



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

Patrice HOF
Françoise LARUELLE

RAPPORT D'ÉVALUATION DE SUIVI

Instituteur primaire

Haute École Charlemagne (HECh)

27 mai 2020

Table des matières

Instituteur primaire : Haute École Charlemagne	3
Partie 1 : principales évolutions de contexte depuis l'évaluation initiale.....	6
Partie 2 : réalisation du plan d'action initial	7
Partie 3 : recommandations pour le développement d'une culture qualité.....	9
Conclusion générale.....	16
Droit de réponse de l'établissement.....	17

Instituteur primaire : Haute École Charlemagne

Contexte de l'évaluation

L'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a procédé en 2018-2019 à l'évaluation de suivi du cursus « Instituteur primaire ». Cette évaluation se situe dans la continuité de l'évaluation précédente de ces cursus, organisée en 2013-2014.

Dans ce cadre, Mme Françoise Laruelle et Monsieur Patrice Hof, mandatés par l'AEQES et accompagnés par un membre de la Cellule exécutive, se sont rendus le 22 novembre 2019 à la Haute École Charlemagne de Liège. Le présent rapport rend compte des conclusions auxquelles sont parvenus les experts après la lecture du dossier d'avancement remis par l'entité et à l'issue des entretiens, des observations réalisées in situ et de la consultation des documents mis à disposition. Bien que l'objet de la présente évaluation de suivi soit le bachelier Instituteur primaire, la visite de suivi (et le rapport qui en découle) ne constitue pas une nouvelle évaluation du programme ; elle vise à mettre en lumière l'état de réalisation du plan d'action établi suite à la visite de 2014 ainsi qu'un ensemble de recommandations en vue de l'amélioration de la culture qualité. En ce sens, le rapport comporte moins des éléments spécifiques au programme que des recommandations plus générales sur la gestion du programme et la démarche qualité qui s'y rapporte.

Le comité des experts tient à souligner la parfaite coopération de la coordination qualité et des autorités académiques concernées à cette étape du processus d'évaluation. Ils désirent aussi remercier les membres de la direction, les membres du personnel enseignant et les étudiants qui ont participé aux entrevues et qui ont témoigné avec franchise et ouverture de leur expérience.

Composition du comité¹

- Patrice HOF, expert en gestion de la qualité
- Françoise LARUELLE, experte paire et de l'éducation

¹ Un résumé du *curriculum vitae* des experts est disponible sur le site internet de l'AEQES : http://aeqes.be/experts_comites.cfm.

Présentation de l'établissement et du programme évalué

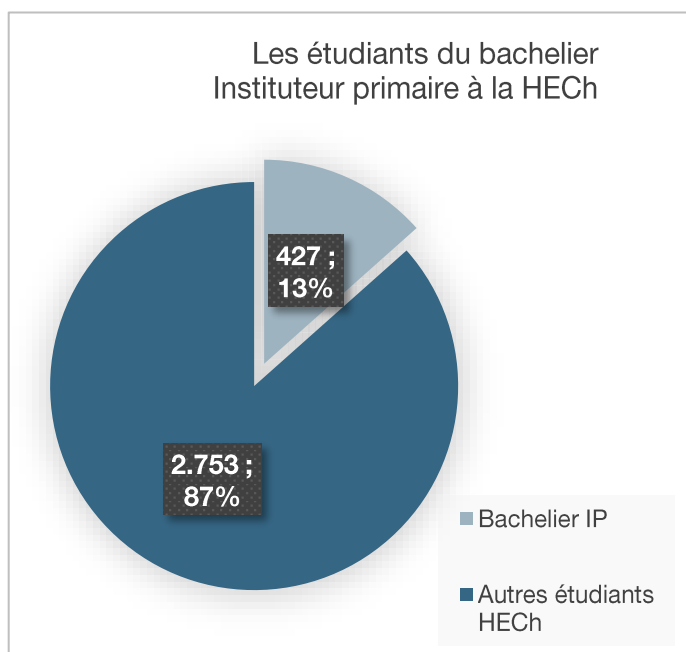
La Haute École Charlemagne (HECh) est issue de la fusion de trois établissements d'enseignement supérieur : Les Rivageois (institut d'enseignement supérieur pédagogique et économique) ; l'ISI (institut supérieur industriel) et l'Institut d'enseignement supérieur pédagogique, paramédical et économique. Elle relève du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Son pouvoir organisateur est le réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement.

La Haute École comporte cinq catégories/départements (économique, paramédicale, pédagogique, agronomique et technique) et dispense 35 formations de type court ou long. Ces dernières sont réparties, selon la catégorie, sur sept implantations.

