

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

RAPPORT FINAL DE SYNTHESE

Haute École en Hainaut

Comité des experts :

M. Xavier ROEGIERS, président

Mme Michelle JANSSEN, Mme Françoise LARUELLE, M. Laurent LESCOUARCH,

M. Laurent TALBOT, M. Thomas VERCHERE, experts

13 mai 2014

INTRODUCTION

L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a procédé en 2013-2014 à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire. Dans ce cadre, le comité des experts susmentionné, mandaté par l'AEQES, s'est rendu dans la Haute Ecole en Hainaut, le 2 décembre 2013 sur l'implantation de Mons et le 3 décembre 2013 sur l'implantation de Tournai. 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 de leurs entretiens et des observations réalisés *in situ*.

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

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

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

PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION

La Haute Ecole en Hainaut (HEH) propose quatre catégories sur trois sites. L'organe de gestion est le Conseil d'administration. Chaque catégorie est gérée par un directeur. L'ensemble des directeurs de catégorie constitue le Collège de direction. Les principaux organes de concertation sont le Conseil pédagogique, les Conseils de catégorie et le comité de concertation de base (COCOBA).

La section pédagogique résulte de la fusion de deux entités : Mons et Tournai. Le cursus primaire est organisé sur ces deux sites, qui sont de taille comparable.

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

1 Projet de la section

La HE définit sa charte qualité par un profil d'étudiant citoyen, réflexif, innovant, à travers une formation « ancrée », « démocratique », « ouverte sur le monde », tournée vers l'intégration des acquis des étudiants¹.

Sur le plan de la professionnalisation, la formation délivrée vise un large éventail de compétences, ce dont se félicitent les professionnels et les étudiants interrogés. La logique de formation est largement basée sur l'autonomisation de l'étudiant avec une évaluation qui se veut essentiellement formative et un accompagnement de celui-ci qui emprunte des modalités originales : portfolio, évaluation entre pairs, etc.

La politique de la section primaire se caractérise par une prise en compte de la dynamique de la réforme de formation en cours (nouveau référentiel métier) et une recherche de modification des pratiques de formation dans une logique intégrative. Cette politique est guidée par des objectifs clairs mais les échanges témoignent d'une difficulté à mobiliser les collègues dans un environnement incertain. C'est ainsi qu'on voit se côtoyer à la fois une posture d'attente par rapport au politique (maîtrisation, décret Paysage², évaluation AEQES...) et une posture active sur les dynamiques de formation avec une avancée sur la question des fiches ECTS dans le cadre d'un travail collaboratif. La section se situe donc entre dynamisme et inquiétude quant à l'avenir et aux changements éventuels qui se profilent.

En matière de communication externe, la section bénéficie des services de l'informaticien de la HE ainsi que de ceux de la chargée de communication. Parmi les nombreuses réalisations d'outils de communication, on peut citer le nouveau site web, une nouvelle charte graphique au service d'une identité visuelle dynamique et cohérente, des plaquettes et dépliants d'information. La chargée de communication assure aussi l'annonce des journées « portes ouvertes » et l'organisation des salons ou des forums.

La section a bien besoin de cette assistance car elle perd des points par rapport à la concurrence. C'est sans doute davantage une question de communication externe, voire de publicité, que de qualité intrinsèque. Elle souffre aussi d'un déficit de visibilité, notamment dans les écoles secondaires de la région. La catégorie a changé de nom plusieurs fois dans les années récentes : il n'y a pas encore de marque « ISEP » alors que les écoles normales de Mons et Tournai étaient largement connues et reconnues. Et les personnels hésitent toujours à entrer dans une logique de marché concurrentiel contraire à leurs valeurs. Ils sont toutefois prêts à s'investir dans des opérations de communication plus efficaces.

Recommandations :

(1) Renforcer la visibilité de la HEH (et de la section), en particulier dans l'enseignement secondaire.

(2) Mettre en évidence les spécificités / forces de la section en termes d'approche pédagogique de la formation (accepter de « se vendre »).

¹ Projet Pédagogique Social et Culturel, www.HEH.be

² Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études

2 Gouvernance et pilotage

La conduite du changement se fait dans une démarche *bottom-up*, mais prudemment, ceci pour deux raisons.

Une première raison tient au fait que les deux implantations qui ont été amenées à fusionner et donc à harmoniser leurs programmes et leurs pratiques, possédaient des cultures assez marquées au départ. Ces dernières étaient liées tant aux contextes locaux (p. ex., Tournai plus en milieu rural, Mons plus en milieu urbain) qu'à l'histoire des sites (p. ex., stages et ateliers de formation professionnelle (AFP) organisés différemment selon les deux implantations). La direction a amené les deux équipes à se réunir et à collaborer progressivement à la création d'outils. Ce travail de rapprochement des implantations semble aujourd'hui encore faire l'objet d'une attention particulière de la part de la HEH, tout en gardant la spécificité de chacune. Les différences semblent en voie de dépassement à travers la mise en œuvre de cette nouvelle logique liée à la pédagogie de l'intégration et à la réforme. Le comité des experts n'a pas repéré de divergences à ce sujet, mais au contraire une mise en cohérence du travail et des procédures des équipes, dans le respect des cultures locales : la collaboration entre Mons et Tournai semble bien fonctionner. Les personnels administratifs communiquent et s'entraident, dans une bonne ambiance de travail. Sous l'impulsion de la direction, les enseignants ont notamment réécrit en concertation l'ensemble des fiches ECTS. Néanmoins, même si on sent qu'il se développe une culture commune, bien des pratiques restent encore assez divergentes et sont fonction de différences qui caractérisent les deux implantations. Le comité des experts pense qu'en cette matière, la section peut aller encore plus loin.

Une deuxième raison tient au contexte actuel. Le directeur-président, membre d'un groupe de travail sur la maîtrise, assume le choix de ne pas opérer de changements qui risqueraient de ne pas être confirmés par les réformes à venir. Il comprend la réticence des enseignants à se mobiliser face aux incertitudes de l'avenir. Il a donc décidé de donner du temps au temps pour consolider le rapprochement des deux implantations comme pour faire évoluer les pratiques : ne rien brusquer, ne heurter aucune sensibilité, compter sur l'effet d'entraînement des éléments les plus dynamiques.

