

Table des matières

Préambule	3
A. Mission de coordination et de suivi de cohérence du système éducatif.....	3
1. Les indicateurs de l’enseignement	3
2. Les évaluations externes certificatives et non certificatives	4
2.1. Résultats de l’épreuve externe commune du CEB	4
2.2. Résultats de l’épreuve externe commune du CE1D.....	4
2.3. Résultats de l’épreuve externe commune du CESS.....	5
2.4. Résultats des évaluations externes non certificatives	5
2.5. Conseil de recours contre les décisions de refus d’octroi du CEB.....	6
2.6. Profils des élèves qui échouent au CEB. Rapport du Service général de l’Inspection.....	7
3. Formation en cours de carrière des enseignants et formation initiale des directeurs	12
3.1. Rapport commun d’évaluation des formations en cours de carrière réalisée en 2016-2017	12
3.2. Rapport commun d’évaluation de la formation initiale de directeurs des niveaux interréseaux et réseaux, 2016 - 2017	14
3.3 Thèmes et orientations prioritaires de la formation en cours de carrière.....	14
4. Les Référentiels	15
4.1. Révision des référentiels de science	15
4.2. Nouveau référentiel : Compétences terminales en arts du cirque et arts circassiens à destination des Humanités générales et technologiques.	15
5. Agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires, aux logiciels scolaires et aux autres outils pédagogiques, après avis motivé rendu par les services de l’Inspection, conformément au décret du 19 mai 2006	16
6. Recherches internationales. Enquête internationale : PIRLS	16
7. Rapport du Service général de l’Inspection concernant les demandes de maintien en 3^e maternelle	19
B. Mission d’accompagnement de la mise en œuvre des réformes pédagogiques.....	20
1. Propositions de la Commission relatives aux modifications règlementaires et décrétales permettant d’améliorer le pilotage de l’enseignement en Communauté française	20
2. Pénurie des enseignants	20
2.1. Rapport du groupe de travail lié aux missions de contrôle du niveau des études.	21
2.2. Note relative à la pénurie d’enseignants.	22

Secrétariat :

Direction générale du Pilotage du système éducatif

Avenue du Port 16 – 1080 BRUXELLES – Fax : 02 690 82 39

Secrétariat de la Commission de pilotage – copi@cfwb.be – 02 690 81 97

Perspectives pour l'année 2019	24
Calendrier des travaux en 2018.....	24

Préambule

La Commission de pilotage du système éducatif, dans le respect de la liberté en matière de méthodes pédagogiques, poursuit deux grandes missions : une mission de coordination et de suivi de la cohérence du système éducatif, et une mission d'accompagnement de la mise en œuvre des réformes pédagogiques.

Pour remplir ses missions, la Commission de pilotage collecte plusieurs types d'informations qui lui servent de ressources pour la poursuite de ses missions.

A. Mission de coordination et de suivi de cohérence du système éducatif

1. Les indicateurs de l'enseignement

Ainsi que montre le tableau ci-dessous, un seul indicateur relatif au bien-être des élèves vis-à-vis des enseignants a été élaboré à partir de l'enquête PISA 2015.

Tous les autres indicateurs de l'enseignement de l'édition 2017 ont fait l'objet d'une mise à jour.

Taux de scolarisation et taux de participation en Fédération Wallonie-Bruxelles	Mise à jour
Evolution et perspectives de la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire	Mise à jour
Le coût de la scolarité à charge de la Fédération Wallonie-Bruxelles	Mise à jour
Population scolaire dans l'enseignement fondamental et secondaire	Mise à jour
Répartition différenciée des effectifs scolaires entre les différents niveaux, types et formes d'enseignement secondaire	Mise à jour
Publics de l'enseignement spécialisé : effectifs et âge	Mise à jour
Publics de l'enseignement spécialisé : types, niveaux et intégration	Mise à jour
Disparités socio-économiques dans l'enseignement fondamental et secondaire	Mise à jour
Publics des différents secteurs de l'enseignement secondaire technique et professionnel	Mise à jour
Retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice	Mise à jour
Redoublants dans l'enseignement ordinaire de plein exercice	Mise à jour
Redoublement généré dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice	Mise à jour
Changements d'établissement dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles	Mise à jour
Situations scolaires, trois ans plus tard, de deux cohortes d'élèves entrés en première année primaire ordinaire	Mise à jour
Flux entre enseignements ordinaire et spécialisé dans l'enseignement de type 8	Mise à jour
Parcours d'élèves entrés en première année du premier degré commun et différencié de l'enseignement secondaire	Mise à jour
Sorties prématurées de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice	Mise à jour
Evaluation externe pour l'obtention du Certificat d'Etudes de Base (CEB) - 2015	Mise à jour

Obtention du Certificat d'Etudes de Base	Mise à jour
Attestations d'orientation délivrées par les Conseils de classe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice	Mise à jour
Certification en sixième année de l'enseignement secondaire	Mise à jour
PISA - Bien-être	NOUVEAU
Titre requis, suffisants, de pénurie et autres détenus par les nouveaux enseignants par fonction, dans l'enseignement fondamental	Mise à jour
Diplômes des enseignants de l'enseignement fondamental	Mise à jour
Diplôme des enseignants de l'enseignement secondaire	Mise à jour
Nombre de charges enseignantes et ratios élèves/ ETP enseignant dans l'enseignement ordinaire et spécialisé	Mise à jour
Stabilité des équipes pédagogiques de l'enseignement secondaire	Mise à jour
Age des enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé et représentation du personnel féminin	Mise à jour
Flux domicile-travail des enseignants de l'enseignement obligatoire	Mise à jour
Population scolaire par réseau dans l'enseignement fondamental et secondaire	Mise à jour

2. Les évaluations externes certificatives et non certificatives

2.1. Résultats de l'épreuve externe commune du CEB

La Commission de pilotage a pris connaissance, le 20 novembre 2018, des résultats de l'épreuve certificative commune en vue de la délivrance du CEB organisé en juin 2018. Cette épreuve est obligatoire pour tous les élèves de 6^e primaire ainsi que pour tous les élèves du premier degré différencié et de 1^{re} année commune sans CEB. Au total, 61 610 élèves ont été inscrits à l'épreuve.

