

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

RAPPORT FINAL DE SYNTHÈSE

Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (AHS)

Comité des experts :

Mme Angeline AUBERT-LOTARSKI, présidente
M. Patrick BARANGER, Mme Frédérique BOUFFIOUX, M. Jean-Marie PINEUR,
M. Xavier ROEGIERS, M. Laurent TALBOT,

13 mai 2014

INTRODUCTION

L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a procédé en 2013-2014 à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire. Dans ce cadre, le comité des experts susmentionné, mandaté par l'AEQES, s'est rendu les 3 et 4 octobre 2013 à la Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (AHS), à Eupen. Le présent rapport rend compte des conclusions auxquelles sont parvenus les experts après la lecture du rapport d'autoévaluation rédigé par l'entité et à l'issue des entretiens et des observations réalisés *in situ*.

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

Contrairement aux hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'évaluation réalisée ne découle pas d'une demande de l'AEQES, mais de l'initiative de l'établissement visité. En effet, il n'y a pas d'agence d'évaluation externe en Communauté germanophone pour les formations supérieures. Il faut souligner l'effort et la difficulté supplémentaire représentés par l'obligation de traduction des documents principaux, la réalisation du rapport d'autoévaluation en français et la nécessité de s'exprimer dans une langue seconde pour les personnes qui sont intervenues durant les auditions, pendant les deux jours de visite (direction, corps professoral, étudiants, etc.).

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

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

PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION

La Autonome Hochschule (AHS) en Communauté germanophone existe depuis le 27 juin 2005. Elle est le résultat d'un accord entre les pouvoirs organisateurs de l'enseignement supérieur en Communauté germanophone de Belgique. Les partenaires fondateurs sont le Gouvernement de la Communauté germanophone d'une part et l'enseignement confessionnel libre subventionné d'autre part, représenté par l'association sans but lucratif « Bischöfliche Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft » (écoles épiscopales en Communauté germanophone) et l'association sans but lucratif « Krankenpflegehochschule am Sankt-Nikolaus Hospital Eupen » (Ecole d'infirmières).

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

1 Projet de la section

Seule haute école de la Communauté germanophone, la AHS présente la particularité, inscrite légalement dans ses missions, d'être active dans un *continuum* allant de la formation initiale à la formation continue du personnel des établissements scolaires, en passant par la recherche et la mise à disposition de ressources (*médiathèque*). Elle joue un rôle clef, attesté par les représentants de la profession rencontrés par le comité des experts, dans l'accompagnement de l'évolution du système éducatif de la Communauté. L'équipe de la AHS se reconnaît et s'implique pleinement dans cette mission globale.

La formation d'instituteur(-trice) primaire - dans ses objectifs, son contenu et sa mise en œuvre – est largement définie par les autorités politiques. Le comité des experts perçoit ce cadrage décretaal comme rigide et contraignant avec pour double risque de limiter la mise en projet de l'équipe des formateurs et de freiner l'innovation pédagogique à la AHS. Le comité des experts souligne l'existence de quelques marges de liberté à exploiter et, surtout, la possibilité pour la AHS de faire des propositions aux autorités politiques. Plutôt qu'un cadrage très détaillé et sous forme de prescriptions absolues (programme de formation imposé), le comité des experts estime qu'il vaudrait mieux un cadrage plus général portant sur les finalités et grands objectifs. L'équipe de la section primaire pourrait alors, sur cette base, produire un projet/programme de formation soumis aux autorités politiques de tutelle pour validation (ou accréditation). Périodiquement, ce projet serait revu, compte tenu de son évaluation et de l'évolution des besoins de la Communauté germanophone.

Ainsi, la AHS serait amenée à se positionner plus nettement quant aux enjeux de la formation d'instituteurs. En effet, on ne forme pas seulement à un métier et à ses gestes spécifiques mais aussi à la profession enseignante. Le professionnel est celui qui est capable de développer sur son métier une réflexion et 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 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. Cette compétence réflexive permettra de faire face aux mutations de l'enseignement primaire qui ne manqueront pas de se produire – même si on est incapable aujourd'hui de prévoir ce qu'elles seront.

Recommandation :

(1) Permettre à la AHS de réfléchir et concevoir la formation en relation avec l'école et l'enseignant que l'on veut pour la Communauté germanophone.

2 Gouvernance et pilotage

Pour le comité des experts, le modèle de gouvernance en œuvre à la AHS est de type fonctionnel. Ainsi les rôles et responsabilités, modes d'action et de décision sont définis et communiqués. Un soin particulier est mis dans la mise en œuvre rigoureuse des règles établies. La participation, notamment des étudiants, est peu développée dans un cadre décretaal qui ne prévoit qu'un organe au rôle consultatif : le conseil des étudiants. La taille de l'établissement et la qualité des relations humaines entre toutes les catégories d'acteurs ouvrent toutefois ce système et lui donnent de la souplesse.

Le comité des experts regrette cependant l'absence d'un plan stratégique à moyen et long terme, associé à des indicateurs qualitatifs et quantitatifs. La réalisation de l'autoévaluation a été l'occasion d'identifier atouts et limites pour concrétiser une série d'améliorations et régulations. Les acteurs de la AHS pourraient, dans le cadre de concertations, développer une vision stratégique pour la Haute Ecole et ses différentes sections qui donnerait sens et perspective à leur fort investissement.