3 Organisation interne et concertation entre les acteurs

De manière générale, l'organisation au sein de la section est perçue comme bonne par l'ensemble des acteurs. La communication interne sur les aspects organisationnels peut être améliorée, mais cet aspect n'a pas semblé fondamental aux yeux du comité des experts.

La communication entre enseignants se passe souvent dans l'informel. La partie formelle de la concertation porte pour sa part sur des objets organisationnels sur lesquels les acteurs s'accordent sans trop de problèmes. Les réunions de concertation font l'objet de procès-verbaux et débouchent sur des décisions consignées sur des fiches-actions consultables dans une farde et en ligne. Toutes ces traces de la réflexion commune témoignent d'une volonté de progresser et contribuent évidemment à faciliter le suivi de la mise en œuvre du changement. Toutefois, il apparaît dans les entretiens une dichotomie très claire entre le disciplinaire et le pédagogique, avec une division du travail très explicite entre psychopédagogues et enseignants des disciplines. Les psychopédagogues apparaissent comme moteurs des évolutions dans le domaine de l'approche programme et de l'approche par compétences.

La communication avec les étudiants passe essentiellement par la plateforme Claroline, qui n'est pas encore performante, d'où les réticences des étudiants à la consulter. Ils privilégient le contact direct avec les professeurs, toujours disponibles, disent-ils. La direction invite les étudiants à deux rencontres institutionnalisées par an et aux réunions qualité, mais elle se refuse à les convoquer. Une place ne leur est donc pas donnée de manière formelle au sein de la section, ce qui pourrait faire l'objet de mesures concrètes pour avoir un meilleur *feedback* sur leurs demandes. Des publications

comme le « Guide du nouvel enseignant » et le « Petit guide futé » à destination des étudiants constituent une aide précieuse dans ce sens.

Recommandations :

(3) *Formaliser davantage les démarches de concertation pour dépasser l'interpersonnel et aller vers le collectif.*

(4) *Échanger autour des pratiques de formation (surtout entre psychopédagogues et enseignants de disciplines), et les articuler, voire les faire converger.*

(5) *Formaliser davantage la concertation avec les étudiants.*

4 Partenariats institutionnels

Que ce soit en matière de recherche ou de formation, la HEH a développé quelques partenariats intéressants, principalement avec l'UMons ou le Pôle Hainuyer. En outre, la catégorie a mis en place de nombreux partenariats de proximité avec les écoles (formation continue, conférences, etc.).

5 Démarche qualité

L'autoévaluation a été mise en œuvre par la cellule qualité de la catégorie appuyée par la cellule de la HE, dans une démarche largement participative. L'état des lieux à réaliser a été l'occasion d'explicitier les pratiques mises en œuvre sur chaque implantation, permettant une meilleure connaissance réciproque des acteurs et des collaborations renforcées. L'analyse des données recueillies s'est traduite en pistes d'actions immédiates : augmentation des projets interdisciplinaires, place faite à l'enseignement spécialisé, jours d'observation en BAC1 et BAC2, amélioration de l'encadrement des stages et des AFP. En d'autres termes, la rédaction du rapport d'autoévaluation a été l'occasion de mettre en œuvre des changements susceptibles d'aboutir à un accord sur un profil d'enseignant et d'améliorer les pratiques de formation.

Par ailleurs, l'évaluation des enseignements par les étudiants existe et est institutionnalisée et organisée de manière à ce que tous les enseignements soient ainsi évalués en deux ans. Un logiciel a été créé afin de rendre cet exercice réalisable concrètement. Les résultats de cette évaluation sont communiqués aux enseignants concernés. La direction attend des intéressés ayant eu des retours négatifs une justification ou des pistes d'amélioration. On peut reprocher à cette manière de faire de privilégier le règlement de problèmes mineurs au coup par coup, par rapport à des actions de régulation plus profondes.

Le travail avec les pairs dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles est une autre source de progrès, individuel et collectif. Un tel groupe a une finalité différente de celle des réunions de régulation, auxquelles il est complémentaire : il y a un temps pour l'action et un temps pour le retour sur l'action, ce qui illustre le souhait de jouer l'isomorphisme sur le plan de la réflexivité. Nous reviendrons au chapitre 5 sur la nécessité de contacts avec la recherche qui permettent d'alimenter tant la réflexion avant l'action que l'analyse *a posteriori*.

Recommandation :

(6) *Renforcer l'exploitation des résultats des évaluations menées par les étudiants.*

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

Si les modèles de développement de la professionnalisation sont assez différents à Mons et à Tournai, on peut dire qu'il existe un profil de sortie commun visé. Ce dernier relève essentiellement des savoir-être : le citoyen responsable, curieux, créatif, qui peut s'adapter, qui sait apprendre à apprendre, qui se met « en recherche ».

Une dynamique de réflexion sur le curriculum est en cours actuellement. Elle vise à anticiper le travail relatif aux acquis d'apprentissage (AA) et aux unités d'enseignement (UE). Treize groupes de travail ont été définis pour la révision des programmes : connaissances socioculturelles et neutralité, connaissances socioaffectives, pédagogie, identité professionnelle, savoir-faire, recherche, épistémologie et TFE, mathématiques, TIC, français, étude du milieu, éducation artistique, éducation physique et secourisme. La révision totale des fiches ECTS est envisagée en vue de leur mise en conformité. Pour chaque cours, les compétences visées par l'enseignement sont déclinées en AA.

Cette réflexion sur le curriculum est apparue au groupe des experts comme une construction des plus dynamiques. Toutefois, il se pose quatre questions principales à son propos :

- Ses fondements

Cette construction est-elle comprise de la même manière par l'ensemble des enseignants ? L'approche programme est-elle bien, dans l'esprit de tous les enseignants, « le fait d'aller rechercher des interactions au-delà des différents cours au service de pratiques communes » ?