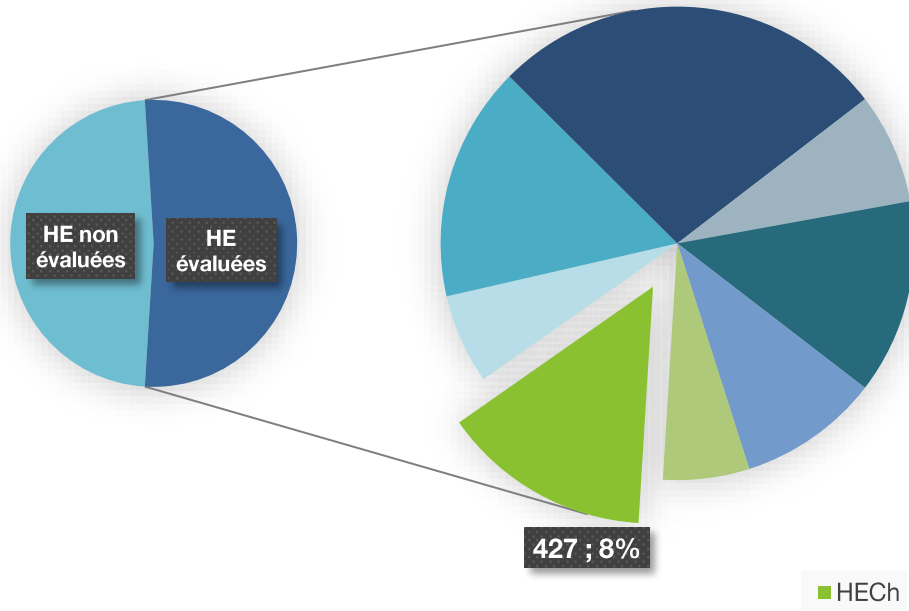
La catégorie pédagogique située sur les campus de Huy, Liège et Verviers organise, outre le bachelier en Instituteur primaire, deux autres bacheliers (Instituteur préscolaire et Educateur spécialisé) et huit bacheliers AESI (éducation physique, langues germaniques, mathématiques, sciences, sciences humaines, français-FLE, français-morale et français-EPC).

En 2017-2018, 427 étudiants sont inscrits au bachelier Instituteur primaire, sur un total de 3180 inscrits à la HECh, soit 13 % des effectifs. Ces 427 étudiants représentent, par ailleurs, 8 % des étudiants inscrits à ce même bachelier sur un total de 5747 étudiants pour l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles².



² Source : base de données SATURN.

Les étudiants du bachelier
Instituteur primaire
en FWB



Partie 1 : principales évolutions de contexte depuis l'évaluation initiale

Le contexte depuis l'évaluation initiale a été particulièrement instable.

À l'interne

1. Changements de direction

Plusieurs changements ont affecté la direction de la catégorie pédagogique, à la suite de l'élection de son ancien directeur au poste de directeur-président de la Haute École en 2014. L'absence prolongée de la personne qui lui a succédé en 2015 a bouleversé le fonctionnement de la direction. Différentes solutions ont dû être trouvées pour pallier cette absence, dont une direction bicéphale avec une directrice faisant fonction, aujourd'hui élue.

2. Démarche Qualité

La démarche qualité au niveau de la Haute École a connu de nombreuses évolutions depuis la création d'un Service Qualité en 2002. La plus récente est la décision de repenser complètement le système de management de la qualité de la Haute École. À cette fin, il a été créé en janvier 2019 un groupe de travail animé par un spécialiste de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, réunissant le coordinateur institutionnel et des représentants des différentes catégories. L'objectif est de créer une structure permettant une gestion globale de la qualité associant toutes les parties prenantes pour s'ajuster aux évolutions de l'évaluation de la qualité en Fédération Wallonie-Bruxelles et être en mesure de répondre aux évaluations institutionnelles à venir.

À l'externe

1. Réformes

Les équipes pédagogiques ont tenu bon et réussi à mettre en œuvre le décret Paysage en 2014-2015. En revanche, l'absence de visibilité sur la Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) a laissé les équipes quelque peu désarmées. La catégorie s'investit pourtant dans sa préparation avec les hautes écoles du Pôle Liège-Luxembourg et l'ULg.

Partie 2 : réalisation du plan d'action initial

Nous notons que le plan d'action initial, daté de novembre 2014, a été intitulé « plan de suivi ». Il est articulé autour de trois des cinq critères du référentiel de l'AEQES, et non pas autour d'objectifs stratégiques que la section ou la Haute École se serait fixé. Parmi les 33 recommandations du rapport d'évaluation initiale de 2014, regroupées en 17 recommandations, plusieurs d'entre elles n'ont pas été retenues. Nos interlocuteurs n'ont pas pu nous dire comment ce choix avait été fait ni pourquoi deux des cinq axes du référentiel ont été abandonnés. Les changements de direction et les difficultés afférentes, l'application du décret Paysage et les incertitudes sur la RFIE, attendue, annoncée puis reportée, ont constitué une série de freins à la mise en œuvre d'un plan de suivi plus ambitieux. Ces difficultés étaient largement anticipées dans l'avant-propos dudit plan et justifient que tous les objectifs n'aient pas pu être atteints.