Recommandations :

(2) Définir une vision stratégique, traduite en plan d'action, munie d'outils de suivi.

(3) Continuer à réguler suite à l'autoévaluation.

(4) Renforcer la participation étudiante à la vie de l'institution.

3 Organisation interne et concertation entre les acteurs

Le fonctionnement et l'organisation de la AHS sont structurés et explicites. Les acteurs disposent des informations nécessaires à l'accomplissement de leur travail. Des outils complémentaires, notamment électroniques, sont en développement. Le comité des experts relève également une très forte implication de la direction, des formateurs d'enseignants mais aussi des maitres de stages qui collaborent avec la section Instituteur(-trice) primaire. Cependant, le comité des experts souligne des manques importants concernant la concertation pédagogique formelle autour du programme de formation, de son élaboration, de sa mise en œuvre et de sa régulation.

Dans les faits, la concertation pédagogique est souhaitée par tous les formateurs d'enseignants et elle se pratique de manière informelle, voire fortuite, à l'occasion d'évaluation des apprentissages d'étudiants ou de préparation d'activités transversales. Le comité des experts estime fondamental d'institutionnaliser la concertation pédagogique et de mieux la prendre en considération dans la définition des charges de service. Il est nécessaire de donner la possibilité aux enseignants de développer d'une part, une réflexion commune sur les aspects de la formation à améliorer et, d'autre part, une vision critique et partagée sur les compétences et l'approche par compétences. Ainsi pour aller plus loin en termes de qualité de la formation, la concertation pédagogique ne doit pas uniquement être organisationnelle mais aussi épistémologique, pour plus de cohérence entre les discours sur les pratiques de classes visées et les pratiques de formation effectives (cf. chapitre 2).

Recommandations :

(5) Inscrire les concertations pédagogiques dans le fonctionnement de la section.

(6) Mener une réflexion épistémologique collective autour de la notion de compétences.

4 Partenariats institutionnels

La AHS joue un rôle central dans le système éducatif de la Communauté germanophone et, de fait, présente des partenariats locaux riches et développés (écoles maternelles, primaires et secondaires ; centres PMS ; troupe de théâtre, etc.). Des partenariats existent également avec d'autres institutions d'enseignement supérieur, en Fédération Wallonie-Bruxelles (principalement accueil d'étudiants) et en Europe (principalement dans des pays germanophones et pour les formateurs). Les partenariats internationaux gagneraient cependant à être renforcés (cf. chapitre 5).

5 Démarche qualité

Le comité des experts a pu apprécier positivement la démarche volontaire de la section primaire. L'initiative des autorités académiques de faire appel à l'AEQES pour confronter son autoévaluation à un regard externe est comprise par l'équipe pour qui la recherche d'une amélioration continue apparaît correspondre à ses valeurs personnelles.

L'autoévaluation a été l'occasion de développer et/ou de mettre en œuvre une série d'outils d'enquête à destination des différentes parties prenantes. Par ailleurs, malgré un temps très court entre la remise du rapport d'autoévaluation et de la visite d'évaluation externe, le comité des experts a pu constater les premiers effets concrets en termes de prise de conscience, d'évolution des pratiques ou d'élaboration de ressources.

La démarche qualité est jeune et doit être pérennisée et renforcée, notamment dans sa dimension participative. Au-delà du travail à mener sur les outils de recueil d'informations (systématiser leur usage périodique, communiquer et exploiter les résultats, développer de nouveaux outils), il est primordial de structurer la démarche qualité dans le cadre d'une politique explicite, en lien avec la vision stratégique de l'institution (cf. section Gouvernance et pilotage).

De plus, des manques doivent être comblés en ce qui concerne l'évaluation des enseignements. Dans un objectif d'amélioration tout au long de la carrière des formateurs, mais aussi de valorisation des pratiques, l'évaluation des enseignements gagne à articuler avis des étudiants, regard des pairs « amis critiques » et, le cas échéant, dispositifs de *coaching* pédagogique ou mentorat. Un « dossier des enseignements », sur le modèle du portfolio, permettrait de garder traces des réalisations et évolutions.

Recommandation :

(7) Institutionnaliser les évaluations des enseignements, notamment par les étudiants, en lien avec la valorisation des pratiques pédagogiques.

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

Un référentiel « instituteur primaire », exprimé en sept socles de compétences, existe. Il est présent dans les documents, les discours et est affiché sur les murs de la section. Il a été développé au sein de la AHS postérieurement au décret définissant le programme de formation imposé du cursus instituteur primaire et n'a donc pas pu jouer son rôle fondateur dans l'élaboration du programme. Le comité des experts note que ce profil reste général, correspondant peu à un profil opérationnel de sortie. Il s'agit plutôt d'un référentiel métier, atteignable par un professionnel chevronné après plusieurs années d'expérience. 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 est improprement assimilée aux deux suivantes, ainsi celles-ci sont absentes.

Sur base d'une réflexion sur « quel enseignant veut-on en Communauté germanophone, aujourd'hui, mais surtout dans 10 ans ? », mais aussi dans l'optique du *lifelong learning*, il faudrait décliner ce référentiel entre ce qui relève :

- de la formation initiale (exigences minimales pour les jeunes diplômés qui seront évalués ; éventuelles options),
- de la pratique professionnelle,
- de la formation continue (dans sa forme actuelle, mais aussi dans une forme future qui pourrait être davantage développée).