De manière générale, l'épreuve CEB 2018 a été mieux réussie que celle de 2017 pour toutes les catégories d'élèves. Le taux de réussite était de 90,9 % en 2018 et de 85,8 % en 2017 pour les élèves de 6^e primaire. Les taux les plus bas ont été enregistrés en 2014 et 2017.

Comme l'avait décidé la Commission de pilotage en septembre 2014, un encodage item par item d'un échantillon représentatif d'élèves de 6^e année primaire a été réalisé dès 2015. Celui-ci est présenté, chaque année, au groupe chargé de la conception des épreuves afin de lui fournir un retour précis sur les résultats des élèves pour chacune des questions de l'épreuve. Les résultats de l'échantillon portaient sur toutes les questions.

2.2. Résultats de l'épreuve externe commune du CE1D

Les résultats à l'épreuve externe du CE1D de juin 2018 ont également été portés à la connaissance de la Commission de pilotage le 20 novembre 2018. Cette épreuve est obligatoire depuis juin 2013 pour tous les élèves de 2^e commune et de 2^e complémentaire de l'enseignement secondaire. Elle porte actuellement sur les mathématiques, le français, les langues modernes et les sciences. Sur décision du conseil de classe, tout élève de 1^{re} année complémentaire de l'enseignement secondaire peut également présenter l'épreuve.

Au total, les résultats communiqués par les établissements concernent 56 388 élèves pour l'épreuve de mathématiques, 55 382 élèves pour l'épreuve de français, 52 833 élèves pour l'épreuve de langues modernes et 55 746 élèves pour l'épreuve de sciences.

En 2^e année commune et complémentaire, 54 % des élèves ont réussi l'épreuve de mathématiques, 78,8 % des élèves ont réussi l'épreuve de français, 55,3 % des élèves ont réussi l'épreuve de langues modernes et 54,4 % des élèves ont réussi l'épreuve de sciences.

2.3. Résultats de l'épreuve externe commune du CESS

Enfin, la Commission de pilotage a pris connaissance le 20 novembre 2018 des résultats à l'épreuve externe du CESS. Cette épreuve est obligatoire depuis juin 2015 pour tous les élèves en dernière année de l'enseignement secondaire, et porte actuellement sur le français et l'histoire. Les élèves de 6^e année générale et ceux de 6^e technique et artistique de transition étaient concernés par l'épreuve d'histoire et de français. Les élèves de 6^e année de technique et artistique de qualification et de 7^e professionnelle étaient quant à eux soumis à l'épreuve de français uniquement. Les épreuves externes communes n'évaluent qu'une partie des compétences de chaque discipline concernée. Ainsi, l'épreuve d'histoire portait cette année uniquement sur la compétence de synthèse et l'épreuve de français sur la compréhension à la lecture de textes informatifs et la rédaction d'une réponse synthétique à une question.

Au total, les résultats communiqués par les établissements concernent 22 155 élèves pour l'épreuve du CESS histoire, 22 576 élèves pour l'épreuve du CESS français transition et 16 348 élèves pour l'épreuve du CESS français qualification.

En transition, l'épreuve d'histoire a été réussie par 85,7 % des élèves et celle de français par 90,1 % des élèves. En qualification, l'épreuve de français a été réussie par 76,2 % des élèves.

2.4. Résultats des évaluations externes non certificatives

La Commission de pilotage a pris connaissance exceptionnellement le 19 février 2019 des résultats aux évaluations externes non certificatives organisées en octobre 2018. Tous les élèves de 3^e et 5^e primaires ont passé une évaluation externe non certificative en éveil- initiation scientifique. Les élèves de 4^e année secondaire de l'enseignement de qualification ont présenté une épreuve externe en sciences également.

Dès le début de la 3^e année primaire, une majorité d'élèves ont une certaine connaissance des thématiques visées (savoirs : 76 % de réussite). Mais les questions portant plus spécifiquement sur des savoir-faire scientifiques sont moins bien réussies (65 % de réussite).

En 5^e primaire, le score global était de 57 %. Les élèves éprouvent des difficultés pour identifier l'hypothèse que l'on cherche à vérifier par une expérience présentée. Il n'est pas toujours évident pour eux non plus de concevoir qu'une hypothèse scientifique n'est pas une opinion.

Dans la partie « investiguer des pistes de recherche », les élèves s'en sortent assez bien pour récolter de l'information par la recherche documentaire. Mais, récolter de l'information par la recherche expérimentale pose problème à une majorité d'élèves (notamment le concept de variables à manipuler et à contrôler). Enfin, on constate que beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés pour analyser les données récoltées lors d'une expérience et surtout pour en tirer des conclusions.

Concernant l'épreuve de 4^e année secondaire, l'épreuve de sciences a été proposée dans le qualifiant uniquement. L'épreuve a été conçue sur base des nouveaux référentiels organisés en unités d'acquis d'apprentissage (UAA). Le score moyen en technique de qualification était de 62 % ; en professionnel de 49 %. Il a été constaté que le caractère non certificatif de l'épreuve n'a pas impliqué de désengagement des élèves, bien au contraire. Un autre constat est que l'investissement des élèves est plus important lorsque la problématique traitée est proche de leur réalité. Beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés lorsqu'ils sont mis en situation d'observation autonome, ce qui relève le besoin de situations d'apprentissage où l'élève travaille en posture d'autonomie. Trop peu d'élèves, et particulièrement en 4P, maîtrisent les savoirs dans leur dimension explicative ou ancrée dans le réel. Ce constat peut être mis en lien avec la faible autonomie, les élèves se limitant à retenir le fait scientifique sans construire de compréhension des concepts. Enfin, on constate que les résultats des élèves de 4TQ sont supérieurs à

ceux de 4P. La différence entre les deux filières se marque davantage par exemple lorsque l'item fait appel à l'abstraction.

2.5. Conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du CEB.

Le rapport d'activités du Conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du CEB a été présenté à la Commission de pilotage le 16 octobre 2018.

Pour l'année 2018, 113 recours sont introduits. Tous sont recevables. Concernant les élèves de P6, 80 recours sont recevables, dont 64 sont fondés et 16 non fondés.

Pour la 1^{ère} année différenciée, 17 recours sont introduits. Tous sont recevables dont 12 recours non fondés et 5 recours fondés.

