur motivation vocationnelle : ils ne veulent pas différer davantage le passage à l'acte, l'impression d'utilité sociale que va leur

procurer l'insertion professionnelle dans la voie qu'ils ont choisie, le plaisir d'avoir enfin sa classe. L'allongement de la formation est perçu comme castrateur du désir d'enseigner.

La seconde raison tient au sentiment d'impossibilité d'engagement dans des études aussi longues, impossibilité le plus souvent pour des raisons socioéconomiques. Pour certains étudiants issus de milieux peu favorisés, assurer trois années d'études postsecondaires est déjà difficile, cinq apparaît impossible. Il serait dommage que l'allongement des études empêche l'accès des jeunes des classes populaires à la profession d'instituteur primaire, accentuant par-là la fracture socio-culturelle existant déjà entre certains instituteurs et certains de leurs élèves.

Face à ces deux situations (allongement castrateur du désir d'enseigner et frein à l'accès des couches populaires à la profession d'instituteur), le comité des experts suggère un **modèle de master professionnel** particulier avec :

- une alternance entre l'organisme de formation et la classe, ceci dès la première année de formation ;
- une mise en stage qui dépasse le compagnonnage et évolue très vite vers la prise en charge de la classe en pleine et entière responsabilité (comme d'autres pays de l'UE la pratiquent) ;
- et de ce fait, une situation de stage rémunérée avec contrat de travail à temps partiel ;
- un mémoire de fin de master de type mémoire professionnel d'analyse et de recherche sur ces pratiques « débutantes ».

Le comité des experts ne prend pas position quant au type d'institution d'enseignement supérieur qui devrait prendre en charge la formation – bachelier et master – des enseignants.

Recommandation :

- (8) Construire un master professionnel en alternance, spécifique au cursus Instituteur(-trice) primaire.

**Alternance :
modèle simultané / modèle successif**

Une étude réalisée par l'équipe européenne de recherche Eurydice²⁷ met à jour deux modèles de formation différents dans la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur en Europe. Le modèle successif fait se dérouler d'abord la totalité de la formation théorique, suivie seulement, ensuite, de la formation pratique. Le modèle simultané propose aux étudiants formation théorique et formation pratique en parallèle (avec le plus souvent une plus grosse part de théorique en début de cursus, la part de pratique devenant plus conséquente en fin). Le modèle successif, *stricto sensu*, n'existe plus que dans quelques pays européens, les autres fonctionnent avec le modèle simultané ou sont en train de s'y convertir. Les principaux inconvénients du modèle successif sont maintenant connus :

- Le temps laissé en fin de cursus n'est pas suffisant pour tirer pleinement parti des expériences pratiques : le débutant a besoin de temps (et d'accompagnement) pour revenir sur ses expériences, les ré-analyser et en tirer des leçons — la totalité du cursus doit être mise à profit pour cela.

- Le modèle successif postule une conception fautive de l'articulation théorie-pratique : dans la profession enseignante, la théorie ne s'applique pas à la pratique, elle est dans un rapport d'intervention. Les savoirs à enseigner doivent, le plus souvent, être l'objet d'une transposition didactique. On ne déduit pas mécaniquement une pédagogie d'une psychologie de l'enfant. Les savoirs pour enseigner, ou contributifs à l'enseignement (sciences humaines et plus précisément sciences de l'éducation) permettent d'anticiper (et par là de préparer, programmer) une pratique ou de la relire et de l'analyser, après coup, à la lumière des modèles théoriques.

La Belgique francophone a clairement choisi le modèle simultané pour la formation de ses instituteurs primaires. Cependant, la perspective d'une formation « masterisante » en cinq années fait rêver certains d'une première année propédeutique totalement théorique et d'autres d'une cinquième année à temps plein sur le terrain sur le mode du compagnonnage. L'une ou l'autre solution constituerait une régression qualitative sans précédent.

²⁷ Eurydice, *Questions clés de l'éducation en Europe. La profession enseignante en Europe : profils, métiers et enjeux. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*, 2002, Rapport 1, volume 3. En ligne, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_1_initial_training_transition_work_FR.pdf (consulté le 14 mai 2014).

Chapitre 1 : le cadre institutionnel et la gouvernance

1.1. Le projet de la section primaire

Le comité des experts a constaté l'absence de projet explicite dans la plupart des sections Instituteur(-trice) primaire qu'il a visitées. Il existe, cependant, souvent une sorte de **projet implicite** sous forme de culture, d'*habitus* communs. Une telle culture commune est le plus souvent le résultat d'une juxtaposition, sédimentarisation de moments, outils, orientations... marquants dans l'histoire de la haute école et de ses composantes. Lorsqu'il existe plusieurs implantations, issues d'une fusion, on perçoit clairement des variantes résultant d'autant d'histoires locales. La mise en chantier d'un projet de section permettra de décider si ces variantes doivent être dépassées ou bien acceptées comme telles et assumées.

Le passage d'une culture implicite à un **projet explicite et formalisé** présente les avantages suivants :

- le projet est un outil de repérage, une balise qui donne du sens à l'ensemble des activités de la section — fonction particulièrement utile pour les étudiants, en particulier en début de formation ;
- le projet dans ses normes d'écriture et de mise en forme est interrogeable, analysable, évaluable à tout moment et permet ainsi plus facilement des régulations ; cela a pour conséquences que le projet n'est pas un travail que l'on réalise une fois pour toutes, mais un processus continu sans cesse en évolution ;
- le projet est un outil de mise en cohérence, en particulier intersites, et de mobilisation des équipes enseignantes, c'est pourquoi sa construction ne peut pas se concevoir autrement que collectivement ;
- le projet est un document de référence qui peut servir de base contractuelle pour cadrer et apprécier l'engagement de chacun ;
- le projet, par les visions stratégiques qu'il développe, permet un positionnement proactif au regard des réformes en cours ou à venir.

Deux approches sont possibles pour la construction d'un tel projet. Les situations de fusion interrogent tout particulièrement le choix de l'une ou l'autre de ces approches. On peut partir de l'existant, réorganiser, « recoller les morceaux » de pratique et de fonctionnement dans une organisation qui les dépasse tout en les intégrant. On peut aussi être dans une posture de reconstruction qui, tout en ne rejetant pas l'existant, s'attache à refonder le projet sur les valeurs et les principes.

Car il n'y a pas de projet sans programme tout comme il n'y a pas de projet sans visée. Le chapitre suivant s'intéressera au programme, celui-ci traite des **visées**. Et il n'y a pas de visée, de projection dans l'avenir, de vision d'avenir sans valeurs et sans principes qui les fondent.

Que la haute école ait un projet (le Projet pédagogique, social et culturel) va de soi, que la catégorie pédagogique en ait un est une bonne chose, mais que la section Instituteur(-trice) primaire définisse le sien est indispensable. Bien sûr, ce **projet de section** ne saurait être en contradiction avec celui de la haute école ou celui de la catégorie : la cohérence s'impose ! Pour autant, il ne peut s'agir d'une simple déclinaison du projet de la haute école : les exigences de la professionnalité d'instituteur primaire, le rôle social de la formation qui y conduit surdéterminent tout autant le projet de cette section que ne peut le faire le projet de la haute école.

Face au type de population étudiante qu'elles reçoivent, les hautes écoles ont, encore aujourd'hui, un rôle social particulier : elles permettent à ces étudiants une poursuite d'études après le secondaire avec des insertions professionnelles possibles au bout de trois années. Être instituteur au bout de trois années dans le supérieur constitue pour certains, au regard de la trajectoire de leur famille, une véritable promotion sociale. Il y a donc une sorte de mission de « compensation » des inégalités sociales, implicitement (et pourtant connue et reconnue par tous) dévolue aux hautes écoles, et plus particulièrement à leur cursus Instituteur(-trice) primaire.

Il faut parler en la matière de principe d'**équité sociale**, tant il est vrai que l'équité n'est pas l'égalité formelle, traitant tout le monde de la même manière au nom du principe d'isonomie, mais bien plutôt la possibilité de donner à chacun selon ses besoins

pour mieux pouvoir compenser et/ou rectifier les inégalités²⁸.

De ce fait, l'étudiant est placé au centre même du système de formation. Le processus de formation est à son service, au service de sa réussite. De ce point de vue, toute section primaire d'une haute école a deux **obligations** en tension :

- une obligation de moyens (et non pas de résultats) au service de la réussite de l'étudiant : elle doit pouvoir prouver à tout moment que tout ce qu'il était possible de faire a été mis en œuvre pour atteindre cette finalité ;
- une obligation de garantie de qualité de la formation initiale des instituteurs primaires qui lui interdit d'en « rabattre » sur les exigences professionnelles.

Il en résulte un refus de l'élitisme ; la perspective d'un classement ou de toute autre forme de distinction des meilleurs n'a pas de sens dans une telle formation à caractère professionnel et d'équité sociale. Il s'agit donc de conduire l'étudiant le plus loin qu'il peut aller et, si possible, jusqu'à la qualification et la diplomation professionnelles. Cela suppose une adhésion pleine et entière au principe d'éducabilité de tous : tout étudiant est formable pourvu que l'organisme de formation et l'étudiant lui-même s'en donnent les moyens.

Il n'y a donc ni pour les enseignants formateurs de l'école ni pour les étudiants à choisir entre une centration sur la réussite personnelle de l'étudiant (réalisée par son diplôme), une centration sur son insertion socioprofessionnelle (réalisée par son emploi) et une centration sur son métier à venir (réalisée par sa qualification, la construction de ses compétences et de son identité professionnelle). Ces différentes **finalités** doivent être toutes poursuivies en même temps. Aucune ne peut être subordonnée et inféodée aux autres ; il s'agit d'un impératif professionnel pour les enseignants formateurs. Pour l'étudiant, faire sien ce principe constitue l'un des indicateurs — si ce n'est le plus important — de l'atteinte des objectifs de la formation.

La haute école et sa section Instituteur(-trice) primaire ont à faire des choix (de valeurs). Toutefois,

elles ont le devoir d'obéir à un commanditaire — les pouvoirs publics — qui leur fixe des **missions** conformément aux finalités qu'il assigne à son système éducatif et à son école primaire. Les pouvoirs publics sont parfaitement légitimes à conditionner leur investissement (en particulier financier) au respect d'un certain nombre de finalités et d'orientations qu'ils imposent aux hautes écoles. Tout comme ils sont parfaitement légitimes à contrôler le « retour sur investissement ». C'est pourquoi la section Instituteur(-trice) primaire — comme toutes les autres — a des comptes à rendre à la puissance publique. Ce principe de **redevabilité**²⁹ convoque une responsabilité qui se manifeste à la fois par une transparence et par une reddition de comptes. Rendre des comptes à la fois quantitativement, en justifiant l'usage qui a été fait des sommes mises à disposition, mais aussi qualitativement en montrant la conformité des actions menées aux finalités et orientations assignées. Cette redevabilité est aussi une contrepartie de l'autonomie accordée aux hautes écoles.

Équité et redevabilité peuvent aussi entrer en tension, pour exemple au nom du principe d'équité on peut multiplier les aides à la réussite des étudiants, mais au nom du principe de redevabilité on s'interrogera sur l'utilisation des moyens engagés pour ne pas gaspiller les deniers publics.

Enfin un projet de section Instituteur(-trice) primaire ne saurait être **complet** s'il n'intégrait pas en plus de la formation initiale des instituteurs, leur accompagnement à l'entrée dans le métier, leur formation continue, la contribution de la section aux recherches sur l'enseignement primaire et les services et ressources qui peuvent être mis à disposition des écoles.

Ces valeurs et ces principes sont d'autant plus importants que, dans leur presque totalité, ce sont ceux qui devront guider l'instituteur primaire dans sa classe vis-à-vis des enfants qui lui seront confiés. Ce sont donc, tout à la fois, des repères pour penser la formation des futurs instituteurs et des objets (contenus) de ladite formation.

C'est sur ce jeu de valeurs et de principes que chaque section pédagogique doit se construire son projet, pour éviter que dans cette situation si

²⁸ C'est ce principe d'équité qui est au fondement même de la « discrimination positive ».

²⁹ Traduction (difficile !) du concept anglais « *accountability* ».

complexe, le difficile équilibre, « sur le fil du rasoir », entre des exigences qui s’opposent parfois, ne soit laissé au libre arbitre — pour ne pas dire à l’arbitraire — de chacun des acteurs, mais soit porté et assumé collectivement.

Recommandation :

(9) Construire un projet pour la section Instituteur(-trice) primaire sur la base des valeurs et des principes mobilisés.

1.2. Gouvernance et pilotage

Dans la totalité des hautes écoles rencontrées, les conseils et autres instances prescrits par le décret d’organisation des hautes écoles sont mis en place. Ils sont plus ou moins actifs et plus ou moins lisibles. Ceci veut dire que dans certaines hautes écoles, le travail de certains des conseils n’est pas connu des différents acteurs, en particulier des étudiants.

Plus généralement, à quelques exceptions près, les **étudiants** sont peu impliqués dans les instances officielles, y compris le conseil des étudiants. De passage sur un temps somme toute relativement court (trois ans), les étudiants sont soumis à une surcharge de travail telle qu’elle exige de faire des choix — ceux-ci sont rarement en faveur de l’investissement dans la **vie institutionnelle** de la haute école. Les multi-implantations, les conseils concernant plusieurs sections ou catégories peuvent aussi créer des obstacles à la participation étudiante ; il y aurait alors intérêt à instituer des conseils étudiants (de section ou de catégorie) avec des ordres du jour suffisamment significatifs pour les mobiliser. Les rapports d’experts concernant le cursus préscolaire (ce sont en grande partie les mêmes hautes écoles !) avaient déjà souligné ce défaut et proposé une piste de remédiation. Il s’agissait de gratifier les étudiants engagés dans les instances de la haute école de crédits ECTS.

Le comité des experts du cursus Instituteur(-trice) primaire apprécie la manière dont une section Instituteur(-trice) primaire a réussi à développer et préciser cette recommandation.

Bonne pratique relevée par les experts : l’engagement institutionnel des étudiants

La plupart des sections Instituteur(-trice) primaire font vivre à leurs étudiants des projets (pour les préparer à la mise en place de telles dynamiques avec leurs futurs élèves). Ces projets sont souvent ouverts et comportent parfois des dimensions citoyennes. Certains de ces projets sont communs à tous les étudiants, d’autres sont optionnels et/ou à choix parmi une liste de possibles. L’engagement dans la vie institutionnelle de la haute école peut être une de ces options possibles. Un tel engagement se solde par la construction de compétences professionnelles que l’on identifie avec précision. On peut alors procéder à leur évaluation chez les étudiants concernés.

Limite : ne pas faire fonctionner ce dispositif s’il n’y a pas d’autres options citoyennes possibles où construire et valider des compétences.

Si certaines hautes écoles maintiennent certains de leurs conseils en situation de vie végétative, d’autres, en revanche, rajoutent des **instances et des délégations de responsabilité**, sous forme de coordinateurs ou de chargés de mission temporaire ou pérenne. Cela a le mérite d’impliquer et de responsabiliser un plus grand nombre d’acteurs dans la vie de la section et/ou de la haute école, mais aussi de la dynamiser. Le succès de telles pratiques obéit, cependant, à trois conditions :

- il faut veiller à ce que l’élection ou la nomination des acteurs à ces tâches et responsabilités n’engendre pas pour eux une surcharge de travail notoirement trop importante ;
- il faut veiller à ce que ces responsabilités soient claires (lettres de missions et attributions de charge de service) et connues de tous. De ce point de vue, le comité n’a pas toujours pu avoir accès à des organigrammes clairs et à jour ;
- il faut veiller à ce que tout détenteur d’une responsabilité ne travaille pas en solo, mais se concerta avec un certain nombre de ses collègues, voire pilote un groupe technique thématique et communique les résultats de ses travaux à tous les acteurs.

Plus les instances sont nombreuses, plus les responsabilités et groupes délégués sont importants, plus les mécanismes de prise de décisions sont complexes et moins elles sont transparentes. Là aussi un besoin de clarification, de communication et de transparence s'impose dans de nombreuses sections primaires.

Il ne suffit pas de prendre des **décisions**, encore faut-il qu'elles entrent en **application**. Le comité des experts a rencontré quelques hautes écoles où des décisions, des modes opératoires, des stratégies de formation... décidés selon les règles, n'étaient pas appliqués par certains personnels, voire par une majorité d'entre eux. Pour améliorer cette mise en application des décisions prises, elles gagneraient à être accompagnées de considérations sur le comment (stratégies, moyens) et sur le quand elles seront mises en œuvre (échancier). Ces considérations ont, elles aussi, intérêt à être clarifiées et communiquées publiquement.

Certains personnels se permettent de critiquer parfois des équipes de direction sur la manière dont elles prennent et appliquent les décisions. Les directions qui respectent les règles de prise de décision, qui les rendent publiques, et en communiquent les résultats ne seront jamais qualifiées d'autocrates. Ainsi les relations entre direction et personnels peuvent-elles être fondées sur confiance et respect mutuels.

Bonne pratique relevée par les experts : l'évaluation de la gouvernance

Dans le même état d'esprit que l'évaluation des enseignements par les étudiants, une haute école a pris l'initiative de mettre en œuvre une évaluation de la gouvernance par les personnels. Un tel dispositif peut être facteur d'intéressantes régulations des pratiques managériales.

Limite : tout comme l'évaluation des enseignements n'est pas l'évaluation des enseignants formateurs, l'évaluation de la gouvernance n'est pas l'évaluation du directeur(-trice).

Les modes de fonctionnement des hautes écoles ont été pensés pour garantir une certaine forme de

démocratie institutionnelle. Ainsi, il y a de l'institué qui s'impose à tous, mais il y a aussi des marges de manœuvre pour que chacun dispose d'une forme de pouvoir instituant pour peu que tout le monde respecte les règles de cadrage et de procédure qui permettent cela. En retour, le respect de toutes ces règles et procédures donne le droit (et même le devoir) aux équipes de direction de rappeler que ces décisions — prises selon les règles — ont force de loi et requièrent l'engagement contractuel de tous et de chacun, voire de prendre des sanctions en cas de manquements ou dérives. Le comité des experts tient à rappeler, encore une fois, la nécessité de formaliser, d'écrire de communiquer et de rendre public un projet/ plan/programme de formation qui servira de référence contractuelle pour l'ensemble de la section Instituteur(-trice) primaire.

En ces périodes de processus de fusion, de réforme de la formation initiale des enseignants, le comité des experts a rencontré, çà et là, des formes de résistance au **changement**. Cela interpelle directement les équipes de direction dans leur stratégie de pilotage de la section. L'imposition et l'injonction ne font guère partie de la culture traditionnelle de l'enseignement supérieur. Les stratégies de partage (*versus* rétention) d'informations, d'explication, d'argumentation, de conviction et la recherche de l'adhésion et de l'engagement sont beaucoup mieux acceptées et, de ce fait, beaucoup plus efficaces dans le milieu professionnel des hautes écoles.

Le comité des experts a constaté que les équipes de direction qui ont plutôt mieux réussi leur **gouvernance** et leur **pilotage** sont celles :

- qui ont informé rapidement et pleinement les personnels ;
- qui mettent en place des modalités de circulation de l'information tout autant « *bottom up* » que « *top down* » ;
- qui ont anticipé les changements plutôt que d'être dans une stratégie attentiste.

Les membres des équipes de **direction** ont-ils le profil et les compétences pour cela ? Dans une grande majorité des cas, incontestablement : c'est sans doute un critère qui entre fortement en jeu au moment de leur élection. Les compétences

« générales » (tous terrains et tous azimuts) de management ne suffisent pas à diriger une haute école, comme une section Instituteur(-trice) primaire. Les directeurs d'école, de catégorie, de département, de section ont la chance de bien connaître la culture professionnelle du milieu dans lequel ils exercent. Le comité des experts souligne la nécessité de continuer à recruter pour les fonctions de direction des personnels issus de ce milieu. La fonction de *primus inter pares* leur confère beaucoup de légitimité aux yeux de la plupart de leurs collègues, même s'il n'est jamais facile de diriger d'ex-collègues. Dans le contexte de reconfiguration de l'enseignement supérieur, avec des collaborations accrues au sein des « pôles académiques », le comité des experts pointe la question de la reconnaissance entre pairs (directeurs, doyens, recteurs, etc.) pour laquelle le titre universitaire (doctorat) joue un rôle non négligeable.

Même si les compétences de gestion ne suffisent pas à exercer correctement des fonctions de direction en haute école, être un bon enseignant (et un bon formateur d'enseignants) suffit-il pour impulser des politiques, des partenariats, pour gérer des budgets et des ressources humaines ? Le comité des experts invite les pouvoirs publics à réfléchir à ce que pourrait être une formation initiale³⁰ minimale (qui pourrait être partiellement réalisée sous forme de stage en compagnonnage) des différentes fonctions de directeur en haute école ainsi que la mise en place de groupes de parole (par exemple de type Balint), d'appui et d'analyse de pratiques professionnelles pour ceux qui rencontrent des difficultés.

Enfin, en matière de gouvernance et de pilotage, le comité des experts s'interroge sur le **degré d'autonomie des hautes écoles** au regard de leur pouvoir organisateur et de leur pouvoir financeur, tout comme il s'interroge sur le degré d'autonomie à l'intérieur des hautes écoles pour une catégorie, un département ou une section.

³⁰ En Suisse romande, une formation initiale en direction d'institutions de formation a été mise en place avec succès depuis quelques années. En ligne, <http://www.fordif.ch/fordif.nsf/vwbasedocuments/aafdf01?OpenDocument&lng=fr> (consulté le 14 mai 2014).

La marge de manœuvre concernant les moyens est étroite, cependant jusqu'où les crédits sont-ils fonçibles ? Plus d'autonomie (pédagogique et organisationnelle) permettrait de mettre plus en valeur le profil spécifique de chaque institution. Dans un contexte qui est, de fait, un contexte de compétition entre réseaux, entre hautes écoles, cela permettrait sans doute aussi un développement de la culture qualité. L'opération est délicate tant il n'est pas question de remettre en cause la prérogative des pouvoirs publics à fixer les finalités, les orientations et les effets attendus, tout comme l'impératif de respect du principe de redevabilité par les hautes écoles.

Recommandations :

- (10) Inscrire au plan de formation une unité d'enseignement de type « projets professionnels et citoyens », incluant pour l'une de ses activités d'apprentissage ou options le projet d'engagement des étudiants dans la vie institutionnelle de la haute école.
- (11) Clarifier et rendre publics les rôles et responsabilités de chacun, les modes de prises de décisions, les modes d'application des décisions prises, les utilisations de budgets et de moyens.
- (12) Affiner le profil requis pour exercer les différentes fonctions de direction.
- (13) Mettre en place formation initiale et formation continue d'accompagnement des membres des équipes de direction.
- (14) Clarifier le degré d'autonomie de et dans les hautes écoles.

1.3. Organisation interne et concertation entre les acteurs

Le comité des experts a déjà exprimé la nécessité pour les hautes écoles et leur section Instituteur(-trice) primaire de construire et de rendre public l'**organigramme** des responsabilités et missions distribuées. La formation des enseignants est un secteur d'activité d'une grande complexité, laquelle se retrouve nécessairement dans la structure organisationnelle. Construire un organigramme permet parfois de corriger les imperfections ou les

ambiguïtés dans la distribution (le recouvrement) des fonctions de chacun. Le rendre public permet à tous de s'y retrouver davantage.

Dans toutes les sections primaires visitées, le comité des experts a rencontré des formes de **concertation** entre enseignants formateurs, mais parfois si diffuses, non institutionnalisées, non coordonnées, voire presque confidentielles, qu'elles étaient insuffisantes pour leur permettre de coordonner leurs pratiques et de progresser collectivement vers une formation de plus grande qualité. C'est pourquoi, pour rendre possible cette concertation, le comité préconise d'institutionnaliser des moments de concertation préparés et structurés. Cela suppose de libérer, dans des emplois du temps déjà bien chargés, quelques plages pour permettre une concertation.

Le travail en équipe des enseignants formateurs : nécessité et difficulté³¹

Les catégories pédagogiques, aujourd'hui dans l'obligation d'engager des révisions curriculaires dans une logique d'approche programme, entrent *de facto* dans un processus « d'apprentissage organisationnel ». Entreprendre un travail collectif d'objectivation et de remise en question des pratiques et des principes qui les sous-tendent, et cela de manière organisée, pilotée, coordonnée et régulée, c'est pour une catégorie devenir « une organisation apprenante » (Roegiers, 2012).

³¹ Bibliographie :

Ardoino, J., *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Paris : PUF, 2000.

Bonami, M., Letor, C. & Garant, M., *Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes*, in L. Coriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, De Boeck: Bruxelles, 2010, pp. 34-48.

Le Boterf, G., *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective ?*, Paris : Eyrolles, 2013.

Gather Thurler, M., *Innovation et coopération : liens et limites*, in M. Bonami & M. Garant (éd.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement*, Bruxelles : De Boeck, 1996, pp. 145-168. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html> (consulté le 14 mai 2014).

Roegiers, X., *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles : De Boeck, 2012.

Sous ces conditions, le bénéfice est double : développer les compétences professionnelles individuelles et collectives des enseignants formateurs et introduire la culture de la coopération au sein de la formation des futurs enseignants, appelés eux-mêmes à collaborer avec leurs collègues.

Comment mobiliser les enseignants formateurs à travailler ensemble et s'investir dans des espaces de travail collectif et des processus d'apprentissage collectif ?

L'adhésion des enseignants formateurs dépend d'abord de la **qualité du pilotage**. Roegiers parle de « gestion inspirée » et met en avant les dimensions d'un *leadership* efficace : pédagogique (orientant les actions pour garantir l'efficacité pédagogique), transformationnel (mobilisant les équipes autour d'une vision d'école) et distribué (responsabilité collective de l'orientation des actions), mais aussi un *leadership* prudent qui prévient et protège les enseignants formateurs des risques de stress et d'épuisement qu'engendre la poursuite effrénée et aveugle de l'innovation.

Du côté des enseignants formateurs, il s'agit, à partir d'une appréhension claire des résultats attendus et de la valeur ajoutée espérée, de **construire collectivement le sens du changement**.

Quelles formes organisationnelles choisir pour donner à ce processus les chances de sa mise en œuvre efficace ?

Il ne suffit pas de vouloir coopérer pour savoir coopérer ou pouvoir coopérer. Les chances de succès d'un projet de travail coopératif relèvent tout autant de la qualité du climat relationnel, de la maîtrise des méthodes de travail collaboratif et d'un environnement propice (Le Boterf, 2012, 2013).

Le choix du responsable du groupe dépend du rôle qu'on entend lui faire jouer. Il peut être utile de distinguer les fonctions de pilotage de celles d'animation. Ces deux fonctions font alors l'objet d'une définition précise portée à la connaissance de tous.

Au responsable, on confiera l'orientation du travail, les relations avec la hiérarchie, les autres groupes et les partenaires. Qu'il se situe dans la ligne

hiérarchique ou qu'il soit *primus inter pares*, il doit respecter les clauses éthiques du contrat. Il lui reviendra le cas échéant de proposer de mettre fin à un travail qui n'avance pas selon les plans prévus.

On laissera au groupe constitué **le choix de l'animateur** selon des modalités définies à l'avance. À l'animateur de conduire la négociation des principes, des règles, des choix de mise en œuvre du travail collectif. À lui de veiller à l'aménité des relations interpersonnelles, à la réciprocité des échanges, à l'équilibre et à la valorisation des contributions individuelles. À lui de rechercher un accord à partir de la nécessaire reconnaissance des divergences, en leur spécificité et en leur légitimité. À lui de permettre la construction d'une identité commune qui ne soit ni dilution ni négation des identités individuelles. Mission bien délicate dans une configuration où les participants sont à la fois partenaires dans la poursuite d'un objectif commun et adversaires porteurs d'intérêts différents (Arduino, 2000).

L'institutionnalisation du travail en équipes appelle prudence et discernement.

Le contrat entre la direction et le groupe porte sur un cahier des charges précis et fixe des règles de fonctionnement pratiques et éthiques. Il est rédigé collégialement et validé par une instance officielle. Il est communiqué aux intéressés en annexe d'une lettre de mission.

Cela implique que la matrice de la composition du groupe ait été avalisée par une instance réglementaire, avec le souci de respecter les équilibres entre catégories d'enseignants formateurs et d'associer éventuellement (comment ? à quel moment ?) d'autres personnes concernées comme les étudiants, les personnels non enseignants et les partenaires du terrain. Ce document de cadrage prévoira selon quels arbitrages la composition du groupe sera définitivement arrêtée.

L'appel à candidatures pour participer au groupe doit se faire explicitement, dans une totale transparence, en toute connaissance des conditions de travail.

Au demeurant, toutes ces précautions seront vaines si le travail en équipe n'est pas comptabilisé dans le service des enseignants formateurs.