Par ailleurs, le référentiel de compétences reste peu connu et mal compris d'une grande partie des étudiants. Peut-être est-ce parce qu'il ne pilote réellement que les dispositifs de formation articulés à la pratique (stages, laboratoires, TFE, etc.) et surtout leur évaluation. Ainsi, le lien avec les dispositifs de formation des disciplines à enseigner à l'école apparaît souvent artificiel ou de l'ordre de l'habillage. Enfin, il n'est pas approprié par tous les acteurs de la AHS et des confusions existent avec les socles de compétences de l'enseignement fondamental (*Rahmenpläne*). Le caractère peu opérationnel (référentiel métier) peut être l'une des raisons de cette limite d'appropriation comme peut l'être également la diversité des conceptions des compétences au sein de l'équipe de formateurs (cf. chapitre 1).

Si le comité des experts invite la section à revoir l'approche curriculaire mise en œuvre, il tient cependant à souligner la large satisfaction des parties prenantes quant aux compétences développées par les étudiants pendant leur formation.

Recommandation :

(8) Fonder le nouveau référentiel de formation sur une approche curriculaire aboutie afin de renforcer la cohérence interne du programme et la pertinence des évaluations des apprentissages des étudiants.

[Droit de réponse de l'établissement](#)

2 Programme d'études

Le programme de formation est imposé par décret. Sur base des intitulés et volumes, les chargés de cours définissent ensuite individuellement contenus, méthodes pédagogiques et modalités d'évaluation au regard des cadrages formels, notamment les *Rahmenpläne*.

Des plans de cours ont été rédigés, sous la forme de fiches descriptives et sont accessibles à tous les étudiants. Un travail important de formalisation et d'homogénéisation de forme a été réalisé en la matière. Cependant, les plans de cours demeurent extrêmement hétérogènes quant aux objectifs énoncés : de l'étudiant/de l'enseignant ; de processus/de résultat ; micro/macro (morcelés/globaux). Le comité des experts note que peu d'objectifs font état d'une conception de la compétence comme la mobilisation de ressources pour faire face à une situation contextualisée. Ainsi, il serait approprié qu'à partir de l'identification de la ou des compétence(s) visée(s), la fiche de cours mette en évidence des situations dans lesquelles l'étudiant va mobiliser ses acquis d'apprentissage en contexte. Les documents produits pour les enseignements de langues et de psychopédagogie pourraient servir de point d'appui pour une amélioration des plans de cours.

En l'absence de concertation pédagogique formalisée, la recherche de cohérence interne du programme est principalement assurée par des initiatives personnelles et par le fait qu'un même titulaire assure généralement un enseignement disciplinaire sur les trois années du cursus (continuité des apprentissages).

En ce qui concerne l'élaboration du programme, le comité des experts regrette la faible marge de liberté des équipes et, à nouveau, le manque de concertation pédagogique. Il relève qu'un modèle cumulatif et applicatif prédomine : le programme est d'abord centré sur l'acquisition de contenus théoriques distincts avant de passer progressivement à l'application. Les situations d'intégration, notamment interdisciplinaires, pourraient être développées plus avant et servir de cadre à l'ensemble de la formation. Le modèle mis en œuvre est donc en décalage avec la pédagogie visée dans les pratiques de classes, notamment à l'école fondamentale. Ceci se traduit notamment par une grille horaire surchargée – même si une réflexion est en cours dans ce domaine – et des redondances entre enseignements perçues par les étudiants.

En outre, certains enseignements s'inscrivent dans une recherche d'exhaustivité plutôt que de développement de savoirs et compétences génériques (apprendre à apprendre). La conception de la formation dans la perspective du *lifelong learning* (cf. chapitre 1) permettrait d'établir des priorités dans les contenus de cours. Si la Communauté germanophone s'orientait vers une quatrième année de formation, voire un master, il serait indispensable aux yeux du comité des experts de retravailler de manière concertée le modèle curriculaire et organisationnel actuel (par exemple les travaux publiés par Eurydice sur les modèles consécutifs et simultanés en formation initiale d'enseignants).

Par ailleurs, le comité des experts s'interroge sur la place actuellement donnée à trois domaines :

- Les savoirs issus de la recherche en neurosciences pourraient être mieux intégrés aux enseignements sur l'apprentissage, la différenciation et la remédiation.
- Le niveau d'exigence en français langue seconde dans le cas des étudiants (par exemple allemands) qui n'enseigneront pas dans une communauté à facilité linguistique. La formation de base en langue française pourrait être rendue plus indépendante (par exemple sous la forme d'une option ou d'un certificat complémentaire) de la formation d'instituteur primaire.
- La dimension psycho-affective du métier d'enseignant (émotions, mais aussi la communication et la gestion du stress) devrait être également approfondie, même si c'est en formation continue qu'il convient de travailler la plupart de ces dimensions liées au développement de la professionnalisation dans la communauté enseignante.