Concernant les élèves de la 2^e année différenciée, 2 recours sont introduits, ils sont tous les deux recevables, mais non fondés.

Enfin, 13 recours d'inscriptions individuelles sont introduits à la demande des parents, tous sont recevables, mais 6 sont non fondés et 7 fondés.

Une première observation à propos des recours introduits indique qu'après l'explosion de ce nombre en 2017, il revient, en 2018, dans la lignée de ceux de 2015 (97) et 2016 (96).

Une seconde a trait au nombre d'échecs à l'épreuve externe commune. En 2017, 63% des recours concernent un **seul échec** au CEB. Ce taux passe à 48 % en 2018.

Pour la même période, le taux augmente pour **deux échecs** à l'épreuve du CEB (29 % en 2017 contre 42 % en 2018).

Parmi les échecs, c'est la matière consacrée à l'éveil qui est le plus important (64 %) suivi par les mathématiques avec un taux d'échec de 58 %.

Il existe un certain nombre de manquements dans la communication faite aux parents suite au refus d'octroi du CEB. Dans un certain nombre de cas, les jurys d'école et conseil de classe ne motivent pas ou pas correctement leurs décisions.

Ce manquement est contraire à l'article 32, § 1^{er} alinéa 2 du décret du 2 juin 2006 qui stipule qu'il convient d'expliquer aux parents les raisons pour lesquelles le CEB n'est pas octroyé. Trop souvent, les motivations fournies aux parents sont réduites à leur plus simple expression, basées uniquement sur les résultats à l'épreuve externe commune ou renvoient vers le dossier de l'élève sans préciser davantage aux parents les raisons du refus.

Par ailleurs, de nombreux établissements ne fournissent pas le rapport circonstancié de l'enseignant, alors que, ce rapport permet de faire un état des lieux approfondi des atouts et des faiblesses de l'élève.

À cet égard, les membres du Conseil de recours estiment qu'il serait opportun de rappeler aux établissements que selon l'article 29 du décret du 2 juin 2006, le jury fonde sa décision quant à l'octroi ou non du CEB sur un dossier comportant, entre autres, le rapport circonstancié de l'instituteur. Ils sont, donc, dans l'obligation de compléter ce rapport circonstancié et de le communiquer au Conseil de recours.

À plusieurs reprises, le Conseil de recours s'est trouvé en difficulté face à la lecture de certains bulletins fournis par les établissements scolaires qui comprenaient des appréciations ou encore des lettres sans clés de lecture.

Toujours en matière de respect de la réglementation, l'analyse de certains dossiers a mis en avant le fait que certains établissements se fixaient **au préalable** des critères de délibération (ex : ne délibérer en jury d'école que les élèves ayant obtenus une note allant entre 49 et 50 %), et ce en excluant les autres élèves en échec de leur délibération.

Si le jury d'école ou le conseil de classe est censé fonder ses décisions sur l'ensemble du dossier de chaque élève (art. 29 du décret du 2 juin 2006), alors il importe que les faiblesses soient actées clairement en cours d'année. Quand aucune sonnette d'alarme n'est tirée, il est difficile pour les parents de comprendre pourquoi l'élève échoue.

Toutes ces carences ne sont pas sans conséquence sur la complétude du formulaire d'introduction d'un recours. Le Conseil de recours observe que de nombreux dossiers introduits par les parents sont incomplets. Parmi les 113 dossiers introduits, seuls 7 dossiers étaient complets et 11 ne comportaient que la motivation des parents.

Comme suite à ces différents constats, le Conseil de recours formule les recommandations suivantes :

- Le Conseil estime que l'épreuve du CEB pourrait être modulaire, c'est-à-dire que les élèves ne devraient plus passer les épreuves déjà réussies l'année précédente étant donné que les élèves qui présentent l'épreuve externe pour la seconde fois n'échouent pas dans les mêmes branches que lors de la première passation.
- Le Conseil souhaite également qu'une indemnité de vacation soit prévue, vu le moment particulier de l'année et la charge de travail que représente l'analyse et le traitement des recours. Cette indemnité de vacation est d'ailleurs d'application pour les Conseils de recours dans l'enseignement secondaire.

2.6. Profils des élèves qui échouent au CEB. Rapport du Service général de l'Inspection

Ce rapport est rédigé suite à une demande formulée par Madame la Ministre eu égard à la baisse significative des résultats au CEB de juin 2017 a été présenté à la Commission de pilotage du 16 octobre 2018.

Le rapport identifie trois axes d'investigation en examinant « l'effet-établissement » (en quoi des pratiques d'écoles peuvent être génératrices d'échecs à l'épreuve du CEB) ; « l'effet-maître » (en quoi l'enseignement prodigué à l'élève peut avoir une influence sur ses résultats) ; l'effet « les caractéristiques propres à l'élève » (par exemple, le niveau de maîtrise de la langue, l'influence du contexte familial, la présence de troubles scolaires, le retard dans la scolarité, l'absentéisme) intégrant « le profil psychologique de l'enfant » (l'élève a-t-il bien toutes les cartes en main pour faire face aux tâches de l'épreuve externe).

L'examen des dossiers des élèves met en évidence le fait que ces dossiers sont trop souvent peu exploités, incomplets ou seulement limités au seul comportement de l'élève. Ce manquement a une influence sur le suivi de l'élève au sein de l'établissement, mais également sur l'attribution du CEB par le jury d'école.

Les trois axes d'investigation sont les suivants :

- a) dresser le profil et le parcours scolaire des élèves concernés,
- b) détecter le plus rapidement possible les élèves susceptibles de connaître les mêmes difficultés
- c) et de proposer des actions en vue de résorber l'échec.

Ces investigations permettent simultanément de répondre à l'une des missions de la Commission de pilotage, à savoir : « éclairer, sur demande ou d'initiative, le Gouvernement, le Parlement de la Communauté française, notamment sur l'état et l'évolution de son système éducatif, les problèmes qu'il rencontre ou qui sont prévisibles, les écarts par rapport aux plans et aux prévisions ».

Depuis 2013, les indicateurs de l'enseignement fournissent des données statistiques affinées telles que la répartition des élèves en 6^e primaire ordinaire en fonction de leurs scores en français, mathématique, et éveil ou encore les scores moyens des élèves selon le genre, le retard scolaire et la classe de l'ISE.