Il ne suffit pas que cette concertation soit possible, encore faut-il qu'elle soit féconde en rapprochant les concertants sur leurs visions et leurs visées de la formation des instituteurs. Quelques conditions sont facilitatrices pour l'atteinte de tels résultats :

- Classiquement toute concertation est organisée avec rigueur et méthode : objectifs clairs, ordre du jour précis, gestion rigoureuse de la réunion...
- Elle débouche sur des résultats écrits transférables à tous (lisibles y compris par ceux qui n'ont pas participé à la réunion). Formaliser la réflexion collective, c'est rechercher, derrière les moments de pensée divergente de ce genre de réunion, les convergences et les mettre à la double épreuve de la rationalité et de la réalité.
- Les réunions de concertation ne peuvent pas se construire seulement sur des relations d'affinités entre les personnes, d'identité professionnelle commune, de centres d'intérêts partagés. L'école est un monde où l'on ne se choisit pas : l'enseignant ne choisit pas ses élèves, pas plus que l'élève ne choisit ses enseignants ; les enseignants comme les élèves ne se choisissent pas entre eux. C'est une grande vertu de l'école de pouvoir faire naître de la culture commune entre des gens qui ne se connaissent pas et ne se sont pas choisis.
- Les réunions de concertation laissent ouvertes de vraies marges d'initiative, d'authentiques possibilités de prise de décisions : ce ne sont pas des réunions d'information ou des chambres d'enregistrement (pas de pseudo concertations pour faire entériner un certain nombre de décisions déjà prises). Tous les acteurs ont à prendre conscience qu'il y a de « l'institué » qui n'est pas négociable et s'impose à tous. Mais une authentique concertation (tout en rappelant la nature et le poids de cet « institué ») permet qu'il y ait de « l'instituant », c'est-à-dire de vraies possibilités de faire des choix et de prendre des décisions.
- La concertation est une concertation de travail, avec un objectif de production, et non pas seulement une concertation de débat (sur des options pédagogiques de formation). Même

si un tel débat est indispensable, il ne s'agit pas d'abord d'échanger sur des idées, mais de se mettre d'accord sur des procédures, de construire ensemble des programmes précis, des progressions, des syllabi communs, des ressources à partager, des épreuves communes d'évaluation, etc. À l'occasion du travail commun, les divergences de représentations et d'idées s'inviteront d'elles-mêmes dans le débat, mais l'obligation de résultat liée à la production finale permettra, non pas le consensus voire la pensée unique, mais le dépassement de ce qui fait obstacle à travailler ensemble.

La concertation entre enseignants formateurs, c'est aussi le moment de sortir de l'enfermement dans des spécificités professionnelles. En d'autres termes, c'est le moment où psychopédagogues, didacticiens et praticiens de terrain peuvent apprendre à se connaître et à coordonner et mettre en cohérence leurs pratiques de formation plutôt que les juxtaposer. Les **formateurs de terrain** (maîtres de formation pratique comme maîtres de stage) doivent être considérés comme des formateurs à part entière, à égale dignité avec les enseignants formateurs en poste dans la haute école. La participation des maîtres de stage et des directeurs d'école aux concertations concernant la formation n'est souvent pas facile pour des raisons de lieu et de calendrier. Raison de plus pour ne pas réduire ces rares moments de rencontre à une transmission descendante d'informations.

La vie d'une institution se nourrit aussi de partage d'informations, mais le comité des experts a pu constater, dans certaines écoles une confusion entre réunion d'information et réunion de concertation. Une réunion est chronophage, ainsi, sauf à nécessiter explication et/ou argumentation particulières, la transmission d'informations gagne à utiliser les vecteurs écrits (valises, mails, bulletin interne, etc.). Pour éviter que cette information ne soit que descendante (*top down*), le comité des experts suggère la mise en place d'autres modalités pour recueillir et partager l'information *bottom up* (forums numériques...).

Le comité des experts a pu mesurer (en particulier par la manière dont certains entretiens ont pu devenir cathartiques) à quel point les étudiants avaient, eux aussi, besoin d'espaces et de temps de parole et d'écoute. Il ne s'agit pas tant de la relation de suivi et d'aide qui s'installe le plus souvent avec leurs enseignants formateurs, mais de pouvoir débattre entre eux et de pouvoir envoyer à l'institution et à ses personnels des messages — voire des revendications — concernant leurs conditions de vie et de travail. Les étudiants demandent de ne pas seulement être écoutés, mais surtout d'être entendus, c'est-à-dire que leurs demandes fassent l'objet de décisions de la part de la direction. Ce qui est souvent en jeu, c'est leur véritable statut d'acteurs au sein de l'institution.

Nous avons déjà exprimé à quel point **l'engagement formel des étudiants** dans les instances de consultation et de décision était faible et proposé quelques pistes pour faciliter cela³².

Presque toutes les sections Instituteur(-trice) primaire ont mis en place la formule « délégué de classe ». Bien entendu, il faut veiller à ce que personne ne les instrumentalise et ne les cantonne dans le seul rôle de porteur d'informations, voire de porteur de documents. On peut commencer à mesurer le sérieux accordé à la fonction en regardant leur mode de désignation. Ont-ils été rigoureusement élus après exposition de leurs motivations et de leurs intentions d'action, ou bien ont-ils été adoués « à la sauvette » par leurs pairs ? Disposent-ils d'espaces et de temps pour pouvoir consulter et rendre compte à leurs mandants ou bien cela repose-t-il sur le bon vouloir d'un enseignant formateur qui leur « cède » quelques moments d'intervention ? Ont-ils été correctement informés et formés pour exercer avec richesse leur fonction ? Autour de la fonction de délégué se met en place un apprentissage de la démocratie et la construction de compétences citoyennes, mais aussi professionnelles, pour le futur instituteur primaire.

Certaines hautes écoles sont allées plus loin en institutionnalisant des moments de « conseil » dans chaque classe.

³² Voir, à ce propos, la recommandation n°10 (p. 30) et la bonne pratique portant sur validation de la construction de compétences professionnelles par l'engagement institutionnel des étudiants (p. 27).

Bonne pratique relevée par les experts : le conseil de / dans la classe³³

Certaines hautes écoles organisent chaque quinzaine (ou chaque mois) dans la classe, une séquence de parole, d'analyse et de régulation pilotée conjointement par les étudiants et le professeur référent de la classe. Ces conseils rendent les étudiants plus acteurs de leur formation, développent leur autonomie et leur compétences réflexives. Particulièrement efficaces et appréciés des étudiants, ces conseils font écho aux pratiques de certains courants pédagogiques issus de l'école primaire : la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle.

Limites : un conseil de classe qui reste formel, vide de tout contenu important. Risque de faire croire que tout est négociable, ce qui n'est pas le cas.

Recommandations :

- (15) Rendre publique l'organisation interne de la haute école et de la section par la communication du (des) organigramme(s).
- (16) Institutionnaliser des moments de concertation productifs.
- (17) Mettre en place des outils d'information (pas seulement descendante) efficaces.
- (18) Renforcer la fonction de délégué de classe (élection, formation, conditions d'exercice...).
- (19) Organiser des espaces de parole pour les étudiants.

1.4. Partenariats institutionnels

Les partenaires institutionnels des hautes écoles et de leur section primaire sont de nature différente :

- **Les écoles primaires.**

Certaines sections Instituteur(-trice) primaire disposent d'un réseau étoffé, « vivant » et

dynamique d'écoles primaires. D'autres sont plutôt en pénurie et donc en recherche de lieux d'accueil pour les stages de leurs étudiants. Le comité des experts rappelle l'intérêt pour les sections des hautes écoles de formaliser des partenariats privilégiés avec des écoles primaires (cf. recommandation n°1). Il ne s'agit pas seulement de s'assurer des terrains de stage, d'observation, de leçons d'essai, etc., le partenariat peut et doit aller plus loin, au plus grand bénéfice des deux partenaires, vers du travail en commun, en particulier de recherche-action. L'ancrage local, de proximité est important avec les écoles primaires, les écoles spécialisées, l'inspection, les associations (par exemple d'aide aux devoirs),... plus généralement avec le « monde » de l'école.

- **Les réseaux des hautes écoles.**

Les différents réseaux de l'enseignement belge francophone sont organisés de longue date ; les hautes écoles ont toutes leur place dans ces organisations. Des réseaux spécifiques HE, catégorie pédagogique... ont été créés. Il a semblé au comité que ces organisations étaient importantes en termes d'échanges, de mutualisation et de réflexion. C'est là que se travaille et se perpétue l'identité institutionnelle des hautes écoles et de leurs composantes.

- **Les pôles territoriaux d'enseignement supérieur.**

Les hautes écoles sont investies dans les pôles. Leurs responsables participent aux réunions de pôles. Quelques hautes écoles se sont engagées dans des codélivrances de diplômes. Des enseignants formateurs des sections primaires sont parfois investis dans des groupes de recherche conjoints, même si ces partenariats reposent tout autant sur des liens avec d'autres hautes écoles ou avec un département d'une université de proximité qu'avec, *stricto sensu*, les pôles. Les étudiants peuvent accéder à toutes les bibliothèques du pôle ; possibilité dont ils sont peu informés et dont ils n'usent quasiment jamais. Les pôles ont encore beaucoup de potentiel à développer – notamment dans leur nouvelle forme définie par le décret « Paysage » – pour donner toute leur richesse. Ce sont pour les hautes écoles autant d'opportunités à saisir.

³³ Pour en savoir plus : POCHET, C., OURY, F., *Qui c'est l'conseil ?*, Paris : François Maspero, 1979.

- **Les partenariats internationaux.**

Les partenariats sont nombreux avec les institutions de formation étrangères – en Europe, mais aussi en Afrique ou Amérique du Nord, voire avec des écoles primaires étrangères. Ils ont le plus souvent été construits pour permettre des échanges de stagiaires. Parfois s’y sont ajoutés des échanges d’enseignants formateurs. Plus rarement, des actions de réflexion, voire de recherche (dans le cadre de programmes européens) ont été initiées. Le comité estime que ce dernier aspect est sans doute celui qui pourra apporter le plus de richesse pour le développement d’une haute école et de sa section primaire.

- **Autres partenariats.**

Le comité des experts a particulièrement apprécié l’engagement de certaines hautes écoles et de leur section primaire dans des partenariats extrêmement riches avec des structures culturelles (opéras, musées, compagnies théâtrales, artistes en courte résidence dans l’école...). Ces partenariats sont particulièrement intéressants pourvu qu’ils ne soient pas considérés comme des parenthèses ou des « suppléments d’âme », mais soient réellement intégrés au cœur de la dynamique de formation professionnelle — ce que certaines hautes écoles ont particulièrement bien réussi.

Les partenariats avec le monde associatif sont plus rares, sauf en ce qui concerne les associations de solidarité internationale. Le comité estime qu’ils gagneraient à être développés.

Derrière la question des partenariats se profile la question de **l’ouverture** versus le repli sur soi d’une haute école et de sa section primaire. Selon des modalités différentes, toutes les hautes écoles sont ouvertes, mais, pour certaines, cette ouverture ne porte pas suffisamment sur le cœur même du métier : la formation professionnelle des futurs instituteurs primaires. Pour cela, le comité des experts estime qu’il convient d’engager et de tirer pleinement parti des partenariats avec d’autres institutions de formation professionnelle d’enseignants : autres hautes écoles, institutions étrangères, départements spécialisés d’universités belges ou étrangères...

Recommandation :

(20) Tirer pleinement parti des partenariats avec d’autres institutions de formation pour optimiser la qualité de la formation professionnelle des instituteurs.

1.5. Démarche qualité

Le comité des experts a constaté à quel point l’établissement du **rapport d’autoévaluation** a été pour certaines sections Instituteur(-trice) primaire l’occasion d’un moment fort de mise en marche d’une démarche qualité. Dans certaines sections, une mobilisation massive de tous les acteurs a eu lieu : journées de concertation, assemblées générales, tables rondes, groupes de travail thématiques spécialisés et autres formes de travail. Des enquêtes d’ampleur ont donné de la matière à ces concertations. Souvent les étudiants ont été massivement associés au processus. Plus encore, la demande d’autoévaluation de l’AEQES ne se limitait pas au bilan, constat, état des lieux, mais laissait explicitement la place aux projections dans l’avenir et à la planification. C’est sur ces bases que le moment d’autoévaluation a pu, dans certaines hautes écoles, générer une dynamique d’évolution qualitative forte, voire être directement porteur d’effets.

En revanche, dans d’autres sections Instituteur(-trice) primaire, le rapport d’autoévaluation a été pensé par un petit groupe, parfois même rédigé exclusivement par les membres de la cellule qualité. Il concerne alors beaucoup plus les procédures institutionnelles que le cœur du métier lui-même, à savoir la formation professionnelle des instituteurs primaires. Dans ces cas de figure, le comité des experts a pu constater (au travers des entretiens) que, même s’il a été diffusé, le rapport d’autoévaluation n’a pas fait l’objet d’une véritable appropriation par la majorité des acteurs. La mobilisation et la concertation massives seront alors à mettre en œuvre à une autre occasion. La venue du comité et la restitution orale de ses premières conclusions peuvent être une opportunité de mobilisation, le renvoi écrit sous forme de rapport pouvant aussi jouer ce rôle.

Mais la **démarche qualité** ne saurait être seulement l'affaire d'un moment — si fort soit-il. C'est d'abord une posture et une préoccupation dans la durée. Pour faire vivre cela, quelques conditions sont requises :

- 1 La démarche qualité est **institutionnalisée** par l'organisme de formation. Ceci suppose la mise en place d'un service, avec des moyens spécifiques, du personnel spécialisé et/ou formé à cet effet, des relais dans toutes les composantes de la structure et surtout une reconnaissance et une prise en considération de son expertise (la cellule qualité est associée à toutes les instances de décision, de gestion et de pilotage avec voix consultative). En corollaire, les équipes de direction sont sensibilisées — voire formées — aux principes de la démarche qualité.
- 2 Cette structure et ces personnels « spécialisés » ne « dépossèdent » pas l'ensemble des acteurs de la préoccupation qualité, en faisant « à leur place ». Si un petit groupe de travail spécialisé peut fonctionner de manière permanente (et en rendant compte à tous de son travail de manière tout aussi permanente), des moments de **démarche participative et inclusive** de tous les acteurs sont impérativement nécessaires. Le comité des experts a parfois rencontré des sections primaires à deux vitesses de fonctionnement : une fracture était installée entre une « avant-garde éclairée » et la majorité des collègues plus en retrait. Une authentique démarche qualité ne peut pas accepter une telle situation d'hétérogénéité. De plus, à tout moment, visibilité et transparence s'imposent.
- 3 La démarche qualité se voit attribuer une **politique** spécifique sous forme de plan d'action stratégique en appui au projet de la haute école et de sa section Instituteur(-trice) primaire. La démarche qualité est intimement liée aux démarches d'anticipation et de planification. On ne peut pas faire l'économie d'un établissement de priorités, d'un étalement des actions à réaliser, d'un échéancier, faute de quoi on risque de se perdre dans une débauche d'énergie improductive.
- 4 La démarche qualité requiert une rigueur qui lui est donnée par ses **méthodes et ses outils**. Les méthodes se construisent en formation, mais

aussi dans des situations de confrontation et de mutualisation des pratiques. Elles permettent de traiter les données et informations recueillies en formulant et en mettant à l'épreuve des hypothèses explicatives. Les outils font largement appel aux diverses formes d'enquêtes (par questionnaire) et au traitement statistique des résultats. La détermination d'indicateurs permettant de rendre compte des fonctionnements de la section et la construction d'un tableau de bord permettant d'interroger (ponctuellement, mais aussi dans la durée) ces indicateurs font partie des outils intéressants. Mais outils, méthodes, et indicateurs doivent être choisis/construits en cohérence avec le plan d'action stratégique : c'est ce plan qui leur donne tout leur sens.

Bonne pratique relevée par les experts : il n'y a pas que des outils quantitatifs !

Les outils quantitatifs fondent leur rigueur sur leur travail d'objectivation des données. S'ils sont le plus souvent fiables, ils ne sont pas toujours très riches. Du point de vue richesse, on peut les compléter par des outils qualitatifs. Les diverses formes d'entretiens, consignés, enregistrés ou filmés procurent aussi des données riches (une haute école a mis au point un « qualitomaton »). L'appel à l'écriture (avec des dimensions d'autobiographie professionnelle de celui qui écrit) donne aussi des résultats intéressants.

Limites : attention à ne pas s'enfermer dans des approches « nombrilistes ».

- 5 La démarche qualité s'appuie et prend sens sur des échanges avec l'ensemble des **parties prenantes internes et externes**. Les enquêtes ou groupes de discussions avec les diplômés et représentants de la profession (directions, inspection...) ne se limitent pas à des mesures de satisfaction. Les écarts éventuels constatés entre le profil de sortie réalisé et celui qui était visé peuvent déboucher sur des ajustements des modalités de formation. Ils peuvent également conduire à une mise en question du profil de sortie, au regard des besoins actuels tant des écoles primaires que des enseignants à différents stades de leur carrière.

6 Il ne sert à rien de dépenser une telle énergie et de mettre en œuvre un tel travail s'il ne débouche pas sur des **actions** régulatrices des fonctionnements et des pratiques de l'institution comme de chacun de ses acteurs.

Le comité des experts souhaite porter une attention plus particulière à deux aspects de la démarche qualité : **l'externalisation des procédures** et **l'évaluation des enseignements par les étudiants** (EEE) ainsi que les usages qui en sont faits.

Certaines écoles se sont engagées dans des démarches (de certification) qualité en mobilisant des **méthodologies spécifiques** (ISO, CAF, etc.) et en faisant parfois appel à des organismes extérieurs. L'usage d'un référentiel et/ou l'appel à un évaluateur externes sont une garantie de plus grande objectivité, ou, du moins de l'engagement dans un processus d'objectivation. C'est le sens du travail de l'AEQES et de ses comités d'experts. Néanmoins, l'externalisation a ses limites ; de là le souci de l'AEQES de demander un travail préalable d'autoévaluation et d'associer le plus possible l'institution évaluée à toutes les étapes de la démarche. Il est en effet important d'y associer les acteurs dans des procédures d'auto/co évaluation et de les inviter à produire — à côté des outils externes — leurs propres critères, indicateurs, voire référentiels d'évaluation.

Lors des visites réalisées pour l'évaluation du cursus Instituteur(-trice) primaire, force est de constater que le caractère systématique de la mise en œuvre de l'EEE n'est pas acquis dans un nombre significatif d'entités. Certaines sections ont « expérimenté » l'EEE pour la première fois lors de la préparation de leur rapport d'autoévaluation. D'autres ne mettent pas en œuvre, ou le font « du bout des doigts » et surtout certaines mettent en œuvre, mais n'exploitent pas les résultats. C'est la tendance qui domine très nettement, selon les observations du comité des experts. Plusieurs explications peuvent être invoquées, principalement :

- le manque de moyens, matériels et humains, pour gérer les enquêtes à grande échelle et leur traitement ;
- la résistance, voire l'hostilité, d'une partie des enseignants formateurs quant au bien-fondé

du système : risques pour la carrière, utilité des résultats produits, légitimité des étudiants à les évaluer, etc.

Le comité des experts a pu constater que certains enseignants formateurs pratiquent une forme d'EEE à leur propre initiative : discussion en fin de cours, questionnaire d'avis des étudiants, etc. Le remplacement par un système unifié, au caractère plus administratif, leur fait craindre une diminution de la pertinence des questions posées et la perte de maîtrise d'une des phases de la relation éducative. Cette situation plaide pour le recours à des outils de recueil d'information validés et à géométrie variable ou adaptables compte tenu du type de pratique pédagogique ou de l'objectif visé par l'évaluation. Pour cela, les partages et mutualisations de pratiques entre différentes hautes écoles sont intéressants.

Mais l'enjeu n'est pas tant dans ce que l'on récolte par cette procédure d'EEE que dans les usages que l'on fait du matériel récolté. Comment garantir que la procédure engage chez tous et chacun réflexions et régulations individuelles et collectives ?

Bonne pratique relevée par les experts : du bon usage des résultats de l'EEE

Une haute école confie à un groupe de travail le dépouillement et l'analyse de tous les résultats anonymisés de l'EEE pour bâtir un programme spécifique de formation continue.

Beaucoup de hautes écoles renvoient aux enseignants formateurs les résultats des EEE les concernant, sans en prendre connaissance. Une haute école va plus loin en leur demandant un « rapport individuel d'activité » sur leurs pratiques enseignantes. Dans cette procédure d'autoévaluation, l'enseignant formateur définit lui-même ses critères et sa méthode et mobilise comme il l'entend les résultats des EEE qui lui ont été communiqués. Ce faisant, il est invité à la réflexion et à la régulation de ses pratiques. Ceci peut se poursuivre facultativement par un dialogue de l'enseignant formateur avec sa direction, avec le service qualité ou de développement pédagogique, voire par un *coaching*.

L'évaluation des enseignements par les étudiants³⁴

Le décret dit « Réussite » du 18 juillet 2008³⁵ demande, dès la rentrée académique 2008-2009, la mise en place d'un système d'évaluation systématique des enseignements par les étudiants (EEE) dans toutes les hautes écoles. Ce dispositif doit recueillir les avis anonymes des étudiants tous les deux ans et les résultats ne peuvent être utilisés dans le cadre de la carrière des enseignants formateurs. Les objectifs, cadre et questionnaire employés sont de la responsabilité du Conseil pédagogique, en collaboration avec la ou les catégories concernées.

Il faut rappeler que l'évaluation des enseignements n'est pas l'évaluation des enseignants formateurs : il y a d'autres procédures pour cela. Il faut aussi rappeler que l'EEE n'est pas l'évaluation des programmes de formation par les étudiants : ces deux démarches différentes sont complémentaires.

Il est vrai que des controverses et ambiguïtés existent sur l'EEE ; elles doivent être clarifiées au sein de chaque institution (Younès, 2007). En encourageant les établissements à poursuivre le développement de l'EEE, le comité des experts s'inscrit dans la vision de l'évaluation de l'enseignement universitaire formalisée et promue par Huguette Bernard (2011). Ce modèle formatif vise l'amélioration et la valorisation de l'enseignement par la mise en place d'actions concrètes. En amont, le dispositif rigoureux doit « considérer toutes les dimensions du travail pédagogique des professeurs (préparation de cours, prestation en classe, évaluation des apprentissages, engagement individuel ou institutionnel en enseignement) [et faire intervenir] de manière appropriée des sources d'information multiples (les étudiants, le professeur lui-même, des pairs compétents).» (Bernard, 2001 ; p. 9).

En aval, l'institution doit donner les moyens de l'amélioration : aide à l'interprétation des résultats, formation initiale et continuée des enseignants formateurs, *leadership* pédagogique au sein du programme, conditions d'enseignement renforcées, etc. La valorisation est question de reconnaissance tant symbolique — visibilité donnée à l'enseignement et aux réalisations — que matérielle. Un dossier d'enseignement — plus proche du portfolio que du rapport d'activité — peut contribuer à la pratique réflexive de l'enseignant formateur comme à la valorisation de son développement professionnel.

Recommandations :

- (21) Mettre la section Instituteur(-trice) primaire en « pratique réflexive » permanente concernant le processus qualité, en y associant l'ensemble des acteurs.
- (22) Développer le processus d'évaluation des enseignements par les étudiants et l'usage de ses résultats à des fins de régulation des pratiques de formation.

³⁴ Bibliographie sélective :

Younès, N., *À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ?* in *Revue française de pédagogie*, 161, 2007, pp. 25-40.

Bernard, H., *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*, Bruxelles : De Boeck, 2011.

³⁵ 18 juillet 2008 - Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur.

Chapitre 2 : les programmes d'études et les approches pédagogiques

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

Référentiel métier de l'instituteur / profil de sortie de l'étudiant

La vision de l'instituteur de demain est très peu souvent explicitée dans les sections pédagogiques des hautes écoles. Dès lors, le **profil de sortie** de l'étudiant est lui aussi très peu explicité, ce que déplorent certains acteurs, en particulier les maîtres de stage ou les directeurs d'école primaire.

Certes, il existe globalement un accord implicite sur certaines dimensions du métier. Ce qui est valorisé de manière générale, c'est un instituteur ouvert, avec une pensée critique et autonome, réflexif, créatif, capable de travailler en équipe, qui peut s'adapter, ayant acquis l'habitude de l'apprentissage tout au long de la vie, qui se met en recherche. Toutefois, ce profil n'est pas formalisé et est *a fortiori* rarement opérationnalisé comme tel. Par exemple, il est encore rare que, mis à part un profil attendu en stage, les sections pédagogiques se réfèrent — pour orienter la formation comme l'évaluation —, à des types de situations complexes auxquelles l'étudiant devrait pouvoir faire face.

Dans la **chaîne curriculaire**

Référentiel métier

→ **Référentiel compétences**

→ **Référentiel formation (objectifs et programme de formation de la section)**

→ **Objectifs opérationnels de chaque contenu de formation**

la première étape ne sous-tend pas les deux suivantes, qui reposent dès lors sur des bases qui ne sont pas entièrement stabilisées.

En particulier, les modèles de développement de la professionnalisation, qui peuvent être différents

d'une haute école à l'autre (« théorie-pratique », « pratique-théorie », ou encore « pratique-théorie-pratique »), relèvent davantage d'un choix posé par l'habitude ou la conviction que par une commande sociale identifiée à propos du profil du futur instituteur.

Il n'en reste pas moins que de réelles avancées ont été réalisées dans cette matière. Citons notamment le travail sur le référentiel métier en chantier au niveau du SeGEC³⁶, et actualisé par les enseignants formateurs de certaines hautes écoles en fonction de leur contexte spécifique.

Une autre question est rarement posée de manière formelle : c'est la question de savoir ce qui, dans la formation d'un instituteur, relève :

- de la formation initiale : quelles sont les exigences minimales pour les jeunes diplômés ? ;
- de la pratique professionnelle, en particulier de la formation sur le terrain pendant les premières années ? ;
- de la formation continue (dans sa forme actuelle, mais aussi dans une forme future qui pourrait être plus développée).

Recommandation :

(23) Définir et expliciter le profil de sortie des étudiants en prenant appui sur le référentiel de compétences.

L'utilisation qui est faite des compétences

Au plan institutionnel, la réflexion à propos des **compétences** constitue souvent pour la section pédagogique une réelle opportunité de concertation entre les acteurs. Toutefois, le point d'entrée est plus souvent la logique administrative que la logique curriculaire : les compétences sont davantage vues comme une nécessité de répondre à une directive, à un cadre contraignant (« il faut rattacher les activités d'enseignement/apprentissage aux compétences ») que comme une occasion de faire évoluer des pratiques d'enseignement et d'évaluation, à travers un cadre

³⁶ Voir à ce propos : http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A34_01.pdf (consulté le 9 mai 2014).

qui permet de structurer autrement la formation, par exemple une structure modulaire, ou une autre structure, qui fait une place plus large à l'interdisciplinarité.

En termes d'utilisation qui est faite des compétences dans la formation — celles des étudiants —, il existe chez une bonne partie des enseignants formateurs, et en particulier chez les psychopédagogues, une double préoccupation, non seulement de prendre en compte les compétences liées à la profession, mais aussi de développer des pratiques en phase avec leur compréhension des compétences : une pratique alliant de manière constante l'aller-retour entre l'action et les compétences développées dans l'action et à propos de l'action.

Toutefois, par manque de temps et/ou par peur de s'écarter des directives officielles et/ou par fidélité à une conception particulière de la compétence, les acteurs s'autorisent rarement à mener une réflexion épistémologique à leur propos : d'où viennent-elles ? Quelles sont les différentes manières de les considérer ? Qu'est-ce que chaque approche a provoqué comme résultats dans les systèmes éducatifs ? Compte tenu des enjeux et des problèmes posés dans l'institution, quelle approche pourrait la faire progresser ?

En particulier, dans l'esprit de bon nombre d'acteurs, il n'y a pas de distinction claire entre « compétences transversales » et « compétences terminales ».

Des approches par compétences plurielles

Si l'on veut cerner les apports et les limites de l'approche par compétence, il faut distinguer plusieurs formes, ou plusieurs « générations » d'approches par compétences, et en particulier l'approche par les « compétences transversales » et celle par les « compétences terminales ».

La conception « compétences transversales », fondée sur la volonté de mettre l'accent sur l'apprendre à apprendre, l'apprendre à être autonome, l'apprendre à rechercher de l'information, etc. conduit à raisonner davantage en termes de processus de formation (Que met-on en place pour développer l'autonomie de l'étudiant ? Comment s'y prend-on pour qu'il apprenne à apprendre ?),

alors que la conception « compétences terminales », fondée sur la question de savoir à quelles situations complexes l'étudiant doit pouvoir faire face en fin de formation, propose plutôt de raisonner en termes de résultats (Quel profil d'étudiant forme-t-on ? Que faut-il prévoir en formation pour qu'il puisse faire face à tel type de situation ?...). Ces deux conceptions sont loin d'être incompatibles, mais elles sont tout à fait différentes sur le plan de l'architecture du *curriculum*.

C'est la conception « compétences terminales » qui est mise en avant à l'heure actuelle, au plan international. D'une part, 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 ». C'est une définition qui fait l'objet d'un large consensus, en particulier dans le monde francophone, que ce soit au Québec (Tardif, Scallon...), en France (Le Boterf...), en Suisse (Perrenoud...) ou en Belgique francophone (Beckers, Paquay, Rey, De Ketele, Roegiers...). D'autre part, c'est une conception qui est en phase avec les recommandations des textes européens (cadre européen des certifications, acquis d'apprentissage...).

Bien que les pratiques d'intégration des acquis, liées à la conception « compétences terminales », soient de plus en plus présentes dans certaines hautes écoles, c'est encore la conception « compétences transversales » qui domine souvent dans les représentations des enseignants formateurs. Il y a dès lors une forte mise en tension de l'approche valorisée aujourd'hui et des conceptions dominantes chez les enseignants formateurs. Le grand écart permanent ?

Ces deux conceptions divisent parfois les équipes d'enseignants formateurs. Même s'il existe à ce propos une très grande variabilité dans les différentes hautes écoles, il apparaît que certains enseignants formateurs véhiculent davantage une conception « compétences transversales », tandis que d'autres sont plutôt attirés par la conception « compétences terminales ». Persistance de la conception de l'enseignement comme transmission

de savoirs ? Manque de formation à l'évaluation des compétences ? Toujours est-il que le manque de consensus sur la notion de compétence renforce certaines dérives, comme le fait de favoriser *par défaut* une évaluation fondée sur la restitution de contenus-matières.

Ce type de glissement révèle une autre mise en débat : la place des savoirs dans la formation, mais aussi à l'école primaire. Quel statut leur donner ? Quelle importance leur accorder ?