Le dossier d'avancement de 2019 comporte deux documents de synthèse annoncés comme complémentaires, mais difficiles à mettre en congruence. Ces deux documents constituent à la fois un bilan et un projet. Ils mentionnent pêle-mêle des actions prévues et réalisées, des actions non prévues, mais réalisées, des actions à prévoir.

Des avancées intéressantes ont néanmoins pu être constatées, correspondant soit à une réalisation totale des objectifs (essentiellement tout ce qui relève du décret Paysage et l'implication des étudiants) soit à une réalisation partielle à poursuivre (cela concerne 11 des 17 recommandations du rapport d'évaluation initial).

Axe 1 - Amélioration du programme de formation et des pratiques pédagogiques

Parmi les avancées significatives, on citera d'abord l'organisation d'un programme de formation sous forme d'unités d'enseignement (UE), répondant à toutes les exigences du décret Paysage. Ce lourd travail de rédaction a permis de conduire et faire aboutir une réflexion commune aux trois implantations qui jusque-là travaillaient sur base d'une même grille, mais avec des fiches de cours spécifiques à chaque discipline par implantation. Il a aussi permis de penser la formation comme un tout signifiant en décroissant les apprentissages. Une plus grande place a été faite aux formations interdisciplinaires et une attention particulière accordée au renforcement du lien théorie-pratique. Les étudiants sont désormais confrontés plus fréquemment aux tâches du métier dans toute sa globalité, conformément au référentiel de compétences décretaal et au profil de sortie.

On note donc avec intérêt la création d'unités d'enseignement répondant à ces exigences : des UE de formation aux disciplines d'éveil tout au long du cursus (renforcées par des projets pluri/interdisciplinaires sur le terrain), des UE sur une approche réflexive de la profession en milieu multiculturel en Blocs 1 et 2 et une nouvelle UE Travail de fin d'étude (TFE) développant la dimension réflexive en Bloc 3.

Dans les trois implantations, selon des modalités légèrement différentes, les étudiants sont amenés à tester des activités pédagogiques préparées dans les modules d'activités de formation pratique (AFP). Cette démarche expérimentale nous semble bien conforme à l'esprit du décret Paysage et de la future RFIE.

Axe 2 - Communication

Une deuxième avancée significative fut la création d'outils de communication numériques destinés à faciliter l'information et la communication descendantes et transversales. Le site *MyHech* permet l'encodage des cotes en ligne, la rédaction des bulletins en ligne, le dépôt de notes de cours. La plateforme *Moodle* est destinée à favoriser l'e-learning à partir de cours

en ligne et d'un cahier de communication. *Hyperplanning* permet depuis janvier 2019 de mieux gérer les horaires et de diffuser l'information auprès des étudiants et des professeurs.

Mais les outils ne suffisent pas à eux seuls à assurer une bonne communication. La direction et les enseignants soulignent que les étudiants utilisent d'autres circuits de communication que le réseau mis à leur disposition, ne se servent pas systématiquement de l'adresse de messagerie fournie par l'établissement ou tout simplement ne vont pas chercher les informations utiles. Bien consciente des problèmes, la direction entend entreprendre auprès des étudiants une campagne d'information sur les moyens de communication à leur disposition et envisage de les obliger à les utiliser en lieu et place d'autres réseaux sociaux. Une enquête approfondie auprès des étudiants sur les causes de leur résistance semble s'imposer.

On sait, par ailleurs, peu de choses sur l'usage que font les professeurs des outils numériques à leur disposition. Quelques-uns mettent leurs cours en ligne, une pratique largement approuvée par les étudiants, qui souhaiteraient sa généralisation. Les professeurs ont, en outre, la possibilité de déposer sur *Moodle* des documents concernant les actions de formation qu'ils ont suivies.

Plus généralement, il est récemment apparu à la direction qu'un certain nombre d'étudiants et de professeurs n'étaient pas familiers des outils numériques mis à leur disposition.

Recommandation :

Pour mettre en place un système de communication efficace, associer toutes les parties prenantes, concepteurs et utilisateurs.

Partir d'un inventaire minutieux des besoins, offrir, pour y répondre, des outils d'un maniement aisé, une aide à la prise en main des outils, suivie d'un accompagnement de proximité. Nous recommandons de respecter ces différentes étapes, en se fixant des objectifs modestes. Viser un dispositif d'e-learning est probablement trop ambitieux dans un premier temps.

Axe 3 - Accompagnement des étudiants.