Le comité des experts a été marqué par l'engagement professionnel des formateurs d'enseignants. Les propos qui précèdent ne remettent pas en cause leur maîtrise des savoirs à enseigner mais constituent un questionnement sur les choix opérés – et au sens du comité des experts insuffisamment concertés – en termes de programme et de modèle de formation.

Recommandation :

(9) Traduire le nouveau référentiel de formation en un programme ciblé et concerté, dans une perspective intégrative et non cumulative/applicative.

3 Pratiques de formation

Le comité des experts souligne la richesse des pratiques et outils pédagogiques (laboratoires, micro-enseignement, travail de fin d'études (TFE), portfolio, grille de stages, etc.) dont il a pu prendre connaissance lors des entretiens et via la documentation mise à disposition lors de la visite d'évaluation externe. En particulier, plusieurs dispositifs pédagogiques soutiennent le développement de la réflexivité des étudiants sur leurs savoirs et pratiques en construction.

Pour autant, de trop nombreux apprentissages restent basés sur la transmission du savoir par l'enseignant (principalement en début de cursus et dans les cours disciplinaires). Les principes du socioconstructivisme, de la différenciation pédagogique, de la logique compétence, etc., que les étudiants sont incités à développer dans leurs futures pratiques de classe, ne sont pas toujours à l'œuvre dans leur propre formation. Le comité des experts souligne que – et c'est là le principe d'homologie – les pratiques de formation vécues en haute école déterminent en grande partie les pratiques d'enseignement du futur instituteur primaire, au-delà du discours qu'ils peuvent tenir. La manière dont les formateurs enseignent, suivent les étudiants, différencient leurs enseignements, évaluent les apprentissages des étudiants, etc. est tout aussi importante que les contenus de formation ou les messages des formateurs au regard des pratiques professionnelles des futurs enseignants.

Lors des entretiens avec le comité des experts, les formateurs d'enseignants ont fait preuve d'une grande réflexivité sur leurs propres pratiques. Le comité des experts les invite à poursuivre collectivement cette réflexion et faire évoluer certaines de leurs pratiques pédagogiques pour être plus en phase avec la conception de l'apprentissage enseignée en faisant plus appel à la pédagogie du projet, l'interdisciplinarité, l'apprendre à apprendre, les situations d'intégration, etc.

Recommandation :

(10) Mutualiser et développer les pratiques pédagogiques en phase avec les pratiques d'enseignement visées dans les écoles.

4 Critères et modalités d'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est de manière générale considérée comme juste par les étudiants en termes de validité comme de fiabilité. Le comité des experts estime néanmoins que certaines épreuves d'évaluation pourraient être repensées, en termes de pertinence. En effet, il relève que :

- Certaines épreuves ne s'inscrivent pas dans le paradigme de l'approche par compétence et ne correspondent donc pas à mobiliser des ressources dans une situation contextualisée.
- A l'image des objectifs de cours qui sont hétérogènes, les évaluations sont élaborées selon des paradigmes différents sans que cela ne soit explicite pour les étudiants.

Ceci ne veut certainement pas dire qu'il soit nécessaire de tout uniformiser, mais, dans une optique d'homologie (« on fait ce qu'on demande aux étudiants de faire, et ce qu'ils demanderont aux élèves de faire »), il est nécessaire que l'approche par compétences ne soit pas uniquement envisagée comme un contenu dans les différents cours, mais comme une véritable approche curriculaire que la section devrait adopter, dans une logique de cohérence interne et externe.

Recommandation :

(11) *Rendre certaines évaluations des apprentissages plus pertinentes et transparentes.*

5 Articulation théorie-pratique

L'articulation théorie-pratique est travaillée sous diverses modalités, dans le cadre du stage (préparation – réalisation – bilan) et des laboratoires mais aussi au sein de certains enseignements qui exploitent le « vécu » des étudiants (micro-enseignement, observation de classes, expérience de stage, etc.) pour aller ou revenir vers la théorie comme outil d'analyse, d'approfondissement, de structuration. D'autres enseignements se limitent par contre à l'illustration ou à la mise en application.

Laboratoires et stages sont définis progressivement avec des objectifs et thématiques différents au fur et à mesure du cursus. Le comité des experts souligne la qualité du cadrage de ces dispositifs pratiques. La grille d'évaluation utilisée pour l'autoévaluation et l'évaluation par les formateurs fait le lien avec les sept socles de compétences. Son utilisation doit cependant encore être affinée et explicitée auprès des étudiants.

Le comité des experts apprécie positivement la nouvelle direction prise par le TFE. Les outils développés semblent de nature à permettre à ces activités de prendre plus de sens aux yeux des étudiants.