La place des savoirs dans les approches par compétences

Même si les deux conceptions ont tendance à remettre en cause la primauté des savoirs, cette remise en cause est de nature différente dans l'une et l'autre conception. La conception « compétences transversales », que l'on peut considérer comme la première génération de la compétence, tend à considérer les savoirs comme un bagage culturel plus ou moins distinct, qui se développe en parallèle aux compétences, voire en marge de celles-ci.

En revanche, dans la génération actuelle de l'approche par compétences (qui privilégie la conception « compétences terminales »), il y a une articulation étroite entre les savoirs et les compétences, les savoirs étant considérés comme des ressources indispensables au service des compétences. Dans cette optique, les compétences transversales — qui restent essentielles dans toute formation — 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.

Ce qui apparaît souvent comme une nébuleuse autour des compétences provoque en conséquence un malaise en termes d'**exploitation du référentiel des compétences** avec les étudiants : qu'il s'agisse du référentiel du décret du 12 décembre 2000 ou de celui du Conseil supérieur pédagogique³⁷, il est peu

travaillé avec les étudiants au sein des différents cours, et ne constitue pas un outil de pilotage. Dans les stages et dans les AFP, le référentiel est davantage présent, mais il est parfois travaillé de manière formelle, ce qui amène les étudiants à leur tour à envisager leurs préparations de leçons « au coup par coup » sans avoir de vision d'ensemble de ce qui est attendu des enfants en termes de profil de sortie. Il n'est pas rare de rencontrer des étudiants qui n'ont pas une vision claire de ce que peut apporter en primaire un enseignement orienté vers l'acquisition de compétences plutôt qu'un enseignement centré sur des contenus-matières. Quoi qu'il en soit, il y a certainement autour de la réflexion sur les compétences de superbes chantiers à ouvrir pour mieux articuler encore les pratiques en psychopédagogie et les pratiques disciplinaires.

Toute la responsabilité de ce flou qui entoure les compétences n'est pas à mettre au passif des hautes écoles et des enseignants formateurs. Les textes officiels³⁸ eux-mêmes véhiculent des ambiguïtés flagrantes, mettant sur le même pied tantôt des compétences transversales, c'est-à-dire en termes de processus (« entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique... »), tantôt des compétences terminales (« concevoir des dispositifs d'enseignement... »), c'est-à-dire en termes de résultats, et en confondant même savoirs et compétences (« maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires... »).

Recommandations :

- (24) Engager collectivement une réflexion épistémologique sur la notion de compétence.
- (25) Faire du référentiel de compétences un outil, mais aussi un objet de formation.

La nature de la concertation autour des compétences

En termes de processus de **concertation** sur les innovations pédagogiques — en particulier sur les compétences —, on peut également dégager des constats intéressants menant à des hypothèses

³⁷ Repris en annexe 4.

³⁸ Décret du 12 décembre 2000 (*op. cit.*).

de travail. En effet, la réflexion est rarement organisée au niveau de l'ensemble de la section pédagogique. On rencontre des modalités de travail diverses qui impliquent le plus souvent une partie des enseignants formateurs : un petit groupe de psychopédagogues, un petit groupe mixte psychopédagogues/enseignants formateurs disciplinaires, ou une dynamique majoritaire dans l'équipe, sans impliquer tout le monde. Comment expliquer cette tendance ? On peut citer plusieurs facteurs en guise d'hypothèse :

- les contraintes organisationnelles qui font que dans certaines hautes écoles très peu d'enseignants formateurs ont un temps plein dans la section (parfois uniquement les psychopédagogues) ;
- le manque de formation psychopédagogique des enseignants formateurs (dont les psychopédagogues) et donc leurs lacunes quant à l'approche par compétences, l'évaluation des acquis... ;
- le manque de concertations autres que « organisationnelles » (cf. chapitre 1) ;
- le manque de *leadership* pédagogique (cf. chapitre 1) ;
- la compréhension restrictive de la grille horaire...

Deux types de démarches, internes et externes, cadrent les réflexions. En externe, il s'agit de prendre en compte et de se situer par rapport à la réflexion d'auteurs et aux pratiques externes de référence (« vers quoi devrions-nous nous orienter ? »). En interne, on vise la cohérence au sein de l'équipe (« comment nous organisons-nous pour y arriver en embarquant le maximum d'enseignants formateurs ? »).

Il semble parfois que des démarches internes de concertation soient privilégiées au détriment de démarches externes : on cherche en priorité à être plus cohérents en interne (au sein de l'équipe) que pertinents (par rapport à la réflexion d'auteurs et aux pratiques externes de référence). Il existe donc certes un travail de fond dans les sections pédagogiques, mais qui patine à un certain stade parce que certaines étapes n'ont pas été respectées et que certaines conditions sont absentes. En particulier, la **formation continue**

des enseignants formateurs n'est ni pensée de manière collective ni orientée vers le projet de la section, et dépasse rarement les bonnes volontés individuelles.

Recommandation :

- (26) Rechercher les modalités de travail en équipe qui permettraient que les compétences jouent un rôle concret, tout autant en termes de pertinence de la formation que de cohérence interne.

Qu'en est-il des acquis d'apprentissage et des unités d'enseignement ?

La mise sur pied d'acquis d'apprentissage et d'unités d'enseignement répond à des prescriptions de la FWB, qui trouvent essentiellement leur inspiration dans des initiatives européennes. Il existe à ce sujet un double enjeu. Un premier enjeu est un enjeu apparent, celui d'élaborer des AA et des UE, en vue de permettre une plus grande harmonisation entre les établissements. Mais il existe un autre enjeu, celui de rendre la formation plus efficace, et de remplacer une « approche cours » de la formation par une « **approche-programme** » qui cherche à mettre en cohérence l'ensemble des composantes de la formation³⁹. Elle consiste à « aller rechercher des interactions au-delà des différents cours au service de pratiques communes⁴⁰ ».

En termes de démarche de changement curriculaire relatif aux AA et aux UE, les réalités sont diverses, et sont le témoin de ces deux niveaux d'enjeux. Certaines écoles pratiquent une démarche inductive, en tentant de mettre en œuvre les AA et les UE avant de les formaliser. D'autres les définissent *a priori*, de manière plus formelle, à travers un groupe « éclairé » ou en concertation avec tous, mais sans nécessairement les rattacher à des pratiques innovantes.

³⁹ Prigent, R., Bernard, H., Kozanitis, A., *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Montréal : Presses Internationales Polytechnique, 2009.

⁴⁰ Version française d'un article en allemand : Perrenoud, P., *Verwalten statt gestalten: die den modularisierten Bildungsgängen drohende Gefahr*, Beiträge zur Lehrerbildung, 2002, n° 2, pp. 203-215.

Dans le premier cas, les acteurs s'appuient avant tout sur la réflexion relative au profil de sortie de l'étudiant. Ils s'appuient aussi sur des pratiques qui ont fait leurs preuves dans un contexte donné ainsi que sur des travaux de recherche en matière de référentiels de formation, et cherchent à développer des pratiques innovantes, en matière d'apprentissages, mais aussi en matière d'évaluation, en particulier des pratiques d'évaluation basées sur l'intégration des acquis de l'étudiant. Dans le deuxième cas, la dynamique de l'équipe est essentiellement réformatrice, dans le sens où elle consiste surtout à adapter les choses progressivement à partir de l'existant. Elle ne participe pas pour l'instant d'une réelle approche programme qui nécessiterait un partage d'informations plus important et la construction d'espaces formels de discussion de fond sur les convergences entre enseignants à partir du profil de sortie souhaité, de même que des articulations entre les différents groupes de travail qui sont créés. Le risque de cette manière « juxtaposée » de faire est la tentation de replacer les cours existants dans des UE communes, plutôt que d'envisager une construction et une articulation nouvelles.

Une approche modulaire : pourquoi, comment, quels bénéfices et quelles dérives ?⁴¹

Sur le principe, l'approche modulaire consiste à élaborer une architecture qui privilégie une entrée par les activités professionnelles en référence au référentiel. Elle vise donc à construire les compétences des étudiants, organisées en référence à des situations professionnelles significatives du métier. Elle est un outil permettant de dépasser l'approche cours, à condition de s'inscrire dans une perspective intégrative par compétences, avec des unités d'enseignement structurées sur des compétences professionnelles où sont repensées différemment les articulations théorie/pratique (Roegiers, 2012).

Toutefois, il existe un risque de dérive si les UE reposent sur une logique modulaire plus juxtaposée qui peut renforcer une parcellisation des contenus de formation avec la constitution de « territoires » par UE sans articulations les unes avec les autres.

Autrement dit, pour garder son sens, l'approche modulaire doit être pensée dans le cadre d'une approche par compétences. Il est également important de prendre en compte les risques de dérive gestionnaire pointés par Perrenoud (2002) sur ce type d'entrées et les mécanismes de régulation qu'il propose :

- 1 « Attribuer à de nombreux modules une thématique interdisciplinaire, se rapprocher de la sorte de la complexité et du caractère multiréférentiel des situations de travail.
- 2 Intégrer à ces modules un entraînement à la mobilisation et au transfert des acquis en situation complexe, ce qui va au-delà des exercices d'assimilation et passe au minimum par des travaux pratiques, des démarches de recherche, de résolution de problèmes ou de projet et parfois par des travaux de laboratoire, des simulations, des temps de stage.
- 3 Prévoir dans le cursus des modules centrés sur l'intégration et la mobilisation des acquis. C'est, en formation professionnelle, le rôle des stages en responsabilité, mais on peut dans d'autres types de cursus trouver d'autres formules, comme le travail de fin d'études, des projets ou des unités d'intégration.
- 4 Ne pas éluder la question de l'évaluation des compétences finales visées et la confier à des modules ayant un rôle crucial à cet égard. »

De plus, Roegiers (2012) met en évidence des risques liés aux stratégies des acteurs : « une possible disparition de certains éclairages disciplinaires dans les négociations inter-enseignants formateurs (en fonction des rapports de pouvoir internes aux structures) et un « court-termisme » privilégiant des productions de performance liées à l'immédiété des situations, au détriment d'un apprentissage de profondeur. » (p. 224). Cette dimension peut être renforcée par les logiques certificatives portées par les étudiants (et les enseignants formateurs) au détriment des logiques de formation à plus long terme.

⁴¹ Bibliographie :

Perrenoud, P., *La dérive gestionnaire des formations modulaires*, 2002. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_15.html (consulté le 15 mai 2014).

Roegiers, X. (2012) (*op. cit.*).

Recommandation :

(27) Privilégier une « approche programme » à une « approche cours » pour la construction des unités d'enseignement et l'identification des acquis d'apprentissage.

Les avancées relatives à l'intégration des acquis

S'il est un changement que l'on peut pointer en matière curriculaire, c'est l'accent de plus en plus prononcé que les acteurs accordent à l'**intégration des acquis**.

Cette option curriculaire consiste à articuler la formation autour d'un référentiel métier, basé sur une analyse des situations professionnelles, et de décliner celui-ci à travers un ensemble de situations d'intégration auxquelles l'étudiant doit pouvoir faire face au terme de la formation. Exemples : faire face à une classe de première primaire comprenant la moitié de primo-arrivants ; mener une activité d'apprentissage reposant sur l'utilisation des TICE au cycle 10-12 ; mettre en place une activité de remédiation en mathématiques, etc. Cette manière de procéder va tout à fait dans le sens de l'esprit d'une formation orientée par les acquis d'apprentissage et organisée par unités d'enseignement.

L'intégration peut être envisagée à deux niveaux : au niveau de la formation (il s'agit alors d'intégration interdisciplinaire) et au niveau de chaque cours (il s'agit d'intégration disciplinaire).

La tendance actuelle dans les sections pédagogiques est de privilégier l'**intégration interdisciplinaire**, qui est ambitieuse, dans la mesure où elle implique de dépasser la simple réorganisation des cours pour entrer dans une logique d'unités d'enseignement qui seraient évaluées collégalement à travers des situations de transfert et d'intégration entendues comme des tâches complexes orientées vers la pratique professionnelle.

Il apparaît toutefois que cette option « intégration interdisciplinaire » peut entraîner des résistances de la part de certains enseignants formateurs disciplinaires. Elles semblent liées au fait que ces travaux sont perçus comme reflétant plutôt le point

de vue des psychopédagogues, dont l'identité professionnelle est liée à l'articulation théorie-pratique. Pour des raisons d'adhésion de l'ensemble des enseignants formateurs aux démarches d'intégration, il semble que, à côté de cette réflexion sur des situations d'intégration interdisciplinaire, il soit aussi nécessaire de se pencher sur des situations d'**intégration disciplinaire** (amener les étudiants à mobiliser des ressources – savoirs, savoir-faire, compétences transversales – pour résoudre une situation complexe de la discipline). Ces situations d'intégration disciplinaire sont plus proches de la zone proximale de développement⁴² des enseignants formateurs de discipline — de même que des étudiants —, et seraient dès lors sans doute davantage enclins à susciter une adhésion plus globale au projet.

Recommandation :

(28) Travailler les approches intégrées tout autant dans une dimension monodisciplinaire qu'interdisciplinaire.

2.2. Programme d'études

Dans un contexte dans lequel il y a peu d'explicitation du profil de sortie, il n'est pas étonnant de constater que ce soit souvent la **grille horaire** qui apparaisse comme organisatrice du dispositif : on est généralement dans une « **approche cours** » de la formation, et non dans une « approche-programme ».

Il apparaît de manière assez claire que la conception des programmes comme une liste de cours relève d'une conception curriculaire assez limitée. En ce sens, la réflexion sur les acquis d'apprentissage et d'unités d'enseignement apparaît comme une véritable opportunité de changer le regard sur les programmes.

Un témoin intéressant de l'évolution d'une conception davantage orientée « cours » ou davantage orientée « *curriculum* » est constitué des **fiches de cours**. Leur hétérogénéité donne non seulement des indications sur la diversité des pratiques existantes, mais aussi sur les conceptions différentes qui coexistent.

⁴² Pour reprendre le concept de Vygotsky.

Voici par exemple une idée de la diversité des objectifs énoncés dans les fiches de cours :

- absence d'objectifs (contenus de cours : « Connaitre la réglementation scolaire », « Principaux courants littéraires ») *versus* présence d'objectifs ;
- objectif de l'enseignant formateur (« Parcourir les différents courants didactiques et dégager leurs évolutions », « Donner un aperçu des principales questions déontologiques ») *versus* objectif de l'étudiant (« Réaliser une synthèse personnelle argumentée », « Planifier une suite d'apprentissages en classe ») ;
- objectif de processus (« Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession », « Apprendre à raisonner correctement ») *versus* objectif de résultat (« Pouvoir construire des supports et des outils didactiques », « Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe ») ;
- objectif transversal (« Avoir un esprit critique ») *versus* objectif disciplinaire (« Apprendre à utiliser un langage mathématique rigoureux ») ;
- objectif micro (« Acquérir des références bibliographiques ») *versus* objectif macro (compétence : « Construire des activités scientifiques pour les stages », « Concevoir des activités mathématiques simples adaptées à l'école primaire »).

Sur ce dernier point, peu d'objectifs font état d'une **conception de la compétence** comme « mobilisation de ressources pour faire face à une situation contextualisée ». Il est rare que, à partir de l'identification de la ou des compétences visées, la fiche de cours mette en évidence des situations contextualisées dans lesquelles l'étudiant est invité à mobiliser ses acquis d'apprentissage.

Comment cette diversité est-elle traitée ?

Dans une majorité des hautes écoles, cette diversité de conception des fiches de cours ne fait l'objet d'aucun traitement par les acteurs : soit elle ne semble pas être remarquée – masquée par l'uniformité des rubriques renseignées - , soit elle est remarquée, mais ignorée, soit elle est pointée par certains acteurs — en particulier par des étudiants — comme le témoin d'une certaine incohérence ou encore considérée comme un signe de vitalité et de respect de la différence, voire comme une simple application du principe de « liberté pédagogique ».

La notion de liberté pédagogique revisitée⁴³

De plus en plus, le concept de liberté pédagogique est traité sous un angle particulier, qui est celui du concept d'*accountability*. Issu du monde anglo-saxon, ce concept n'a pas vraiment d'équivalent dans la langue française. On le traduit par les termes d'imputabilité, ou encore de redevabilité. C'est le processus à travers lequel les institutions éducatives, mais aussi les enseignants formateurs, doivent rendre des comptes de leur efficacité (Broadfoot, 2000). C'est autour de ce concept que s'est développée la notion d'« État évaluateur », depuis le début des années 2000, qui a suivi et complété celle d'« État décentralisateur ».

Dans la littérature, les politiques d'*accountability* sont surtout étudiées à deux niveaux principaux : celui des autorités intermédiaires et celui des enseignants formateurs. C'est le second niveau qui nous intéresse ici. Il pose la question : « En quoi et jusqu'où un enseignant formateur doit-il rendre des comptes sur son action ? » (point de vue de l'enseignant formateur), ou encore, « Quelle régulation opérer au niveau des pratiques enseignantes ? » (point de vue du système éducatif).

Selon Hutmacher (2005), deux modes de pilotage et de régulation des pratiques pédagogiques sont possibles :

- a) *une régulation bureaucratique*, de type taylorienne, en découpant en amont les opérations définies par l'autorité hiérarchique, et en les exécutant selon une application méthodique des directives venues ainsi d'en haut ;

⁴³ Bibliographie :

Broadfoot, P., *Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur*, in *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 43-55.

Helgøy, I. & Homme, A.D., *Individual or collective responses to accountability policies: a comparative study of teacher professionalism in Norway and Sweden*, in V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales*, *Revue d'Education comparée*, 2011, n°5, pp. 107-131.

Hutmacher, W., *L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle*, in Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris: l'Harmattan, 2005.

b) *une régulation professionnelle*, où les tâches de conception et d'exécution sont privilégiées en augmentant la marge de manœuvre et les responsabilités de l'enseignant afin qu'il résolve les problèmes de plus en plus complexes qui se posent aujourd'hui.

C'est ce deuxième mode de régulation qui prévaut aujourd'hui, celui de la responsabilisation.

Toutefois, en pointant ce mode de la régulation, on n'a pas encore répondu à une question encore plus importante : « Qui est responsable des apprentissages ? Le système éducatif ou l'enseignant ? » (Helgøy & Homme, 2011). Autrement dit, faut-il privilégier une logique professionnelle traditionnelle, dans laquelle les enseignants ne sont pas responsables des apprentissages de leurs élèves, comme en Norvège (*modèle de la confiance*) ? Faut-il au contraire privilégier un nouveau professionnalisme, comme en Suède ou au Royaume-Uni (*modèle d'imputabilité*), dans lequel chaque enseignant bénéficie d'une large autonomie, mais est responsable de ses pratiques face aux élèves, aux parents et aux autorités éducatives ? Ce second modèle, fondé sur la transparence et l'imputabilité plutôt que sur la confiance, semble réduire l'influence des enseignants sur les politiques nationales. Autrement dit, ce modèle semble donner davantage de garanties à un État de réguler correctement son système d'enseignement.

Bien sûr, on pourrait se poser la question : « Faut-il réguler un système éducatif ? ». Mais n'est-ce pas là la caractéristique fondamentale d'un système d'éducation publique ?

Dans une autre partie des sections Instituteur(-trice) primaire, cette diversité est au contraire pointée comme une anomalie, un manque de **cohérence**, et utilisée comme une opportunité d'une réflexion commune très concrète entre enseignants formateurs sur la fonction et le rôle de chaque cours dans la formation, selon ce qu'il vise à développer chez l'étudiant.

Ce qui ressort également des programmes d'études est le **morcellement** des activités de formation.

Ce morcellement est en grande partie le reflet de la grille officielle du décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents⁴⁴. En effet, à part les rubriques 6 (« le savoir-faire », à savoir les ateliers de formation professionnelle et les stages) et 7 (« Activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle »), et une partie de la rubrique 3 (maîtrise de la langue française et TICE), celui-ci est structuré selon une logique strictement disciplinaire, qui conduit à une lourdeur dans la grille. Il est toutefois intéressant d'analyser la manière dont les hautes écoles ont complété cette grille par les 120 heures de « liberté du PO », certaines en introduisant des cours de morale, de religion ou de citoyenneté, certaines des activités disciplinaires (souvent dans l'axe « savoirs disciplinaires et didactique des disciplines »), d'autres des activités interdisciplinaires (projets interdisciplinaires, modules liés au projet personnel, ouverture de l'école sur l'extérieur, enseignement spécialisé et intégration scolaire, maîtrise de la langue française, renforcement des ateliers de formation professionnelle...).

Bonne pratique relevée par les experts : le pot d'heures

Une haute école applique le principe du « PODEUR » (pot d'heures), qui est un pourcentage de la grille officielle réservée à une logique de projets et à la construction d'enseignements nouveaux, conjoncturels, optionnels.

Cette formule est intéressante dans la mesure où elle s'aménage des libertés tout en respectant l'esprit de la loi. C'est un levier de qualité de la formation, qui oblige à questionner l'identité professionnelle des enseignants formateurs, et à se concerter.

Limites : éparpillement dans les projets, manque de cohérence, dérive du « projet pour le projet », marginalisation du dispositif.

Au-delà de la stricte grille de cours, il est manifeste qu'il se développe dans la quasi-totalité des hautes écoles de multiples initiatives visant à développer des **projets en commun**, au sein de petites équipes,

⁴⁴ *Op. cit.*, voir annexe 3.

en général constituées de deux ou trois enseignants formateurs, rarement davantage. Le noyau de cette collaboration est souvent un noyau « psychopédagogue - enseignant formateur de discipline – maître de formation pratique », mais bien d'autres configurations sont à l'œuvre, comme des groupes d'enseignants formateurs d'une même discipline en provenance de la même implantation ou d'implantations différentes, ou encore des collaborations étroites « Service d'aide à la réussite – enseignant formateur disciplinaire », etc. Il semble évident que, à ce niveau, de nombreux facteurs aient joué, mais principalement les **ateliers de formation professionnelle** (AFP) qui ont obligé les enseignants formateurs à se pencher ensemble sur une problématique donnée ou sur un aspect particulier. Ceci ne veut pas dire que les collaborations développées répondent à des injonctions administratives, loin de là : c'est à un véritable feu d'artifice d'initiatives de collaboration et de décloisonnement, les plus inventives les unes que les autres, qu'on assiste aujourd'hui dans le paysage de la formation d'instituteurs(-trices).

On ne travaille pas en équipe pour (le plaisir de) **travailler en équipe** tout comme on ne travaille pas en projet pour (le plaisir de) travailler en projet. Le travail en équipe a le plus souvent pour objectif la régulation de la formation vers une plus grande qualité. Le travail en projet est d'abord au service de la construction des compétences attendues chez l'étudiant et spécifiées par le profil de sortie construit collectivement en équipe. Cependant, la construction de la compétence 9 « Travailler en équipe au sein de l'école⁴⁵ » ne se conçoit guère sans qu'à au moins un moment l'étudiant n'ait été confronté à un travail en équipe et n'en ait analysé les fonctionnements à l'aide de différents modèles théoriques. De même, il apparaît difficile de construire une capacité à travailler en projet avec des élèves sans en avoir vécu aucun tout au long de sa formation.

Recommandation :

(29) Mettre en cohérence les différentes initiatives pédagogiques tant individuelles que collectives.

La pertinence de certains contenus de la formation

Sans surprise, les étudiants expriment un ensemble de **perceptions relatives au poids et à l'utilité de tel ou tel cours** dans la section pédagogique, ainsi que des (in)évitables redondances. S'il est difficile de dégager des constantes tellement ces perceptions sont liées à un contexte particulier et surtout à des enseignants formateurs particuliers, il ressort néanmoins que les cours vus comme « incohérents », « trop poussés » ou « inutiles » sont plus souvent des cours qui ne sont pas adossés directement aux cours figurant à la grille horaire des écoles primaires. On peut sans doute faire de ce constat une double analyse : d'une part, on peut se demander si le rôle de ces cours dans la formation est suffisamment explicité aux yeux des étudiants, et s'ils sont suffisamment portés par l'ensemble de l'équipe enseignante ; d'autre part, il dénote sans doute, de la part des étudiants, une vision tronquée de la formation dans laquelle, selon une optique d'utilité à court terme, seuls les cours prodigués à l'école primaire leur seraient utiles en formation.

Par ailleurs, certains **contenus ou thématiques** ont été pointés comme **absents ou insuffisamment traités**, ceci de manière récurrente :

- Tout d'abord, les aspects liés aux « dys » (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe...), avec des questions pratiques qui émergent : « Quand prendre contact avec le PMS ? », « Que peut-on dire d'un enfant dans un document officiel ? » ;
- La différenciation, l'individualisation et la remédiation, en lien avec les apports des neurosciences ;
- La gestion de la classe, et en particulier la gestion des conflits dans la classe et des situations de violence : si les sortants ont bien appris à « faire cours », ils ne savent pas suffisamment « faire classe » ;
- La maîtrise d'une seconde langue, alors qu'il existe un nombre croissant d'écoles fondamentales d'immersion ;
- La dimension psychoaffective du métier d'enseignant : la gestion des émotions, la gestion du stress, mais aussi la communication entre adultes ;
- La prise en charge de la classe en séquence longue : si les sortants savent construire une leçon, ils se sentent beaucoup moins à l'aise dans la construction d'une progression sur l'année.

⁴⁵ Cf. décret du 12 décembre 2000 (*op. cit.*), voir annexe 2.

La formation, et en particulier les stages qu'ils ont vécus ne leur ont pas permis d'approcher le métier d'instituteur dans la durée ;

- Les missions de l'enseignant hors la classe : interactions avec les parents, les collègues, etc.

Bonne pratique relevée par les experts : des parcours différents en fin de formation

Dans certaines hautes écoles, les étudiants optent pour des parcours différents en fin de formation. Ils ont ainsi non seulement la possibilité d'approfondir un champ précis et de prendre du recul, mais aussi de s'ouvrir à des regards pluriels sur leur formation ainsi qu'à des exigences liées à leur profession, comme la nécessité de comparer plusieurs systèmes éducatifs.

Limite : cette pratique doit rester gérable par les enseignants formateurs, qui doivent pouvoir en assurer un accompagnement formatif.

Recommandation :

(30) Travailler avec les étudiants la compréhension d'ensemble du processus de formation pour garantir sa prise de sens.

Le *continuum* sur les trois années

Des constantes apparaissent également au niveau du *continuum* dans l'organisation des trois années :

- une première année souvent axée, d'une part sur la question « suis-je fait pour ce métier ? », d'autre part sur la remise à niveau et la maîtrise des contenus de base de l'école primaire ;
- une deuxième année orientée vers des outils pour enseigner, en particulier en installant des éléments de didactiques des disciplines ;
- une troisième année envisageant la professionnalisation : approfondissement de didactiques particulières, l'enseignement spécifique en première année du primaire, l'enseignement spécialisé, l'initiation à la pédagogie différenciée...

Cette organisation traduit une **logique** selon laquelle le savoir (du maître instruit) est considéré

comme un prérequis qui permettra ensuite d'étayer des questions pédagogiques et didactiques. Dans le cadre de projets interdisciplinaires, un lien *a posteriori* est fait avec les compétences « métier », mais l'ancrage disciplinaire est premier dans le discours et dans les pratiques.

Bonne pratique relevée par les experts : un rapport critique au savoir

Dans certaines hautes écoles, la progression des apprentissages est particulièrement bien pensée, avec une progressivité du développement professionnel dans un rapport critique avec le savoir. Ainsi, il est demandé aux étudiants de mener des projets concrets dès la première année de bachelier pour les amener à se mettre en contact avec la pratique, même en dehors des stages, avec par exemple une utilisation de la vidéo pour travailler des situations de classe.

Ce type de dispositif constitue une réponse intéressante au problème, couramment évoqué, du manque de stages en première année, pour permettre à l'étudiant de « se frotter » au métier.

Limite : la capacité d'absorption des étudiants par les écoles de stage, ce qui doit faire l'objet d'une contractualisation « gagnant-gagnant » par les deux parties.

2.3. Pratiques de formation

Des pratiques qui restent transmissives

Ce qui prédomine aujourd'hui dans les pratiques enseignantes de la plupart des sections pédagogiques est la **transmission disciplinaire et didactique**, ceci malgré la démarche volontariste de leur part pour faire évoluer la professionnalité dans des démarches par compétences.

D'une part, au niveau des cours à portée plus théorique, il semble encore exister un grand nombre de cours magistraux, dans les cours disciplinaires, mais aussi dans certains cours de psychopédagogie, surtout dans le cas des cours de type A. Quand

on évoque des perspectives de changement, certains enseignants formateurs déclarent vouloir faire *plus* (de contenus) au lieu de faire *autrement*. D'autre part, dans la partie « didactique » de leurs cours, les enseignants formateurs disciplinaires — que l'on nomme par ailleurs « didacticiens » — font une large place aux contenus disciplinaires théoriques et fort peu à... la « didactique ».

Ceci a pour conséquence que les étudiants perçoivent mal le rapport entre les cours disciplinaires et le terrain. Le fossé entre théorie et pratique semble d'autant plus profond que le niveau de connaissances disciplinaires est trop élevé dans certains cours.

Ces considérations renvoient une fois de plus au **profil de sortie des étudiants**, et en particulier à l'équilibre entre les différentes facettes du métier : le « maître instruit » (Paquay, 1994⁴⁶) est encore souvent la facette qui est implicitement développée par un bon nombre d'enseignants formateurs de disciplines.

Comment résoudre cette question épineuse ? Encourager les enseignants formateurs à se rendre davantage dans les classes ? Intensifier les AFP ? Les former à la didactique de la discipline ? En tout état de cause, cette question ne peut être traitée que dans le cadre de la professionnalisation des enseignants formateurs des hautes écoles.

Pour sa part, la facette du praticien réflexif gagne certes en importance, mais est encore loin d'être généralisée.

Pourquoi le praticien réflexif fait-il recette ?

Pourquoi le modèle dit du praticien réflexif est-il devenu — à juste titre — depuis quelques années, le modèle dominant dans la formation initiale des principaux pays occidentaux ?