Les étudiants rencontrés se considèrent bien formés. Les professeurs se font l'écho de retours positifs de la part des maîtres de stage. Le service d'aide à la réussite (SAR) prend en charge une partie des étudiants du Bloc 1 en difficulté (et marginalement des étudiants du Bloc 2), sur des questions de méthode de travail, soit en séances collectives soit dans des entretiens individuels. Le SAR fournit aussi un calendrier de planification du travail avant les sessions d'examen et un support à l'auto-évaluation en fin de 1^{er} quadrimestre. À la marge, le SAR est impliqué dans les processus de réorientation organisés par le Pôle Académique Liège-Luxembourg. Deux étudiants en ont bénéficié en 2019.

Le service d'accueil et d'accompagnement (SAA) prend en charge les étudiants à besoins spécifiques en négociant des aménagements raisonnables à leur programme de formation et en organisant un plan d'accompagnement individualisé, en lien étroit avec les professeurs concernés. Les étudiants bénéficient des compétences acquises par les professeurs dans le cadre des ateliers organisés par le Pôle Académique Liège-Luxembourg sur une série de problèmes fréquents, parmi lesquels ceux ayant trait à la mémorisation, l'addiction aux écrans, la procrastination ou le sommeil.

La mise à niveau des étudiants dans le domaine de la maîtrise du français a fait l'objet d'un nouveau projet qui semble encore au stade expérimental. Il a pour but de permettre aux étudiants de se tester et de progresser en toute autonomie. Par ailleurs, des heures de remédiation sont attribuées pour une remise à niveau dans les disciplines, français compris.

Partie 3 : recommandations pour le développement d'une culture qualité

3.1 La gouvernance

En matière de gouvernance, la Haute École Charlemagne laisse aux individus l'initiative de l'amélioration continue. Ces initiatives personnelles ou de petits groupes, qu'elles viennent des enseignants ou des étudiants, contribuent sans bruit au bien commun et font avancer toute l'institution. Elles sont accueillies par la direction avec bienveillance et souvent encouragées et soutenues. Il est souvent fait état de réunions d'information et de consultations des personnels, témoins d'une démarche qui cherche à favoriser la participation des parties prenantes.

Ce premier regard positif masque une réalité que nous avons eue beaucoup de peine à appréhender avec la clarté nécessaire.

Malgré les constats plutôt interpellants posés lors de la visite initiale, la Haute École n'a pas élaboré de planification stratégique. À tout le moins, aucun document en attestant n'a pu être produit. La direction de la Haute École, pas plus que la direction du département pédagogique ou de la section, n'ont pu faire état des motifs qui ont conduit à ne pas suivre certaines des recommandations. Nous n'avons pas réussi à identifier, malgré nos investigations approfondies, s'il existait ou non une vision stratégique.

En l'absence d'explications des autorités sur ce point, nous avons été confrontés à un paradoxe. Nous avons observé une section qui fonctionne, avec des enseignantes, des enseignants, des étudiantes et des étudiants dynamiques, motivés et épanouis, disposant de nombreuses compétences et ressources personnelles. Cette grande richesse contraste avec la pauvreté observée des outils de pilotage à tous les niveaux. À l'absence de vision stratégique explicite s'ajoute l'absence d'outils favorisant la prise de décision éclairée : très peu de données valides et fiables qui permettent de dépasser la navigation à vue, au gré du courant.

Il en résulte de la part des équipes dirigeantes un certain attentisme tant en matière de pilotage que de prise de décision; la HE et plus particulièrement la section Instituteur primaire attendent qu'on leur dise où aller plutôt que de définir le cap ; réaction aux sollicitations et contraintes externes plutôt que prise en main proactive de leur destin. Dans une mer agitée, tel le paysage de l'enseignement supérieur et ses réformes politiques successives, le capitaine a la responsabilité de mener son équipage à bon port au moyen d'instruments fiables et appropriés. Le capitaine qui suit simplement la houle ne met pas toutes les chances de son côté pour traverser la tempête sans encombre.

À titre d'exemples concrets, nous constatons que les équipes dirigeantes n'arrivent pas à imposer l'utilisation d'une plateforme numérique unique ou à mettre en place une politique institutionnelle du développement professionnel des enseignantes et des enseignants, qui acquièrent ou développent leurs compétences selon leurs propres désirs (voir plus bas). Enfin, chaque enseignante et chaque enseignant est libre de mener à sa discrétion l'évaluation de ses enseignements auprès de ses étudiantes et de ses étudiants (voir plus bas).

Nous n'avons pas pu identifier s'il s'agissait d'une difficulté à faire des choix, ou au contraire un choix délibéré d'une décentralisation extrême. L'institution n'a pas été en mesure de se prononcer sur cette question.