Le pourcentage de réussite des élèves de 6^e primaire fluctue entre 94 % en 2009 à 96 % en 2013. C'est uniquement en 2014 et 2017 que ce pourcentage descend sous la barre des 90 % (88,8 % en 2014 et 85,5 % en 2017).

L'observation des scores moyens des années 2013, 2014 et 2015 laisse apparaître que le genre a une incidence minime sur le score moyen (les filles obtiennent un score plus élevé en français alors que les garçons devancent les filles en mathématique). En éveil, l'écart entre les deux sexes est insignifiant.

Par contre, le retard scolaire accusé par les élèves a une incidence sur la moyenne des scores obtenue à l'épreuve externe. Plus le retard est élevé, moins le score est élevé.

Un écart de 13 % (éveil) à 17 % (mathématique) en moyenne est observé entre les élèves « à l'heure » et les élèves accusant deux ans ou plus de retard.

Enfin, les scores moyens des élèves diminuent de 7 % (français) à 10 % (mathématique) en fonction de l'indice socio-économique de référence de l'école. Plus l'ISE est élevé, plus le score moyen des élèves est élevé.

a) Profil des élèves de 6^e primaire qui n'ont pas réussi l'épreuve externe certificative en juin 2017

En juin 2017, 49 706 élèves ont participé à l'épreuve externe. 42. 500 l'ont réussie. Le taux de réussite est de 85,5 %.

C'est à partir d'un échantillon de 217 élèves respectant les critères repris ci-dessous qu'une analyse du profil de ces élèves est menée :

- une majorité de provinces doit être représentée,
- tous les réseaux doivent être représentés,
- les écoles doivent compter au moins un élève en échec à l'épreuve externe commune,
- les différentes tranches d'indice socioéconomiques doivent être prises en considération.

C'est la formation en mathématique qui pose le plus de problèmes aux élèves en échec. En effet, 90 % d'entre eux ont échoué à l'ensemble de l'épreuve de mathématique, contre 36,7 % en français et 33,3 % en éveil. Parmi les 90 % des élèves en échec en formation mathématique, 52,9 % d'entre eux ne cumulent pas d'autres échecs dans une autre discipline.

En français, quatre épreuves étaient proposées aux élèves : deux épreuves de lire-écrire, une épreuve de savoir écouter et une épreuve de production écrite. Les 217 élèves de l'échantillon ont obtenu une moyenne d'environ 20 % inférieure par rapport à l'ensemble des élèves de la FWB. C'est à l'épreuve lire-écrire 1 (texte informatif) que les élèves ont le plus échoué. Par contre l'épreuve lire-écrire 2 (texte narratif) a posé le moins de problèmes aux élèves en échec.

En éveil, la moyenne obtenue par les élèves est légèrement supérieure à 50 %, que ce soit en éveil scientifique ou en formation histoire/géographie. Environ un élève sur trois s'est retrouvé en échec dans chacun des deux domaines.

L'examen du niveau de performance des élèves sur chacune des compétences dans les trois disciplines au regard des socles de compétences indique que quatre élèves sur dix éprouvent des difficultés dans chacune des sept compétences.

En français, c'est surtout la compétence liée aux unités grammaticales qui est la plus faiblement maîtrisée (44,9 %).

En mathématique, le domaine des nombres révèle que plus d'un élève sur deux est en échec dans chacun des trois blocs de compétences. Dans le domaine "solide et figure", c'est la compétence « reconnaître, comparer, construire, exprimer » qui pose le plus de problèmes avec près de sept élèves sur dix en échec, et une moyenne de 41 %. Enfin, le domaine des grandeurs est celui où le taux d'échec

est le plus élevé avec 89,6 %. Plus de trois élèves sur quatre sont en échec dans la compétence « opérer, fractionner » et plus de 9 élèves sur dix pour celle « comparer, mesurer ».

En conclusion sur ce point, il est à souligner qu'aussi bien dans la discipline du français que dans celle des mathématiques, certaines compétences sont nettement mieux maîtrisées que d'autres. En éveil, les savoir-faire sont mieux maîtrisés que les savoirs.

L'examen de la manière dont le jury d'école procède pour attribuer, ou non, le CEB aux élèves qui ont échoués à l'épreuve externe permet de récolter des informations quant à la justification donnée par le titulaire de P6. Ces informations montrent que l'avis favorable ou défavorable donné est d'une extrême pauvreté, alors que l'enjeu est d'importance et qu'il oriente la suite des études des élèves.

Pour **les avis défavorables**, plusieurs types de justifications sont avancés. La principale est d'ordre cognitif (58 %) et relative à une insuffisance au niveau dans la maîtrise des compétences, dont 51,1 % en mathématique. Il est à noter que 27,5 % des justifications émises concernent un manque de travail, de sérieux ou de motivation des élèves.

Pour **les avis favorables**, les enseignants estiment que leurs élèves maîtrisent suffisamment les compétences (18,5 %) ou qu'ils sont en difficulté uniquement dans le domaine de la formation mathématique (8,4 %).

Au niveau des attitudes face au travail, 27,8 % des enseignants font référence à la bonne motivation et au courage des élèves et 13,9 % au fait qu'ils sont capables de poursuivre dans la filière commune du secondaire, car en progression.

Dans 12 % des cas, le titulaire de P6 justifie l'avis favorable par une moyenne suffisante acquise durant le cycle ou la sixième année.

Enfin, pour près de 4 % des cas, le stress est la raison principale invoquée pour justifier l'échec de l'élève et par conséquent l'avis favorable du titulaire de P6.

En conclusion sur ce point, le rapport constate que « L'avis exprimé par le titulaire dans le rapport circonstancié est un élément déterminant dans la décision du jury d'école. Or, ces avis sont souvent peu explicites et se basent régulièrement sur des aspects autres que cognitifs¹ ».

Cet aspect est notamment illustré dans le cadre de la perception qu'avaient les titulaires de P6 des chances de réussite de leurs élèves « échec attendu/non attendu » avec le type d'avis (favorable/défavorable) qu'ils ont indiqué dans le rapport circonstancié quant à l'octroi du CEB école.

Il est interpellant de constater que 38 % des titulaires émettent un avis favorable alors qu'ils estimaient que l'échec était attendu.