Sans doute parce qu'il renvoie directement à la professionnalité enseignante. La sociologie des professions a l'habitude de définir la profession comme un dépassement du métier. Le professionnel est celui qui est capable de « professer »

sur son métier un discours d'ordre à la fois rationnel et éthico-déontologique. En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement d'acquérir un certain nombre de gestes, de savoir-faire et d'en faire des routines ; il s'agit aussi d'acquérir une posture et une compétence réflexives sur le métier d'instituteur. Celles-ci permettent à tout moment au professionnel de dire au nom de quoi, pourquoi, et pour quoi... il enseigne de cette manière et pas d'une autre. Celles-ci permettent aux (futurs) instituteurs d'analyser — et parfois de résoudre — des situations de classe de plus en plus hétérogènes, de plus en plus complexes et de plus en plus inattendues.

C'est parce que les réalités socioscolaires ont changé que l'exercice du métier d'enseignant a changé et que celui-ci doit posséder cette compétence transversale de réflexivité pour faire face à ces changements. Et c'est aussi pour cela que le métier d'instituteur primaire est et sera de moins en moins un métier d'exécution, d'applications de routines, de procédures et d'instructions officielles, mais de plus en plus un métier d'ingénierie pédagogique. Est c'est aussi pour cela que le passage de la formation initiale au niveau master est pleinement justifié.

L'école change et tous s'accordent à dire qu'elle subira dans les décennies à venir des changements encore plus profonds, même s'il est aujourd'hui impossible d'en prédire la nature exacte. L'instituteur primaire pourra parfaire sa formation tout au long de sa vie professionnelle, mais il serait encore mieux qu'il n'ait pas à refaire cette formation, mais que posture et compétence réflexives lui donnent le pouvoir d'adaptabilité à ces évolutions à venir. En d'autres termes, une formation professionnelle initiale d'instituteurs ne leur donne pas seulement les atouts pour prendre en main leur classe demain, mais potentiellement pour gérer avec efficacité et succès une carrière qui pourra durer plus de quarante années.

Les outils de la réflexivité sont toujours les mêmes : la prise de distance et l'analyse critique de sa pratique. Ils peuvent prendre la forme d'un exercice solitaire, d'ateliers collectifs d'analyse de pratique (comme les *débriefings* post stages mis en place dans certaines sections), d'écrits (comme le TFE ou le portfolio).

⁴⁶ Paquay, L., *Vers un référentiel de compétences professionnelles*, in *Recherche et formation* (1994, 16), pp. 7-38.

Bonne pratique relevée par les experts : l'entrée par la didactique

Certaines hautes écoles associent toujours (dans les dispositifs de formation comme dans les épreuves d'évaluation) les savoirs à enseigner et leur didactique à l'école primaire. Certes, on ne peut pas enseigner ce que l'on ne connaît pas. Mais c'est en se posant la question de comment l'enseigner que tel ou tel savoir est introduit. On peut faire l'hypothèse qu'ainsi, en situation de réponse à un problème professionnel, il prend plus de sens pour l'étudiant et surtout que l'étudiant a plus d'appétence à ce moment-là pour se l'approprier. Cela nuance quelque peu une conception très mécaniste du prérequis et une conception très applicatinniste du savoir (qui minore grandement la nécessité d'une transposition didactique).

Recommandation :

(31) Privilégier les stratégies de formation qui sont en prise avec la pratique professionnelle d'instituteur et qui développent chez l'étudiant la réflexivité.

L'homologie dans les pratiques de formation

Même si l'on sent, de la part des enseignants formateurs, une volonté manifeste de développer les pratiques de formation, de même qu'une véritable réflexivité sur leurs pratiques, le principe d'homologie dans la formation, encore appelé principe d'**isomorphisme**, est encore loin d'occuper la place qui devrait lui revenir.

Ceci témoigne probablement d'un écart très important entre ce qui est prôné — en particulier le socio-constructivisme et la différenciation — et les pratiques effectives dans les classes primaires. Autrement dit, si ces innovations ne sont pas pratiquées en formation par des enseignants formateurs compétents, volontaires, motivés, libres d'agir et disposant de moyens relativement importants, on peut se demander si les étudiants, futurs instituteurs, pourront le faire, dans des contextes dans lesquels leur liberté d'action et les moyens mis à leur disposition sont souvent beaucoup plus réduits.

Le principe d'homologie

Les formations professionnelles d'enseignants ou de formateurs ont une spécificité forte et originale : leurs objets sont aussi leurs outils de formation. En d'autres termes, l'étudiant se prépare à devenir enseignant/formateur au travers d'un processus d'enseignement/formation.

De plus, la vocation enseignante naît très souvent d'une rencontre avec un enseignant lors de notre scolarité, des expériences qu'il nous a fait vivre. Cela joue un rôle initiatique tellement fort que cela peut nous conduire à reproduire mimétiquement ses manières d'enseigner.

Ce sont quelques raisons qui font que les pratiques et postures mises en œuvre dans une formation professionnelle d'enseignants sont tout aussi importantes et déterminantes pour l'avenir professionnel des formés que les discours tenus et autres contenus d'enseignement.

En d'autres termes, la manière dont l'enseignant formateur travaille en équipe, enseigne, différencie ses enseignements, considère ses étudiants, met en projet, suit, évalue, ce qu'il fait vivre à ses étudiants... détermine fortement la manière dont ils travailleront en équipe, enseigneront, différencieront leurs enseignements, considéreront leurs élèves, mettront en projet, suivront, évalueront, et feront vivre aux élèves qui leur seront confiés... Bien entendu, ces différentes « manières de travailler » méritent d'être diversifiées et doivent, non seulement être vécues, mais aussi analysées, réfléchies... après coup : c'est à cette condition qu'elles ont leur place dans un dispositif de formation professionnelle.

Ce principe d'homologie ou d'isomorphisme invite chaque enseignant formateur à la vigilance au regard du pouvoir qui lui est donné sur ses étudiants, futurs enseignants. En ce sens même, ses pratiques et ses postures de travail contribuent à préparer l'école de demain.

Cependant (et fort heureusement !), il n'y a pas de toute-puissance de l'enseignant formateur, car il n'y a pas de détermination mécanique qui permettrait de « normaliser » et de conformer

les futurs enseignants. Ce qu'ils ont vécu en formation ne sera pas toujours reproduit dans leurs classes ; par contre, ce qu'ils n'ont jamais vécu (en formation) a toutes les chances de ne jamais se rencontrer dans leurs classes. Leur liberté pédagogique reste pleine et entière, mais si elle est nourrie et enrichie d'une multitude de possibles cela évite qu'elle se limite à reproduire (mimétiquement et sans aucun recul) des recettes et des routines collectées çà et là.

Recommandation :

(32) Penser l'homologie pratiques de formation/ pratiques d'enseignement (primaire).

Savoirs disciplinaires et pratiques interdisciplinaires

De nombreuses initiatives ont été mises sur pied pour développer, non seulement la **concertation disciplinaire** au sein des sections pédagogiques, intra-implantation ou inter-implantations, mais aussi pour y développer des **pratiques interdisciplinaires**, basées cette fois sur une concertation entre enseignants formateurs de disciplines différentes.

Cette démarche procure incontestablement plus de sens dans la formation, parce qu'elle va dans le sens d'une plus grande professionnalisation.

Méthodes pédagogiques

En matière de méthodes pédagogiques, les sections pédagogiques privilégient très nettement le modèle du **socioconstructivisme**. Souvent même, tout se passe comme si la section ne connaissait que le socioconstructivisme, comme seule approche pédagogique alternative à la transmission de savoirs de type « cours magistral ». Il n'est pas rare d'observer une attitude prescriptive qui veut que toutes les séances conduites en stage respectent ce modèle unique — modèle que les enseignants formateurs aimeraient voir adopté par les écoles primaires de la région. Le comité des experts a questionné plus d'une fois cette référence

exclusive et insiste sur l'enjeu de diversification des approches de l'apprentissage en classe, afin de pouvoir s'adapter à la diversité des terrains.

De plus, les sections pédagogiques travaillent souvent sur une conception particulière du socioconstructivisme, dans un formalisme assez étroit, qui exige beaucoup de préparation en amont, et qui généralise les situations problèmes et le travail de groupe. Elles négligent par là d'autres manières de travailler dans une logique constructiviste (travail par enquêtes, apprentissage par résolution de problèmes, travail par projets...).

Le fait de privilégier une approche pédagogique unique est en décalage avec les tendances actuelles (relatives au cadre européen des certifications, dans l'optique des acquis d'apprentissage et des unités d'enseignement, voire au plan mondial) de laisser à l'institution et à l'enseignant formateur le choix des modalités pédagogiques pour produire des acquis d'apprentissage clairement et précisément définis.

Recommandation :

(33) Diversifier les méthodes et les approches pédagogiques.

2.4. Critères et modalités d'évaluation des acquis

Ce qui frappe tout d'abord en matière d'évaluation des cours, c'est la grande diversité des dispositifs d'évaluation, ainsi qu'en matière de conception des épreuves. Par ailleurs, de manière générale, les étudiants ont une bonne perception de l'organisation des évaluations : le contrat entre l'institution et l'étudiant semble clair dans la grande majorité des cas.

L'évaluation formative : mal comprise ou mal aimée ?

Le comité des experts a été tout particulièrement interpellé par la conception très partielle et très appauvrissante véhiculée par certains enseignants formateurs des sections Instituteur(-trice) primaire : l'évaluation serait formative dès lors qu'elle n'entre

pas en ligne de compte dans les examens, c'est-à-dire dans le processus de diplomation. De là le fait que de nombreuses pratiques d'**examens blancs** sont présentées comme des dispositifs d'évaluation formative, car étant des dispositifs d'entraînement à la réussite. Il y aurait alors l'épreuve « en blanc » qui permettrait de s'essayer et de mieux préparer l'examen « pour de vrai » qui suivra.

Une telle conception est très réductrice. L'évaluation formative contrôle, elle aussi, l'atteinte d'objectifs, mais elle s'accompagne toujours d'une prise d'informations sur la manière et le pourquoi de l'atteinte (ou la non atteinte) de ces objectifs. Ces informations analysées devraient permettre de mieux comprendre la performance (ou la contreperformance) de l'étudiant et ainsi de réguler les processus d'enseignement comme d'apprentissage. En d'autres termes, l'évaluation formative fournit des pistes pour savoir ce que (et comment) l'enseignant formateur doit (ré)enseigner et ce que (et comment) l'étudiant doit (ré)apprendre. La réduire à « un coup pour rien » et/ou à un *training* est inconvenant sachant que l'évaluation formative sera le principal outil de travail du futur instituteur chaque fois qu'il sera dans une stratégie pédagogique de remédiation ou de différenciation.

Il est une autre raison qui fait que l'examen blanc convient mal à une formation professionnelle d'instituteurs : il met à mal le difficile équilibre entre une centration sur la réussite personnelle de l'étudiant, une centration sur son insertion socio-professionnelle et une centration sur son métier à venir⁴⁷. Une formation professionnelle ne peut pas n'être pilotée que par le diplôme, elle doit l'être aussi par le métier. On comprend bien qu'il s'agit d'une mesure d'attention et de bienveillance, pleine de bonnes intentions à l'égard des étudiants. Ce faisant, on est, avec la quasi-totalité des étudiants, trop exclusivement centré sur leur réussite personnelle. Pour autant, l'un des objectifs de la construction, grâce à la formation, d'une professionnalité enseignante est précisément un changement de posture : réaliser la conversion d'une posture égocentrée de réussite personnelle et de conquête d'un diplôme à une posture d'un

professionnel membre d'une institution de service public et, par là même, centré sur la réussite des élèves qui lui seront confiés. Cette conversion, cette décentration... sont difficiles à obtenir ; on pourrait même la lire comme l'un des principaux indicateurs (d'évaluation ! et de réussite) de la formation.

C'est pourquoi le comité des experts conseille un usage limité des examens blancs et pour le moins réduit à la première année, voire au premier quadrimestre.

D'autres modalités d'évaluation formative, convenant très bien à une formation professionnelle, permettent d'être dans une posture de bienveillance et d'aide aux étudiants : citons pour exemple l'**évaluation par « quitus »** (des allers-retours enseignant formateur/étudiant et des reprises s'opèrent jusqu'à ce que le travail soit de qualité et que l'enseignant formateur donne alors « quitus » à l'étudiant).

Recommandation :

(34) Limiter l'usage des examens blancs, développer et diversifier les pratiques d'évaluation formative professionnalisantes.

L'évaluation certificative : des dérives

Il faut toutefois pointer certaines dérives et certains problèmes liés à l'évaluation certificative des cours, en regard des exigences d'une formation professionnelle. En effet, dans les cours disciplinaires, l'évaluation se base, sinon exclusivement, du moins en grande partie sur la **restitution des connaissances**, en première année, mais aussi en deuxième année. Ces évaluations mesurent davantage la maîtrise des savoirs que la capacité à mobiliser ces savoirs en situation.

Or, le **travail par compétences** suggère que l'on se pose la question du type de situation complexe que doit pouvoir traiter l'étudiant avec les ressources qu'il a acquises dans ces cours, et nécessite d'aller bien au-delà d'une évaluation en termes de restitution de savoirs. Des épreuves plus complexes exigeant la résolution d'un problème, le traitement

⁴⁷ Cf. chapitre 1, section 1 : Le projet de la section primaire, p. 26.

d'une étude de cas ou encore la rédaction d'un texte problématisé et argumenté sont extrêmement rares. Elles permettraient pourtant de mesurer des qualités professionnelles requises par le métier d'enseignant.

Une des conséquences de cette manière d'envisager la certification est de conduire les étudiants à raisonner à court terme dans une **logique certificative** et non dans une **logique formative** de développement professionnel. Un cercle vicieux s'installe même parfois : d'une part, abordant les contenus de manière juxtaposée à des fins certificatives à court terme, les étudiants éprouvent des difficultés à établir des liens entre les différents éléments de la formation ; d'autre part, ne percevant pas de liens entre les différentes parties de la formation, ils sont encouragés à adopter une logique d'étude à court terme.

Ces effets sont parfois renforcés par le fait que les travaux écrits — individuels ou de groupe — demandés aux étudiants au cours de leur formation ne sont pas tous de nature professionnalisante : ils 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).

On observe toutefois que les sections pédagogiques qui s'orientent vers des **pratiques d'intégration des acquis** modifient progressivement leurs pratiques d'évaluation, et tentent de les professionnaliser, pas seulement dans les activités à caractère pratique (stages, AFP...), mais aussi dans les cours.

Recommandation :

(35) Transformer les évaluations de restitution de connaissances en évaluations de compétences étroitement liées à la profession d'instituteur primaire.

2.5. Articulation théorie-pratique

Formation académique et formation professionnelle⁴⁸

Dans plusieurs pays, il existe une tendance à « l'universitarisation » de la formation des enseignants et à l'incorporation des différents types de hautes écoles au sein des universités comme une voie privilégiée pour le développement de la qualité des enseignants, de la formation, ainsi que pour le renforcement du prestige du métier d'enseignant (Spilková, 2004).

Les universités ont développé une expertise dans le développement des connaissances scientifiques, dans l'élaboration de théories nouvelles ainsi que dans la recherche et dans la formation académique. Elles ont développé une compétence particulière dans la formation générale, et en particulier dans le développement de la pensée critique.

Il existe toutefois deux manières d'envisager leur rôle dans la formation initiale des enseignants.

Une première optique consiste à élargir leurs missions, de manière à prendre en compte les spécificités de la formation des enseignants. En effet, pour pouvoir agir de manière pertinente, efficace et équitable auprès des enfants, il faut intégrer les atouts de la formation professionnelle et de la formation académique et dégager des nouvelles voies de professionnalisation issues des liens entre la théorie et la pratique de terrain, notamment dans une optique d'« approche par les compétences » (Le Boterf, 2008).

Mais il existe une autre optique qui consiste à repenser la formation universitaire elle-même, notamment en regard des avancées de la didactique professionnelle, dans laquelle la théorie se construit sur la base de l'analyse de pratiques professionnelles. Il ne s'agit pas ici d'élargir les missions de l'université, mais d'en questionner le fonctionnement, voire les fondements épistémologiques.

⁴⁸ Bibliographie :

Le Boterf, G., *Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université: enjeux, craintes et modalités*, in *Actualité de la formation permanente*, 2008, n° 209, Centre INFFO, pp. 49-55.

Spilková, V. (et al.), *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.

Le travail de fin d'études (TFE)

Le TFE apparaît comme un chantier qui mobilise aujourd'hui bon nombre d'équipes d'enseignants formateurs des sections pédagogiques sur plusieurs points.

1. Réflexion sur la nature du TFE

La question tourne souvent autour de l'imposition d'un seul type de TFE (et alors lequel ?) ou au contraire sur le choix par l'étudiant d'un type de TFE parmi plusieurs types possibles. Par exemple, dans une haute école, cinq types de TFE sont proposés (synthèse, recherche, projet, cré-action et portfolio). L'intérêt de cette démarche est de permettre la différenciation au niveau du TFE, mais présente une dérive : le choix du TFE ne se fait pas toujours selon une conviction profonde, mais de manière stratégique « tel type de TFE demande moins de travail que tel autre ».

2. Réflexion sur le processus de stabilisation de la thématique par l'étudiant

De plus en plus, la tendance est de privilégier un processus qui démarre dès le premier quadrimestre de la deuxième année de bachelier, et qui se stabilise en fin de deuxième année, pour permettre aux étudiants de mettre à profit les grandes vacances entre la deuxième et la troisième année pour avancer dans le cadre théorique, voire même dans une phase empirique.

Le sujet peut être librement proposé par l'étudiant (questionnement suite à un stage, centre d'intérêt, projet professionnel) ou plus cadré par l'institution (thématiques proposées par les enseignants formateurs, sujet qui doit articuler un concept pédagogique et une compétence du programme primaire, appel à participer à une recherche-action, etc.).

3. Réflexions sur l'accompagnement de l'étudiant

La démarche d'accompagnement du TFE articule une guidance collective et un suivi individualisé. Différents outils semblent assurer l'efficacité de l'accompagnement : vade-mecum ou « fiches-conseils » comprenant des pistes concrètes destinées à la réalisation optimale de ce travail personnel, fiches d'aide à l'autoévaluation et au dialogue

avec le promoteur, étude critique d'extraits de TFE sur des aspects essentiels, etc.

4. Réflexions sur l'évaluation du TFE

En matière d'évaluation, une pratique semble acquise : les critères de réussite sont transmis aux étudiants, ce qui facilite l'autoévaluation et clarifie la démarche d'évaluation sur une base contractuelle.

L'évaluation du TFE est souvent normalisée par le biais de grilles critériées pour le dossier comme pour sa présentation orale, qui permettent une objectivation et une harmonisation des jugements portés sur les productions. Plusieurs initiatives peuvent être évoquées à ce sujet : la présence de critères de non-recevabilité de la production écrite ; la déclinaison de critères en une série d'indicateurs avec la possibilité d'y ajouter des commentaires explicatifs ; le poids accordé à la performance orale.

Si le chantier « TFE » semble en plein essor, deux questions semblent encore être résolues de manière insatisfaisante à ce jour.

Une première question est relative à l'adossement théorique du TFE : le plan imposé pour certains types de TFE (1 : Théorie ; 2 : Pratique ; 3 : Articulation théorie/pratique) n'est pas le plus approprié dans la mesure où il dispense souvent de formuler une problématique et de développer une argumentation, qui pourtant devraient être les éléments structurants du TFE.

Une deuxième question est celle de la finalité du TFE perçue par l'étudiant, et du lien entre le TFE et la pratique professionnelle. En effet, le TFE est parfois considéré par les étudiants, et peut-être par les professeurs, comme étant d'abord un élément de certification avant d'être un outil d'analyse réflexive. Certaines sections pédagogiques l'ont compris et ont adapté leurs pratiques, mais cette tendance est loin d'être généralisée.

Recommandation :

(36) Faire du TFE une activité de sensibilisation à la recherche dans laquelle les démarches structurantes de la recherche (problématique, hypothèses, méthodologie, recueil et analyse de données, etc.) prennent toute leur place.

Recommandation :

(37) Renforcer les liens entre les enseignements, les activités de pratiques professionnelles et le TFE pour que celui-ci prenne pleinement sens.

Les stages

Les stages constituent une thématique à propos de laquelle les acteurs s'expriment abondamment. En voici quelques facettes qui ressortent particulièrement.

1. Ce que l'on entend par « stage »

La compréhension des stages par les différentes sections n'est pas univoque, et les formules utilisées sont nombreuses. Voici quelques paramètres que l'on peut dégager à propos de l'organisation des stages.

Stages formels et stages informels

Au-delà de la structure formelle des stages prévus dans la grille horaire, on voit émerger quelques initiatives de rapprochement avec le terrain que l'on peut qualifier de stages informels. Ces initiatives visent surtout à répondre à une question qui apparaît comme une clé de la formation : « Comment amener les étudiants de première année à se frotter le plus rapidement possible au métier, tout en respectant la préoccupation, bien compréhensible de la part des écoles de stage, de ne pas encombrer des classes de primaire avec des stagiaires qui n'ont pas les bases nécessaires pour mener les activités avec l'efficacité requise ? ».

Certaines sections pédagogiques mettent sur pied des dispositifs innovants en ce sens : le placement d'étudiants de première année dans des écoles environnantes pour les épauler dans le quotidien de la classe, l'aide aux classes de plein air ou encore la préparation de dossiers pédagogiques. D'autres proposent d'insérer des équipes d'étudiants dans des démarches progressives de professionnalisation telles que : le printemps des sciences, le marathon d'écriture ou encore des activités multidisciplinaires.

Ces dispositifs ont pour avantage de permettre une confrontation très rapide au métier, d'amener

l'étudiant à appréhender toutes les exigences du métier, et à tester leur projet professionnel dès la première année.

Stage « massé » / stage « filé »

Être en stage dans une classe pendant deux semaines consécutives (stage « massé ») et être en stage dans la même classe chaque jeudi matin du quadrimestre (stage filé) permettent de toucher des aspects différents du métier d'instituteur primaire. Le stage « massé » permet d'éprouver la difficulté d'une programmation sur une période longue (alors même que l'étudiant a travaillé ses préparations de manière très analytique) et de mettre à l'épreuve sa résistance à tenir une classe dans la durée. Le stage « filé » donne un regard très intéressant sur la progression et le suivi des apprentissages des enfants (en particulier l'apprentissage de la lecture).

Stage seul / stage en binôme

Outre le fait que les premières expériences de stage peuvent être plus rassurantes en binôme, cette modalité constitue une excellente introduction au travail en équipe en mobilisant certaines des vertus. Les stages en binômes favorisent la verbalisation des démarches, le soutien mutuel apporté dans la tâche, le travail du dispositif de cours en profondeur, la possibilité de contextualiser et de réinjecter du sens dans les apprentissages, un climat de travail pour l'instituteur plus rassurant, plus engageant aussi. Le binôme peut être composé d'étudiants de différentes années d'études, fonctionnant alors sur le modèle du tutorat pour le moins expérimenté, et favorisant l'explicitation des pratiques pour le second.

Il semble vraiment intéressant d'amener les étudiants ensemble à poser un regard critique sur leur pratique, à réfléchir à plusieurs sur le cas d'un enfant, sur une méthodologie spécifique, à entreprendre des actions communes de soutien vers l'extérieur.

2. La spécificité des stages selon chaque année

Il apparaît de plus en plus que chaque stage a une finalité propre : en première année de bachelier, conforter l'étudiant dans son choix ; en deuxième année, passer d'observations participantes à de la gestion de classe en collaboration puis seul ; en troisième année, pratiquer en autonomie sur un

temps plus long (notamment pour apprendre à planifier les apprentissages sur un temps long), dans des contextes parfois spécifiques (enseignement spécialisé, classes verticales...).

Stages en classe primaire se différenciant par leurs objectifs

Tout au long du cursus de formation d'un étudiant, il y a intérêt à penser la progression des moments de stage dans une classe primaire. Le premier niveau est le stage de découverte du métier qu'il y a tout intérêt à situer bien en amont de la formation dans une démarche d'orientation professionnelle. Vient ensuite le stage de mise à l'épreuve du projet professionnel en tout début de formation. Le stage d'observation, appuyé sur une grille et tous autres outils, permet de repérer quelques invariants de l'acte pédagogique et d'apprendre à analyser une situation de classe. Le stage en pratique accompagnée où l'étudiant prend en charge la classe sous l'œil de l'enseignant titulaire est une situation très formatrice. Enfin le stage en pleine et entière responsabilité d'une classe, malheureusement inusité en Belgique francophone, permet de tester, une dernière fois s'il est besoin, l'aptitude et la résistance du jeune diplômé à prendre en charge une classe.

D'autres objectifs liés à des situations éducatives particulières peuvent être intéressants à travailler au travers de la modalité stage : rentrée scolaire, classe transplantée hors les murs de l'école, etc.

3. Conception pédagogique des stages

Très souvent, les stages sont encore considérés comme une application de la théorie au lieu d'être considérés comme des occasions, sinon de construire la théorie, du moins de construire des repères pour fonctionner en véritable professionnel. Autrement dit, le modèle applicationniste reste souvent dominant malgré un discours qui se situe dans le paradigme du praticien réflexif. Le résultat transparaît dans la critique que le comité des experts a plusieurs fois entendue : la formation consiste essentiellement à apprendre à construire des préparations de séances/séquences que l'on met en application lors des stages (prestations de leçons stéréotypiques).

L'alternance dans la formation⁴⁹

Aux yeux des étudiants, c'est dans les stages qu'ils appréhendent l'intérêt, la motivation, mais aussi la complexité et la variété des rôles du métier d'enseignant et qu'enfin ils l'apprennent : « Si la répétition d'un savoir-faire est peu formative, la variété des situations auxquelles il doit faire face est au contraire très formative et doit être recherchée avant tout. » (Roegiers, X. & coll., 2010, p. 75).

Oui, mais selon quelles formes leur donner accès à cette variété, et comment en tirer parti dans la formation ?

« C'est en forgeant que l'on devient forgeron ! » Ainsi, suffirait-il d'aller enseigner pour apprendre à enseigner ? Certains étudiants plébisciteraient volontiers la formation initiale des instituteurs par apprentissage ou par compagnonnage ; c'est oublier leur principale limite, qui se situe dans leur manque d'efficacité pour apprendre le métier d'enseignant. À l'opposé, il existe des pays où la formation de certains enseignants (du secondaire supérieur le plus souvent) ne fait l'objet d'aucun stage et se limite à la formation académique des savoirs à enseigner.

Entre ces deux extrêmes, la formule de stage apparaît comme présentant un bon rapport pertinence/efficacité/efficacité. Il y a toutefois plusieurs manières de concevoir les stages, avec une conception qui semble émerger à l'heure actuelle : celle de l'alternance, qui s'est imposée aujourd'hui très largement dans la plupart des formations professionnelles. Il y a cependant plusieurs modalités et plusieurs usages de l'alternance, dont il faut connaître les clés avant de poser des choix de formules de stages.

⁴⁹ Bibliographie :

Roegiers, X. & coll., *Des curricula pour la formation professionnelle initiale*, Bruxelles : De Boeck, 2010.

Le Boterf, G. (2008), *op. cit.*

Altet, M., *Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck, 2001, 3^e édition, pp. 27-40.

Schön, D., *The Reflective Practitioner*, New York : Basic Books, 1983.

Pour bien comprendre les enjeux des stages et des différentes manières de les concevoir, on peut recourir à une double modélisation se situant sur deux plans différents, mais complémentaires :

- une modélisation sur le plan organisationnel (le déroulement chronologique des stages), qui oppose un modèle *successif* à un modèle *simultané*⁵⁰;
- une modélisation sur le plan curriculaire (la conception épistémologique et didactique des stages, et leur évaluation), qui oppose un modèle de type *applicationniste*, voire juxtapositif, à un modèle *intégratif*, qui fait notamment une large part à la réflexivité.

Alternance juxtapositive / alternance intégrative

Parmi les formes d'alternance décrites par Le Boterf (2008), l'alternance juxtapositive (pas de lien entre les deux situations) et l'alternance applicative (on se contente d'appliquer en stage ce que l'on a appris en haute école) sont les formes les plus pauvres. Sans relation entre le travail de l'étudiant à la haute école et son travail en stage, dans une situation de simple juxtaposition, ou dans une logique applicationniste qui s'inscrit dans une perspective descendante de la théorie vers la pratique. Le professionnel est pensé comme un technicien éducatif ou un ingénieur technologique (Altet, 2001) qui met en pratique des théories pensées en dehors de lui par des institutions ou des enseignants formateurs référents : un praticien expérimenté modèle, ou encore un théoricien spécialiste du design pédagogique ou de la didactique.

Il en va autrement de la troisième forme d'alternance, qui est **l'alternance intégrative**, celle qui fait du lien, sous forme d'allers-retours, entre les situations de formation à la haute école et les situations de formation dans les classes de stage.

Cette approche se situe dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983) : elle repose sur le modèle de professionnalité dans lequel les professionnels ne sont pas seulement en position d'appliquer des théories, mais également d'en produire à partir de leurs activités d'enseignement. Les va-et-vient entre la salle de classe de la haute école et la salle de classe primaire ne sont pas seulement géographiques, ils sont d'abord cognitifs, mentaux. La pratique vient nourrir les apports théoriques ; ceux-ci nourrissent en retour la pratique « dans ce modèle, pour nous, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique ; l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens **et** des chercheurs » (Altet, 2001, pp. 30-31). Les apports théoriques et les expériences pratiques ne donnent donc leur pleine mesure formative que s'ils dialoguent entre eux. Si l'on souhaite que l'étudiant fasse du lien entre ces apports théoriques et ces expériences pratiques, il faut qu'enseignants formateurs « théoriciens » et formateurs « praticiens » tissent aussi des liens.