La situation reste toutefois stable ; la Haute École, le département et la section semblent suffisamment intégrés dans les réseaux académiques et professionnels, notamment grâce à

la qualité du travail réalisé par l'équipe enseignante. Toutefois, les conséquences du manque de pilotage institutionnel peuvent être dommageables. Aujourd'hui, de nombreux projets sont en chantier, ou en attente qu'un signal externe soit donné. La Haute École est décrite comme « relativement autonome », mais se trouve, dans le même temps, complètement subordonnée aux contingences externes.

Il nous paraît donc urgent de prendre les mesures nécessaires pour consolider sur le long terme le positionnement de la section. Le contexte actuel l'exige à plus d'un titre :

1. Dans le cadre de la RFIE et de collaborations académiques accrues, affirmer un positionnement et une identité forte offre une meilleure visibilité des compétences de la Haute Ecole, ce qui permet de mieux valoriser celles-ci vis-à-vis de l'université.
2. Dans le cadre de la mise en place de l'évaluation institutionnelle, pouvoir faire état d'une gouvernance solide, reposant sur une stratégie de développement explicite, sera un atout essentiel : démontrer que les décisions sont prises en cohérence avec une vision à long terme permet de rassembler les équipes à l'interne autour d'un projet commun et de convaincre les partenaires externes de s'y associer.
3. Dans un paysage de l'enseignement supérieur qui évolue rapidement et qui s'internationalise, une vision stratégique explicite fait office de boussole, aussi bien pour le capitaine du navire que pour les matelots. Elle ancre structurellement le développement académique. En dépassant les initiatives individuelles et le dynamisme des personnes, elle apporte une meilleure garantie de pérennité.
4. Dans un contexte sociopolitique de plus en plus exigeant, dans lequel les institutions d'enseignement supérieur sont appelées à rendre des comptes de plus en plus souvent sur l'ensemble de leurs missions, une feuille de route fixant le cap à long terme apporte une justification institutionnelle aux orientations prises par la Haute Ecole et rend ainsi plus solides les décisions prises.

Recommandations :

Nous reprenons à notre compte les constats établis sur la gouvernance par le comité des experts à l'occasion de la visite initiale et nous recommandons :

À la direction de la Haute Ecole, d'établir un plan stratégique à long terme, en associant à cet exercice les parties prenantes, en particulier le personnel, les étudiantes et les étudiants.

À la section Instituteur primaire, de reprendre les recommandations du rapport initial et d'établir un nouveau plan d'action plus ambitieux et surtout plus complet, tout en veillant à ce qu'il reste en adéquation avec les ressources de la Haute Ecole.

3.2 Démarche Qualité : pistes d'amélioration

3.2.1 Prévention de l'échec

Les enseignants et les étudiants font état de retours positifs des écoles qui accueillent les stagiaires et les jeunes diplômés. Cela concerne toutefois une minorité d'étudiants. Sont exclus de ces jugements élogieux les étudiants en difficulté qui n'ont pas accès au stage. Les étudiants rencontrés ont fait état des difficultés de tous ordres liées aux échecs en blocs 1 et 2, se résumant souvent à l'impossibilité pratique de rattraper le niveau attendu même s'ils sont autorisés à poursuivre leur cursus.

Combien d'étudiants sont en échec? Les enseignants avancent des chiffres importants. Nous n'avons pas pu les vérifier, les équipes dirigeantes ne disposant pas de statistiques sur les taux d'échec et de réussite. Quel pourcentage d'étudiants finit son cursus en 3 ans ? Quel pourcentage d'étudiants obtient 60 ECTS en Bloc 1 ? Quel pourcentage d'étudiants

obtiennent les 45 ECTS requis pour continuer ? Combien d'étudiants abandonnent en Bloc 1, en cours d'année ou en fin d'année ? Pour quelles raisons ?

Sans doute, comme on nous l'a expliqué, la conjoncture économique y est-elle pour quelque chose. Beaucoup d'étudiants font des petits jobs pour financer leurs études et des chômeurs sont orientés vers la formation d'instituteurs, en raison des débouchés. Sans doute aussi trop d'étudiants entreprennent-ils leur formation sans avoir une connaissance juste des exigences du métier. Il serait nécessaire de dépasser ces constats.

Rappelons ce qui a été dit dans la première partie sur le travail d'accompagnement et de soutien aux étudiants en difficultés par le SAR et le SAA. Ces réponses, globalement considérées comme satisfaisantes par les professeurs et les étudiants, ne suffisent manifestement pas. Cependant, il semble que sur les deux petites implantations, un suivi de proximité est possible, effectif et efficace ; il serait intéressant de savoir si la proportion d'échecs est moindre à Huy et Verviers qu'à Liège et d'en tirer des conclusions.

Recommandation :

De manière générale, nous recommandons à la cellule qualité de la haute école de mettre en place des outils de récolte de données fiables en lien avec les objectifs stratégiques que la haute école se sera fixés.