L'équipe réfléchissant à la possibilité d'une année supplémentaire de formation, le comité des experts pointe l'intérêt d'explorer à cette occasion de nouvelles formes d'alternance. Un stage long (d'environ sept semaines) en quatrième année de formation peut constituer un excellent point d'appui formatif – surtout au regard de la difficulté que constituent, à la sortie des études, penser et mettre en œuvre un enseignement sur la durée. Cette modalité n'est cependant formatrice qu'à condition de respecter quelques conditions :

- Ce type de stage (en quatrième année) ne doit pas être un moment ultime déconnecté et juxtaposé au reste de la formation. Les analyses du groupe Eurydice¹ sur la formation des enseignants du secondaire inférieur montrent bien les limites d'un modèle consécutif de formation et les vertus d'un modèle simultané. Ainsi ce stage pourrait être articulé avec des allers retours en centre de formation avant, après et pendant le stage (de type analyse des pratiques des mercredis après-midi, par exemple).
- Le stage est une modalité qui gagne, elle aussi, à obéir à une progression : du stage en observation, en passant par le stage en pratique accompagnée sous l'œil du maître de stage, par la classe en responsabilité confiée à deux étudiants sans la présence d'un enseignant titulaire, à la classe en pleine et entière responsabilité pour un étudiant seul face aux élèves. Cette dernière modalité est aujourd'hui absente de la formation : il serait intéressant de résoudre les problèmes réglementaires pour la rendre possible – tant elle est formatrice. Toutefois, une telle modalité ne signifie pas absence d'accompagnement de l'étudiant en formation : il doit être visité et doit pouvoir retourner en centre de formation pour y analyser sa pratique.

¹ <http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teachers-and-school-leaders-in-europe-pbEC3213158/?CatalogCategoryID=LvYKABst3tgAAAEjFYcY4e5K>

Recommandation :

(12) Lien théorie-pratique : explorer de nouvelles formes d'alternance dans la perspective d'une quatrième année.

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

La AHS appuie la formation d'instituteurs primaires sur un réseau de partenariats riches et actifs dans l'ensemble de la Communauté germanophone. Les contacts des étudiants avec le terrain ne se limitent pas aux périodes de stage. De plus, les formateurs d'enseignants sont également en contact avec le terrain via les formations continues qu'ils dispensent, la participation à des groupes de support disciplinaires et, dans une moindre mesure, des activités de recherche.

Le comité des experts a noté le large sentiment de satisfaction de l'ensemble des acteurs. Certains maitres de stage ont la possibilité d'accueillir des classes ou des étudiants lors d'observation de pratiques de classes, notamment à l'occasion de laboratoires. Ils sont dès lors plus largement impliqués dans la formation et la préparation des séquences. Les maitres de stage sont globalement satisfaits de leur niveau d'information sur les stages et la formation. Même s'ils remettent un rapport d'évaluation coté sur les stagiaires (selon une grille différente « simplifiée » par rapport à celle des formateurs), leur participation aux délibérations de stage n'est pas systématique. Comme ailleurs, la sélection des maitres de stage dépend de plusieurs facteurs (motivationnels, financiers, organisationnels, etc.) et tous ne sont majoritairement pas formés à cette mission. Il apparaît donc souhaitable de renforcer la concertation, au-delà donc de l'information, avec les maitres de stages et de soutenir le développement d'une formation continue qualifiante qui reconnaitrait cette fonction spécifique.

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

L'entrée en formation se fait sur base d'un test d'aptitude et d'admission en allemand, français et mathématiques. Ce test est de l'ordre d'un concours puisque seuls les 25 premiers étudiants du classement peuvent effectivement s'inscrire en formation. L'examen permet de s'assurer de la maîtrise de certains prérequis ; le nombre d'admissibles a été déterminé compte tenu des capacités matérielles de la AHS mais correspond également globalement aux besoins du marché de l'emploi. Sur le principe, le comité des experts ne s'oppose pas à l'existence d'un examen d'entrée. Sur le fond, il s'interroge cependant sur la nature de l'examen et sur la faible exploitation des résultats initiaux dans la perspective de remédiations éventuelles.

Une première interrogation est liée au niveau d'exigence en français langue seconde, susceptible de limiter l'accès à des étudiants, par exemple allemands, qui n'ont pas ou peu étudié cette langue et n'ont pas vocation à l'enseigner (cf. chapitre 2, section Programme d'études).

En second lieu, le comité des experts note un nombre important d'abandons et échecs en début de parcours. Selon le comité des experts, la principale raison apparaît être liée à de mauvais choix d'études (absence de motivation, choix de proximité ou représentation erronée du métier d'enseignant). D'une part, l'absence de confrontation/confrontation formelle du projet vocationnel lors du test d'entrée provoque de trop nombreuses situations d'échecs à court terme, voire dans les premières années d'exercice professionnel. D'autre part, certains étudiants porteurs d'une véritable motivation mais présentant des faiblesses en termes de prérequis, ne peuvent accéder au cursus. Deux pistes de travail complémentaires se dégagent pour remédier à cette situation, en amont du cursus puis en début de formation.

[Droit de réponse de l'établissement](#)

Recommandations :

(13) Inclure dans l'examen d'entrée un entretien permettant de mieux cerner la motivation de l'étudiant à entamer les études d'instituteur.

(14) Travailler le projet vocationnel et immerger l'étudiant dans les classes dès le début de la première année.

Le travail de construction/consolidation, suivi, mise à l'épreuve du projet professionnel pourrait prendre place dans le cadre de la formation à l'identité professionnelle. Par exemple, un travail d'analyse collective des motivations des étudiants pourrait être engagé à partir de leur expression écrite ou orale. Il est également recommandé de débiter la première année par un stage significatif d'immersion dans une classe primaire (dès la rentrée de classe des enfants).

Par ailleurs, la section Instituteur(-trice) primaire est engagée dans une refonte de ses cours préparatoires et journée d'accueil. La question du projet vocationnel devrait faire partie de la réflexion menée.