C'est pourquoi, au travers des dispositifs d'AFP « théoriciens » des savoirs à enseigner et de leurs didactiques, « théoriciens » psychopédagogues et maîtres de formation pratique doivent travailler ensemble, en équipe, et non pas de manière juxtaposée. C'est une condition absolument nécessaire à la qualité de la formation. Elle n'est pas pour autant suffisante : cette équipe doit s'élargir au(x) maître(s) de stage. Encore faut-il qu'ils soient reconnus et considérés comme formateurs à part entière et à égale dignité. Encore faut-il leur en donner la légitimité et les moyens par une habilitation de leur hiérarchie pédagogique à recevoir des stagiaires et par une formation qualifiante à cette fonction.

⁵⁰ Cf. développement de ces modèles dans le Préambule, p. 17.

4. Le choix de l'école de stage

La question du choix du stage n'est pas pratiquée de la même manière par toutes les sections et dans tous les contextes :

- certaines sections organisent les contacts et placent leurs étudiants en fonction de critères organisationnels et pédagogiques ;
- certaines sections laissent cette responsabilité aux étudiants. Il est alors important de fixer des critères de validation des choix (passage par tous les cycles, etc.) ;
- enfin certaines sections distinguent la première année (autonomie de l'étudiant pour répondre aux problèmes organisationnels des hautes écoles face au manque de maîtres de stage volontaires, car non dédommagés pour l'accueil d'étudiants de première année du bachelier) et les deux suivantes (stages organisés par la section).

Parfois, d'une implantation à l'autre au sein de la même haute école, il revient ou non aux étudiants de choisir leur école de stage. Ces disparités ne sont pas uniquement fonction de la politique de la section, mais sont aussi tributaires de critères liés aux réalités du terrain régional ainsi qu'au nombre d'écoles disponibles pour l'accueil des stagiaires...

Il est à noter que l'organisation des stages mobilise énormément de ressources au sein de la section. En plus des temps de visite des étudiants, il n'est pas rare qu'un à deux enseignants formateurs aient une décharge de service conséquente pour assurer la coordination du dispositif. Quelques sections distinguent la partie administrative de la coordination (assurée par un secrétariat) de la partie pédagogique.

5. Une satisfaction à deux vitesses en matière de préparation et accompagnement

De manière générale, les étudiants se disent globalement satisfaits de l'accompagnement des stages, tant sur le plan de la préparation que sur celui de l'encadrement des stages.

Dans certaines sections, les étudiants ne se sentent toutefois pas suffisamment préparés pour les stages, ni suffisamment accompagnés pendant les stages. Dans ces sections, il semble subsister

un malaise quant au concept même d'outillage pour les stages, lié à la notion d'autonomie de l'étudiant. Certaines hautes écoles, assimilant « outils » à « recettes », se refusent à outiller les étudiants. Pourtant, imiter un modèle donné peut aider dans un premier temps et ne compromet pas nécessairement la prise d'autonomie ultérieure.

De manière plus générale, bien que la recherche de l'autonomie des étudiants semble constituer l'une des priorités d'une grande majorité des hautes écoles visitées par le comité des experts, les stratégies employées ne semblent pas porter leurs fruits au vu des témoignages reçus lors des visites.

6. Le problème de la double contrainte

Un problème est fréquemment évoqué par les étudiants : celui de la double contrainte, voire des injonctions paradoxales. Ceux-ci se retrouvent en effet souvent pris entre deux types d'exigences difficilement compatibles : celles de leurs enseignants formateurs de la haute école, qui traduit souvent un mode de fonctionnement idéal perçu par eux (souvent le socioconstructivisme), et celles du maître de stage, qui traduisent la réalité de la classe. Cette double contrainte est à la fois à l'origine de certaines difficultés de communication entre maîtres de stage et enseignants formateurs, mais aussi une conséquence d'une mauvaise communication. Ce qui apparaît clairement en tout cas, c'est qu'elle place les étudiants dans une situation inconfortable s'ils veulent répondre aux injonctions des uns et des autres, plutôt que de développer des compétences de futur enseignant. Cette situation peut toutefois trouver une issue assez facilement, si les sections pédagogiques acceptent de ne plus voir le socioconstructivisme comme la voie unique à emprunter, mais comme un des possibles en matière de méthodes pédagogiques (voir ci-après).

7. L'évaluation des stages et le retour des stages

Si les étudiants apprécient en général l'accompagnement autour des stages, ils sont en revanche plus critiques sur la question de l'évaluation, que ce soit l'évaluation formative (les retours de stages) ou l'évaluation certificative liée aux stages.

D'une part, les étudiants réclament de pouvoir bénéficier de *feedbacks* effectifs pour bien identifier

leurs forces et leurs faiblesses ainsi que les moyens de progresser. Le *débriefing* systématique après le stage est apprécié des étudiants quand il est organisé comme une authentique analyse de pratiques.

Bonne pratique relevée par les experts : la note prend en compte l'autoévaluation

Au terme de ce *débriefing*, le superviseur, le professeur visiteur et le maître de stage octroient la note certificative finale, en tenant compte de l'autoévaluation de l'étudiant.

Limite : ce dispositif ne peut être réalisé que dans un climat de confiance, dans lequel l'avis de l'étudiant et du maître de stage sont pris en compte de manière effective.

D'autre part, les étudiants expriment souvent un sentiment d'injustice 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.

Pour répondre à ces critiques, des équipes d'enseignants formateurs élaborent une grille commune avec des représentants du terrain de stage. De plus en plus, cette grille fait le lien avec les socles de compétences.

Bonne pratique relevée par les experts : l'évaluation de stage à 360°

Les étudiants complètent les mêmes grilles d'évaluation que les maîtres de stage et tiennent un dossier de stage.

Limite : cf. ci-dessus.

Dans les meilleurs des cas, la coévaluation avec les maîtres de stage fonctionne bien. Les critères sont pertinents et bien définis dans le porte-documents des étudiants. Ils sont utilisés par tous les professeurs, les maîtres de stage et les étudiants. Dans d'autres cas, les appréciations données pour les stages sont incompréhensibles et vécues par les étudiants comme une conséquence d'un manque de concertation entre les formateurs. De plus, la présence de critères ne règle pas tout : les critères d'évaluation prévus ne sont pas

toujours respectés, les professeurs sont encore trop influencés par leurs propres références pédagogiques et didactiques.

Ces problèmes rencontrés en matière d'évaluation des stages semblent être à l'origine de nombreux abandons des élèves, surtout en deuxième année de bachelier. Ces abandons proviendraient autant d'un manque de *feedback* formatif après le stage que de notes perçues comme injustes tant par les enseignants de la section que par les maîtres de stage.

Bonne pratique relevée par les experts : un superviseur et un visiteur

Chaque étudiant se voit attribuer un superviseur, qui joue le rôle de tuteur durant ses stages, et auquel il peut se référer. Le stage fait l'objet d'un contrat clair entre l'étudiant et le superviseur. Objectifs et modalités sont précisés dans un livret d'accompagnement qui permet un suivi individualisé. Le superviseur assure un accompagnement formatif, tandis que le visiteur juge du niveau de maîtrise des compétences et attribue une note.

Ce dispositif permet d'articuler de manière particulièrement intéressante la dimension formative et certificative pour évaluer le stage.

Limite : il faut mettre sur pied un dispositif de régulation pour permettre à un étudiant de changer de superviseur sans se voir pénalisé dans sa formation.

Recommandations :

- (38) Mettre en place une alternance intégrative en appui sur un dispositif d'analyse de pratiques et une évaluation formative.
- (39) Penser la progression des stages en termes d'objectifs et de (paliers de) compétences à construire.

Les ateliers de formation professionnelle

Témoins de la place accordée à l'articulation théorie-pratique, les AFP permettent une **appropriation**

progressive des compétences professionnelles par les étudiants. Ils s'articulent autour des notions et compétences liées aux stages et utiles à ceux-ci. Ils sont menés en priorité en interdisciplinarité, par des binômes voire des trinômes de formateurs, à savoir les maîtres de formation pratique, les psychopédagogues et les enseignants formateurs de disciplines. Ils sont en général bien perçus par les étudiants.

Tout comme les autres activités relevant de l'articulation théorie-pratique, ils peuvent être conçus dans une **optique applicationniste**, à savoir comme des applications des apports théoriques, voire même comme des apports magistraux de « modèles de leçons », ou à l'inverse dans une *optique constructiviste*, dans laquelle la pratique est envisagée comme source d'enseignements divers qui alimente la théorie.

Bonne pratique relevée par les experts : des séquences filmées pour les AFP

Dans une section Instituteur(-trice) primaire, le maître de formation pratique teste dans sa classe primaire des dispositifs élaborés par les étudiants. Les séquences sont filmées puis analysées lors du prochain AFP.

La première optique, à savoir l'optique applicationniste semble dominer, même si la dérive du « magistral » est rarement observée (la leçon est recopiée au tableau).

2.6. Relations avec le « terrain » et les maîtres de stage

Les relations avec les maîtres de stage constituent une préoccupation importante au sein des sections pédagogiques, dans le sens d'une professionnalisation de la gestion des stages.

En particulier, il existe une volonté de créer un véritable **partenariat** avec les écoles de stage. Les écoles de stage sont de plus en plus considérées comme des écoles partenaires avec une démarche de réflexion sur l'**accompagnement des étudiants**.

Bonnes pratiques relevées par les experts :

1 Rédaction commune de la brochure de présentation des stages

Dans une haute école, un groupe de travail constitué de représentants de la catégorie pédagogique et de directions d'école a rédigé en commun la brochure de présentation des stages destinée tant aux étudiants qu'aux maîtres de stages et direction qui les accueilleront.

2 Des occasions de rapprochement avec les maîtres de stage

Certaines sections prévoient des entretiens avec les maîtres de stage afin de préciser le profil de sortie de l'étudiant, d'explicitier les grilles d'évaluation ou encore de développer des partenariats sur d'autres plans, allant au-delà des stages proprement dits (formation continue, implication des étudiants dans certains projets de l'école, etc.). Par exemple, dans une haute école, les écoles primaires ont la possibilité de bénéficier de deux journées de formation par an, assurées par des enseignants formateurs de la section pédagogique.

Limite : le risque d'essoufflement, d'où la nécessité d'institutionnaliser le dispositif.

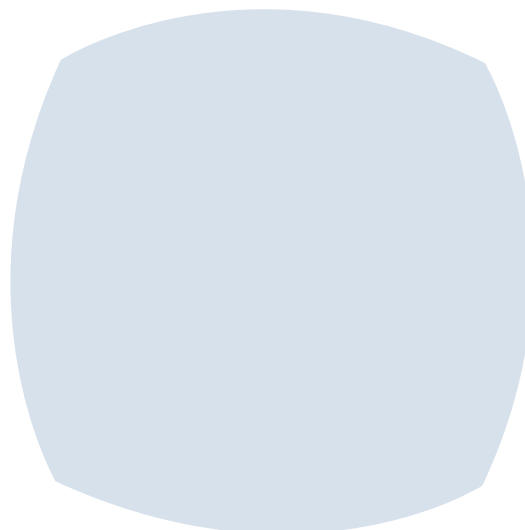
Toutefois, même s'il se dégage une tendance d'accorder une attention particulière au point de vue des maîtres de stage, le partenariat est encore souvent limité : la communication de la section vers ces derniers reste essentiellement descendante et s'accompagne d'échanges informels à l'occasion des visites plutôt que d'une communication formelle organisée. Dans certains cas, les difficultés de communication seraient liées à des problèmes de reconnaissance des pratiques de terrain de certains maîtres de stage par les enseignants formateurs de la section pédagogique. Dans ce sens, le problème de la double contrainte, évoqué ci-dessus, pourrait être lu comme un signe d'un partenariat inachevé.

Le comité des experts recommande d'être plus rigoureux dans le recrutement des **maîtres de**

stage en mettant en place une habilitation (par leur autorité pédagogique de tutelle), et une formation (qualifiante, voire diplômante)⁵¹. Ceux que le comité des experts a rencontrés ont été nombreux à en faire la proposition et certains (réseaux de) hautes écoles (parfois en lien avec une université) se sont déjà engagés dans ce sens.

Recommandations :

- (40) Préciser, contractualiser, formaliser le rôle et les tâches du maître de stage.
- (41) Mettre en cohérence, dans les stages, les exigences des enseignants formateurs et des maîtres de stages.
- (42) Mettre en place un statut, une procédure de recrutement et une formation qualifiante, voire diplômante (en lien avec les universités) des maîtres de stage.



⁵¹ Cf. chapitre 4, section 1 : Gestion des ressources humaines, p. 73.

Chapitre 3 : les étudiants

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

En termes quantitatifs, 4.934 étudiants (dont 84% de sexe féminin⁵²) étaient inscrits dans le bachelier Instituteur(-trice) primaire durant l'année académique 2011-2012, en Fédération Wallonie-Bruxelles. La baisse observée dans ce cursus depuis 2005-2006 prend des réalités différentes selon les institutions, certaines constatant même une légère remontée des **effectifs**⁵³. La formation est reprise dans la liste élaborée par l'Office National de l'Emploi (ONEM) des études qui préparent à une profession pour laquelle il existe une pénurie significative de main-d'œuvre⁵⁴. Il n'existe pas de mécanisme formel de régulation de l'offre de formation, au niveau du système de la FWB ou de chaque haute école, compte tenu des débouchés possibles et de besoins du marché de l'emploi.

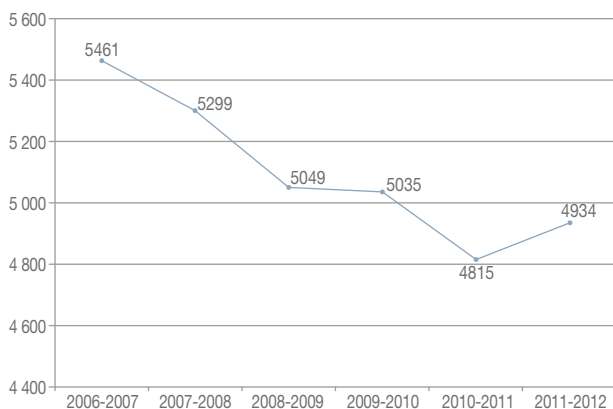


Figure 1 : Evolution du nombre d'étudiants du cursus bachelier en Instituteur(-trice) primaire sur six ans (source : base de données Saturn)

⁵² Source : base de données Saturn.

⁵³ Une analyse plus fine du contexte de pénurie est proposée dans le rapport sur la formation initiale des enseignants établi par le Centre d'études sociologiques des FUSL (*op. cit.*), pp. 35-38.

⁵⁴ http://onem.be/D_Documentation/Publications/Brochures/Folders/Penurie/FolderFR.pdf (consulté le 15 mai 2014).

Les **conditions d'accès** à la formation sont régies par décret et ne peuvent être restreintes par une sélection, qu'il s'agisse d'un examen d'entrée ou d'un dossier d'admission. L'entrée en formation est donc possible pour tout titulaire du Certificat d'Études Secondaires Supérieures (CESS) délivré à l'issue des six années d'enseignement général, technique et artistique ainsi qu'au terme de certaines septièmes années de l'enseignement secondaire professionnel.

En 2011-2012, les étudiants inscrits pour la première fois dans le cursus étaient issus des filières suivantes de l'**enseignement secondaire** :

Provenance et filière	H	F	Total	% du total
FWB et DG	320	1686	2006	89,55
Général	177	963	1140	50,89
Technique et artistique de transition	34	183	217	9,69
Technique et artistique de qualification	89	461	550	24,55
Professionnel	11	51	62	2,77
Autres (jury, PS,...)	8	16	24	1,07
Inconnu	1	12	13	0,58
Communauté flamande	1	2	3	0,13
Etranger	32	139	171	7,63
Inconnu	7	53	60	2,68
Total	360	1880	2240	100

Figure 2 : Provenance et filière du secondaire des promotions entrantes 2011-2012 (source : base de données Saturn)

Le comité des experts a pu observer des répartitions différentes selon les hautes écoles. Peu d'institutions disposent d'indicateurs internes permettant de suivre et d'analyser les parcours d'études des différents profils d'étudiants. Lorsqu'il disposait de ce type d'informations, le comité des experts

a relevé des disparités importantes en termes de difficultés rencontrées par les étudiants selon les différents types de parcours scolaires antérieurs. Il rejoint ainsi les analyses de l'Observatoire de

l'Enseignement Supérieur, sur tous les cursus de type court en hautes écoles, qui montrent un impact très significatif du **parcours scolaire antérieur** sur la réussite de la première année de bachelier⁵⁵.

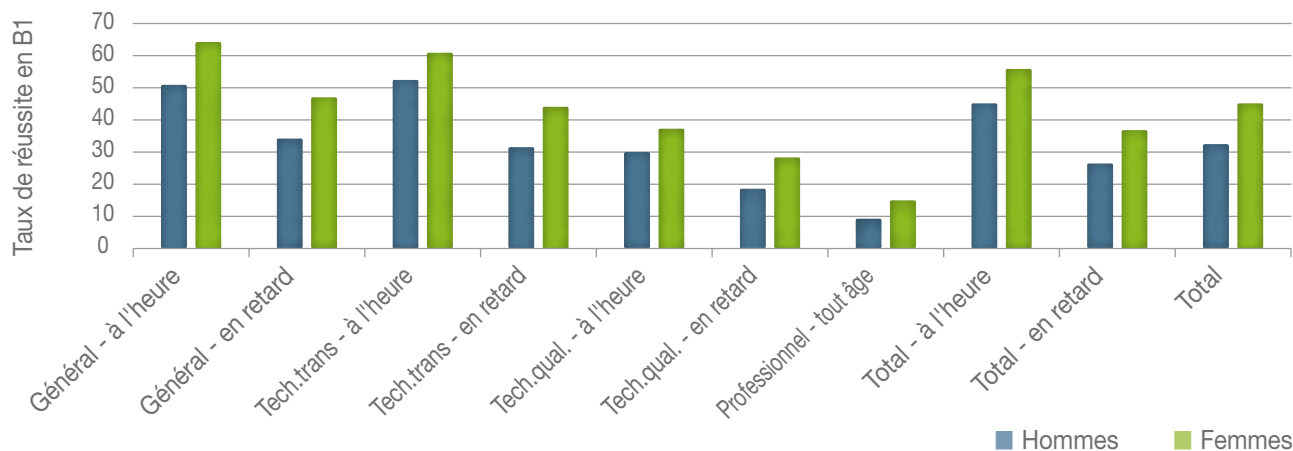


Figure 3 : Taux de réussite en première année de bachelier des étudiants de première génération en 2009-2010 dans l'enseignement supérieur de type court en hautes écoles (source : OES, 2012)

Il n'est pas dans l'intention du comité de stigmatiser un parcours particulier de l'enseignement secondaire ou des institutions qui en accueillent les étudiants, compte tenu du type de public accueilli, ces

résultats sont plutôt à l'honneur des hautes écoles. Ainsi, le taux de diplômés observé est de 40,88%⁵⁶; les taux de réussite par année sont les suivants :

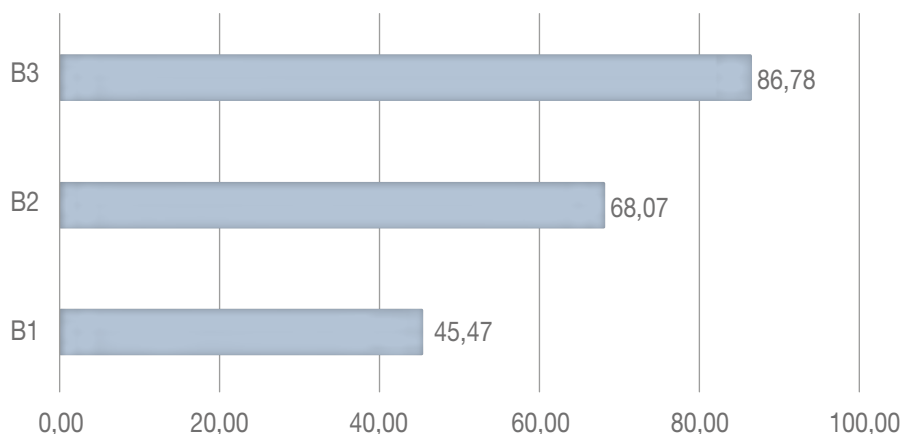


Figure 4 : Taux de réussite aux examens par année d'études en 2010-2011 (source : base de données Saturn).

⁵⁵ <http://www.oes.cfwb.be/index.php?id=1663> (consulté le 15 mai 2014).

⁵⁶ Indicateur de l'Observatoire de l'enseignement supérieur. Taux de diplômés = nombre de diplômes délivrés en 2009-2010 et 2010-2011/nombre d'inscrits en 1re année de bachelier Instituteur(-trice) primaire en 2007-2008 * 100. Source : base de données Saturn.

Les taux globalement observés – de réussite, redoublement ou d'abandon – sont comparables à ceux constatés dans la majorité des premiers cycles

de l'enseignement supérieur et, en particulier, dans les formations d'enseignants.

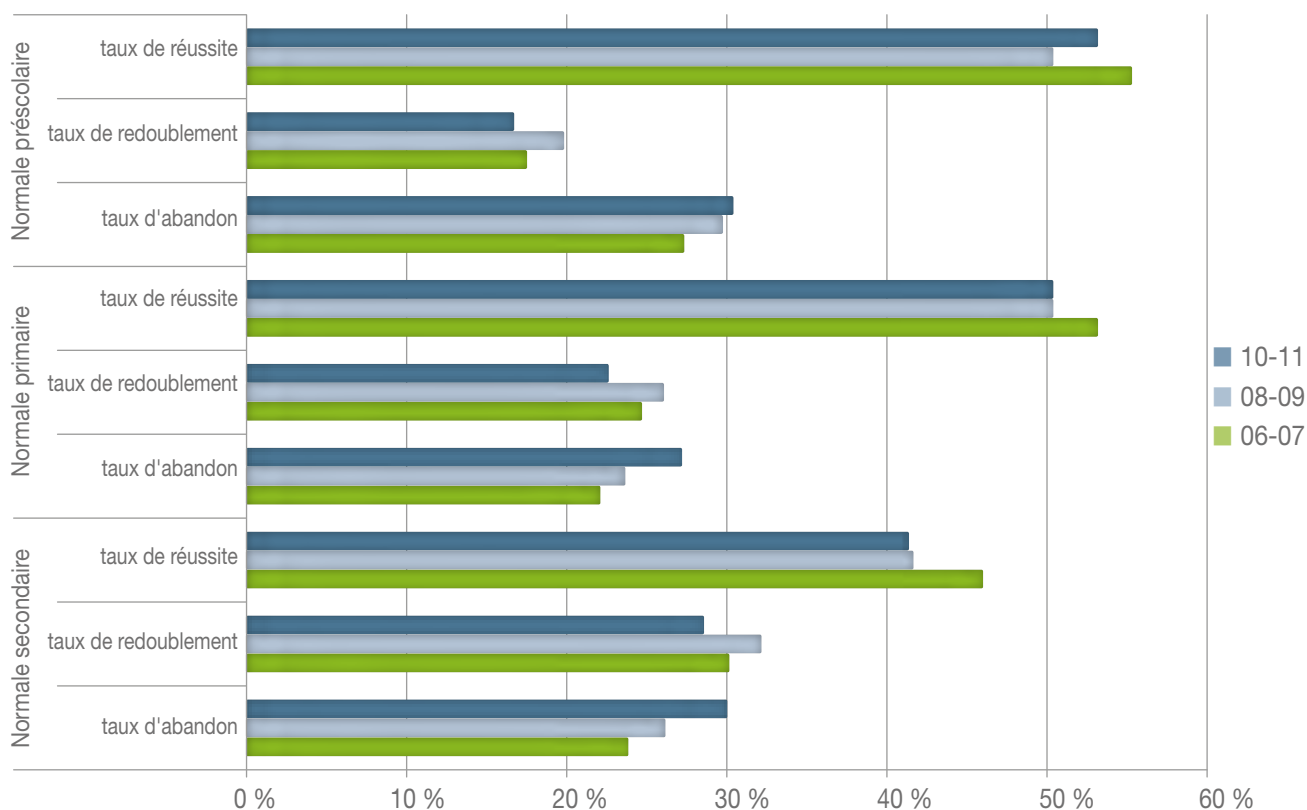


Figure 5 : Taux de réussite, de redoublement et d'abandon en première année de bachelier dans les sections normales en 2005-2006, 2008-2009 et 2010-2011, en fin d'année académique (indicateur 4.3 de l'OES)

L'âge à l'entrée en formation s'explique par le parcours scolaire antérieur, mais aussi par le fait que les études d'Instituteur(-trice) primaire peuvent être un second voire un troisième choix. Ce choix peut être construit positivement : après d'autres études (réussies ou non) ou des expériences personnelles et professionnelles, l'étudiant pense mieux se connaître et s'orienter vers des études et un métier qui lui conviennent. Par contre, pour d'autres étudiants, il s'agit d'un choix par défaut ou en « cascade descendante » : n'ayant pas mené à bien leur premier choix, ils optent pour un parcours qu'ils imaginent plus facile ou moins exigeant. Le

comité a aussi constaté la présence d'un nombre significatif de mères de famille pour qui la fonction parentale semble avoir dynamisé la vocation enseignante du primaire. Plus âgées, avec plus d'expérience de la vie, elles peuvent insuffler beaucoup de dynamisme dans la formation.

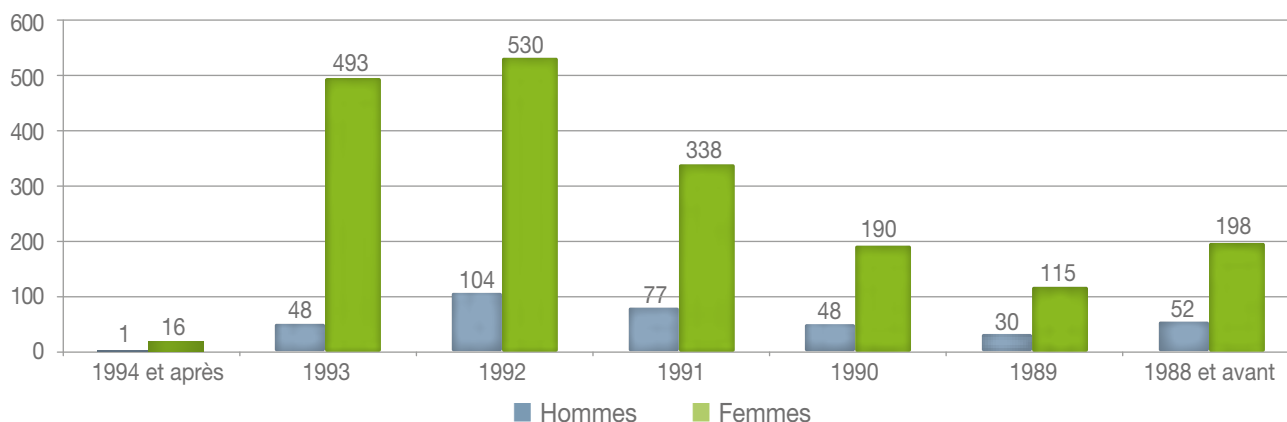


Figure 6 : Année de naissance des étudiants s'inscrivant pour la première fois en 2011-2012 dans le cursus Instituteur(-trice) primaire (source : base de données Saturn)

Plusieurs questionnements découlent de cet état de fait concernant les étudiants lors de leur première année de formation en section primaire.

En premier lieu, il existe une grande disparité des **compétences et connaissances acquises au secondaire**, en particulier en ce qui concerne la maîtrise de la langue française et la culture générale. On constate également un rapport au savoir souvent marqué par les difficultés rencontrées pendant le cursus scolaire antérieur. Certains pourraient y voir la nécessité d'instaurer une sélection à l'entrée – ou une certification unifiée des acquis d'apprentissage en fin de secondaire.

Certains pays – ou, plus près, la Communauté germanophone de Belgique – recourent à un examen d'entrée (sélection en fonction d'un niveau minimal) ou à un concours d'entrée (sélection en fonction d'un nombre de places disponibles, avec ou sans niveau minimal requis). Si de telles pratiques réduisent l'hétérogénéité des acquis à l'entrée en formation, elles ont peu d'effet sur les autres paramètres de l'équation : quelle motivation à l'entrée ? Quelle représentation du métier et des études ? Quelles compétences transversales mobiliser pour l'enseignement supérieur ? etc. D'autres modalités peuvent être employées telles que l'entretien ou le dossier de candidature. Elles visent alors à mieux prendre en compte la motivation du candidat ou ses « aptitudes » à poursuivre des études supérieures. Quoi qu'il en soit, la limitation des conditions d'accès présente

un fort risque de « **filtre social** »⁵⁷ ; les candidats de milieux moins favorisés ayant tendance à peu se présenter à des sélections, même s'ils ont nettement le niveau requis. Le comité souligne en effet qu'actuellement près d'un quart des étudiants inscrits sont boursiers (source : base de données Saturn).

En conséquence, le comité des experts ne recommande pas la mise en place d'une sélection à l'entrée en formation. Il privilégierait le renforcement des dispositifs diagnostiques en début de formation et le développement des dispositifs de remédiation, éventuellement obligatoires. L'effort doit être conjoint, de la part de l'institution de formation, mais aussi de l'étudiant qui doit s'engager à prendre le temps, en parallèle à ce que propose la haute école, de travailler ses lacunes.

Par ailleurs, dans les statistiques présentées, le fort **taux d'abandon** est interpellant. Une partie, variable selon les institutions, peut s'expliquer par des inscriptions qui n'ont d'autre but que l'obtention du statut administratif d'étudiant. Pour les autres, deux moments critiques sont repérables :

- les premiers résultats d'examen, où l'étudiant prend conscience des attentes de l'institution : *suis-je capable d'arriver à ce niveau ?* ;

⁵⁷ Cf. Préambule, section : Le rôle social de la formation professionnelle en section Instituteur(-trice) primaire », p. 17.