Nous recommandons en particulier d'investiguer sérieusement les facteurs de réussite et d'échec des étudiants en s'intéressant à leur profil scolaire et social. Quels profils favorisent la réussite, quels profils la compromettent ? À partir de là, il serait possible de faire une information solide en amont à titre préventif, à l'occasion des « cours ouverts » et des « journées portes ouvertes ».

La publication de statistiques sur le profil scolaire des étudiants qui réussissent, en 3 ans et en plus de 3 ans est une possibilité au même titre qu'une information chiffrée sur la charge de travail (heures de présence obligatoire et heures de travail personnel, répartition des masses horaires entre cours à la haute école, stages et travaux personnels à rendre).

La mise en ligne des tests d'autoévaluation sur les savoirs à enseigner, en particulier des exercices de français et de mathématiques, et des exemples de fiches de préparation de cours est également à envisager.

Il nous paraît important de rappeler que l'objectif de la catégorie n'est pas d'attirer le plus grand nombre d'étudiants, mais de donner à ceux qu'elle accueille toutes les chances de réussir. Il est des cas où les efforts consentis par les étudiants en difficulté ne leur permettent pas de se mettre à niveau et cela malgré la grande qualité du soutien scolaire et psychologique fourni. Cet état de fait institue *de facto* une sélection par l'échec qui n'est souhaitable ni en termes d'estime de soi ni en termes économiques.

3.2.2 Évaluation des Enseignements par les Étudiants

Malgré la recommandation de 2014 et le fait que cette pratique soit largement répandue dans l'enseignement supérieur, aucun système d'évaluation des enseignements par les étudiants n'a été mis en place. Chaque enseignant étant libre dans ce domaine, on ignore combien d'enseignements sont évalués et lesquels. Les enseignants qui le font décrivent des démarches de prise d'information très informelles, allant du questionnaire à la SWOT au repérage des besoins à travers les rapports ou les visites de stages ou les entretiens avec les maîtres de stage.

Les équipes se déclarent résolues à ouvrir le chantier, malgré une double appréhension : se heurter à l'opposition des formateurs et ne pas avoir les moyens de fournir de solutions aux problèmes ayant émergé. Il est vrai que là où elle est pratiquée l'évaluation des

enseignements suscite des réticences liées entre autres à la peur d'être soi-même évalué. Mais comment attendre des étudiants le nécessaire retour réflexif sur leur pratique si on ne se l'impose pas personnellement ?

Recommandation

Nous recommandons au Conseil pédagogique avec l'appui de la direction de la haute école d'établir rapidement une proposition unique et systématique d'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants. Cette proposition gagnera à être construite en associant des enseignants et des étudiants. La littérature sur la question est abondante et des expériences menées dans d'autres institutions similaires pourront être mobilisées utilement.

3.2.3 Gestion des ressources humaines

Le corollaire d'un style managérial non intrusif est de créer du flou dans tous les domaines et en particulier dans celui de la gestion des ressources humaines et de l'aide au développement professionnel. Au niveau de la section Instituteur primaire, l'absence de plan d'ensemble et d'objectifs prioritaires définis à partir d'une recension des besoins ne peut que disperser les énergies et causer une grande déperdition.

Par exemple, aucun document ne récapitule les actions de formation des enseignants ou leur implication dans des projets innovants. Les professeurs prennent en charge leur formation continuée, en identifiant eux-mêmes leurs besoins et en choisissant eux-mêmes les dispositifs y répondant, soit à partir d'offres transmises par la direction soit par d'autres canaux. Quelques professeurs regrettent de devoir se former sur leur temps de vacances et à leurs frais, mais la majorité présente la direction comme facilitatrice, en libérant du temps et en participant à la prise en charge financière dans la mesure du possible. Ajoutons que la Haute Ecole publie des appels à projets innovants (toutes catégories confondues) auxquels elle consacre un budget de 100 000 € par an.

Des groupes de réflexion et d'échanges se constituent par affinités électives. Les fruits du travail de ces groupes percolent tout naturellement, nous dit-on, dans des relations de proximité.

Recommandations :

La RFIE va demander une élévation du niveau de compétences des formateurs, et ce, dès le début des discussions avec les partenaires universitaires, bien avant sa mise en œuvre. Nous recommandons vivement d'établir rapidement un programme de formation des formateurs en adéquation avec les exigences de la RFIE et aussi de tenir un registre précis de la réalisation de ce programme. Cela permettra d'une part de repérer les manques et d'autre part de dresser un état des lieux des compétences disponibles dans la section, suite aux formations suivies dans les années récentes et celles à venir, l'idée étant de les rendre transférables, chaque formateur formé devenant un formateur potentiel de ses collègues. À cet effet, chaque formation devrait être soigneusement présentée dans ses objectifs et ses contenus et accompagnée des documents distribués ; l'information devrait être accessible à tous sur la plateforme numérique. Cette façon de faire contribuerait aussi à la valorisation de l'effort de formation et à la cohésion entre les implantations.