Elle est orientée vers un profil de sortie de l'étudiant partagé. Ce profil de l'étudiant repose sur une vision de l'instituteur. Il apparaît au comité des experts que, s'il existe un accord sur certaines dimensions du métier (autonomie, réflexivité, curiosité...), l'importance et la place à donner aux savoirs dans la formation ne sont pas nécessairement partagées.

De plus, cette vision de l'instituteur ne débouche pas vraiment sur un profil de sortie de l'étudiant exprimé de manière opérationnelle (à quelles situations complexes doit-il pouvoir faire face ?).

L'approche programme prévoit des unités d'enseignement basées sur des acquis d'apprentissage. C'est une excellente démarche, mais sur quoi reposent ces acquis d'apprentissage ?

- Une conception de la compétence qui n'est pas toujours étayée scientifiquement

Ensuite, il ne semble pas y avoir de compréhension claire, partagée et surtout opérationnelle de la notion de compétence. Les compétences sont trop souvent vues sur un plan administratif, comme des tiroirs imposés dans lesquels il s'agit de ranger des objectifs de cours et des activités d'enseignement, plutôt que comme une occasion de faire évoluer des pratiques d'enseignement et d'évaluation, sur un plan opérationnel. Ceci apparaît tant dans les plans de cours que dans les évaluations et dans les discours des enseignants.

La réflexion autour des compétences est une opportunité de se concerter pour répondre à une directive, mais pas un outil de remise en question d'un paradigme de l'enseignement : les examens restent avant tout des contrôles de connaissances, les compétences ne semblent pas toujours être au cœur des AFP, il y a peu d'apprentissages à aborder un texte scientifique.

Au plan épistémologique, il n'y a pas, dans l'esprit de bon nombre d'enseignants, de distinction claire entre compétences transversales et compétences terminales.

De plus, c'est la conception « compétences transversales » qui domine. Cette manière de voir les choses conduit à raisonner davantage en termes de processus (Que propose-t-on d'intéressant aux étudiants au cours de la formation ?) plutôt qu'en termes de résultats (Quel profil d'étudiant forme-t-on? Quelle nouvelle place donne-t-on aux savoirs ?...).

Or, cette dernière orientation est privilégiée de plus en plus dans ce type de formation sur le plan international, et est notamment recommandée par les textes européens (cadre européen des certifications...).

Il y a dès lors une contradiction entre l'approche visée et recommandée (pédagogie de l'intégration, acquis d'apprentissage...) et les conceptions dominantes chez les enseignants.

En tout cas, les enseignants disciplinaires sont demandeurs de clarifications pour pouvoir encore mieux s'engager dans le projet.

- Intégration disciplinaire et/ou interdisciplinaire ?

Il faudrait également réfléchir sur ce que la section entend par « pédagogie de l'intégration ». Il semble au comité des experts que cette approche soit comprise uniquement dans le sens d'un développement de pratiques interdisciplinaires. Effectivement, il n'y a pas de doute que l'intégration interdisciplinaire soit un excellent but dans une optique de professionnalisation des étudiants.

Toutefois, ne serait-il pas sage de penser à une intégration disciplinaire (amener les étudiants à mobiliser des ressources – savoirs, savoir-faire, compétences transversales – pour résoudre une situation complexe de la discipline) avant de penser à une intégration interdisciplinaire (amener les étudiants à résoudre une situation complexe qui combine les ressources de plusieurs disciplines) ? Il est apparu que les enseignants ne sont que partiellement informés des contenus dispensés par leurs collègues, dans les autres disciplines, voire dans les mêmes disciplines. Comment dans ce cas envisager une approche interdisciplinaire efficace à court terme ?

- Une approche réformiste ?

Les entretiens mettent en évidence que cette orientation est pour l'instant essentiellement une visée et que les pratiques effectives ne se situent pas encore dans cette perspective, la traduction de ces intentions en dispositif de formation opérationnel n'étant pas encore partagée par toutes les catégories de personnel. Le référentiel n'est pas pour tous les personnels un organisateur en amont de leurs actions et ne constitue pour une partie de l'équipe enseignante qu'un repère *a posteriori* pour situer les compétences travaillées dans les cours. Le lien compétences / AA n'est donc pas explicite pour tous les enseignants à travers la rédaction des fiches ECTS et les niveaux de compréhension de la démarche sont différents pour les enseignants investis dans le pilotage du projet (essentiellement psychopédagogues) et leurs collègues.

Au-delà des attermolements administratifs et politiques qui ont quelque peu refroidi les ardeurs de certains, on pourrait dire que la dynamique de l'équipe est essentiellement réformiste (adapter les choses progressivement à partir de l'existant) mais 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.

La visée de « pédagogie de l'intégration » implique de dépasser la simple réorganisation des cours pour entrer dans une logique d'unités d'enseignements qui seraient évaluées collégialement par des situations de transfert et d'intégration entendues comme des tâches complexes orientées vers la pratique professionnelle.

Sur ces quatre questions, le comité des experts émet l'hypothèse suivante : au sein de la catégorie, il existe peut-être à l'heure actuelle deux niveaux de réflexion sur le changement.

Un niveau A dans lequel se développe une réflexion sur les orientations (projet de la section) et qui impulse des pratiques innovantes. Ce niveau de réflexion peut être considéré comme potentiellement « révolutionnaire » (et donc peut faire peur).

Un niveau B dans lequel se développent des collaborations concrètes sur des thématiques précises, entre professeurs disciplinaires et psychopédagogues. Ce niveau créerait une adhésion sur un plan affectif davantage que cognitif (par rapport au niveau A). On travaille sur plusieurs projets intéressants, mais en oubliant qu'une somme de changements au niveau des pratiques ne constitue pas un projet de formation.

Il y aurait un manque d'articulation entre le niveau A et le niveau B. Les implications d'un passage complet à la pédagogie de l'intégration ne sont pas non plus mesurées.