- la confrontation au métier d'instituteur primaire lors des premières observations de classes ou du premier stage : *suis-je fait(e) pour ce métier ? Ce métier me plaît-il ?*

Certaines sections font le choix de retarder la réalisation du premier stage, parfois même au début du deuxième quadrimestre, ou de le limiter strictement à de l'observation. Il peut s'agir d'arguments organisationnels (difficulté à trouver suffisamment de lieux de stage) ou du souci de préparer au mieux les étudiants, de les outiller, pour cette première expérience. Le comité des experts a pu constater que cette façon de procéder tend à retarder les abandons (et donc les possibles réorientations) plutôt que de les prévenir. Les questions de la représentation du métier et des études, à travers la confrontation précoce aux réalités du terrain, doivent être travaillées au plus tôt. Il s'agit là de deux manières de travailler le rapport au savoir, une manière externe (confronter leurs savoirs au terrain) et une autre interne (confronter leurs savoirs aux exigences de l'institution de formation).

Le travail sur le projet professionnel

Bon nombre d'universités disposent d'un service d'information et d'orientation. Ce n'est pas le cas de toutes les hautes écoles.

Pourtant le taux d'échec élevé en première année de bachelier Instituteur(-trice) primaire appelle un travail approfondi sur le choix d'orientation professionnelle des élèves du secondaire ou des personnes en reprises d'études.

Nombreuses sont les orientations irréfléchies ou fondées sur des représentations erronées du métier (que les candidats croient à tort bien connaître en ayant été élèves ou en étant parents) ou sur une mauvaise appréciation des exigences des études.

Une orientation réussie résulte de l'adéquation entre :

- une représentation réaliste du métier et des études, en référence à des pratiques et à des valeurs ;

- l'appréciation juste de ses goûts, ambitions, forces, faiblesses, situation personnelle...

Dans l'année précédant l'inscription, les HE doivent jouer un rôle actif en donnant aux candidats les moyens de s'informer sur le métier et d'évaluer leurs chances de réussir leurs études et leur vie professionnelle. Dans la pratique, nombre d'entre elles organisent des journées portes ouvertes, se rendent dans des salons de l'étudiant, publient des brochures et des informations en ligne. Les questions couvertes traitent aussi bien du futur métier (référentiel métier, profil de sortie, salaires, possibilités d'évolution de carrière...) que des études y conduisant (fiches ECTS, épreuves d'examens, statistiques...). Les futurs étudiants se révèlent plus sensibles aux témoignages d'étudiants et de professionnels en exercice (rencontres directes ou vidéos, par exemple sur le site de la haute école). La possibilité pour les étudiants (ou l'obligation) de bénéficier d'entretiens individuels préalables à l'inscription - même s'ils ne sont pas sélectifs - permettrait de limiter le coût humain et économique des échecs.

Tout candidat au bachelier Instituteur(-trice) primaire devrait pouvoir trouver de l'aide pour mener son travail d'orientation. L'assistance à la construction du projet professionnel pourrait faire l'objet d'une mission spécifique attribuée à un service dédié (parfois intégré dans les missions du service d'aide à la réussite) ou confié à un enseignant formateur de la HE.

En (début de) première année, le travail de consolidation, suivi, mise à l'épreuve du projet professionnel pourrait se poursuivre dans le cadre de la formation à l'identité professionnelle. Par exemple, par un travail d'analyse collective des motivations des étudiants qui pourrait être engagé à partir de leur expression écrite ou orale, par la confrontation/mutualisation des projets et expériences, par l'analyse critique d'un incident de classe, par le début de construction d'un portfolio,...

Il est également recommandé de débiter la première année par un stage significatif d'immersion dans une classe primaire (dès la rentrée des enfants).

Un dispositif d'accompagnement à la réorientation doit être accessible en cas de mauvais choix (traduit ou non par un échec aux examens).

Le comité a pu relever d'autres initiatives riches œuvrant tant sur les plans du **projet professionnel et d'études** que sur le développement du **métier d'étudiant** et la création d'une dynamique constructive parmi les étudiants : modules d'intégration, projet de rentrée dans une école primaire, activités inter-années, parrainages, etc. Leur nature est souvent révélatrice des valeurs de la section et du projet, même implicitement, qu'elle met en œuvre. Les relations nouées lors de ces activités, entre étudiants et avec les enseignants formateurs, contribuent sur le moyen terme à « l'accrochage » des étudiants en difficulté. Ces activités ont toutes leur place à côté des dispositifs, plus traditionnels, visant à faire évoluer les stratégies d'apprentissage (cours ou ateliers de méthodologie) et prendre conscience de ses acquis et des lacunes (tests de diagnostic/positionnement à l'entrée en formation) afin de s'engager dans une démarche de remédiation.

Il apparaît clairement que les enseignants formateurs, et l'ensemble des personnels, ont une connaissance fine des problématiques vécues par leurs étudiants. Ils y répondent par un engagement personnel – disponibilité, écoute, accompagnement – auxquels les étudiants sont très sensibles.

Recommandations :

- (43) Mettre au point, au niveau communautaire comme au niveau de chaque haute école, des indicateurs de suivi de cohorte d'étudiants en fonction de leur parcours antérieur.
- (44) Renforcer la communication sur les réalités et les exigences du métier et de la formation selon des modalités diversifiées : témoignages, documents, etc.
- (45) Accompagner l'entrée dans la formation sur les différentes dimensions engagées : projet vocationnel, rapport au savoir, métier d'étudiant, dynamique de groupe, remédiation, etc.

Recommandations :

- (46) Renforcer la régulation des différences de niveau par des diagnostics à l'entrée et par des dispositifs de remédiation (éventuellement obligatoires).
- (47) Adopter une démarche proactive pour prévenir les abandons sans réorientation en repérant les étudiants fragilisés et en leur proposant un suivi adapté.
- (48) Soutenir la formation et les échanges de pratiques des enseignants formateurs concernant l'accompagnement des étudiants en difficulté.

3.2. Information et suivi pédagogique

La **qualité de l'encadrement, le soutien et la disponibilité des enseignants formateurs comme du personnel** est soulignée par les étudiants. Pour ceux qui ont expérimenté d'autres modalités de formation, cela constitue un des points forts indéniables d'un cursus en haute école. Les enseignants formateurs, et bien souvent la direction, connaissent chacun des étudiants et un suivi individualisé est proposé, bien souvent à l'occasion des stages où chaque situation est discutée par les différents intervenants (parfois avec le maître de stage ou l'étudiant lui-même).

L'accompagnement et l'offre de services concernent également des aspects non strictement « pédagogiques », car la haute école est un lieu de vie, de culture, où l'étudiant entre avec ses problématiques, mais aussi ses atouts personnels.

Ainsi, dans le **domaine psychosocial**, les étudiants ont généralement accès à des professionnels à même d'écouter leurs demandes, d'y apporter une réponse (selon les cas, soutien psychologique, aide financière, etc.) ou de les orienter s'ils requièrent une prise en charge plus conséquente (vers un centre public d'action sociale, un thérapeute, etc.). Les enseignants formateurs et le personnel administratif sont souvent en première ligne et soutiennent les étudiants dans la démarche de faire appel à un service spécifique.

Bonne pratique relevée par les experts : le service d'appui aux étudiants

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

Dans le domaine de la **vie étudiante**, le comité a pu souligner au chapitre 1 le peu d'investissement des étudiants dans les organes représentatifs. La participation à la vie conviviale et festive est fort variable d'un établissement à l'autre. Les initiatives mêlant les étudiants et leurs enseignants formateurs sont à soutenir : chorale de l'école, fête de la Saint-Nicolas, etc.

Du point de vue culturel, deux démarches peuvent être caractérisées (et articulées). Certaines sections mettent l'accent sur l'ouverture culturelle en amenant les étudiants à participer à des événements culturels, à visiter des musées, à assister à des spectacles, etc. Ces étudiants sont parfois placés en situation d'accompagner des élèves dans des sorties. D'autres sections privilégient l'entrée de la culture dans l'école en organisant spectacles et expositions, montés et réalisés par les étudiants (à destination des écoles partenaires par exemple) ou avec des artistes invités. Le comité souligne la grande richesse des initiatives prises par les sections Instituteur(-trice) primaire dans le **secteur culturel**.

Bonne pratique relevée par les experts : la culture comme orientation essentielle

Dans une haute école, les étudiants sont encouragés à fréquenter les lieux culturels, et des artistes sont présents dans l'école. La culture n'est pas convoquée, comme supplément d'âme, en marge de la formation, mais en constitue une orientation essentielle dans un partenariat avec les professionnels de la culture.

Les établissements ont réalisé un travail important d'élaboration de **ressources d'information, administratives et pédagogiques**, sous différents formats. Le chapitre 2 a été l'occasion d'exposer et d'analyser les fiches de cours (ou fiches ECTS, ou contrats de formation ou...) et d'évoquer les outils de cadrage des activités de mise en pratique (*vade-mecum* du TFE, carnet de bord du stage, consignes pour les travaux de groupe, etc.). La plupart des cours offrent également des syllabi de contenu variable, allant du portefeuille de lectures au manuel rédigé en passant par la copie des supports de cours (diaporamas, etc.). En amont, la démarche adoptée pour élaborer ces ressources détermine leur appropriation et la reconnaissance de leur valeur par tous les enseignants formateurs. En aval, il apparaît que les étudiants, surtout en début de parcours, ont besoin d'une présentation commentée des documents pour y accorder l'attention souhaitée et d'y référer le temps voulu.

Dans la majorité des hautes écoles, l'ensemble de ces ressources est aujourd'hui disponible au format électronique *via* la **plateforme numérique** de la haute école. Le comité note l'usage répandu d'une plateforme, mais quasi exclusivement comme un lieu de dépôt/accès à des documents. Les fonctions interactives – conception de parcours d'apprentissage, test en ligne pour s'autoévaluer, forum, création de wiki, etc. – sont sous-exploitées, principalement par manque de compétences techno-éducatives.

À l'interface entre développement de l'autonomie, professionnalisation (et ressources numériques pour l'une d'entre elles), le comité pointe deux bonnes pratiques originales.

Bonnes pratiques relevées par les experts :

1 Le forum des pratiques professionnelles

Totalement organisé par les étudiants, ce forum développe leur autonomie et leur capacité à travailler en équipe. C'est un dispositif de présentation (et donc de formalisation), de partage/mutualisation des pratiques professionnelles (débutantes) des étudiants. Cette mutualisation enrichit bien entendu la pratique de chacun ;

les enseignants formateurs en sont aussi friands ainsi que certains maîtres de stage. De plus, l'exposition aux autres accroît la maîtrise et la confrontation à d'autres pratiques et développe, en miroir, sa propre réflexivité. Il s'agit là d'un dispositif en tous points remarquable en matière de formation : il ressaisit un grand nombre de travaux antérieurs, les enrichit et leur donne sens et il est relativement « économe » en temps et en énergie au regard des bénéfices qu'il procure.

2 La banque en ligne de séquences pédagogiques des étudiants

Dans le même état d'esprit de mutualisation, une autre école a organisé une « banque en ligne » de séquences pédagogiques des étudiants et anciens étudiants. Si elle a le mérite d'être permanente, elle génère beaucoup moins d'interactivité et de réflexivité.

Limite : s'en servir comme des « supermarchés » de recettes pédagogiques.

Recommandation :

(49) Faire évoluer les plateformes numériques vers des usages plus interactifs et former les enseignants formateurs à ces usages.

3.3. Accompagnement et réussite

La section 3.1 a été l'occasion d'analyser quelques caractéristiques des parcours étudiants. Le comité constate l'évolution positive des taux de **réussite** une fois la première année passée, mais elle ne peut être interprétée sans mise en lien avec les abandons et autres réorientations. L'approche quantitative de la réussite doit également être mise en perspective avec ses aspects qualitatifs : quels sont les finalités et les objectifs de la formation (notamment dans son rôle social) ? Quelles sont les compétences visées et développées ⁵⁸ ?

Le comité des experts du préscolaire avait déjà souligné l'existence de dispositifs ou **services**

d'aide à la réussite (SAR) proposant, selon les hautes écoles, des modalités et dynamiques d'accompagnement variées. Le comité du primaire pointe quelques établissements où l'aide à la réussite n'était pas pleinement opérationnelle, soit pour des raisons conjoncturelles (absence de longue durée d'un responsable...) ou pour des raisons organisationnelles (SAR physiquement éloigné de l'implantation, activités hors grille horaire, contacts difficiles à prendre...) ou enfin en raison de difficulté à atteindre le « public cible ».

Ainsi, la participation à l'offre de remédiation et à l'accompagnement se fait sur base volontaire et peut être freinée par plusieurs paramètres :

- l'étudiant n'est pas conscient de ses besoins ;
- l'étudiant craint d'être « stigmatisé » en participant aux activités d'aide à la réussite ;
- l'étudiant n'a pas le temps ou la possibilité matérielle de participer : surcharge de travail, activités nécessitant un déplacement, horaires non favorables ... ;
- l'étudiant ne reconnaît pas la valeur des activités ou conseils proposés au regard des enseignements principaux.

Ainsi, l'expérience, comme les analyses de pratiques, montrent l'importance de :

- se baser sur un diagnostic des difficultés ou une analyse réflexive des besoins ;
- renforcer les tutorats pour leurs effets facilitateurs de l'apprentissage pour les tutorés et formateurs pour les tuteurs ;
- reconnaître institutionnellement la valeur des activités et la légitimité des intervenants du SAR ;
- articuler les différentes actions au sein des cours (différenciation, remédiation immédiate) et à l'extérieur des cours avec une collaboration entre les différents intervenants ;
- faciliter leur organisation (horaire fixe, permanence de l'enseignant ou du conseiller pédagogique, proximité géographique, etc.) ;

⁵⁸ Leclercq, D. & Parmentier, Ph., *Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ?*, in Ph. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire : vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*, Bruxelles : CIUF, 2011.

- intégrer des apports méthodologiques (gestion du temps, prise de note) et le développement de compétences transversales (analyse et synthèse, construire une argumentation, etc.) ;
- donner sens aux activités de remédiation en prenant appui sur les productions de l'étudiant pour analyser ses erreurs et identifier avec lui ce qu'il doit (ré)apprendre et comment.

Ces éléments constituent des **conditions d'efficacité de l'aide à la réussite**, mais également des conditions de transfert didactique préparant les futurs enseignants à la différenciation et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

Bonne pratique relevée par les experts : le test de type logopédique

Une haute école propose un test de type logopédique à certains de ses étudiants. Outre la prise en charge des étudiants « dys », cela sensibilise les futurs instituteurs à cette problématique et leur fait connaître un partenaire de travail.

Les enseignants formateurs annoncent viser le **développement de l'étudiant**, mais l'équilibre est difficile à trouver, dans la progression et la continuité, entre accompagnement de proximité et autonomie.

Le travail sur le projet professionnel

Une réflexion sur la notion même d'autonomie peut être menée. La plupart du temps, l'étudiant est considéré comme un apprenant auquel un certain nombre d'activités d'enseignement-apprentissage doivent être dispensées avant qu'il acquière son autonomie.

Dans les différentes sections visitées, l'autonomie des étudiants semble surtout s'acquérir en fin de parcours (moins pour les étudiants en reprise d'études), une fois qu'ils ont pu construire leur identité professionnelle et pris pleine conscience de la responsabilité d'un enseignant vis-à-vis de ses élèves.

On est dans un **modèle séquentiel** de l'acquisition de l'autonomie, cette dernière étant vue comme un des résultats de la formation (l'autonomie s'acquiert à travers la compétence).

Un modèle alternatif relatif à l'autonomie est le **modèle constructiviste**, selon lequel c'est en prenant des initiatives diverses que l'étudiant peut acquérir son autonomie (la compétence s'acquiert à travers l'autonomie). Ce modèle pourrait s'opérationnaliser en offrant à l'étudiant différentes opportunités de construire son autonomie, comme un stage d'observation impliquant la coconstruction et la coanimation d'un module d'intervention dans les premières semaines de formation, par la place laissée à une spécialisation choisie par l'étudiant au sein de sa formation ou encore par des initiatives visant à placer les étudiants en responsabilité sur des projets à réaliser au sein de leur section comme la gestion du tutorat par les pairs ou l'organisation de conférences, la gestion de la ludothèque, etc.

Recommandation :

- (50) Garantir les conditions d'efficacité et d'efficacité des activités d'aide à la réussite.

3.4. Insertion professionnelle des étudiants

Instituteur(-trice) primaire est un **métier en pénurie**, les jeunes diplômés entrent généralement rapidement dans l'emploi, même si, et c'est le système en FWB qui le génère⁵⁹, quelques années sont nécessaires pour être stabilisé dans un poste. Pour autant, les hautes écoles n'organisent pas un suivi systématique de l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Une partie des anciens étudiants restent en contact avec leurs enseignants formateurs, leur donnant un retour qualitatif partiel sur leurs parcours professionnels. A des fins de pilotage et régulation de la formation, le comité rappelle la nécessité de mettre en œuvre des **enquêtes périodiques** permettant de recueillir les opinions des diplômés sur leur formation

⁵⁹ Seuls 30% des enseignants « novices » sont nommés, ou partiellement nommés, 5 ans après leur entrée dans le métier. Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M., *Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail* in *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 2013, n°92. En ligne : https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_92_Delvaux.pdf (consulté le 16 mai 2014).

(compétences développées, manques perçus, etc.) et de mieux connaître tant le marché de l'emploi en général que l'insertion spécifique de ses diplômés. De tels retours permettent de s'assurer que le profil de sortie est bien en phase avec les réalités de terrain d'aujourd'hui... et celles qui se profilent pour demain. Ainsi nombre de jeunes diplômés relèvent le souhait d'être mieux préparés aux différentes facettes du métier, notamment ses aspects administratifs et relationnels (avec les collègues enseignants, avec les parents, les partenaires de l'école).

Bonne pratique relevée par les experts : l'intégration des aspects administratifs du métier au stage

Certaines hautes écoles intègrent des aspects administratifs du métier au stage avec, par exemple, la tenue de documents officiels. Un autre établissement demande à chaque stagiaire d'organiser, lors de son « stage long » une activité avec les parents d'élèves.

Si les étudiants sont en attente de routines, de gestes professionnels pour faire face aux situations les plus courantes, les enseignants en exercice perçoivent l'importance d'être préparés à faire face à des situations imprévues⁶⁰. Certes, les témoignages des jeunes diplômés et des professionnels de terrain (maîtres de formation pratique et de stage ; directions, enseignants et inspecteurs) que proposent certaines sections, permettent de répondre aux demandes exprimées par les étudiants. Cependant, pour dépasser l'illustration ou l'effet modélisant d'une pratique contextualisée, les enseignants formateurs ont pour rôle de les inscrire dans des **dispositifs d'analyse des pratiques** enrichissant les ressources – et la compétence à agir, s'adapter et interagir⁶¹ – des jeunes enseignants face à des situations complexes⁶².

⁶⁰ Paquay, L., *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants*, in *Les Cahiers de recherche du Girsef*, mai 2012, n° 90. En ligne, http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_90_Paquay_final.pdf (consulté le 16 mai 2014).

Bonne pratique relevée par les experts : un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier

Plusieurs hautes écoles ont développé un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier sous forme de groupes d'analyse de pratiques. La coanimation par un enseignant formateur et un professionnel de terrain participe de leur propre coformation.

En amont, la **préparation à l'emploi** se fait principalement par le biais d'informations dispensées sur les procédures à suivre pour candidater. Le comité des experts regrette que certaines sections limitent cette information aux débouchés au sein de leur réseau, voire au sein de leur PO. D'autres hautes écoles s'attachent à former également aux techniques de recherche d'emploi (CV, lettre de motivation). La question de fond, *quel enseignant suis-je ?*, pourrait prendre une place plus centrale dans cette démarche en exploitant, par exemple, des ressources construites dans le cadre d'un portfolio.

Le portfolio

Le portfolio peut revêtir plusieurs fonctions dans la formation : une fonction de formation et une fonction d'assertion professionnelle.

Dans sa **fonction de formation**, le portfolio « de travail » accompagne et garde trace des apprentissages. S'il fait l'objet d'une évaluation, le contrat doit être clair sur ce qui sera analysé et validé : nature des éléments qui le composent ? résultats obtenus ? pertinence de l'analyse menée ? construction de l'identité professionnelle ?...

⁶¹ Suivant la formulation de M. Altet dans son énoncé des principales caractéristiques de l'enseignant professionnel. Altet, M., *Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage*, in *Recherche en Education* (CREN, Nantes), 2010, n°8, pp. 8-23.

⁶² Cf. chapitre 2, encadré consacré au praticien réflexif, p. 49.

Dans sa **fonction d’assertion professionnelle**, le portfolio peut aussi reprendre sa fonction initiale d’objet permettant de présenter et valoriser sa compétence, par exemple lors d’un entretien de recrutement. L’étudiant sélectionne alors les éléments qui le constituent selon ce qu’il considère comme favorable et utile pour lui :

- favorable, car cela doit contribuer à le mettre en valeur, à lui donner confiance ;
- utile, car il devrait contenir tout ce qui a été récolté d’intéressant dans sa formation (et ailleurs !) et qu’il pourra réutiliser dans sa future profession.

Dans cet objectif, il ne peut être question de validation de son contenu, mais de retours formatifs accompagnant son développement.

Recommandations :

- (51) Mettre en place des enquêtes auprès des diplômés sur leur vécu rétrospectif de la formation et sur leur insertion professionnelle.
- (52) Former tous les futurs instituteurs et les enseignants formateurs à la méthodologie de l’analyse des pratiques.

3.5. Charge de travail

Les chapitres qui précèdent ont mis en évidence l’importance de la **charge de travail de l’étudiant**⁶³. Une multiplicité de facteurs est à l’origine de la surcharge de travail des étudiants. Ce problème nécessite d’agir à plusieurs niveaux :

- côté enseignants formateurs, les leviers d’action concernent principalement la charge d’évaluation et les travaux demandés aux étudiants ;
- côté organisation, travaux et évaluations doivent être planifiés en concertation (entre enseignants et avec les étudiants) ; les contraintes logistiques des étudiants doivent être mieux prises en compte dans la réalisation de travaux de groupe ;

- côté étudiants, la capacité à gérer le temps relève de la planification, mais également de la compréhension des niveaux d’exigences (et donc des investissements relatifs compte tenu des « poids » des épreuves et travaux) ;
- côté institutions, la réforme des programmes doit intégrer cette problématique dans les réflexions (interdisciplinarité, intégration, etc.) pour ne pas reproduire les effets de la grille horaire actuelle. En particulier, la charge de travail concernant la préparation des stages et du TFE est largement sous-évaluée, certains étudiants tendent alors à se « dispenser » de cours pour « avoir le temps » de préparer leurs stages.

Plus globalement la surcharge de travail nuit à la qualité de la formation : trop de choses à faire dans un temps limité conduit presque toujours à tout faire superficiellement. De plus, quand il devient impossible de tout faire, une hiérarchie s’établit de fait entre les différentes activités, certaines étant par là même dévalorisées.

Le problème de la surcharge de travail doit donc passer par une réflexion sur la tension entre une approche de type quantitatif, qui pose la question « Que faut-il aborder en formation ? » et une approche de type qualitatif qui pose la question « Quel profil de l’étudiant développer en vue de quel projet d’école ? ». Il apparaît clairement aujourd’hui que le quantitatif ne peut être que subordonné au qualitatif : c’est bien là le sens profond de l’**approche par compétences**.

Recommandation:

- (53) Prendre, à tous les niveaux, les mesures nécessaires pour mettre fin à la surcharge de travail des étudiants..

⁶³ Le rapport de « l’évaluation Saint-Louis » (*op. cit*) donne, p.42, des témoignages concrets de cette surcharge de travail et de ses conséquences.

Chapitre 4 : les ressources humaines et matérielles

Comme il a pu être relevé dans l'évaluation du cursus Instituteur(-trice) préscolaire, la question des ressources, humaines comme matérielles, mobilisées pour la mise en œuvre de la formation doit être envisagée en tenant compte de deux paramètres fondamentaux :

- les hautes écoles n'ont pas la **maitrise** totale de leurs **ressources**, celles-ci étant en grande partie déterminées par des décisions politiques, réglementaires et budgétaires prises au niveau de la FWB et/ou de leur PO avec, dans ce dernier cas, une variabilité entre réseaux qui limite toute mise en comparaison simplificatrice. On peut citer pour exemples la question de la propriété des bâtiments utilisés et de la responsabilité quotidienne de leur entretien ou encore le cadre réglementaire définissant les hautes écoles et les titres requis pour y enseigner ;
- les hautes écoles disposent cependant d'une part de **marge de manœuvre ou de liberté**, de nouveau variable selon les statuts des unes et des autres, notamment au niveau des choix faits dans l'utilisation de moyens, des dynamiques de *management* des équipes et des personnels ou encore concernant les modalités d'organisation interne.

Par conséquent, si les constats posés par le comité des experts se basent sur les rapports d'auto-évaluation et les observations dans les catégories pédagogiques des hautes écoles, les causes et recommandations identifiées pointent des tendances qui doivent être déclinées au regard du contexte et du statut de chaque haute école.

4.1. Gestion des ressources humaines

Le comité des experts pose un premier constat très fort quant à **l'engagement de tous les personnels** dans leurs missions envers les étudiants, mais aussi envers leur institution et les écoles primaires. Cette implication se marque également par des équipes généralement soudées, partageant des valeurs communes, malgré un projet de la section et une vision rarement explicités. Lors des entre-

tiens, les experts ont souvent observé un réel plaisir de la part des enseignants formateurs à échanger sur leurs pratiques respectives et une **volonté constructive** d'aller plus loin dans la concertation et la mise en cohérence. Les facteurs « temps » et « reconnaissance » (manque de... ou au contraire valorisation) sont apparus centraux dans les dynamiques étudiées.

Bonne pratique relevée par les experts : une liste de besoins pour distribuer les charges

Une haute école a établi la liste des besoins identifiables à plusieurs niveaux : besoins de l'institution (communication externe, etc.), de la catégorie pédagogique (recherche, aide à la réussite, etc.), de chaque section (concertation, stages, etc.) et des enseignants (projets interdisciplinaires, recherche-action, etc.). C'est sur cette base, publique et discutée, que sont distribuées les charges de service (cours et autres activités).

Limite : la démarche comptable ne doit pas supplanter la réflexion stratégique à l'origine de cette liste.

Nous avons déjà évoqué dans le chapitre 1 de ce rapport la délicate mission confiée à des directions – et parfois à des coordinations de section – en l'absence de formation et d'accompagnement⁶⁴. La part des contraintes formelles à prendre en compte sur les plans administratif et budgétaire lors d'une prise de fonction laisse peu de place à une réflexion de fond sur le *leadership* pédagogique d'une catégorie. Il faut également interroger les atouts et les limites, en termes de légitimité à agir comme de marge d'action, liés au fait d'être un « pair parmi les pairs ».

Le comité regrette l'absence, dans la majorité des institutions, d'une véritable **politique de gestion des ressources humaines** au sens de définition de lignes directrices (et de moyens associés) pour prendre des décisions et agir en fonction d'objectifs stratégiques. Il apparaît en être ainsi dans les domaines des profils de recrutement, l'attribution des charges (d'enseignement et autres actions), le développement de

⁶⁴ Cf. Chapitre 1, section 2 : Gouvernance et pilotage, p. 28.

fonctions supports (par exemple qualité, développement en pédagogie universitaire, etc.), les modes de pilotage, etc. En particulier, à l'heure où, pyramide des âges oblige, de nombreux enseignants formateurs vont être remplacés, les nouveaux profils tendent à remplacer les anciens par simple reconduction avec peu de réflexion sur les domaines de compétences à renforcer au sein de l'équipe d'enseignants formateurs compte tenu des défis à moyen et long termes.

Le comité des experts souligne l'apport d'une équipe aux **profils** diversifiés dans les parcours de formation, les expériences professionnelles et les centres d'intérêt. Il fait ainsi référence à des dimensions transversales - par exemple la recherche, les projets et partenariats, l'ouverture sur la société, les nouvelles technologies, etc. - qui dépassent les classiques distinctions entre « psychopédagogues », « didacticiens », « enseignants de cours généraux », « maitres de stage » et « maitres de formation pratique »⁶⁵. De plus, il pointe l'insuffisance des formations initiales conduisant aux titres requis et la faible participation à des formations continues au regard des besoins en termes d'approche curriculaire⁶⁶.

Deux questionnements complémentaires doivent être menés. Le premier concerne l'habitude de certaines institutions de recruter en trop grande majorité parmi ses **anciens étudiants**. Si cette pratique présente l'avantage d'accueillir un nouveau personnel qui s'intègre rapidement parce qu'il connaît les us et coutumes de la haute école et qu'il partage généralement ses valeurs, cette pratique tend également à freiner l'émergence de nouvelles dynamiques indispensables à sa culture comme à son organisation. Par ailleurs, comme l'indiquait le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), « il est souhaitable que les enseignants aient l'occasion de faire une **expérience minimale de l'enseignement** secondaire ou fondamental.⁶⁷»

⁶⁵ Pour un état des lieux, cf. Conseil de l'Éducation et de la Formation, *La formation des formateurs d'enseignants*, avis n°83, novembre 2003. En ligne : <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260#c7843> (consulté le 16 mai 2014).

⁶⁶ Cf. chapitre 2, p. 44.

⁶⁷ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *La formation des instituteurs et des régents*, avis n°105, juin 2009. En ligne : <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260#c9358> (consulté le 16 mai 2014).