Nous saluons l'initiative très positive de l'enveloppe de 100 000 € pour des projets innovants et recommandons à la direction de lier cet appel à projets aux objectifs stratégiques que la Haute École se sera fixés. Ainsi, la direction stimulera l'innovation et les idées de la base tout en s'assurant qu'elles participent au développement académique selon les lignes directrices institutionnelles.

3.3 Plan d'action actualisé

Le projet de plan d'action actualisé a été établi après consultation des personnels en janvier 2019 et fixe trois chantiers prioritaires concernant le programme d'études et les approches pédagogiques. Les autres axes du rapport d'évaluation initiale ne sont pas abordés.

3.3.1 Préparation de la RFIE

Parmi les chantiers prioritaires décrits dans le rapport d'avancement figure, dans l'Action 1, le travail de préparation de la RFIE. Le propos est très clair sur la méthode de travail retenue. La première étape concerne la répartition des crédits : *« A l'heure actuelle, un groupe de travail constitué au niveau de la catégorie pédagogique travaille sur la répartition des crédits de la nouvelle formation entre le HE et l'Université de Liège. Nous ne disposons donc pas encore de suffisamment d'éléments relatifs à cette répartition pour entamer une réflexion au niveau de la section PP. »*

Cette façon de procéder risque d'aboutir à la juxtaposition d'un enseignement universitaire et d'un enseignement professionnel, juxtaposition qui ne serait pas conforme à l'esprit de la RFIE. Les experts sont bien entendu conscients de la nécessité de tenir compte des conditions de réalisation de la nouvelle formation et des contraintes d'un travail collectif qui exige de se plier à une démarche commune.

Recommandation :

Orienter la réflexion sur le fond et mettre en place un chantier de concertation et de conception commune entre enseignants des deux bords en parallèle avec le travail de répartition des plages horaires, répartition qui ne peut intervenir sans un travail sur les contenus et les démarches. Les pistes évoquées dans le plan d'action actualisé au titre de ce premier chantier prioritaire paraissent devoir être retenues et précisées.

Par ailleurs, et dans un autre document, l'Action 1 est libellée comme suit, reprenant la recommandation n°5 de 2014 : « Clarifier, sur le plan épistémologique, la notion de compétence, les différentes manières de l'envisager, son rôle dans l'école et son apport dans un curriculum de formation ».

La lecture des fiches UE et les diverses améliorations apportées à la formation laissent penser que la réflexion théorique a suffisamment progressé pour ne plus en faire un objectif prioritaire. C'est le travail de mise en œuvre d'une formation réellement professionnalisante qui nous semble devoir concentrer tous les efforts. C'est d'ailleurs l'objet de l'action 2 du plan actualisé.

Recommandation :

S'éloigner d'une visée applicationniste pour privilégier la réflexivité, d'une part, et prendre en compte toutes les dimensions du métier, d'autre part.

Action 2 – Améliorer encore le lien théorie-pratique dans les cours disciplinaires, les AFP et les TFE.

Action 3 – L'évaluation des stages.

Le choix de ces deux chantiers nous paraît tout à fait pertinent dans la perspective de la RFIE. Comme il nous semble que l'évaluation des stages fait partie intégrante du lien théorie-pratique, nous les aborderons ensemble, sous deux angles différents.

3.3.2. Vers une formation plus professionnalisante

Recommandations :

Référer tous les moments de formation – cours, AFP, TFE – à une situation professionnelle : Quelle(s) situation(s) complexe(s) l'étudiant doit-il être capable de traiter au terme de tel cours ou atelier ou projet ?

Pour cela, aider les étudiants à savoir problématiser les questions professionnelles – à partir d'études de cas ou d'analyses de pratiques observées ou effectives.

En d'autres termes, partir de la pratique et l'éclairer par la théorie, comme il était recommandé dans le rapport de 2014. Cela devrait tout naturellement amener à réfléchir à la part devant être faite à la transmission dans les cours disciplinaires ou didactiques, surtout dans la perspective de la RFIE.

L'exercice consistant à défendre oralement une pratique, qui semble assez répandu, constitue à nos yeux une bonne épreuve d'évaluation sommative intégrée. Il paraît aussi particulièrement approprié comme moment formatif, surtout s'il est suivi d'une discussion organisée.

Dans ce cadre, comme il avait été recommandé en 2014, il serait utile de demander aux étudiants de se constituer un portfolio qui porte trace des situations professionnelles abordées en formation, selon un canevas normalisé et une liste de documents à y faire figurer. La soutenance de ce portfolio pourrait faire l'objet d'un grand oral final, auquel pourrait être intégré la soutenance du TFE.