2 Conditions de vie et d'étude

Le comité des experts estime remarquables l'ambiance au sein de la section, les relations humaines entre tous les acteurs et, en particulier, la disponibilité des formateurs envers les étudiants. La

section constitue une petite communauté où le suivi est de proximité, avec ses avantages (prise en compte des besoins, réactivité) et ses limites (autonomie et liberté peu sollicitées).

Du point de vue matériel, le nouveau bâtiment offre d'excellentes conditions de vie et d'étude avec peut-être pour seules limites les difficultés d'accès en transports en commun ou de parking. Une meilleure synchronisation des horaires de cours avec les possibilités de trains et bus faciliterait et allègerait les déplacements des étudiants.

L'équipement en TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), dont la plateforme numérique *Fronter*, est impressionnant et les étudiants y ont très facilement accès grâce à la *médiathèque*. Leur utilisation par les enseignants au sein des cours se développe et est largement soutenue par les autorités académiques.

3 Information et suivi pédagogique

Les étudiants disposent des informations nécessaires à leurs études sur format papier ou électronique (en développement via *Fronter*) ou, directement par le personnel de la AHS. La taille de la section et l'implication professionnelle des formateurs permet un suivi quasi individualisé de tous étudiants. Cependant, le comité des experts relève que ce mode de fonctionnement a le défaut de ses qualités : il sollicite très insuffisamment l'initiative et l'autonomie des étudiants. Au sein des cours, le souci « didactique » de certains enseignants (exhaustivité des consignes, lectures préparées par les formateurs, devoirs quotidiens, etc.) leur donne parfois le sentiment d'être encore dans le secondaire et non dans des études supérieures professionnalisantes.

Recommandation :

(15) Développer une réflexion commune sur les techniques qui encouragent l'apprentissage autonome et débouchant sur un plan d'action pour développer celles-ci durant les trois années de cursus.

L'étudiant du supérieur doit être acteur de sa formation, ce qui passe par trois niveaux :

- Disposer de l'information nécessaire : la AHS a développé de nombreuses ressources en la matière et c'est aussi de la responsabilité des étudiants d'aller vers ces informations.
- Être consulté : le conseil des étudiants et la démarche qualité sont de premières étapes importantes ; l'évaluation des enseignements doit être renforcée (cf. chapitre 1).
- Participer : être en capacité de prendre des décisions sur sa formation et la vie de l'institution. Actuellement ce niveau est trop peu développé.

Recommandation :

(16) Impliquer plus les étudiants dans leur formation (projet professionnel, évaluation des pratiques enseignantes, choix de parcours diversifiés et personnalisés).

Des remédiations existent sous plusieurs formes et dans plusieurs matières. Le comité des experts soutient la volonté de l'équipe de baser leur évolution sur des enquêtes auprès des étudiants pour mieux connaître leurs attentes et leurs besoins. Dans la perspective du développement de l'autonomie, le tutorat entre pairs et l'autoformation sont deux pistes intéressantes à envisager.

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

La quasi-totalité des diplômés trouvent un emploi, en Communauté germanophone ou ailleurs, dans les trois mois suivant la fin de leur formation. Le type d'emploi et leur statut peut cependant varier :

temps plein, remplacements de courte durée, etc. Il n'y a ni enquête ni de suivi systématisé des jeunes diplômés. Par contre, l'AHS garde des contacts informels avec la majorité de ses anciens étudiants, notamment via la *médiathèque*, les visites de stages dans les écoles où ils travaillent, la formation continue ou le dispositif d'accompagnement de l'insertion professionnelle.

Ainsi, les huit mercredis après-midi de retour à la AHS sont extrêmement appréciés, par les anciens étudiants, les formateurs, les acteurs aussi bien que par le comité des experts, et semblent très efficaces. La méthodologie adoptée (expression, partage de pratiques et de difficultés, analyse collective (avec un expert) de ces pratiques) a un très fort pouvoir de formation professionnelle.

Il y aurait profit à transférer cette méthodologie de formation :

- aux instituteurs dans le cadre de leur formation continue ;
- aux formateurs de l'AHS eux-mêmes dans le cadre de leur formation continue de formateurs (avec un expert extérieur à l'institution).

5 Charge de travail

La charge de travail est trop importante, qu'il s'agisse du nombre d'heures en présentiel ou des travaux personnels demandés (problème de quantité ainsi que mauvaise coordination entre formateurs concernant les échéances). De nouveau, l'exhaustivité ne peut être un objectif et des choix doivent être faits par les formateurs ou des options proposées aux étudiants. L'équipe est consciente de ce problème et expérimente des pistes d'amélioration, par exemple concernant le TFE ou la proportion ECTS/heures en présentiel.

Les ECTS devraient constituer un repère clef pour les formateurs afin de déterminer ce qui peut être demandé, ou non, aux étudiants en termes de travail personnel. Des sondages réguliers auprès des étudiants permettraient de vérifier l'adéquation des décisions prises. Pour les étudiants également, les ECTS sont une indication quantitative de l'investissement à effectuer.

Recommandation :

(17) Donner plus d'autonomie aux étudiants en particulier en réduisant leur charge de travail.