Au niveau des échecs non attendus, 7,5 % des titulaires émettent un avis défavorable alors même qu'ils estimaient que l'échec était non attendu.

Or, il est à souligner que dans la toute grosse partie des cas, l'avis du titulaire est suivi par le jury d'école, que ce soit dans le cas d'avis favorable (98,8 %) ou d'avis défavorable (91,5 %).

En complément à ce point, il est à relever que dans 53,9 % des cas, l'école a octroyé le CEB aux élèves ayant échoué à l'épreuve externe. Même si le décret du 2 juin 2006 donne la liberté aux écoles d'attribuer, sur base d'un dossier, le CEB aux élèves ayant échoué à l'épreuve externe, force est de constater que tous les élèves ne sont pas mis sur un pied d'égalité. En effet, au regard de certaines situations, tous les élèves ne bénéficient pas des mêmes chances d'émancipation sociale.

Lorsque le rapport interroge les causes de l'échec, il relève qu'ils sont inhérents à un ensemble de facteurs.

¹ Service général de l'Inspection. Rapport, op.cit. p. 70.

Ces facteurs sont :

- **Identifiés par le titulaire.**

Il est constaté que les causes de l'échec annoncées par les enseignants sont toujours inhérentes à l'élève. La piste évoquant un éventuel malentendu sociocognitif entre enseignant et élève n'est jamais citée.

- **Internes à l'élève,**

- La maîtrise de la langue de l'enseignement, d'après les titulaires, représente près de la moitié des élèves en échec (42,4 %). La langue orale ne serait maîtrisée que par 20 % des élèves concernés.

Ce constat est cependant à relativiser, en effet, les entretiens laissent paraître un certain degré de subjectivité lié au contexte de l'école. D'autant que la représentation que se fait l'enseignant du niveau de maîtrise varie très fortement d'une région à l'autre, d'une école à l'autre.

- Les troubles d'apprentissage détectés chez les élèves. Les enseignants avancent que 30 % des élèves en échec présentent des troubles d'apprentissage.

Ici encore il convient de nuancer ce constat étant donné que l'identification du " trouble doit être établie par un professionnel du monde médical et non par l'enseignant ".

Les troubles cités par les enseignants concernent majoritairement les troubles liés à la dyslexie, la dyscalculie et la dysorthographe.

- **Les facteurs externes à l'élève.**

Le rapport enregistre que 58,5 % des élèves en échec sont issus d'une famille dont seulement un des deux parents travaille ou encore que le taux de chômage des deux parents est élevé (10,6 %), enfin que l'élève est issu de famille monoparentale (gestion exclusive par la mère (9,7 %).

- **Le milieu social.**

Plus de 50 % des élèves vivent dans des familles qui ont subi des modifications structurelles, dont 25 % de parents séparés.

- **Les loisirs extrascolaires.**

Un tiers des élèves n'ont pas de loisirs ou ne le manifestent pas explicitement. Plus de la moitié bénéficient d'activités au sein de l'école ou en dehors du site de l'école.

- **Les situations d'absentéismes inquiétantes.**

Un élève sur cinq présente une situation d'absentéisme inquiétante. Parmi les absences, 30 % en moyenne le sont pour des raisons médicales.

En conclusion à ce point, le rapport établit que les élèves en échec sont majoritairement issus d'un milieu précarisé. Pour la moitié des familles, les contacts avec l'école sont peu fréquents, voire inexistant. Ces parents ne considèrent pas l'école comme un facteur favorisant l'épanouissement et la scolarisation de leur enfant ou délèguent ce rôle exclusivement aux enseignants.

b) Les actions menées par l'école et les réponses apportées pour pallier les difficultés rencontrées par les élèves

L'aide apportée aux élèves est, dans la grande majorité des cas, ponctuelle et immédiate. Au-delà de cette aide ponctuelle, le titulaire agit souvent de manière affective dans le but de renforcer la confiance en soi de l'élève. Les titulaires regrettent cependant le manque de suivi des parents quant aux conseils

donnés. Le renvoi vers le CPMS ou vers un professionnel des troubles sont souvent conseillés, mais non nécessairement suivi d'effets.

Les auteurs relèvent néanmoins un paradoxe quant aux actions menées par l'école pour remédier aux difficultés d'apprentissage : « après avoir identifié les difficultés comme se situant sur un plan cognitif, le titulaire intervient principalement sur le plan affectif pour y remédier ».

Pour ce qui concerne l'échec attendu par l'enseignant, le rapport établit que pour 35 % de ces élèves il n'y a pas de dossier, bien que les difficultés soient identifiées. Il est également à noter que dans 70 % des cas, les stratégies à mettre en œuvre pour y remédier sont absentes.

Majoritairement, les titulaires adoptent deux stratégies cognitives dans leur pratique pédagogique : un enseignement directif (36,8 %) et un enseignement de stratégies précises (35 %). Cette prévalence confirme que l'accompagnement des élèves sous une forme explicite (enseignement frontal) est préféré pour conduire ces derniers vers la maîtrise des apprentissages scolaires.

À contrario, les méthodes laissant une part plus large à l'initiative des apprenants dans les mécanismes d'apprentissages et/ou se voyant adaptées à leurs potentialités sont peu évoquées par les titulaires.

Pourtant, les élèves en échec sont perçus par les titulaires comme plus actifs et plus impliqués dans les apprentissages lorsque les enseignants conçoivent des dispositifs tels que les travaux de groupe (28 %), les activités de manipulation (27 %) et les travaux de recherche (18 %).

De surcroît, l'enseignement frontal ne permet pas toujours à l'enfant d'être acteur de son apprentissage. Il est plutôt spectateur dans la classe. Un groupement des élèves par niveaux dans lequel toute émulation est quasi inexistante peut également amener l'élève dans une attitude plus passive d'attente vis-à-vis des apprentissages reçus.

Enfin, si le fait de commencer un apprentissage par une situation-défi semble être une pratique de plus en plus répandue dans les classes, et si l'automatisation de procédures est régulièrement travaillée, la confrontation de l'élève à des tâches complexes reste une pratique peu courante. L'élève est peu appelé à exercer des aptitudes de mise en lien et de mobilisation de savoirs.

Parallèlement à ce constat, il convient de souligner que le degré de motivation des élèves en contexte scolaire est de 70 %. Cette motivation allant de moyen à forte.