Les enseignants formateurs et leur expérience au primaire

Peut-on former des enseignants du primaire sans en avoir soi-même fait l'expérience ? Dans son avis n°83⁶⁸, le CEF identifie les **compétences clefs des formateurs de professionnels de l'enseignement**. Citons en particulier :

- « même pour les professeurs de cours généraux, connaître les terrains où les futurs enseignants qu'ils forment devront exercer leur profession de façon à ancrer les contenus et les démarches dans leur future réalité professionnelle ;
- plus généralement développer et animer des activités de formation qui aident le (futur) enseignant à articuler ses savoirs divers, à transférer ses acquis, à lier la théorie avec la pratique. » (p.19)

Plusieurs pistes peuvent être poursuivies pour développer ou renforcer ces compétences :

- **observer** des activités enseignantes dans le primaire, de sa propre initiative, lors de visites de stage ou dans le cadre d'une **recherche-action** ;
- **enseigner au primaire** : tester des dispositifs pédagogiques, des leçons... et se tester ;
- **coformer**, avec un maître de formation pratique, un enseignant du primaire..., lors d'interventions en formation initiale ou continue. Les modules mixtes, réunissant étudiants et enseignants en fonction, sont riches en pratique pour les participants comme les intervenants.

En ce qui concerne la **charge de travail des enseignants formateurs**, le comité rejoint le CEF en s'interrogeant sur la pertinence du statut de « maître-assistant qui suppose une lourde charge d'enseignement et de suivi de stages qui laisse peu de temps à la recherche, à l'innovation et à une pratique réflexive.⁶⁹»

Le comité a constaté des pratiques diversifiées en ce qui concerne ce qui peut être reconnu, ou non, dans le cadre de cette charge : coordination,

⁶⁸ *Op. cit.*

⁶⁹ CEF (2009), *op. cit.*

concertation, recherche, actions de formation continue, etc. Les hautes écoles ont tout intérêt à clarifier ces fonctions « hors enseignement » dans le cadre d'un profil de poste ou d'une lettre de mission. La charge d'enseignement de référence (380 heures annuelles) apparaît notamment trop importante pour favoriser le renouvellement des pratiques individuelles et collectives, notamment dans le cadre des réformes actuelles de programmes. L'engagement personnel des enseignants formateurs explique sans doute que leur demande va également à la reconnaissance symbolique de leurs investissements et réalisations.

À la suite de Wittorski (2007), il est intéressant d'envisager le **développement professionnel** – des futurs enseignants comme de leurs enseignants formateurs – tant sous l'angle du développement des compétences et des savoirs que sous l'angle des stratégies et dynamiques identitaires dans leurs dimensions individuelles et collectives⁷⁰. En d'autres termes, se développer professionnellement n'est pas seulement acquérir des savoirs et compétences nouveaux, c'est aussi appartenir à un groupe professionnel, construire des attitudes et des représentations partagées, s'identifier à... et se différencier d'autres groupes de référence, renforcer son sentiment d'efficacité, etc.⁷¹ Certaines institutions mettent en place un « dossier de développement professionnel » comme outil rendant compte et structurant le parcours des enseignants formateurs. Il ne prend sens qu'avec une **politique** formalisée de formation continue collective (compte tenu des enjeux et besoins de l'institution) et individuelle (compte tenu des besoins et souhaits de développement).

De plus, le soutien au développement professionnel des enseignants formateurs ne se limite pas aux actions de formation. Participent également à cette dynamique :

- l'évaluation formative des personnels, dont l'évaluation des enseignements par les étudiants⁷²;

⁷⁰ Wittorski, R., *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan, 2007.

⁷¹ Beckers, J., *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles : De Boeck, 2007.

⁷² Cf. encadré sur l'EEE, p. 38.

- les dispositifs d'échanges, mutualisation, projets collaboratifs, travail interdisciplinaire et approches réflexives des enseignants formateurs ;
- la participation active à des recherches collaboratives de type « recherche-action-formation » ;
- la mobilité dans les fonctions occupées ou la mobilité internationale.

Dans certaines hautes écoles, ces dispositifs sont organisés et soutenus institutionnellement ; malheureusement dans une majorité de cas, ils relèvent des initiatives personnelles des enseignants formateurs et ne sont ni reconnus, ni favorisés (absence de politique budgétaire claire, d'organisation des absences, etc.). Enfin, soutenir le développement professionnel des personnels doit déboucher sur des perspectives réelles d'**évolution de carrière**, ce que les statuts actuels permettent très peu en dehors des fonctions de direction.

Lors des entretiens, le comité des experts a constaté la qualité de la collaboration établie entre les enseignants formateurs attachés aux hautes écoles et les **maitres de formation pratique** (avec une double attache, au sein de la haute école et dans leur école primaire). Les **maitres de stages** sont souvent également considérés comme des coformateurs. Nombre de ces derniers sont en demande d'une formation et d'un réel statut leur permettant de jouer pleinement ce rôle.

Formation qualifiante et diplômante des maitres de stage

Les étudiants mettent parfois en question le rôle formatif des stages tels qu'ils fonctionnent. Ils attendent des maitres de stage qu'ils soient des modèles de référence et des interlocuteurs compétents et disponibles pour les guider. Les maitres de stage dénoncent pour leur part le manque de reconnaissance de leur place dans la formation. Cette double insatisfaction tient à plusieurs facteurs : le mode d'affectation des étudiants en stage, fondé largement sur des considérations pratiques et souvent sans relation avec des compétences particulières des maitres d'accueil ; l'absence d'un contrat clair qui permettrait aux maitres de stage d'être des **acteurs à part entière** dans le cursus bachelier Instituteur(-trice) primaire.

La création d'un **corps spécifique de maitres de stage diplômés** ayant à la fois des compétences d'enseignant et de formateur permettrait de limiter ces dysfonctionnements. L'inscription des enseignants potentiellement maitres de stage sur une liste d'habilitation gérée par leur autorité pédagogique pourrait être un premier pas. On confierait alors les étudiants à des praticiens experts des apprentissages, à des professionnels capables d'expliquer et de justifier leur action, à des formateurs compétents pour analyser la pratique d'un débutant et à aider celui-ci à analyser et réguler sa propre pratique.

Il conviendrait alors d'offrir aux candidats aux fonctions de formateur de terrain la possibilité (ou d'instaurer l'obligation) de s'inscrire dans un **processus de formation professionnalisant**. La fonction s'assortira alors d'un statut. La formation pourrait utilement s'étendre à d'autres domaines que ceux mentionnés plus haut : communication, travail en équipe ou en partenariat, culture numérique et enseignement, gestion des conflits, conduite d'échanges professionnels individuels ou collectifs, etc.

L'obtention du diplôme passerait par la satisfaction à des épreuves permettant :

- d'évaluer la professionnalité globale de l'enseignant ;
- d'effectuer un travail d'étude et de recherche en appui sur son expérience professionnelle, mobilisant des savoirs théoriques actualisés ;
- de conduire un entretien de formation constructif.

On attend donc d'un maître de stage qu'il soit un **praticien réflexif** possédant une culture professionnelle solide et actualisée, capable de s'autoformer, compétent pour guider et évaluer un débutant.

Recommandations :

- (13) Prendre, à tous les niveaux, les mesures nécessaires pour mettre fin à la surcharge de travail des étudiants.
- (54) Définir, autour d'organigrammes fonctionnels, des profils de tâches pour les différentes catégories de personnels.

Recommandations :

- (55) Faire évoluer le statut des enseignants formateurs afin de permettre la comptabilisation de plusieurs types d'activités (y compris non enseignantes), et afin de favoriser une réelle évolution de carrière, notamment en assumant des fonctions ou des responsabilités différentes sans pour autant être en position de direction.
- (56) Définir le profil de recrutement de nouveaux enseignants formateurs compte tenu des besoins de la section/catégorie en termes de compétences et connaissances/expériences de l'enseignement primaire et en fonction des projets des sections qui les accueilleront.
- (57) Élaborer une politique de formation continue individuelle et collective des personnels, dont des plans de formation individualisés d'accompagnement à la prise de poste des nouveaux enseignants et des plans de développement professionnel tout au long de la carrière pour chaque enseignant formateur.
- (58) Soutenir, favoriser, voire institutionnaliser, des initiatives mettant en œuvre échanges, mutualisation, projets collaboratifs, travail interdisciplinaire, participation active à des recherches collaboratives de type «recherche-action-formation» et autres approches réflexives des enseignants formateurs
- (42) Mettre en place un statut, une procédure de recrutement et une formation qualifiante, voire diplômante (en lien avec les universités), des maitres de stage.

4.2. Ressources et équipements

Tout comme dans le cursus Instituteur(-trice) préscolaire, le comité des experts s'étonne de la très grande **disparité** en matière de ressources et d'équipements, qu'il s'agisse des locaux, du matériel pédagogique, du parc informatique ou encore des centres de ressources documentaires. Même si des travaux ont été réalisés au sein des catégories

pédagogiques, il pointe que **quelques sections travaillent encore dans des conditions indignes d'un enseignement supérieur de qualité** (exiguïté de locaux, insuffisance des ressources informatiques, matérielles et documentaires, etc.). Pour autant, il ne rentre pas dans le mandat du comité d'analyser les modes de financement et de gestion des hautes écoles et de leur PO. Il rappelle cependant que les ressources et équipements représentent un enjeu majeur dans la **qualité de l'accueil et de la vie des étudiants**.

En particulier, le comité constate des inégalités fortes concernant les locaux, leur aménagement et leur entretien. La question de l'accessibilité à certains immeubles et locaux pour les personnes à mobilité réduite reste d'actualité et est en rupture avec la mission des hautes écoles. Par contre, il apprécie positivement les initiatives prises pour permettre une appropriation des lieux (par les enseignants et les étudiants) et favoriser une vie dans l'école en dehors des cours : espaces de convivialité, salles d'études ou de travaux de groupe, etc.

La situation est également très contrastée concernant les **équipements pédagogiques**. Elle résulte parfois de situations budgétaires, plus ou moins contraintes, mais peut également s'expliquer par des choix tant pédagogiques (amener les étudiants à créer leur matériel, etc.) qu'institutionnels (investir dans des équipements qui nourrissent les partenariats : mare pédagogique, ludothèque, etc.). Dans quelques cas extrêmes, il est regrettable que les enseignants formateurs se sentent obligés de personnellement prendre en charge une partie du matériel pédagogique : achat et mise à disposition de jeux didactiques, de matériel d'art plastique, etc. L'engagement dans des **partenariats** de partage et mise en commun de ressources avec des écoles, centres culturels, ASBL, etc. apparaît être une piste intéressante.

Bonne pratique relevée par les experts : l'accès aux ressources pédagogiques de la haute école

Plusieurs hautes écoles ouvrent leur bibliothèque, leur ludothèque et autres ressources pédagogiques aux maîtres de stages, écoles partenaires, anciens étudiants, etc.

Les **ressources informatiques** sont en phase de développement, soutenue, selon les cas, par les PO et/ou les autorités publiques (Programme École numérique⁷³...). L'accès à une plateforme numérique, au wifi au sein des bâtiments, est quasi généralisé. Certaines institutions mettent des équipements à disposition des étudiants pour la réalisation de travaux ou pendant les stages : ordinateur portable, matériel multimédia. Le comité relève cependant que les équipements, besoins et usages pédagogiques ne sont pas toujours en phase. Par exemple, de nombreuses classes sont équipées d'un tableau blanc interactif utilisé comme un simple écran de projection. La formation – des enseignants formateurs comme des étudiants – et l'accompagnement techno-pédagogique doivent être, aujourd'hui, une priorité sous peine d'obsolescence des investissements réalisés.

Enfin, le comité des experts relève la diversité des situations comme des fonctionnements concernant les **bibliothèques**. Si les bibliothécaires bénéficient de la confiance de leurs collègues et d'une autonomie dans la politique d'achat, on constate des accès, fréquentations, mais aussi usages pédagogiques très différents d'un établissement à l'autre. Il recommande de veiller à constituer une collection alliant ouvrages pour la formation des enseignants (scientifiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) et ressources pour la pratique de classes (manuels et didacticiels, périodiques pour enfants, albums de jeunesse, etc.).

Recommandation :

(59) Former étudiants et personnels à l'utilisation et aux usages innovants des équipements numériques.

⁷³ Voir www.ecolenumerique.be (consulté le 16 mai 2014).

Chapitre 5 : les relations extérieures

5.1. Recherche

Force est de constater que, pour la grande majorité des institutions évaluées, la recherche ne donne pas lieu à la présentation d'une **politique institutionnelle** déclarée et ne figure pas dans les priorités affichées. Tout au mieux, elle n'est pas complètement absente des préoccupations des directions de la catégorie pédagogique et les rapports d'autoévaluation la mentionnent *a minima*.

A ce sujet, les arguments lus ou entendus des responsables ont trait principalement aux difficultés de financement, les autres domaines d'activité du programme de formation, jugés prioritaires, accaparant l'entier des ressources. Il est à relever toutefois que quelques enseignants ont développé des projets de recherche, seuls ou en équipe. Parfois, les chercheurs sont engagés dans des équipes de recherche à l'université. Ces différentes initiatives sont connues et bien accueillies au sein des établissements, mais elles donnent très rarement lieu à un soutien officiel (décharge ou financement).

Pourtant, dans une perspective prochaine de la maîtrise de la formation de l'enseignement primaire, la question de l'insertion de la recherche au sein de l'institution mériterait d'être débattue par les responsables et les acteurs concernés et placée parmi les priorités des préoccupations des institutions de formation.

Les liens formation - recherche - action⁷⁴

Des questions pour orienter la recherche

De quoi s'agit-il lorsqu'il est question de recherche en formation des enseignants ?

Plusieurs questions devraient donner lieu à des prises de position et, sans doute favoriser l'élaboration d'une politique de la recherche partagée (Paquay et coll., 1996/2001/2012).

- 1 Quelle est la pertinence de la recherche pour les personnes concernées ?
 - a Direction : mettre en place une stratégie à moyen terme en vue de la maîtrise ? Concourir à l'élaboration d'une organisation apprenante (OCDE, 2003 ; Paquay, 2005) ? Dégager des ressources à cet effet ?
 - b Enseignants : développer de nouvelles compétences dans le but de favoriser une articulation entre théorie et pratique ?
 - c Etudiants : acquérir des compétences réflexives qui répondent au profil de sortie visé par les objectifs généraux ? (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).
- 2 Quels thèmes de recherche favoriser dans le contexte de la formation d'enseignants ?
 - a Les recherches centrées sur l'élaboration et la transmission des « savoirs à ou pour enseigner » (Hensler, 1993) ?
 - b La recherche autour de la cohérence et la qualité des programmes de formation et de l'articulation entre objectifs déclarés, activités et évaluations (Altet et coll., 2012) ?

⁷⁴ Bibliographie :

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P., *Former des enseignants réflexifs : ambivalences et résistances*, Bruxelles : De Boeck Université, 2012.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (Eds), *L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?*, in *Recherche et Formation*, 2003, 42, 99 – 118 (n° sur « l'analyse de l'activité ; approches situées »).
- Beckers, J. (2007), *op. cit.*
- Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Québec : Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993.
- OCDE, *L'école de demain. Réseaux d'innovation. Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, Paris : Les éditions de l'OCDE, 2003.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (éd.) (2001), *op. cit.*
- Rege Collet, N., & Rovero, Ph. R., *L'universitarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour le modèle d'enseignement par et pour la recherche*, in V. Bedin & N. Rege Collet, *Dossier thématique : l'université face au défi de l'enseignement par et pour la recherche*, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, (à paraître, soumis 2014).
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Paris : PUF, 1998.
- Wittorski, R. (2007), *op. cit.*

- c La recherche sur l'analyse des activités professionnelles (Barbier et Durand, 2003) ?
- d La recherche sur le développement de compétences (d'apprentissage, relationnelles, favorisant la réflexivité, etc.) (Beckers, 2007 ; Wittorski, 1998, 2007) ?

Deux conceptions de la recherche en formation des enseignants

Deux conceptions — qui ne sont pas incompatibles entre elles — coexistent lorsqu'il est question de recherche dans le domaine de la formation des enseignants : une conception académique et une conception partenariale.

1 Une optique de recherche académique, appliquée à la pédagogie

Dans cette optique, la recherche est envisagée de la manière dont la rencontre la plupart du temps un enseignant-chercheur de l'université : un enseignant du primaire retourne à l'université (pour son plaisir personnel, pour accroître ses compétences, mais aussi le plus souvent pour y acquérir un diplôme). Dans ce cadre, il mène son travail (individuel) de recherche, avec son guidant, sur son propre terrain professionnel et il réfléchit par-là sur sa pratique quotidienne ou bien met en œuvre une pratique innovante dont il analyse les effets.

On est dans une posture de « formation à la recherche » (Rege Collet & Rovero, à paraître).

2 Une optique de « formation-action-recherche »⁷⁵

Dans cette optique, la recherche se place davantage au niveau d'un partenariat visant des institutions qu'au niveau individuel.

C'est un partenariat tripartite qui s'installe :

- un premier partenaire est une **équipe de praticiens** (les enseignants d'une école primaire par exemple), qui se mettent en action sur une thématique de terrain qu'ils souhaitent explorer ;
- un deuxième partenaire est une **institution de recherche** qui se mobilise pour épauler les « praticiens chercheurs » sur le plan théorique

et méthodologique. Cette méthodologie peut d'ailleurs avoir quelques différences et quelques spécificités par rapport à une méthodologie « classique » : les hypothèses sur l'action peuvent prendre autant d'importance que les questions de recherche ;

- le troisième partenaire est l'**institution de formation** qui mobilise un groupe d'étudiants. Ceux-ci participent aux réunions de recherche dans lesquelles se construisent problématique et hypothèses, sont associés à la mise en œuvre des actions innovantes lors de stages sur le terrain d'expérimentation, participent à la collecte et à l'analyse d'informations...

Il ne s'agit pas d'une activité située à la marge du programme de formation, mais d'une activité qui y est inscrite, notamment en termes d'ECTS. Cette activité peut faire l'objet d'un TFE, mais ce n'est pas obligatoire. Par ailleurs, le processus est sans doute plus intéressant et plus efficient quand il est mené collectivement, par un groupe d'étudiants.

Dans ce modèle ce n'est pas le praticien qui va individuellement à l'université, c'est l'université (et la haute école) qui sort de ses murs...

On est dans une posture de « formation par la recherche » (Rege Collet & Rovero, à paraître).

Discussion

Dans les deux cas, il y a recherche : questionnement, problématique, hypothèses, méthodologie... et production de vrais savoirs d'action innovants.

Dans le premier modèle, il y a action au travers de l'expérimentation mise en œuvre, mais celle-ci reste le plus souvent isolée et peu transférée au-delà de la personne l'ayant mise en œuvre. Ce modèle peut être adopté pour des raisons scientifiques, mais aussi pour des raisons stratégiques, comme en Suisse, où, dans un contexte de concurrence académique, il s'agit pour les institutions de formation des enseignants de prouver qu'elles peuvent rivaliser avec les universités.

Dans le deuxième modèle, au-delà de la recherche et de ce qu'elle produit comme résultats, il y a un processus de formation personnel très riche, cette richesse découlant tout autant des pratiques de terrain que du partenariat élaboré à cet effet.

⁷⁵ Baranger (s.d.).

Recommandations :

- (60) Donner véritablement les moyens aux hautes écoles d'assumer leurs trois missions complémentaires, notamment par une évolution du statut des enseignants formateurs du supérieur non universitaire, permettant d'intégrer à leur charge de service l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité.
- (61) Créer dans chaque haute école un service ayant pour mission d'aider à développer et à valoriser la recherche.
- (62) Intégrer une véritable dimension de recherche, fondamentale comme appliquée, dans la formation initiale et continue des enseignants formateurs.
- (63) Développer les partenariats tripartites entre enseignants formateurs (hautes écoles), enseignants-chercheurs (universités) et praticiens chercheurs (milieux d'enseignement scolaire) au travers d'activités de recherche appliquée.

5.2. Services à la collectivité

Les services à la collectivité font partie, par décret, des **trois missions complémentaires** de l'enseignement supérieur de la FWB sans que leur nature ou leur importance ne soit cadrée. Comme pour le domaine de la recherche, les institutions doivent faire face à des contraintes fortes : finances et temps attribuables à de telles actions. Même s'ils s'inscrivent dans une finalité tournée vers la société (faire bénéficier la collectivité des compétences et ressources de la haute école), ils ne peuvent raisonnablement se concevoir sans un gain pour l'institution (visibilité et promotion, accès à des ressources externes, renforcement de la formation, etc.) suivant la logique d'un partenariat gagnant-gagnant.

Le chapitre 1 a été l'occasion d'analyser les différentes catégories de **partenariat** dans lesquels une section primaire pouvait s'engager et les bénéficiaires qu'elle pouvait en tirer. La **mise à disposition de ressources** (locaux, ressources documentaires, mallettes pédagogiques, jeux, etc.) est une autre

piste observée dans des hautes écoles. Certaines institutions mènent une politique active de développement des partenariats, d'autres s'appuient sur les initiatives individuelles de leurs enseignants formateurs. La formalisation des actions permet leur valorisation, en interne comme en externe. Nous nous centrerons ici sur le rôle que peuvent y jouer deux catégories d'acteurs : les étudiants d'une part et les enseignants formateurs d'autre part.

Les **étudiants**, et cela participe de leur formation, peuvent mener des actions au bénéfice d'écoles ou de partenaires socioculturels :

- dans le cadre d'une activité ponctuelle (accompagnement d'une sortie éducative, guidage d'une exposition, animation dans une bibliothèque, remplacements de très courte durée, etc.) ;
- dans le cadre d'un projet pédagogique encadré par les enseignants formateurs, complémentaire au cursus ou intégré dans un enseignement (conception et animation d'ateliers pour le Printemps des sciences ou une exposition, élaboration de mallettes pédagogiques, conception et réalisation d'un spectacle, etc.).

L'investissement des enseignants formateurs est l'occasion de mettre à profit leur **expertise** tout en continuant à la développer. À côté de la recherche et des publications professionnelles (manuels, etc.), de nombreux enseignants formateurs interviennent dans des dispositifs de **formation continuée** à destination des enseignants du fondamental. Le comité des experts souligne l'intérêt et la portée des modules de formations « mixtes » ouverts aux enseignants de terrain et intégrés à la formation initiale.

Bonne pratique relevée par les experts : l'appui des enseignants aux projets des partenaires

Une haute école a identifié des enseignants formateurs experts. Une de leurs missions est l'appui aux projets des partenaires de la section : soutien aux développements numériques, montage d'un projet nature, etc.

Enfin, certains sont porteurs d'**engagements citoyens** qu'ils font vivre aux étudiants à travers des projets de coopération et de développement à

destination des pays du Sud ou l'implication dans des associations locales (école des devoirs, etc.).

Le comité souligne combien les services à la collectivité contribuent, non seulement à la renommée de la haute école, mais aussi, voire surtout, à la qualité de la formation par :

- les occasions de mises en pratique offertes aux étudiants ;
- la confrontation avec des problématiques et des professionnels de terrain ;
- le développement de compétences transversales (gestion de projet, travail en équipe, communication, etc.) ;
- l'enrichissement de la formation dans ses modalités ou ses contenus.

Recommandation :

(64) Ouvrir sur l'extérieur la mise à disposition de ressources pédagogiques et de ressources humaines (étudiants comme enseignants formateurs).

5.3. Relations internationales et mobilité

Le comité des experts constate que, dans la majorité des hautes écoles, les relations internationales et la mobilité sont très peu développées tant pour les étudiants que pour les enseignants formateurs. L'accès à des programmes d'échange, de type Erasmus, est généralement limité à la réalisation d'un stage court en dernière année, avec des partenariats tout à fait intéressants, avec des pays du Sud dans plusieurs hautes écoles.

La mobilité peut être difficile à organiser pour une formation courte et aux modalités non équivalentes à celles en vigueur dans d'autres pays européens. Par ailleurs, les **difficultés matérielles** sont indéniables et pas totalement couvertes par les aides financières qu'un étudiant peut obtenir. Néanmoins, le comité insiste sur les **freins culturels et linguistiques**. De nombreux étudiants font état de leur maîtrise limitée d'une langue étrangère et de leur manque d'expérience — d'autonomie — pour assumer seul un tel séjour d'étude. Ils peinent éga-

lement à reconnaître la pertinence d'aller se former « ailleurs » pour enseigner en FWB. Ils craignent de ne pas avoir « couvert la matière à enseigner » dans le primaire. Malheureusement, un nombre significatif d'enseignants formateurs apparaissent partager ce point de vue en ne concevant pas, pour certains, une formation d'enseignant aboutie sans l'intégralité des cours qu'ils dispensent. Se pose de nouveau la question de l'équilibre à trouver entre approche quantitative et approche qualitative de la formation⁷⁶.

En complément de la levée des obstacles matériels, une réflexion de fond s'impose sur les apports de la mobilité : analyse réflexive sur les différences, prise de recul sur son parcours, sur le système éducatif, etc. Un module d'éducation comparée pour tous pourrait amorcer la réflexion pour tous et développer l'attrait des expériences en mobilité. La mobilité pourrait également être développée en direction des deux autres Communautés de Belgique, notamment dans la visée de mieux préparer les étudiants à travailler en contexte d'immersion (en FWB ou ailleurs).

Recommandations :

(65) Développer les partenariats internationaux, en renforçant ceux qui sont déjà établis, en systématisant l'information auprès des étudiants, mais aussi des enseignants formateurs sur les possibilités d'échanges internationaux ou intercommunautaires et en s'appuyant sur un service de relations internationales en lien avec une personne-relai au niveau de la section.

(66) Ancrer les échanges internationaux sur les modules d'enseignements, en particulier en introduisant la problématique de l'éducation comparée.

⁷⁶ Cf. chapitre 3, section 5 : Charge de travail, p. 72.

Analyse en termes de forces, faiblesses, opportunités et risques (SWOT)

Remarque : dans cette analyse SWOT, la frontière entre interne et externe se situe entre section-catégorie d'une part et HE-environnement-gouvernement etc. d'autre part.