1 Gestion des ressources humaines

Le comité des experts salue l'engagement et la disponibilité des formateurs ainsi que l'implication des équipes administratives et techniques. La clef de répartition des charges de service est explicite et apparaît équilibrée entre les chargés de cours, même si plus de la moitié n'est présente qu'à temps partiel dans la section. Le recrutement se fait dans le respect du cadrage décretaal et, compte tenu des départs « naturels » prévisibles à court terme, il serait intéressant de définir des profils cibles liés aux projets de développement de la AHS.

Par décret, l'évaluation du personnel est conçue sous le format d'une évaluation hiérarchique sur base de critères peu connus. Le comité des experts déplore qu'elle ne soit pas intégrée à un processus plus large de développement professionnel articulant évaluation des enseignements (cf. chapitre 1 : par les étudiants, les pairs, etc.), dossier d'enseignement de type portfolio valorisant les réalisations pédagogiques et formation continue. Enfin, si la direction soutient la formation continue des formateurs, son cadre doit être clarifié afin de la développer au-delà des initiatives personnelles d'une minorité du personnel. Le format adopté pour accompagner l'insertion professionnelle des jeunes diplômés apparaît un modèle pertinent, dans ce cas si mené par un intervenant extérieur, pour structurer les échanges et approfondissements de pratiques entre formateurs. La participation à des recherches-actions constitue une autre piste intéressante.

Par ailleurs, le comité des experts a constaté des manques dans la concertation pédagogique. Les temps de concertation sont insuffisamment pris en compte dans les charges des enseignants. La concertation pédagogique, organisationnelle mais également portant sur le *curriculum*, est fondamentale pour la qualité de la formation. La AHS doit mettre une priorité à la reconnaissance de cet investissement.

Recommandations :

Cf. recommandation 5

(18) Transférer les mercredis « insertion professionnelle », à la formation continue des formateurs d'enseignants.

2 Ressources et équipements

Les nouveaux bâtiments offrent un excellent cadre d'études et de travail, pour les formateurs comme pour les étudiants. Les outils didactiques et les ressources (*médiathèque*, technologies de l'information et de la communication (TIC)) sont jugés suffisants et de très bonne qualité. Le comité des experts a noté les incertitudes existant en termes d'évolution du décret et des moyens attribués à la AHS. Il invite le pouvoir politique à une clarification rapide permettant le développement d'une politique stratégique pour la AHS.

1 Recherche

La recherche existe institutionnellement à la AHS : Pisa, Delf, Eurydice, etc. Mais on peut regretter un fonctionnement assez cloisonné qui ne permet que très peu de participation des étudiants et formateurs à ces projets. Le comité des experts relève également des initiatives personnelles de qualité de certains formateurs. La méthodologie des formations-actions-recherches est une possibilité adaptée aux institutions telles que les hautes écoles pour impliquer formateurs et étudiants dans le développement de recherche en lien avec le terrain professionnel : réalisation coordonnée de TFE valorisés dans une seconde phase par une publication scientifique, projet en collaboration avec une université, recueil de données, accompagnement d'enseignants ou de projets par le biais d'une recherche, etc.

Recommandation :

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

2 Services à la collectivité

La section Instituteur(-trice) primaire de la AHS s'investit prioritairement dans deux types de services à la collectivité : la formation continue et l'accompagnement des réformes de l'enseignement en Communauté germanophone via la participation à des groupes de supports disciplinaires. Le comité des experts note également la participation de nombreux formateurs à l'élaboration des référentiels de compétences utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Ces différentes activités démontrent et renforcent les liens entre les acteurs de la AHS et le terrain professionnel. Elles participent à la qualité de la formation des instituteurs de la Communauté germanophone de Belgique.

3 Relations internationales et mobilité

De par sa situation géographique et linguistique, la AHS dispose d'un fort potentiel de mobilité internationale, autant pour les formateurs que pour les étudiants mais il est nettement sous-exploité. Le comité des experts a constaté des résistances non négligeables d'une partie de l'équipe éducative quant à la mobilité des étudiants. Dans le souci de dispenser une formation complète et adaptée à la situation de la Communauté germanophone (maîtrise des programmes), certains ne semblent concevoir la mobilité possible que si elle offrait une formation identique à celle dispensée localement. Le comité des experts souligne combien les expériences autres (en Belgique non francophone ou à l'étranger) participent au processus de formation des futurs instituteurs. Dans une conception d'une formation développant des compétences (*versus* permettant d'accumuler des savoirs), les étudiants deviennent capables de mobiliser et transférer leurs acquis d'apprentissage d'un contexte à l'autre, développant, avec autonomie, les ressources qui leur manqueraient. La mobilité des formateurs est généralement un levier de construction de la confiance entre dispositifs de formation.

Recommandation :

(20) Exploiter le potentiel de mobilité internationale comme un authentique outil de formation.