Il existe donc un travail de fond, mais qui patine à un certain stade parce que certaines étapes n'ont pas été respectées. Si ce niveau A n'est pas clarifié (ni orienté par un profil de sortie opérationnel de l'étudiant), on risque de vivre dans une logique de division du travail, dans laquelle on assemble ensuite les morceaux, où l'approche programme risque d'être une action cosmétique qui ne changerait rien en profondeur.

La reprise du débat sur les compétences, sur l'approche programme et sur la pédagogie de l'intégration, qui est au cœur du rapport d'auto-évaluation, permettrait de clarifier ces points.

Le comité des experts souhaite également attirer l'attention sur le risque que les démarches internes de concertation, privilégiées par rapport aux démarches externes, conduisent à être plus cohérents (entre soi) que pertinents (par rapport à la réflexion d'auteurs et aux pratiques externes de référence). Cette faiblesse se répercute sur certains cadres théoriques de TFE qui mériteraient d'être réinterrogés dans leur validité scientifique, en regard des travaux de la recherche récente.

Recommandations :

(7) Mettre en débat les différentes conceptions de la compétence et leurs implications au plan curriculaire.

(8) Clarifier les fondements épistémologiques de l'approche-programme engagée.

(9) Envisager une intégration disciplinaire avant / en parallèle à une intégration interdisciplinaire.

(10) Développer la réflexion avec l'ensemble des équipes et pas seulement dans un « groupe de tête ».

2 Programme d'études

Les apprentissages sont pensés 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 le BAC1 pour se mettre en rapport avec la pratique (même en dehors des stages avec par exemple une utilisation de la vidéo pour travailler des situations de classe).

Dans les domaines disciplinaires, un *continuum* progressif est repérable dans les déclarations des enseignants avec une 1^{re} année intégrant des remises à niveau, une 2^e année s'orientant plus sur des éléments de didactiques des disciplines et en 3^e année l'approfondissement de didactiques particulières. Le savoir (maitre instruit) est présenté comme un prérequis qui permettra ensuite d'étayer des questions pédagogiques et didactiques. Dans le cadre de ces projets interdisciplinaires, un lien *a posteriori* est fait avec les compétences « métier » mais l'ancrage disciplinaire est premier dans le discours.

3 Pratiques de formation

La HE valorise des stratégies d'apprentissage qui développent des compétences prêtes à favoriser une bonne insertion professionnelle.

Les AFP sont pensés dans une logique constructiviste pour donner sens au métier avec des éléments de pratique très présents dès la 1^{re} année en cherchant dans la formation un équilibre entre éléments relevant d'une méthodologie pédagogique et des contenus liés aux matières (dans le registre des connaissances et de la didactique). Malgré tout les AFP sont perçus de manière diverse par les étudiants. Les principales critiques qui leur sont adressées sont les suivantes : certains sont « occupationnels », d'autres sont « magistraux » (on recopie la leçon au tableau), d'autres encore sont perçus comme inutiles ou venant trop tôt ou trop tard dans la formation.

En ce qui concerne les cours de disciplines, ils sont souvent perçus comme magistraux, et envisagés en termes de remédiation à opérer avec les étudiants (notamment les cours relatifs aux prérequis en mathématiques et en français). Les étudiants éprouvent parfois des difficultés à aborder la matière avec les enfants car elle n'est pas toujours approchée en termes de didactique à transférer.

Le choix de privilégier les savoir-être est certes intéressant, mais le comité des experts estime qu'il existe un risque potentiel de se couper de certaines ressources que sont les savoirs disciplinaires, et donc de se diriger vers un *curriculum* qui pourrait « tourner à vide ». On aurait d'une part des pratiques très autonomisantes, centrées sur les savoir-être, et d'autres au contraire trop exclusivement centrées sur les acquis « matière » des étudiants, toutes les deux faisant d'une certaine manière l'impasse sur la question du rapport au savoir au niveau des enfants.

Ce cloisonnement pourrait être encore renforcé du fait de cet important chantier en cours sur l'interdisciplinarité, et le risque qu'il prenne le pas sur la relation théorie/pratique disciplinaire, au lieu d'en être complémentaire.

Recommandations :

(11) Établir un lien plus direct et plus opérationnel entre les savoir-être visés d'une part, et les savoirs disciplinaires bruts d'autre part.

(12) Travailler l'interdisciplinarité de manière concrète et la mettre en lien avec les approches disciplinaires.

(13) Continuer à mettre en cohérence les formes pédagogiques des cours avec les méthodes valorisées dans le profil de sortie annoncé (homologie/isomorphisme).

4 Evaluation des étudiants

Les fiches ECTS accessibles sur Claroline ont toutes été revues. Elles mentionnent désormais quels acquis d'apprentissage sont visés. Les modalités d'évaluation sont aussi toujours mentionnées.

Les examens terminaux écrits sont perçus par les étudiants comme traduisant effectivement les attentes des enseignants, qui leur ont préalablement été formulées avec clarté. Ces examens consistent majoritairement en des contrôles de connaissances décontextualisées assez ambitieux, par le biais de questions nombreuses et pointues, dont on pourrait questionner la pertinence. Le plus souvent, seule la répartition des points est précisée. Mais il arrive que les critères d'évaluation soient formulés en termes d'observables, bien que l'on ne vérifie que la maîtrise de savoirs purs. Des épreuves plus complexes exigeant la résolution d'un problème, le traitement 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. On ne trouve également que de rares travaux de synthèse ou de résumés de documents, qui sont des supports efficaces pour un contrôle de connaissances et de compétences. Les évaluations formatives comportent le plus souvent une liste des critères et/ou d'indicateurs.

En ce qui concerne les exposés et les présentations orales des portfolios ou encore la défense du TFE, les critères de réussite sont transmis aux étudiants, ce qui facilite l'auto-évaluation en phase de préparation des examens.

Recommandations :

(14) Diversifier les modalités d'évaluation, en introduisant la résolution de problèmes, les études de cas et la problématisation, pour donner sens aux apprentissages au-delà de la certification.