Dans ce contexte motivationnel, la première discipline la plus prisée par les élèves est l'éveil (23 % des déclarations) suivi par le français (15 %), enfin les mathématiques (11 %).

Ce sont essentiellement les travaux de groupe (28 %), les manipulations (27 %) et les travaux de recherche (14 %) qui emportent l'adhésion, l'investissement et la participation des élèves.

À l'inverse, parmi les causes évoquées par les titulaires pour justifier le manque de motivation on trouve, l'absence de sens donné à la scolarité ; le manque de soutien familial ; l'absence d'intérêt pour les activités ; l'absence de vision d'avenir.

Le rapport ne manque pourtant pas de relever que les causes annoncées par les enseignants n'impliquent en rien leur organisation professionnelle. Si les enseignants évoquent plutôt des causes extérieures, relevant davantage de l'élève lui-même dans sa capacité à s'inscrire dans la dynamique scolaire pour justifier l'échec, le rapport ne manque pas de mettre en évidence que ces « causes extérieures » ne peuvent expliquer à eux seuls l'échec à l'épreuve du CEB.

c) recommandations du rapport

Le portrait ainsi identifié permet aux auteurs de formuler les trois recommandations suivantes :

- 1) De concevoir des consignes qui permettent à chacun des élèves de comprendre ce qui est attendu et de rentrer directement dans la tâche et ainsi, évaluer la compétence visée. De placer les élèves

dans des conditions de passations qui leur offrent un contexte sécurisant et non stressant lors des passations. Enfin de porter une attention à la constitution des dossiers et en particulier à l'argumentation des avis issus des titulaires et du Conseil de classe.

- 2) D'établir systématiquement un dossier comprenant les stratégies mises en œuvre pour chaque élève afin de l'aider à évoluer favorablement. De mettre en œuvre des dispositifs de remédiation qui prennent en considération les besoins nécessaires tout en conservant les traces des actions menées lors de ces séances.
- 3) De renforcer la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problème afin de permettre aux élèves de disposer de procédures nécessaires pour agir de manière autonome dans des situations complexes.

3. Formation en cours de carrière des enseignants et formation initiale des directeurs

La Commission de pilotage a mis en place, en 2013, un groupe de travail chargé de l'élaboration du rapport commun d'évaluation de l'ensemble des formations en cours de carrière et d'un rapport commun d'évaluation de la formation initiale des directeurs.

Chaque année, ces rapports sont présentés à la Commission de pilotage. Ils portent essentiellement sur des données quantitatives fournies par les différents opérateurs de formation.

3.1. Rapport commun d'évaluation des formations en cours de carrière réalisée en 2016-2017

En mars 2017, la Commission de pilotage constate qu'il est difficile d'extraire du rapport commun d'évaluation des formations en cours de carrière des enseignements pour le pilotage du système éducatif. Elle demande qu'une thématique transversale, celle de la différenciation, fasse l'objet d'une analyse spécifique dans le rapport 2018.

La Commission de pilotage souhaite, nonobstant, disposer d'un socle minimum de données quantitatives.

Suivant cette logique, le rapport élaboré par le groupe de travail présente deux aspects qui répondent à la demande formulée. Il comporte :

- une photographie en termes quantitatifs de l'ensemble des formations réalisées ;
- une analyse des formations en lien avec la thématique de la différenciation.

L'analyse de cette thématique est basée sur le recensement des formations effectuées par chaque opérateur selon six grandes catégories :

- **Parcours et polysémie de la diversité** : formations visant essentiellement à développer la compréhension et l'analyse de caractéristiques et facteurs :
 - ° liés à la diversité : socio-économique, socioculturelle, convictionnelle, genrée, générationnelle, physique, linguistique, sociale, etc.
 - ° liés au parcours individuel : parcours migratoire, parcours scolaire, etc.
 - ° liés au parcours familial.

À travers ces formations, il semblerait que les enseignants se tournent principalement vers des formations concrètes et pratiques dont ils pourraient utiliser les outils directement en classe.

Il convient de souligner que ces formations sont essentiellement organisées par les CPMS.

- **Besoins spécifiques et troubles d'apprentissage** : formations visant essentiellement à clarifier la compréhension des différents troubles de l'apprentissage et/ou à offrir des stratégies et outils pour aider dans le repérage des troubles et dans l'accompagnement/soutien de l'élève (y compris en matière d'aménagements raisonnables).

Ces formations permettent une première sensibilisation à un ensemble de troubles. De plus, elles concernent surtout l'enseignement spécialisé et fondamental.

- **Processus cognitifs et difficultés d'apprentissage** : formations visant essentiellement à développer la compréhension des processus cognitifs et l'analyse des difficultés d'apprentissage, et de mettre en place un accompagnement/soutien basé sur ces connaissances (intelligences multiples, neuroplasticité cérébrale, etc.).

La formation liée à la mise en place d'un accompagnement/soutien est particulièrement plébiscitée. L'idée, dans le chef des enseignants, est de répondre adéquatement à la question « comment aider l'enfant en difficulté ».

En outre, ces formations pourraient être une porte d'entrée privilégiée afin d'aborder l'hétérogénéité et la différenciation.

- **Gestion de l'hétérogénéité** : formations visant essentiellement à prendre en compte l'hétérogénéité des groupes et la variété des difficultés d'apprentissage des élèves en :
 - développant par exemple des capacités de médiation ou d'animation ou en mettant en place des apprentissages individualisés, des méthodes pédagogiques variées, des méthodes d'apprentissage coopératif, etc.
 - fournissant, dans le champ des disciplines, des repères didactiques de la construction des apprentissages (y compris la question des obstacles épistémologiques).

Ce sont que les formations relatives à la didactique disciplinaire et à la pédagogie qui ont les volumes les plus importants. Il semblerait que la gestion de l'hétérogénéité par la maîtrise disciplinaire et pédagogique soit, pour l'enseignant, la porte d'entrée privilégiée.

- **Outils de la différenciation** : formations visant l'utilisation d'outils, de techniques et de supports variés, telles que des outils numériques, le PIA, le PIT, l'évaluation et les techniques d'entretien, d'écoute et d'intervention.