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Rôle (d'ascenseur) social du cursus inscrit dans les valeurs des institutions et de leurs acteurs • Engagement dans des démarches d'(auto)évaluation et d'amélioration de la formation • Implication des enseignants formateurs, volonté de professionnalisation • Disponibilité des enseignants formateurs vis-à-vis des étudiants, connaissance fine de leurs profils et besoins • Volonté des acteurs de renforcer la concertation et le travail en équipe • Souci d'offrir aux étudiants une formation les préparant au mieux à l'ensemble des réalités du métier • Richesse des pratiques relatives aux activités interdisciplinaires (AFP, projets, TFE...) et des initiatives pour sortir l'école de ses murs • Stages généralement performants tant sur le plan organisationnel que pédagogique • Réalisation du travail de formalisation et communication des conditions d'enseignement et d'évaluation <i>via</i> de nombreuses ressources (fiches ECTS, <i>vade-mecum</i>, grilles d'évaluation, etc.) • Forte satisfaction des étudiants ainsi que des acteurs de terrain 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence d'un projet explicite, fédérateur et mobilisateur dans la plupart des sections primaires • Engagement institutionnel trop limité des étudiants ; attitude rarement proactive des HE pour soutenir leur participation • Manque de temps de concertation institutionnalisés et productifs entre les formateurs • Absence de véritable politique de gestion des ressources humaines, notamment concernant le développement professionnel des enseignants formateurs • Mise en œuvre limitée de l'EEE par les étudiants, avec peu d'impact sur le développement professionnel des enseignants formateurs ainsi que la régulation des pratiques et des programmes de formation • Approche curriculaire souvent peu aboutie, basée sur une grille de contenus morcelée à l'encontre des approches compétences • Timidité dans l'ouverture aux travaux de recherche du monde scientifique et le développement de recherches au sein des sections ou en collaboration avec des partenaires • Faiblesse des stages sur le plan institutionnel : peu de véritables partenariats avec les maîtres et écoles de stage • Surcharge quantitative des programmes d'apprentissages et des évaluations qui nuit parfois à leur qualité • Déséquilibre entre approches pédagogiques « transmissives » d'une part et inscription dans des démarches par compétences d'autre part • Trop grande centration sur le diplôme et la certification au détriment de la formation au métier d'instituteur primaire

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> • Maillage territorial des HE : proximité avec les étudiants potentiels et partenariats avec les écoles (stages et emploi) • Potentiels de mutualisation des ressources et échanges de pratiques au sein des institutions et entre institutions • Perspectives ouvertes par les évolutions décrétales en cours (décret « Paysage ») et à venir (Formation des enseignants) • Partenariats existants et à développer : écoles primaires, associations socioculturelles, enseignement supérieur, réseaux, pôles territoriaux, international • Soutiens à l'institutionnalisation et la pérennité des démarches qualités des sections primaires • Soutien matériel des pouvoirs publics au développement des ressources numériques et leurs usages pédagogiques • Marché de l'emploi favorable aux diplômés 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilité d'une partie des étudiants sur les plans social, économique, culturel ou scolaire • Représentations biaisées de la formation et du métier, chez les candidats et les étudiants en début de formation • Des lourdeurs de fonctionnement et décalages possibles entre instances décisionnelles et acteurs de terrain (dont les étudiants) • Cadre légal trop rigide : déresponsabilisation des acteurs, frein à l'innovation, morcellement de la formation • Incertitudes, charge de travail et échéances liées à la mise en œuvre des évolutions décrétales • Epuisement des écoles primaires face à la demande et en l'absence de véritables statut et formation pour les maitres de stage • Précarité des jeunes enseignants et accompagnement à l'entrée dans le métier très limité



Tableau récapitulatif des recommandations

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Formateurs d'enseignants	Section ou catégorie	Institution et PO	Gouvernement
		1. LES DIMENSIONS INSTITUTIONNELLES				
		1.1 Politique de formation des instituteurs(-trices) primaires en FWB				
6	22	Responsabiliser davantage les hautes écoles par une stratégie différente de cadrage de la formation, par exemple d'habilitation /accréditation				
14	30	Clarifier le degré d'autonomie de et dans les hautes écoles				
60	80	Donner véritablement les moyens aux hautes écoles d'assumer leurs trois missions complémentaires, notamment par une évolution du statut des enseignants formateurs du supérieur non universitaire, permettant d'intégrer à leur charge de service l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité				
8	24	Construire un master professionnel en alternance, spécifique au cursus Instituteur(-trice) primaire				
43	67	Mettre au point, au niveau communautaire comme au niveau de chaque haute école, des indicateurs de suivi de cohorte d'étudiants en fonction de leur parcours antérieur				
1	18	Contractualiser des partenariats de formation, d'action et de recherche avec des écoles primaires de proximité				
53	72	Prendre, à tous les niveaux, les mesures nécessaires pour mettre fin à la surcharge de travail des étudiants				
		1.2 Le projet de la section Instituteur(-trice) primaire				
9	28	Construire un projet pour la section Instituteur(-trice) primaire sur la base des valeurs et des principes mobilisés				
2	20	Associer le plus grand nombre d'acteurs aux changements induits par un processus de fusion				
3	20	Appuyer le processus de fusion sur la mise en place de procédures (administratives comme pédagogiques) communes				
4	20	Mettre les variantes intersites à l'épreuve de la cohérence de l'ensemble du plan de formation				
		1.3 La gouvernance				
11	30	Clarifier et rendre publics les rôles et responsabilités de chacun, les modes de prises de décisions, les modes d'application des décisions prises, les utilisations de budgets et de moyens				
54	76	Définir, autour d'organigrammes fonctionnels, des profils de tâches pour les différentes catégories de personnels				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Formateurs d'enseignants	Section ou catégorie	Institution et PO	Gouvernement
		1.4 Les missions de recherche appliquée				
61	80	Créer dans chaque haute école un service ayant pour mission d'aider à développer et à valoriser la recherche				
63	80	Développer les partenariats tripartites entre enseignants formateurs (hautes écoles), enseignants-chercheurs (universités) et praticiens chercheurs (milieux d'enseignement scolaire) au travers d'activités de recherche appliquée				
		1.5 Les missions de service à la collectivité				
64	81	Ouvrir sur l'extérieur la mise à disposition de ressources pédagogiques et de ressources humaines (étudiants comme enseignants formateurs)				
		1.6 Statut et formation des personnels				
55	76	Faire évoluer le statut des enseignants formateurs afin de permettre la comptabilisation de plusieurs types d'activités (y compris non enseignantes), et afin de favoriser une réelle évolution de carrière, notamment en assumant des fonctions ou des responsabilités différentes sans pour autant être en position de direction				
12	30	Affiner le profil requis pour exercer les différentes fonctions de direction				
13	30 76	Mettre en place formation initiale et formation continue d'accompagnement des membres des équipes de direction				
42	61 76	Mettre en place un statut, une procédure de recrutement et une formation qualifiante, voire diplômante (en lien avec les universités), des maîtres de stage				
		2. LES DIMENSIONS ORGANISATIONNELLES				
		2.1 La démarche qualité				
21	38	Mettre la section Instituteur(-trice) primaire en « pratique réflexive » permanente concernant le processus qualité, en y associant l'ensemble des acteurs				
5	20	Attribuer des responsabilités définies pour initier des projets de changement				
22	38	Développer le processus d'évaluation des enseignements par les étudiants et l'usage de ses résultats à des fins de régulation des pratiques de formation.				
43	67	Mettre au point, au niveau communautaire comme au niveau de chaque école, des indicateurs de suivi de cohorte d'étudiants en fonction de leur parcours antérieur				
51	72	Mettre en place des enquêtes auprès des diplômés sur leur vécu rétrospectif de la formation et sur leur insertion professionnelle				
		2.2 L'information				
17	34	Mettre en place des outils d'information (pas seulement descendante) efficaces				
15	34	Rendre publique l'organisation interne de la haute école et de la section par la communication du (des) organigramme(s)				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Formateurs d'enseignants	Section ou catégorie	Institution et PO	Gouvernement
		2.3 La concertation et le travail en équipe				
16	34	Institutionnaliser des moments de concertation productifs				
11	30	Clarifier et rendre publics les rôles et responsabilités de chacun, les modes de prises de décisions, les modes d'application des décisions prises, les utilisations de budgets et de moyens				
29	47	Mettre en cohérence les différentes initiatives pédagogiques tant individuelles que collectives				
		2.4 L'implication des étudiants				
18	34	Renforcer la fonction de délégué de classe (élection, formation, conditions d'exercice...)				
19	34	Organiser des espaces de parole pour les étudiants				
10	30	Inscrire au plan de formation une unité d'enseignement de type « projets professionnels et citoyens », incluant pour l'une de ses activités d'apprentissage ou options le projet d'engagement des étudiants dans la vie institutionnelle de la haute école				
		2.5 Ouverture et partenariats				
20	35	Tirer pleinement parti des partenariats avec d'autres institutions de formation pour optimiser la qualité de la formation professionnelle des instituteurs				
		2.6 Les relations internationales				
65	81	Développer les partenariats internationaux, en renforçant ceux qui sont déjà établis, en systématisant l'information auprès des étudiants, mais aussi des enseignants formateurs sur les possibilités d'échanges internationaux ou intercommunautaires et en s'appuyant sur un service de relations internationales en lien avec une personne-relai au niveau de la section				
66	81	Ancrer les échanges internationaux sur les modules d'enseignements, en particulier en introduisant la problématique de l'éducation comparée				
		2.7 Liens avec les terrains d'exercice de la profession d'instituteur(-trice) primaire				
1	18	Contractualiser des partenariats de formation, d'action et de recherche avec des écoles primaires de proximité				
40	61	Préciser, contractualiser, formaliser le rôle et les tâches du maître de stage				
41	61	Mettre en cohérence, dans les stages, les exigences des enseignants formateurs et des maîtres de stages				
42	61 76	Mettre en place un statut, une procédure de recrutement et une formation qualifiante, voire diplômante (en lien avec les universités), des maîtres de stage				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Formateurs d'enseignants	Section ou catégorie	Institution et PO	Gouvernement
		2.8 Les outils numériques				
49	69	Faire évoluer les plateformes numériques vers des usages plus interactifs et former les enseignants formateurs à ces usages				
		2.9 La formation des formateurs				
56	76	Définir le profil de recrutement de nouveaux enseignants formateurs compte tenu des besoins de la section/catégorie en termes de compétences et connaissances/expériences de l'enseignement primaire et en fonction des projets des sections qui les accueilleront				
57	76	Élaborer une politique de formation continue individuelle et collective des personnels, dont des plans de formation individualisés d'accompagnement à la prise de poste des nouveaux enseignants et des plans de développement professionnel tout au long de la carrière pour chaque enseignant formateur				
62	80	Intégrer une véritable dimension de recherche, fondamentale comme appliquée, dans la formation initiale et continue des enseignants formateurs				
58	76	Soutenir, favoriser, voire institutionnaliser, des initiatives mettant en œuvre échanges, mutualisation, projets collaboratifs, travail interdisciplinaire, participation active à des recherches collaboratives de type «recherche-action-formation» et autres approches réflexives des enseignants formateurs				
42	61 76	Mettre en place un statut, une procédure de recrutement et une formation qualifiante, voire diplômante (en lien avec les universités), des maîtres de stage				
59	77	Former étudiants et personnels à l'utilisation et aux usages innovants des équipements numériques				
52	72	Former tous les futurs instituteurs et les enseignants formateurs à la méthodologie de l'analyse des pratiques				
		3. LES DIMENSIONS PEDAGOGIQUES				
		3.1 L'entrée par les compétences et le profil de sortie des étudiants				
24	41	Engager collectivement une réflexion épistémologique sur la notion de compétence				
23	39	Définir et expliciter le profil de sortie des étudiants en prenant appui sur le référentiel de compétences				
26	42	Rechercher les modalités de travail en équipe qui permettraient que les compétences jouent un rôle concret, tout autant en termes de pertinence de la formation que de cohérence interne				
25	41	Faire du référentiel de compétences un outil, mais aussi un objet de formation				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Formateurs d'enseignants	Section ou catégorie	Institution et PO	Gouvernement
		3.2 Unités d'enseignements et acquis d'apprentissage				
27	44	Privilégier une « approche programme » à une « approche cours » pour la construction des unités d'enseignement et l'identification des acquis d'apprentissage				
7	23	Dans le cadre d'une approche programme, construire des unités d'enseignement dans un authentique esprit d'intégration et non pas par juxtaposition				
28	44	Travailler les approches intégrées tout autant dans une dimension monodisciplinaire qu'interdisciplinaire				
		3.3 Le sens de la formation				
30	48	Travailler avec les étudiants la compréhension d'ensemble du processus de formation pour garantir sa prise de sens				
31	50	Privilégier les stratégies de formation qui sont en prise avec la pratique professionnelle d'instituteur et qui développent chez l'étudiant la réflexivité				
35	53	Transformer les évaluations de restitution de connaissances en évaluations de compétences étant en prise avec la profession d'instituteur primaire				
37	55	Renforcer les liens entre les enseignements, les activités de pratiques professionnelles et le TFE pour que celui-ci prenne pleinement sens				
		3.4 Pratiques, stratégies et outils de formation				
32	53	Penser l'homologie pratiques de formation / pratiques d'enseignement (primaire)				
33	51	Diversifier les méthodes et les approches pédagogiques				
28	44	Travailler les approches intégrées tout autant dans une dimension monodisciplinaire qu'interdisciplinaire				
29	47	Mettre en cohérence les différentes initiatives pédagogiques tant individuelles que collectives				
25	41	Faire du référentiel de compétences un outil, mais aussi un objet de formation				
36	54	Faire du TFE une activité de sensibilisation à la recherche dans laquelle les démarches structurantes de la recherche (problématique, hypothèses, méthodologie, recueil et analyse de données, etc.) prennent toute leur place				
52	72	Former tous les futurs instituteurs et les enseignants formateurs à la méthodologie de l'analyse des pratiques				

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation			
			Formateurs d'enseignants	Section ou catégorie	Institution et PO	Gouvernement
		3.5 L'évaluation des acquis des étudiants				
34	52	Limitier les examens blancs, développer et diversifier les pratiques d'évaluation formative professionnalisantes				
35	53	Transformer les évaluations de restitution de connaissances en évaluations de compétences étant en prise avec la profession d'instituteur primaire				
53	72	Prendre, à tous les niveaux, les mesures nécessaires pour mettre fin à la surcharge de travail des étudiants				
		3.6 L'alternance et les stages				
38	59	Mettre en place une alternance intégrative en appui sur un dispositif d'analyse de pratiques et une évaluation formative				
39	59	Penser la progression des stages en termes d'objectifs et de (paliers de) compétences à construire				
40	61	Préciser, contractualiser, formaliser le rôle et les tâches du maitre de stage				
41	61	Mettre en cohérence, dans les stages, les exigences des enseignants formateurs et des maitres de stages				
		3.7 La construction par les étudiants de leur projet professionnel d'instituteur(-trice) primaire				
44	67	Renforcer la communication sur les réalités et les exigences du métier et de la formation selon des modalités diversifiées : témoignages, documents, etc.				
45	67	Accompagner l'entrée dans la formation sur les différentes dimensions engagées : projet vocationnel, rapport au savoir, métier d'étudiant, dynamique de groupe, remédiation, etc.				
		3.8 L'aide à la réussite des étudiants				
50	70	Garantir les conditions d'efficacité et d'efficience des activités d'aide à la réussite				
45	67	Accompagner l'entrée dans la formation sur les différentes dimensions engagées : projet vocationnel, rapport au savoir, métier d'étudiant, dynamique de groupe, remédiation, etc.				
46	67	Renforcer la régulation des différences de niveau par des diagnostics à l'entrée et par des dispositifs de remédiation (éventuellement obligatoires)				
47	67	Adopter une démarche proactive pour prévenir les abandons sans réorientation en repérant les étudiants fragilisés et en leur proposant un suivi adapté				
48	67	Soutenir la formation et les échanges de pratiques des enseignants formateurs concernant l'accompagnement des étudiants en difficulté				

Annexes

Annexe 1 – Répartition géographique des bacheliers Instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles



Annexe 2 – Référentiel de compétences des instituteurs primaires

En référence au décret-missions, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent comme objectif dans la formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des régents d'amener chaque étudiant à développer les treize compétences suivantes :

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ;
3. Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ;
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
9. Travailler en équipe au sein de l'école ;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

*Article 3 du décret du 12 décembre 2000
définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*

Annexe 3 – Grille horaire minimale

Activités d'enseignement	1°	2°	3°	A déterminer	Total
1. Connaissances socioculturelles					120
Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre*				30	30
Initiation aux arts et à la culture			30		30
Philosophie et histoire des religions	30				30
Sociologie et politique de l'éducation			30		30
2. Connaissances socio-affectives					120
Psychologie de la relation et de la communication	30				30
Psychologie du développement	30	30			60
Techniques de gestion de groupe et expression orale		30			30
3. Connaissances disciplinaires et interdisciplinaires					1020
a) Connaissances transversales					
Maîtrise orale et écrite de la langue française*	45	30		15	90
Utilisation de l'ordinateur et apport des médias et des TIC en enseignement		30	30		60
b) Les savoirs disciplinaires et la didactique des disciplines	330	330	210		870
4. Connaissances pédagogiques					180
Etude critique des grands courants pédagogiques			30		30
Evaluation des apprentissages		30			30
Différenciation des apprentissages, notions d'orthopédagogie et détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation			30		30
Pédagogie générale	30				30
Psychologie des apprentissages	30	30			60
5. Démarche scientifique					45
Initiation à la recherche, notions d'épistémologie des disciplines, préparation au TFE*		30		15	45
Travail de fin d'études					

Activités d'enseignement	1°	2°	3°	A déterminer	Total
6. Le savoir-faire					780
Ateliers de formation professionnelle*	120	90	60	30	300
Stages pédagogiques (2, 4, 10 semaines) en ce compris l'enseignement spécialisé et/ou de promotion sociale et/ou les CEFA	60	120	300		480
7. Activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle					80
Elaboration du projet professionnel*			15		15
Formation à la neutralité			20		20
Identité enseignante, déontologie et dossier de l'enseignant*				30	30
Ouverture de l'école vers l'extérieur*				15	15
Totaux	705	750	755	135	2345
TOTAUX					2465

*: année à déterminer par les autorités des Hautes Ecoles

Grille horaire minimale extraite du décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

Annexe 4 – Référentiel de compétences de l'enseignant émis par le Conseil supérieur pédagogique

Note liminaire

Pour « préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation »⁷⁷, la formation des enseignants développe les compétences explicitées ci-dessous.

Ces compétences s'inscrivent dans le cadre européen des certifications (CEC) au niveau 7 (niveau à atteindre dans le cadre de la future réforme)⁷⁸. Leur explicitation ressort de la confrontation des référentiels francophones disponibles à ce jour.

L'intégration de ces compétences concourt au devenir d'un praticien réflexif (*Décret du 12 décembre 2000*), but ultime de toute formation initiale d'enseignants en Communauté Française et gage du développement personnel et professionnel.

Dans ce contexte, l'enseignant doit utiliser avec aisance à l'oral comme à l'écrit, dans les postures d'énonciateur et de récepteur, la langue française, langue de l'enseignement en Communauté Française, outil privilégié de communication.

L'enseignant se doit d'agir de façon éthique, responsable et citoyenne en adéquation avec les textes fondamentaux qui établissent un contrat clair entre l'école et la société : Décrets « Missions », « Socles de compétences », « Compétences terminales » ...

Par ailleurs, l'enseignant s'inscrit dans une dynamique de recherche et de formation continue.

La formation mettra en œuvre, de manière intégrée, l'ensemble des compétences au service d'une pratique professionnelle réfléchie et réflexive.

⁷⁷ Missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009.

⁷⁸ Comme tous les bacheliers, la formation actuelle s'inscrit au niveau 6.

Référentiel de compétences de l'enseignant

Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession

- Maîtriser la langue orale et écrite, tant du point de vue normatif que discursif
- Utiliser la complémentarité du langage verbal et du non verbal
- Adapter ses interventions orales et/ou écrites aux différentes situations

Respecter un cadre déontologique et adopter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité

- Mesurer les enjeux éthiques liés à la pratique professionnelle
- Mettre en œuvre les textes légaux et documents de référence
- S'inscrire dans le cadre déontologique de la profession
- Mettre en place des pratiques démocratiques de citoyenneté
- Collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel

Travailler en équipes, entretenir des relations de partenariat avec les familles, les institutions et, de manière plus large, agir comme acteur social et culturel au sein de la société

- Se montrer conscient des valeurs multiples qui traversent l'école ainsi que des enjeux anthropologiques sociaux et éthiques
- S'impliquer en professionnel capable d'analyser et de dépasser ses réactions spontanées, ses préjugés, ses émotions
- Mettre en œuvre en équipe des projets et des dispositifs pédagogiques

Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique et oser innover

- Adopter une attitude de recherche et de curiosité intellectuelle
- Participer à des groupes ou des réseaux de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle
- Mettre en question ses connaissances et ses pratiques
- Actualiser ses connaissances et ajuster, voire transformer ses pratiques
- Apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires et livres du professeur associés, ressources documentaires, logiciels d'enseignement...).

Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement

- Entretenir une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde
- S'appropriier les contenus, concepts, notions, démarches et méthodes de chacun des champs disciplinaires et psychopédagogiques

- Adapter ses interventions orales et/ou écrites aux différentes situations
- Mettre en œuvre des dispositifs didactiques dans les différentes disciplines enseignées
- Etablir des liens entre les différents savoirs (en ce compris Décrets, socles de compétences, programmes) pour construire une action réfléchie

Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimensions

- Planifier l'action pédagogique en articulant les compétences, les besoins des élèves et les moyens didactiques
- Choisir des approches didactiques variées, pluridisciplinaires et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation
- Créer des conditions d'apprentissage pour que chaque élève s'engage dans des tâches et des projets signifiants
- Mobiliser l'ensemble des savoirs méthodologiques, pédagogiques et psychologiques dans la conduite de toute activité d'enseignement-apprentissage
- Repérer les forces et les difficultés de l'élève pour adapter l'enseignement et favoriser la progression des apprentissages
- Concevoir des dispositifs d'évaluation pertinents, variés et adaptés aux différents moments de l'apprentissage

Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences communes, où chacun se sent accepté

- Gérer la classe de manière stimulante, structurante et sécurisante.
- Promouvoir le dialogue et la négociation pour instaurer dans la classe un climat de confiance favorable aux apprentissages.
- Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.
- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.

Annexe 5 – Cadre de Certifications de l’enseignement supérieur : niveaux, descripteurs et grades reconnus en Fédération Wallonie-Bruxelles

Niveau	Savoirs	Aptitudes	Compétences	Grades
Niveau 6	Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d’études requérant une compréhension critique de théories et de principes	Aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l’innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d’études	<ul style="list-style-type: none"> Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnel ou d’études imprévisibles Prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif 	<p>Bachelier de transition</p> <p>Bachelier professionnalisant</p> <p>Diplôme de spécialisation</p>
Niveau 7	<ul style="list-style-type: none"> Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l’avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d’études, comme base d’une pensée originale et/ou de la recherche Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l’interface de plusieurs domaines 	Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ ou d’innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	<ul style="list-style-type: none"> Gérer et transformer des contextes professionnels ou d’études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes 	<p>Master – 60 crédits</p> <p>Master – 120 crédits</p> <p>Agrégé de l’enseignement secondaire supérieur</p>

Niveau	Savoirs	Aptitudes	Compétences	Grades
Niveau 8	Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de Certificat de formation à la recherche	Certificat de formation à la recherche Docteur

Source : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25784&navi=2760> (consulté le 15 mai 2014)

Note analytique

rédigée par le Comité de gestion de l'AEQES

Les membres de l'AEQES ayant pris connaissance en leur séance du 3 juin 2014 du rapport rédigé par le comité d'experts qui a réalisé une évaluation externe du cursus Instituteur(-trice) primaire désirent mettre l'accent sur quelques éléments importants qui se dégagent de la lecture des rapports finaux de synthèse et de l'état des lieux rédigés par les experts. Ainsi, ils s'appuient, d'une part, sur l'expertise du comité Instituteur(-trice) primaire et, d'autre part, sur leurs propres connaissances de l'enseignement supérieur et des évaluations déjà réalisées par l'Agence pour exprimer un avis : ils désirent attirer l'attention des lecteurs et en particulier des institutions évaluées et du Ministre en charge de l'enseignement supérieur sur les idées fortes de cet exercice d'évaluation et sur les lignes d'action principales qui peuvent s'en dégager.

LES SPÉCIFICITÉS

Les membres de l'Agence souhaitent en souligner trois :

- le public des étudiants entrants dans le cursus est en partie caractérisé par un parcours antérieur fragilisé (la moitié des entrants ne provient pas du secondaire général – p. 17) et/ou des origines sociales défavorisées (un quart d'étudiants boursiers). Le comité des experts explique cet état de fait par le maillage territorial des hautes écoles qui offre un enseignement de proximité (quinze établissements différents en FWB et un en Communauté germanophone), par l'espoir de trouver un emploi stable, par la durée des études, par l'aide individualisée dont les étudiants bénéficient dans ce cursus, par les dispositifs de remédiation et d'aide à la réussite, par l'image erronée d'études faciles... Le cursus Instituteur(-trice) primaire joue un véritable rôle d'ascenseur social pour les étudiants qu'il diplôme (p. 17) ;
- la profession d'instituteur(-trice) primaire est reprise par l'ONEM dans la liste des métiers en pénurie. Or, les effectifs étudiants du cursus ont diminué de presque une dizaine de pour cent en une décennie (p. 62) ;
- lors des visites, les experts ont perçu une crainte certaine des équipes face aux projets de mastérisation de la formation.

LES FORCES

Quatre forces principales méritent d'être mises en évidence, à savoir :

- les enseignants formateurs mais aussi les autres membres du personnel sont une force indéniable du cursus : le comité des experts souligne le soutien constant aux étudiants et la disponibilité du personnel comme lignes de force. De même, la richesse des initiatives des sections Instituteur(-trice) primaire en matière culturelle est mise en évidence par les experts (p. 68). L'engagement des personnels envers les étudiants mais aussi envers l'institution est un vecteur porteur des valeurs partagées (p. 73) ;
- les partenariats institutionnels sont nombreux et se déclinent à différents niveaux avec les écoles primaires, entre hautes écoles, au sein des pôles, au plan international. Certains de ces partenariats sont extrêmement utiles et bien organisés comme par exemple les conseils entre catégories pédagogiques qui échangent de longue date et conduisent des réflexions communes et mutualisent leurs expériences. Le comité des experts souligne la volonté claire de développer de véritables partenariats avec les écoles de stage (p. 60). Certains partenariats disposent toutefois d'un grand potentiel de développement (au sein des pôles territoriaux ou en termes de mobilité étudiante et enseignante, par exemple) (pp. 34 et 81) ;
- les experts ont constaté que l'exercice d'auto-évaluation a été un véritable moteur du développement de la démarche qualité au sein des établissements (p. 35) ;
- le comité des experts relève une réflexion fournie à propos des stages. Ceux-ci suscitent de très nombreux commentaires et font l'objet de dispositifs innovants et variés selon les établissements. Les pratiques sont diverses : types de stages, organisation des stages, évaluations des stages. Certes, des marges de progression existent mais les réflexions en cours peuvent servir de balises à l'amélioration continue (pp. 55-61).

LES POINTS D'AMÉLIORATION

Cinq éléments sensibles méritent d'être particulièrement mis en exergue :

- il n'existe pas de réelle politique de gestion des ressources humaines. En particulier, les profils de postes ne sont que rarement définis. Les activités « hors enseignement » sont très diversement prises en compte. La politique de formation continue n'est pratiquement nulle part définie et résulte plutôt d'initiatives individuelles souvent mal valorisées dans un cadre de fonction qui laisse peu de place aux évolutions de carrière. Le comité des experts n'est pas avare en recommandations (recommandation 54 à 58) (p. 76). Par ailleurs, les experts invitent les instances de tutelle à réfléchir à une formation initiale pour les différentes fonctions de directeur (recommandation 13, pp. 30 et 76).
- les pratiques pédagogiques restent globalement transmissives : la transmission est essentiellement disciplinaire et didactique (pp. 48-51). La facette du praticien réflexif mérite pourtant d'être développée (recommandation 31 – p. 50). Cela pourrait passer par la diversification des approches pédagogiques (recommandation 33 – p. 51). De même, les évaluations à logique certificative devraient s'effacer au profit d'évaluations à visée formative de développement professionnel (recommandation 35 – p. 53) ;
- le comité des experts regrette qu'il n'y ait pas, dans la plupart des hautes écoles, de projet explicite pour la section. Il recommande donc de formaliser et/ou créer un projet fédérateur portant les valeurs de la section (recommandation 9 – p. 28). Les étudiants sont peu impliqués dans les structures de gouvernance (p. 28). De même, les organes de prises de décision ont intérêt à communiquer davantage pour favoriser une meilleure application des décisions (p. 29). La construction d'un organigramme permettrait dans bien des cas de clarifier les responsabilités et les missions et d'articuler les différentes fonctions (p. 30) ;
- le constat d'un morcellement des activités de formation est posé. Ce morcellement est imputé en grande partie à la grille officielle du décret qui,

en fin de compte, fait perdre en cohérence au programme. Les initiatives pédagogiques individuelles et collectives pourraient être mieux coordonnées pour améliorer la cohérence du programme (recommandation 29 – p. 47) ;

- l'évaluation des enseignements par les étudiants est organisée de façon très diverse. Les mécanismes sont globalement peu maîtrisés. L'approche réflexive doit être favorisée pour que ce type de dispositif contribue à l'amélioration de la qualité (recommandations 21 et 22 – p. 38).

LES ENJEUX ET DÉFIS A RELEVER

Les membres de l'AEQES souhaitent mettre en évidence trois éléments qui leur semblent constituer des enjeux et défis pour les cursus Instituteur(-trice) primaire, à savoir :

- la mise en œuvre du décret « Paysage » doit être considérée comme une véritable opportunité de reconstruction positive de la formation. La mise en œuvre purement cosmétique serait une erreur (recommandation 7 – p. 23). L'approche par compétence devrait aussi s'attacher à traiter le problème de la surcharge de travail de l'étudiant. La maîtrise ne peut en aucun cas servir à étaler sur cinq ans le programme actuel jugé trop conséquent (p. 23). Différentes mesures doivent être prises à tous les niveaux (enseignants formateurs, organisation, institutions, étudiants...) pour résoudre le problème de surcharge de travail devenu récurrent (recommandation 53 – p. 72). D'une manière générale, la mise en œuvre du décret « Paysage » devrait se faire selon les principes du management du changement, notamment pour développer des partenariats avec des écoles primaires de proximité en réponse à la variété des besoins (recommandation 1), pour achever le long processus de fusion des hautes écoles (pp. 18-20). Le levier du changement peut servir l'amélioration continue (recommandations 2 à 5) ;
- le triple cadre « référentiel de compétences – programme de contenus thématiques de formation – grille horaire de formation », même s'il présente quelques avantages, est considéré comme freinant l'innovation et enfermant les

établissements dans un costume écriqué. Certaines institutions ont d'ailleurs mis en œuvre des outils de contournement de ce cadrage (p. 22). Le passage à la logique de compétences est difficile mais nécessaire : la quantité des seuls contenus met en péril la qualité et explique en partie le morcellement des programmes (p. 21) ;

- les taux d'abandon sont préoccupants, même si, de façon générale, les taux de réussite sont assez similaires à ceux relevés dans la majorité des cursus de premier cycle de l'enseignement supérieur en FWB (p. 64). Pour limiter l'abandon, les experts formulent toute une série de recommandations (recommandations 43 à 48) dont certaines ne sont pas spécifiques au cursus. Ainsi par exemple, un dispositif de suivi de cohorte d'étudiants au niveau communautaire et de l'établissement devrait permettre une meilleure compréhension des phénomènes de réussites/échecs/abandons (recommandation 43).

- les hautes écoles gagneraient à disposer d'une plus grande autonomie pédagogique (limitée à seulement 120 heures dans la grille horaire minimale) et organisationnelle (p. 30) : elles pourraient mettre en valeur leur profil spécifique et, dans le contexte actuel de concurrence, développer leur culture qualité (recommandation 14 – p. 30) ;
- l'utilisation qui est faite des compétences pourrait être améliorée, notamment en levant les ambiguïtés provenant de la cohabitation de l'approche par compétences transversales et celle par compétences terminales. Les experts fournissent des précisions très pédagogiques à ce sujet et recommandent d'engager une réflexion collective sur ce thème (recommandation 24 et pp. 39-42).

Les membres de l'Agence,

Fait à Bruxelles en leur séance du 3 juin 2014.

LES LIGNES D'ACTION POUR L'AVENIR

Sur la base des recommandations émises par les experts, les membres de l'Agence désirent mettre en évidence trois éléments :

- à propos de la masterisation, le comité des experts ne prend pas position sur le type d'institutions qui doit prendre en charge l'organisation d'un second cycle mais plaide pour la construction d'un master professionnel en alternance (alternance formation/classe, stages rémunérés, mémoire professionnel d'analyse...) (recommandation 8 – p. 24). Il encourage les établissements à développer une stratégie claire en matière de recherche. La masterisation de la formation devra s'appuyer entre autres sur les priorités des établissements dans le domaine de la recherche. Le comité des experts recommande notamment que des moyens soient donnés aux établissements d'assurer leurs trois missions mais aussi que les établissements s'organisent pour valoriser et développer la recherche (recommandations 60 à 63 – p. 80) ;



**Agence pour l'Evaluation de la Qualité
de l'Enseignement Supérieur**

Espace 27 Septembre
Boulevard Léopold II, 44
Bureau 2E263
B-1080 Bruxelles
www.aeqes.be

Editeur responsable : C. Duykaerts
Octobre 2014