(15) Les articuler de manière plus étroite avec les fiches ECTS et le profil de sortie.

5 Articulation théorie-pratique

Les stages sont envisagés de manière progressive avec un développement de pratiques réflexives à partir des AFP, du TFE, de l'interdisciplinarité et de la pratique de projets. Ils s'organisent de manière fluide dans les deux implantations. Le choix de l'école de stage est possible pour les étudiants de Mons. A Tournai, en début d'année académique, les étudiants émettent une préférence hiérarchisée qui déterminera leurs lieux de stage, et ce pour des raisons organisationnelles spécifiques à l'implantation. Des entretiens sont prévus avec les maîtres de stage afin de préciser le profil de sortie de l'étudiant, d'explicitier les grilles d'évaluation... Un accent particulier est mis sur la gestion de l'imprévu et le travail en équipe.

Lors de la préparation des stages, les enseignants sont perçus comme disponibles pour répondre aux questions des étudiants, à leurs mails. Lors du stage lui-même, une attention particulière est accordée au point de vue des maîtres de stage qui connaissent les grilles sans toutefois avoir participé à leur élaboration. La communication de la HE vers les maîtres de stage est essentiellement descendante et s'accompagne d'échanges informels à l'occasion des visites.

La co-évaluation avec les maîtres de stage semble bien fonctionner. 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. Toutefois les appréciations données pour les stages sont parfois incompréhensibles et vécues par les étudiants comme une conséquence d'un manque de concertation entre les formateurs.

Le TFE remporte un vif succès auprès des étudiants. La section fait en sorte qu'il soit utile à l'exercice du métier. Ses objectifs et ses finalités ont été retravaillés : articulation entre recherche pédagogique et production / appropriation d'outils, ceci au travers de tous les cycles de l'enseignement fondamental, voire même dans le spécialisé. Ce travail, qui représente une charge assez lourde, semble apporter aux étudiants bien des satisfactions quant à son intérêt. Il serait une sorte de passeport pour l'embauche en favorisant les transferts, même si c'est de manière inégale selon les sujets traités. De ce point de vue, le choix du TFE gagnerait sans doute à tenir compte de manière plus étroite encore des contextes des écoles d'accueil en articulant plus finement les thématiques avec la particularité des projets des écoles.

Recommandations :

(16) Approfondir la démarche partenariale avec les maîtres de stage en les associant plus en amont à l'élaboration des outils de suivi et d'évaluation, de manière à mieux prendre en compte les projets des écoles.

(17) De même, penser davantage les thèmes de TFE en partenariat avec les écoles de stage.

(18) Perfectionner la progressivité dans le reste de la formation, notamment en confrontant plus tôt les représentations des étudiants à la réalité du terrain.

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

Les relations avec le milieu professionnel semblent satisfaisantes, avec une bonne image dégagée par la section à destination du milieu professionnel. En particulier, le comité des experts a considéré que la communication avec les écoles de stage est bonne et qu'elle semble continuer à s'améliorer. Les avis des maitres formateurs sont de plus en plus pris en compte par l'équipe des formateurs de la section, y compris pour l'évaluation globale des étudiants. Par ailleurs, des initiatives récentes comme le fait d'organiser des modules communs pour les anciens étudiants et les instituteurs (p. ex. tableau blanc interactif) sont très bien perçues par les écoles partenaires.

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

La HE accorde une grande importance à l'accueil des étudiants. Elle place ceux-ci au centre d'un dispositif de responsabilité et d'autonomie. Cette affirmation semble confirmée par les étudiants qui mettent en avant la qualité de l'accueil, les relations professeurs/étudiants et le climat de travail, notamment comme critère de choix d'établissement.

Le choix de ces études est majoritairement un premier choix, mais pour des raisons diverses selon l'implantation, compte tenu du fait que les publics y sont assez différents. À Tournai par exemple, un pourcentage non négligeable d'étudiants sont de nationalité française, ce qui n'est pas sans poser des problèmes de culture scolaire en termes de relation à la hiérarchie ou encore de relation à la profession.

2 Conditions de vie et d'étude

La culture de la HE est caractérisée par une forte proximité entre étudiants et enseignants. Les étudiants apprécient cette accessibilité et cet intérêt qu'on leur porte.

Les modalités organisationnelles de la formation sont satisfaisantes tant à Mons qu'à Tournai. Les avis des étudiants, même si une partie d'entre eux estiment que leur avis pourrait encore être mieux considéré, sont pris en compte. Il semble cependant au comité que la concertation avec les étudiants n'est pas assez institutionnalisée.

3 Information et suivi pédagogique

En matière de suivi pédagogique, la section a pris un ensemble de mesures à destination des étudiants.

Tout d'abord, pour compléter les actions du Service d'aide à la réussite, la section a mis en place des cours de remédiation : douze modules auto-formatifs sont accessibles en ligne. En français, après un test diagnostic administré à tous les élèves de BAC1 en début d'année, les séances de remédiation sont assurées par le professeur chargé du cours « maîtrise de la langue », continuité qui se veut gage d'efficacité.

De plus, la prise en charge des étudiants à besoins spécifiques a fait l'objet d'une formation des formateurs : sensibilisation au problème et travail avec des professionnels de terrain pour transférer les acquis du primaire au supérieur. Cette démarche originale mérite d'être regardée de près et pourrait faire l'objet d'une recherche.

Enfin, la section mise beaucoup sur le tutorat et lui accorde une attention particulière ; celui-ci a fait l'objet d'une charte spécifique.

Les étudiants connaissent bien ces différentes initiatives et services mis en place pour les accompagner, mais de leur propre aveu, ils sont peu nombreux à les solliciter.

En outre, un dispositif de régulation est prévu pour permettre aux étudiants de poser leurs questions et d'échanger sur les difficultés rencontrées lors du TFE ou lors du stage (séminaire, cours dédié) : des consignes précises ainsi qu'un échéancier très explicite pour la conduite du TFE dans un vademecum, une sensibilisation à la démarche scientifique à travers des rencontres avec le promoteur mais aussi avec des personnes extérieures à la HE (personnes relais), un élargissement du jury pour mieux évaluer la défense orale, un encadrement renforcé et une grille d'évaluation remaniée.