Pour ces formations, il est à relever que ce sont essentiellement celles liées aux outils numériques qui sont les plus plébiscitées. Il y a une volonté du terrain d'apprendre à utiliser l'outil numérique comme outil pédagogique.

Les formations relatives à l'évaluation formative ne semblent pas attirer un large public, ce qui explique le faible volume de formation consacré à ceux-ci.

Par contre, les formations relatives au PIA, au PIT et aux dossiers de suivi de l'élève constituent le deuxième volume le plus important des formations des outils de différenciation.

- **Estime de soi et motivation** : formations visant essentiellement à développer la connaissance des théories motivationnelles et l'estime de soi et à stimuler des pratiques d'accompagnement/soutien.

Pour ces formations, l'accent est mis sur un double volet. D'une part, une importance est donnée sur l'accompagnement des élèves en décrochage scolaire. D'autre part, des formations sont organisées sur l'accompagnement des élèves dans le processus d'orientation. Un important volume de formation est consacré à ces deux volets.

À contrario, un faible volume de formation est consacré aux relations école/famille. Les raisons sont que d'une part ces formations initialement organisées sont peu sollicitées par le public, d'autre part, les formations ayant trait aux relations écoles/familles, n'ont pas été intégrées, par les opérateurs de formation, dans les formations portant sur la différenciation, car elles ne touchent que très partiellement à cette thématique.

Ce rapport, présenté à la réunion de la Commission de pilotage du 20 mars 2018, a fait l'objet d'une demande de suivi. Les membres de la Commission souhaitent que pour l'année 2019, le groupe de travail analyse la thématique de la lecture tout en actualisant les données relatives à la différenciation.

3.2. Rapport commun d'évaluation de la formation initiale de directeurs des niveaux interréseaux et réseaux, 2016 - 2017

Ce rapport concerne l'ensemble des sessions de formation réalisées au cours de l'année scolaire 2016 – 2017 dans le cadre de la formation initiale des directeurs.

Il est à rappeler que la formation initiale des directeurs, définie par le Décret du 2 février 2007, comporte cinq axes qui se déploient en deux volets totalisant 120 heures de formation :

- a) Le volet interréseaux comporte trois axes :
 - ° administratif, matériel et financier (10h)
 - ° pédagogique (30h)
 - ° relationnel (20h)
- b) Le volet réseaux comporte deux axes :
 - ° administratif, matériel et financier (30h)
 - ° pédagogique (30h)

Les tableaux chiffrés de la période 2016 – 2017 concernant le taux de réussite des formations initiales de directeurs selon les axes et les volets (interréseaux et réseaux) sont présentés lors de la réunion de la Commission de pilotage du 20 mars 2018.

Ces tableaux permettent de faire les observations suivantes :

Tout d'abord, de souligner que les opérateurs n'organisent pas toujours des formations. C'est notamment le cas du réseau WBE pour la période concernée.

Ensuite, de constater que le taux de réussite pour la formation à l'axe relationnel (interréseaux) est élevé (96 %). Ce constat permet de penser qu'un grand nombre de présents à la certification vont au bout de la formation.

Enfin, pour ce qui concerne l'axe administratif, il semblerait qu'il y ait une équivalence des taux de réussite entre les différents opérateurs, tant pour le fondamental que pour le secondaire. Il en va de même concernant l'axe pédagogique.

3.3 Thèmes et orientations prioritaires de la formation en cours de carrière

Chaque année, la Commission de pilotage fournit au gouvernement une proposition d'orientations et de thèmes prioritaires pour les formations interréseaux ainsi que le prévoient les décrets du 11 juillet 2002 relatifs à la formation en cours de carrière.

Ce plan s'appuie notamment sur les avis et propositions du Conseil supérieur des centres psycho-médico-sociaux et des Conseils généraux pour l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire et l'enseignement fondamental, ainsi que sur les recommandations de la cellule administrative de coordination des actions de prévention de la violence en milieu scolaire, de l'absentéisme, du décrochage scolaire et de l'abandon scolaire précoce, du Conseil supérieur de l'Éducation aux médias et de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par l'immersion, chacun pour les matières qui les concernent.

Pour rappel, le 22 novembre 2017, les arrêtés du Gouvernement de la Communauté française ont fixé les orientations et thèmes prioritaires relatifs à la formation en cours de carrière uniquement pour l'année 2018-2019. La Commission de pilotage a constaté que ceux-ci présentent des différences

majeures avec les propositions émises par la Commission de pilotage. Ce constat a également été souligné pour les précédents arrêtés portant sur l'année 2017-2018.

Tenant compte des différentes propositions émises par les organes sollicités, en sa séance du 18 septembre 2018, la Commission de pilotage a formulé un projet thèmes et orientations prioritaires à l'attention du Gouvernement.

Les deux arrêtés ont été adoptés le 21 novembre 2018.

4. Les Référentiels

4.1. Révision des référentiels de science

Deux référentiels de science (base et générales) ont fait l'objet de révision afin de :

- soit corriger une erreur typographique
- soit résoudre un problème de « copier- coller »
- soit de clarifier la formulation.

Il est à relever qu'aucune erreur de nature scientifique n'est constatée dans les référentiels qui font l'objet d'une révision.

Ainsi, le référentiel de biologie (science de base), UAA1 est modifié pour donner suite à une erreur de typographie, tandis que les référentiels UAA2 et UAA6 sont reformulés pour apporter davantage de précision.

Les référentiels de chimie (science de base), UAA2, UAA3 et UAA4 font également l'objet d'une formulation plus précise et préférable au texte initial.

Les référentiels en physique (science de base), UAA3 et UAA5 sont reprecisés pour la même raison.

Il en va de même concernant les référentiels de chimie (science générale), UAA1, UAA5, UAA6 et UAA10.

Enfin, le référentiel de physique (science générale), UAA7 est reformulé comme suite à une erreur de « copier – coller ».

La Commission de pilotage a émis, le 23 janvier 2018, un avis favorable à propos de ces modifications. Les référentiels ainsi modifiés sont consultables sur le site internet enseignement.be.

4.2. Nouveau référentiel : Compétences terminales en arts du cirque et arts circassiens à destination des Humanités générales et technologiques.

Quatre thèmes sont retenus pour la rédaction du référentiel.

- Technique et créativité de cirque
- Préparation physique et acrobatique
- Interprétation corporelle et rythmique
- Compréhension du fonctionnement du corps

Ces thèmes sont déclinés en UAA et ventilés sur le 2^e et 3^e degré.