3.3.3. Harmonisation entre les implantations

Nos entretiens ont montré que c'est une question sensible et donc abordée par la direction avec quelque appréhension, quand elle n'est pas tout bonnement considérée comme non souhaitable. La perspective de rédiger un plan de formation en concertation avec six hautes écoles et une université ne laisse pourtant guère le choix.

A. Les équipes pédagogiques ont décidé de ne travailler qu'à l'harmonisation des grilles d'évaluation ou d'autoévaluation des stages. Une concertation à cet effet est en cours et vise dans un premier temps à définir un niveau de compétences attendu selon les blocs.

Recommandation :

Nous recommandons de faire aboutir au plus vite l'harmonisation des grilles d'évaluation des stages en y associant autant que possible les maîtres de stage. Pour gagner en lisibilité, il pourrait être intéressant de regrouper les compétences sous trois entrées : maîtrise des savoirs, savoir-faire et attitudes. Il serait par contre trop réducteur de raisonner uniquement en termes comptables de nombres d'heures et de nombre de crédits, comme cela semble être le cas aujourd'hui.

B. Les nouvelles exigences en matière de posture réflexive à l'occasion du TFE sont évidemment pertinentes et devraient également alimenter le portfolio. Relevons cependant, pour le regretter, que les modalités d'accompagnement du TFE diffèrent d'une implantation à l'autre, chacune travaillant à les améliorer, selon un calendrier qui lui est propre.

Recommandation :

Là aussi, nous recommandons de stabiliser un document commun pour l'accompagnement du TFE.

C. Le partage des productions rédigées par différents groupes de formateurs à destination des étudiants n'est pas organisé. Il est dommage, par exemple, que le vademecum de

préparation de stage, rédigé par une équipe de Liège, ne soit pas utilisé sur les deux autres sites.

Recommandation :

Nous recommandons que toutes les productions pédagogiques soient mises à la disposition de tous et que leur utilisation fasse l'objet d'une réflexion commune.

De manière plus générale, nous recommandons de multiplier les événements ou activités communes aux trois implantations. Des rencontres plus fréquentes entre enseignantes ou enseignants des trois implantations, mais surtout entre les étudiantes et les étudiants de ces sites de formation, favorisent l'échange des pratiques éprouvées et des bonnes idées. De plus, elles contribuent à renforcer la culture commune et le sentiment d'appartenance à la Haute École Charlemagne.

Conclusion générale

La Haute École Charlemagne et sa section Instituteur primaire confronte le comité à un dilemme difficile à résoudre dans le cadre d'une évaluation de suivi, dont l'étendue est restreinte et les interlocutrices et interlocuteurs moins nombreux. Alors que nous nous réjouissons des nombreuses avancées réalisées, dont fait clairement état le dossier d'avancement, nous n'avons pas réussi à identifier le fil conducteur de ces démarches. La direction, tant au niveau de la haute école, du département ou de la section, ne nous a pas clairement expliqué de quelle manière les options importantes étaient prises. Cela nous porte à confirmer l'une de nos hypothèses selon laquelle la gouvernance de l'institution repose quasi exclusivement sur une dynamique « bottom-up ». Si celle-ci comporte des avantages, par exemple l'assurance de coller au plus près des besoins des individus, en particulier des enseignantes et des enseignants, elle présente également de nombreux risques. Un positionnement institutionnel faible, tant vis-à-vis des parties prenantes internes que des partenaires externes, est le risque majeur que nous souhaitons mentionner. Développer une vision stratégique de manière participative reste la meilleure façon connue à ce jour d'amener une organisation vers un but, de mettre en mouvement les équipes dans la direction délibérément choisie, et d'annoncer à ses partenaires de quelle manière ils peuvent l'aider à atteindre son but.

Se doter d'une vision stratégique explicite est à notre sens le prérequis à l'établissement d'une culture qualité au sein de la haute école. Face aux enjeux à venir, parmi lesquels l'évaluation institutionnelle, cette tâche devrait être la priorité absolue de la direction pour ces deux prochaines années.

Droit de réponse de l'établissement



Évaluation
Instituteur primaire
2018-2019

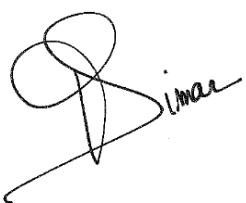
Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

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

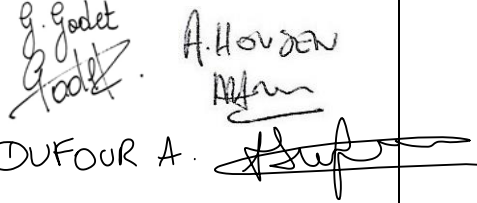
Partie du rapport (1, 2 ou 3)	Observation de fond

Nom, fonction et signature de
l'autorité académique dont
dépend l'entité



Michèle Simar
Directrice du Département
pédagogique

Nom et signature du
coordonnateur de
l'autoévaluation



G. Godet
A. Hovden
DUFOUR A.