4 Réussite et insertion professionnelle des étudiants

Les taux de réussite et d'abandon sont les taux habituellement rencontrés en FWB. Néanmoins le comité estime qu'une analyse des causes devrait être approfondie par l'établissement, et que des régulations devraient être apportées en conséquence.

De l'avis des étudiants, le passage de la 1^{ère} à la 2^{ème} année est délicat. Il existe un fort taux d'échecs en 2^e année, consécutif aux stages. Les étudiants sont-ils suffisamment suivis lors des stages de 2^e année ? Sont-ils assez préparés à ce qui apparaît parfois comme un rite initiatique ? N'y a-t-il pas un certain nombre d'étudiants qui abandonnent par découragement ? À ce niveau-là aussi, dispose-t-on d'informations à ce sujet ?

En termes d'insertion professionnelle, beaucoup d'étudiants ne trouvent que des intérim courts au sortir de la formation. Souvent, ils reprennent d'autres études, particulièrement dans le domaine des sciences de l'éducation.

Les étudiants qui sortent de la HE sont perçus comme « ouverts » pédagogiquement, non dogmatiques ; il existe chez eux une culture pédagogique plurielle. Ce que disent bon nombre d'acteurs de terrain est que les instituteurs nouvellement formés s'adaptent facilement à la diversité des situations rencontrées car leur formation prend en compte des contextes différents.. Ils sont d'ailleurs appréciés dans tous les réseaux d'enseignement. Les professionnels reconnaissent généralement aux étudiants trois grandes qualités : la maîtrise des contenus d'enseignement, la capacité à gérer la classe et la capacité à travailler en équipe.

Ils regrettent cependant des lacunes parfois importantes dans la maîtrise du français, notamment à l'écrit. Un autre souhait adressé à la section est de mieux préparer les étudiants à gérer les relations avec les parents ainsi que les aspects administratifs du métier.

A cela s'ajoute la difficulté pour les étudiants à repérer et à prendre en compte certaines difficultés d'apprentissage qui semblent toujours plus nombreuses (les « dys » : dyslexie, dyspraxie, dysphasie, dyscalculie...), et ce malgré le travail de pionnier réalisé par la Haute École en ce sens. Des améliorations sont donc encore possibles sur ces différentes dimensions, pour susciter chez les étudiants un autre regard, pour rendre la formation encore plus complète et plus adaptée à la réalité du terrain.

Par ailleurs, il existe une demande d'un accompagnement renforcé à l'entrée dans le métier, qui reste à développer.

Recommandations :

(19)Approfondir les analyses sur la base de recueils d'informations qualitatives complémentaires à des informations statistiques.

(20)Continuer à affiner le profil de sortie de l'étudiant dans le sens d'une meilleure insertion professionnelle.

5 Charge de travail

La charge de travail apparaît aux étudiants comme très importante. Dans leur majorité, ils sont toutefois conscients de la lourdeur du métier et de sa charge de travail. Ils considèrent dès lors qu'il est légitime que les études leur apprennent à être rigoureux et à pouvoir s'organiser.

1 Gestion des ressources humaines

Environ 10 % des enseignants exercent une charge complète au sein de la section. Le comité des experts se demande si cette situation relève d'un choix délibéré ou subi, et si elle n'est pas un frein à la concertation et au travail en équipe.

La direction a la volonté d'accueillir et d'accompagner les nouveaux enseignants pendant les premiers mois de pratique professionnelle. De même, elle veille à prendre en compte tous les aspects de la fonction enseignante dans le calcul de la charge de travail, à valoriser l'engagement dans des démarches innovantes, en particulier en proposant aux plus investis des responsabilités nouvelles.

Pour leur côté, les personnels administratifs sont globalement satisfaits de leurs conditions de travail, malgré quelques pics d'activités parfois difficiles à gérer. Les personnels techniques déplorent des moyens relativement réduits pour assurer la maintenance des locaux. Ils souhaiteraient disposer d'un véritable atelier.

De manière générale, le climat est à la confiance et à la coopération.

La formation continue des personnels relève de l'initiative personnelle. Il n'existe pas de plan de formation pluriannuel, qui donnerait une orientation et une dimension collective au développement professionnel. Certains personnels administratifs demandent une formation au logiciel de gestion des données étudiantes et au secourisme. Les enseignants rencontrés expriment quant à eux le besoin d'approfondir certaines questions liées aux réformes.

2 Ressources et équipements

Sur les deux implantations, les locaux semblent correspondre aux besoins de la formation et de la gestion administrative, même si des rénovations sont à poursuivre sur le site de Tournai. Le comité a noté une grande satisfaction des acteurs à travailler et étudier à la HE. Une enquête de satisfaction auprès des acteurs sur l'adéquation des équipements et ressources aux besoins est en cours de traitement et donnera lieu à un plan d'amélioration. Le comité des experts considère que c'est là une excellente façon de procéder.

Les investissements ont été fortement réduits en 2010 et 2011 pour aider la HE à rétablir l'équilibre budgétaire. Heureusement, au cours des trois années précédentes, la catégorie avait été dotée de matériel informatique et audiovisuel performant et de mobilier neuf. L'équipement progressif en TBI appelle une formation technique et pédagogique, même si les usages pédagogiques pertinents sont encore limités et peu diffusés.

Le site Internet offre pour sa part de nombreuses pistes de développement, ce qui représente une réelle opportunité à saisir par les équipes pédagogiques (notamment le développement à venir de l'intranet). La plateforme *Claroline* est encore peu utilisée par les équipes pédagogiques : au moment de la visite, il s'y trouvait à peine 35 ressources venant de cinq contributeurs. Elle est en revanche utilisée par les services d'appui, notamment par le service d'aide à la réussite (SAR), même s'il existe un risque de s'éloigner quelque peu du contact avec les étudiants.