EN SYNTHÈSE

Points forts	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Qualité de la démarche d'(auto)évaluation menée pour une amélioration continue : volontaire, claire et documentée (enquêtes), qui a déjà des effets ⇒ Caractère personnalisé et humain de la formation ⇒ Fonctionnement structuré, explicite : informations données et en développement ⇒ Qualité du cadre d'études et de travail, des outils didactiques et ressources : <i>médiathèque</i>, TIC, locaux pour étudiants, dimension culturelle ⇒ Très forte implication de la direction, des formateurs d'enseignants, des maitres de stage et des étudiants dans leur travail ⇒ Richesse des pratiques et outils pédagogiques (labos, micro-enseignement, TFE, portfolio, grille de stages, etc.) ⇒ Qualité du cadrage des activités pratiques ⇒ Réflexivité des formateurs d'enseignants ⇒ Formation initiale et continue en phase avec les réalités de terrain ⇒ Efficience du dispositif d'accompagnement de l'insertion professionnelle ⇒ Large sentiment de satisfaction de l'ensemble des acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Absence de vision stratégique pour le département, concertée avec l'ensemble des acteurs ⇒ Démarche qualité jeune avec des outils à développer ou systématiser avec une politique ⇒ Charge de travail des étudiants trop élevée ⇒ Equilibres à trouver dans l'accompagnement étudiant en particulier le soutien/développement de l'autonomie ⇒ Pas de mise à l'épreuve formelle du projet vocationnel à l'entrée en formation ⇒ Quelques incohérences entre pratiques de formation au sein du département et pratiques visées sur le terrain ⇒ Peu de concertation pédagogique institutionnalisée ⇒ Des manques dans la concertation avec les maitres de stage et nécessité de leur formation continue qualifiante

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Richesse des partenariats ⇒ <i>Continuum</i> de la formation initiale à la formation continue et présence de ressources (recherche, médiathèque, etc.) ⇒ Taille de l'institution et ancrage local ⇒ Projet de développement d'une 4^e année ⇒ Potentiel de mobilité internationale (étudiante et enseignante) 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fragilité de certaines motivations des futurs étudiants ⇒ Incertitudes en termes d'évolution du décret ⇒ Taille de l'institution et ancrage local des moyens, etc. ⇒ Projet de développement d'une 4^e année

Recommandations

- (1) Permettre à la AHS de réfléchir et concevoir la formation en relation avec l'école et l'enseignant que l'on veut pour la Communauté germanophone.
- (2) Définir une vision stratégique, traduite en plan d'action, munie d'outils de suivi.
- (3) Continuer à réguler suite à l'autoévaluation.
- (4) Renforcer la participation étudiante à la vie de l'institution.
- (5) Inscrire les concertations pédagogiques dans le fonctionnement de la section.
- (6) Mener une réflexion épistémologique collective autour de la notion de compétences.
- (7) Institutionnaliser les évaluations des enseignements, notamment par les étudiants, en lien avec la valorisation des pratiques pédagogiques.
- (8) Fonder le nouveau référentiel de formation sur une approche curriculaire aboutie afin de renforcer la cohérence interne du programme et la pertinence des évaluations des apprentissages des étudiants.
- (9) Traduire le nouveau référentiel de formation en un programme ciblé et concerté, dans une perspective intégrative et non cumulative/applicative.
- (10) Mutualiser et développer les pratiques pédagogiques en phase avec les pratiques d'enseignement visées dans les écoles.
- (11) Rendre certaines évaluations des apprentissages plus pertinentes et transparentes.
- (12) Lien théorie-pratique : explorer de nouvelles formes d'alternance dans la perspective d'une 4^e année.
- (13) Inclure dans l'examen d'entrée un entretien permettant de mieux cerner la motivation de l'étudiant à entamer les études d'instituteur.
- (14) Travailler le projet vocationnel et immerger l'étudiant dans les classes dès le début de la première année.
- (15) Développer une réflexion commune sur les techniques qui encouragent l'apprentissage autonome et débouchant sur un plan d'action pour développer celles-ci durant les trois années de cursus.
- (16) Impliquer plus les étudiants dans leur formation (projet professionnel, évaluation des pratiques enseignantes, choix de parcours diversifiés et personnalisés).
- (17) Donner plus d'autonomie aux étudiants en particulier en réduisant leur charge de travail.
- (18) Transférer les mercredis « insertion professionnelle », à la formation continue des formateurs d'enseignants.
- (19) Développer des formations-actions-recherches pour les formateurs et les étudiants.
- (20) Exploiter le potentiel de mobilité internationale comme un authentique outil de formation.



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

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel : Mis à part les quelques observations de fond ci-après, le rapport préliminaire des experts reflète bien les constatations faites lors de l'autoévaluation et apporte des pistes supplémentaires pertinentes.

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

Page	Chap.	Point ¹	Observation de fond
6	2	1	« Référentiel instituteur primaire/référentiel métier » : la formation basée sur notre référentiel est un choix réfléchi et justifié par le fait que nous sommes responsables de la formation initiale et continue. Nous sommes conscients que les exigences du référentiel ne peuvent être atteintes en fin de formation, mais seulement après quelques années d'expérience et d'insertion professionnelle guidée. Il s'agit d'une vision idéale de l'enseignant. D'ailleurs, nos grilles d'évaluation prévoient des niveaux progressifs à atteindre par année d'études.
11	3	1	« En second lieu, le comité des experts note un nombre important d'abandons et échecs en début de parcours ». La haute école estime que le nombre d'abandons et d'échecs en début de parcours n'est pas excessif.

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

Boemer Stephan

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

Stéphanie Nix

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

MARTHA KERST

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