Les bibliothèques sont bien fournies et bien rangées.

Recommandations :

(21) Réaménager, voire à rénover les locaux à Tournai pour une meilleure organisation de travail de formation.

(22) Intensifier la formation aux usages pédagogiques du TBI.

1 Recherche

La catégorie pédagogique appartient à une HE soucieuse de développer la recherche. Le Conseil de la recherche est chargé de définir une politique de recherche, de sélectionner, suivre et évaluer les projets, de chercher des financements, de veiller aux publications. Tous les enseignants sont encouragés à s'engager dans une démarche de recherche. Des professeurs de la catégorie publient des ouvrages didactiques et produisent du matériel pédagogique.

Plusieurs enseignants de la catégorie pédagogique sont impliqués dans quatre projets d'envergure relevant de la recherche-action-production d'outils pour la classe. Ces projets bénéficient de financements extérieurs ou sont financés sur les fonds propres de la HE, qui manifeste ainsi un engagement fort. La qualité des projets est indéniable. Elle témoigne d'une ouverture sur le monde professionnel et d'un lien étroit avec le terrain. Toutefois, les liens entre les cours et la recherche, en particulier en sciences humaines, paraissent assez ténus.

Par ailleurs, le comité des experts a été étonné de voir certains enseignants véhiculer des théories et modèles dont la valeur scientifique n'est pas attestée (ex. *Brain Gym*).

En termes de lien avec l'université, le rapport d'autoévaluation mentionne une collaboration avec l'UMons dans le cadre de la formation continue des instituteurs.

Recommandations :

(23) Poursuivre la recherche-action sur les sujets de didactique.

(24) S'approprier la littérature scientifique sur les démarches de formation préconisées aujourd'hui : approche-programme, approche par compétences, pédagogie de l'intégration, analyse de pratiques/analyse de l'activité, tutorat, évaluation, etc... ; s'intéresser aux débats en cours pour mieux appréhender les fondements épistémologiques qui ont inspiré les réformes et pouvoir garder une distance critique.

2 Services à la collectivité

La section a mis en place de nombreux partenariats de proximité avec les écoles. Dans ce cadre, des enseignants de la section dispensent des formations didactiques et pédagogiques aux instituteurs en poste (p. ex. un professeur de français est une personne-relais pour les questions de dyslexie). Des étudiants les remplacent dans leur classe, de même qu'ils encadrent des activités pédagogiques dans les écoles à l'occasion de sorties ou de voyages. Par ailleurs, les conférences organisées par la section sont ouvertes à tous les professionnels.

Les projets de recherche-action sont menés en collaboration avec des professionnels de terrain (inspecteurs, directeurs, enseignants).

L'ancrage local est donc solide : il se concrétise par les multiples services rendus à la communauté éducative.

3 Relations internationales et mobilité

Étudiants et enseignants sont relativement peu enclins à la mobilité, malgré les incitations répétées de la HE. La situation est cependant en train d'évoluer : des professeurs effectuent des visites exploratoires dans le but de nouer des partenariats avec des établissements étrangers garantissant la qualité de la formation dispensée.

Recommandations :

(25) Continuer à dynamiser la mobilité des étudiants dans les projets à l'étranger.

(26) Continuer à élargir les partenariats et prendre appui sur eux pour améliorer la mobilité.

Pour conclure

La section dégage globalement une image de dynamisme et d'ouverture à l'innovation. L'équipe est une équipe assez jeune, prête à développer des projets interdisciplinaires et à s'y investir. Cette équipe travaille notamment à la mise en place de la pédagogie de l'intégration, pensée dans sa dimension interdisciplinaire. À côté de l'équipe des psychopédagogues, on trouve une équipe d'enseignants disciplinaires désireux eux aussi d'aller de l'avant, mais ne se retrouvant pas tous, ou pas toujours, dans les avancées de leurs collègues psychopédagogues. Le fait de compléter la réflexion relative aux situations d'intégration interdisciplinaires par la mise en place de dispositifs d'intégration disciplinaires aurait probablement ce double effet de construire un langage commun entre les deux catégories d'enseignants et de permettre à chacun de s'y retrouver.

Tant la direction que l'équipe enseignante a le souci, à tout moment, de garantir que chaque cours, chaque activité contribue utilement au profil de sortie de l'étudiant, et à développer chez lui une professionnalité caractérisée avant tout par l'autonomie et la réflexivité.

On ne peut que proposer à la section de poursuivre la démarche entamée, en renforçant davantage ses assises sur le plan scientifique et en continuant à l'ancrer dans le contexte socio-économique du Hainaut. Un piège à éviter est le piège de la paralysie face aux incertitudes : la proactivité est certainement à préférer à l'attentisme, pour une question de dynamique interne, mais aussi pour des raisons stratégiques qui veulent que, de toute manière, les décisions du futur seront inspirées des initiatives les plus porteuses des HE, et en particulier celles qui sont articulées à un profil de sortie mûrement réfléchi en termes d'anticipation du métier de l'instituteur de demain, ce qui est le cas de la HEH.

CHAP 6 : Analyse et recommandations

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Investissement de l'équipe ⇒ Existence d'une culture d'établissement authentique ⇒ Dynamique de travail en équipe : recherche d'harmonisation entre les deux implantations à travers la réflexion sur l'approche-programme ⇒ Démarche de professionnalisation progressive réfléchie à travers les stages : variété des lieux en fonction des différents projets / défis ⇒ Approches pédagogiques orientées vers les savoir-faire professionnels et les savoir-être ⇒ Refonte des fiches ECTS selon une démarche concertée et mise en relation avec le référentiel métier ⇒ Clarté du site Internet (selon les étudiants) et politique de communication à destination des étudiants pour valoriser et rendre lisible la formation ⇒ Retour positif des étudiants sur la formation qui leur permet de « se préparer au métier » en termes de savoir-être et de savoir-faire ⇒ Souci de l'accompagnement de chaque étudiant, là où il est (« on n'est pas des numéros ») ⇒ Satisfaction globale de l'ensemble des acteurs ⇒ Démarches actives (ex : projet ludothèque) ⇒ Projets interdisciplinaires ⇒ Semaines thématiques ⇒ Prise d'appui sur les TFE pour valoriser de nouvelles pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Communication externe / image ⇒ Construction curriculaire autour des AA, des UE et de la pédagogie de l'intégration trop peu partagée ⇒ Analyse insuffisante de certains dysfonctionnements ⇒ Concertation avec les étudiants ⇒ Didactiques des disciplines pas assez approfondies et pas assez concrétisées ⇒ Certains AFP considérés comme inappropriés ⇒ Trop peu de liens entre les savoirs / savoir-faire de l'école primaire et les savoir-être prônés à la HE ⇒ Liens entre les cours et la recherche trop ténus ⇒ Charge de travail
Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Volonté de revoir les programmes en fonction des prescrits du décret « Paysage » ⇒ Avance prise dans les réflexions sur les UE ⇒ Instauration de la pédagogie de l'intégration ⇒ Appartenance à un HE dynamique et bien gouvernée ⇒ Politique guidée par des objectifs clairs 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Absence de moyens humains et matériels pour la recherche ⇒ Découragement lié à l'incertitude autour de la masterisation

Recommandations	
(1)	Renforcer la visibilité de la HEH (et de la section), en particulier dans l'enseignement secondaire
(2)	Mettre en évidence les spécificités / forces de la section en termes d'approche pédagogique de la formation (accepter de « se vendre »)
(3)	Formaliser davantage les démarches de concertation pour dépasser l'interpersonnel et aller vers le collectif

- (4) Échanger autour des pratiques de formation (surtout entre psychopédagogues et enseignants de disciplines), et les articuler, voire les faire converger
- (5) Formaliser davantage la concertation avec les étudiants
- (6) Renforcer l'exploitation des résultats des évaluations menées par les étudiants
- (7) Mettre en débat les différentes conceptions de la compétence et leurs implications au plan curriculaire
- (8) Clarifier les fondements épistémologiques de l'approche-programme engagée
- (9) Envisager une intégration disciplinaire avant / en parallèle à une intégration interdisciplinaire
- (10) Développer la réflexion avec l'ensemble des équipes et pas seulement dans un « groupe de tête »
- (11) Établir un lien plus direct et plus opérationnel entre les savoir-être visés d'une part, et les savoirs disciplinaires bruts d'autre part
- (12) Travailler l'interdisciplinarité de manière concrète et la mettre en lien avec les approches disciplinaires
- (13) Continuer à mettre en cohérence les formes pédagogiques des cours avec les méthodes valorisées dans le profil de sortie annoncé (homologie/isomorphisme)
- (14) Diversifier les modalités d'évaluation, en introduisant la résolution de problèmes, les études de cas et la problématisation, pour donner sens aux apprentissages au-delà de la certification
- (15) Les articuler de manière plus étroite avec les fiches ECTS et le profil de sortie
- (16) Approfondir la démarche partenariale avec les maîtres de stage en les associant plus en amont à l'élaboration des outils de suivi et d'évaluation, de manière à mieux prendre en compte les projets des écoles
- (17) De même, penser davantage les thèmes de TFE en partenariat avec les écoles de stage
- (18) Perfectionner la progressivité dans le reste de la formation, notamment en confrontant plus tôt les représentations des étudiants à la réalité du terrain
- (19) Approfondir les analyses sur la base de recueils d'informations qualitatives complémentaires à des informations statistiques
- (20) Continuer à affiner le profil de sortie de l'étudiant dans le sens d'une meilleure insertion professionnelle
- (21) Réaménager, voire à rénover les locaux à Tournai pour une meilleure organisation de travail de formation ;
- (22) Intensifier la formation aux usages pédagogiques du TBI
- (23) Poursuivre la recherche-action sur les sujets de didactique
- (24) S'approprier la littérature scientifique sur les démarches de formation préconisées aujourd'hui : approche-programme, approche par compétences, pédagogie de l'intégration, analyse de pratiques, tutorat, évaluation... ; s'intéresser aux débats en cours pour mieux appréhender les fondements épistémologiques qui ont inspiré les réformes et garder une distance critique.
- (25) Continuer à dynamiser la mobilité des étudiants dans les projets à l'étranger
- (26) Continuer à élargir les partenariats et prendre appui sur eux pour améliorer la mobilité



Campus
pédagogique

HAUTE ÉCOLE
EN HAINAUT

2, Bld. A. Elieaceth B-7000 Mons
Tél : +32 (0)65 33 76 66
Fax : +32 (0)66 34 99 15
E-mail : peda-mons@heh.be

www.heh.be

19b, rue des Carmes B-7500 Tournai
Tél : +32 (0)69 22 55 12
Fax : +32 (0)69 22 51 03
E-mail : peda-tournai@heh.be

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

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

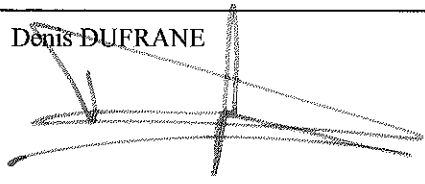
L'établissement ne souhaite plus formuler d'observations de fond

Page	Chap.	Point ¹	Observation de fond

Mons, le 30 avril 2014

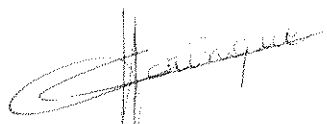
Nom et signature du Directeur-Président

Denis DUFRAINE




Nom et signature des coordinatrices
de l'autoévaluation (*)

Anne-Lise HORINQUE

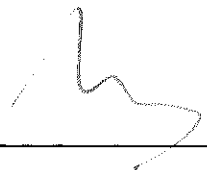


Cécile RENAUX



Nom et signature du Directeur de catégorie

Alain DELBECQ



(*) (en l'absence de Mr Guillaume François)

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