Les compétences sont définies et déclinées en processus. Pour ce qui est des attitudes, elles sont incluses dans les stratégies transversales.

L'élève est tenu de collecter dans son « carnet de progression » tous les éléments pouvant lui servir lors de ses présentations circassiennes.

Ce référentiel est conçu pour être utilisable dans le cadre du tronc commun.

Lors de sa réunion du 23 janvier 2018, la Commission de pilotage a émis un avis favorable à propos de ce référentiel.

Donnant suite à cet avis favorable, le Gouvernement de la Communauté française a adopté un arrêté le 6 juin 2018 qui détermine les compétences et savoirs requis à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition en « Arts du cirque » et « Arts circassiens » conformément aux articles 25, § 1er, 2°, et 26, § 1er, 2°, du décret mission du 24 juillet 1997.

Le 13 septembre 2018, le Décret confirmant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 juin 2018 déterminant les compétences et savoirs requis à l'issue du deuxième degré de la section de transition et les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition en « Arts du cirque » et « Arts circassiens » est adopté. Il est consultable sur le site internet enseignement.be.

5. Agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires, aux logiciels scolaires et aux autres outils pédagogiques, après avis motivé rendu par les services de l'Inspection, conformément au décret du 19 mai 2006

En 2018, la Commission a statué sur 727 demandes d'agrément. Ces demandes concernaient 455 manuels, 75 logiciels et 197 outils pédagogiques. Parmi ces demandes, l'agrément a été octroyé à 681 ressources.

En 2018, la Commission de pilotage a traité 4 réclamations concernant 13 ressources.

La première réclamation a été déposée par les Editions Oxford University Press concernant le refus d'octroi de l'agrément pour 9 manuels : *Student's Book Insight – Elementary, Pre-Intermediate, Upper Intermediate, Advanced, Student's Book solutions 3rd – Elementary, Pre-Intermediate, Student's Book English File 3rd ED – Beginner, Inter +, Student's Book English Plus 2nd ED – Level 1*

Lors de sa réunion du 20 février 2018, la Commission de pilotage a confirmé le nouvel avis du Collège et n'a pas octroyé l'agrément pour ces 9 manuels.

Le 19 juin 2018, la Commission de pilotage a examiné la réclamation des éditions Gai Savoir concernant le refus d'octroi de l'agrément pour l'ouvrage « *Maths + CE2 (3^e, 4^e année)* ».

La Commission a confirmé le nouvel avis du Collège et octroie l'agrément à cet ouvrage.

Le 18 septembre 2018, la Commission de pilotage a examiné la réclamation de Mycomicro Viebat sprl concernant le refus d'octroi de l'agrément pour 2 ouvrages : « *le voleur d'animaux* » et « *les bonbons magiques* ».

La Commission a confirmé le nouvel avis du Collège et octroie l'agrément à cet ouvrage.

Le 18 décembre 2018, la Commission de pilotage a examiné la réclamation des éditions Erasme concernant le refus d'octroi de l'agrément pour l'ouvrage « *Faire des maths en 3^e année – manuel (refonte 2018)* ». La Commission de pilotage a décidé de réexaminer ce dossier lors d'une prochaine réunion.

6. Recherches internationales. Enquête internationale : PIRLS

Une note de synthèse², rédigée par le Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège, est présentée lors de la réunion de la Commission de pilotage du 20 novembre 2018.

² Université de Liège. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe). Dominique Lafontaine. Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation. Département des Sciences de l'Éducation.

Cette note présente les principaux résultats des élèves de la Fédération Wallonie – Bruxelles à l'enquête PIRLS 2016. Cette enquête permet de comparer les performances des élèves entre plusieurs pays. Elle est réalisée tous les cinq ans par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.

En Fédération Wallonie – Bruxelles, ce sont les élèves de 4^e année de l'enseignement fondamental qui ont fait l'objet de cette évaluation en avril et mai 2016.

Le principal objectif de PIRLS est de mesurer le niveau de compréhension en lecture.

Quatre processus de compréhension sont évalués par cette enquête.

- Retrouver et prélever des informations explicites
- Faire des inférences simples
- Interpréter et intégrer des idées et des informations
- Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Les épreuves sont administrées, selon un échantillonnage rigoureux, dans 158 écoles de la Fédération Wallonie - Bruxelles, soit 4623 élèves de 4^e année primaire.

Deux formats différents de questions sont utilisés :

- Des questions à choix multiples. L'élève doit choisir, parmi les 4 possibilités offertes, celle qui répond le mieux à la question.
- Des questions à réponse construite. L'élève doit rédiger sa réponse (les aspects formes (orthographe, correction de la langue) ne sont pas pris en considération.

Afin de réaliser une comparaison pertinente entre la Fédération Wallonie – Bruxelles et les autres pays participants à l'étude, un premier groupe de « référence » est identifié, comprenant 31 pays, tous membres de l'OCDE ou de l'UE.

Un second groupe de pays dont la performance est comparable à la moyenne de la Fédération Wallonie – Bruxelles est également distingué.

Enfin, un troisième groupe de pays dont la moyenne est significativement inférieure à la moyenne de la Fédération Wallonie – Bruxelles est désigné.

À titre d'exemple, on trouve dans le premier groupe des pays comme l'Irlande, l'Angleterre, le Danemark, le Canada (Ontario) ou encore l'Allemagne, l'Espagne et la France. La moyenne de ces pays se situe à 542 et est supérieure à la moyenne de la Fédération Wallonie – Bruxelles qui est de 497.

Parmi les pays dont la moyenne est significativement inférieure à la moyenne de la Fédération Wallonie – Bruxelles, on peut citer notamment Malte, la Géorgie, ou encore l'Afrique du Sud et l'Égypte.

Deux constats découlent des résultats obtenus par la Fédération Wallonie – Bruxelles.

Le premier concerne le résultat des filles qui est significativement supérieur à celui des garçons (503 contre 492).

Le second se rapporte au fait que 25 % des élèves d'origine socio-économique favorisée obtiennent des résultats significativement supérieurs aux élèves d'origine socio-économique défavorisée (542 contre 455, soit 87 points).

Par ailleurs, l'observation de l'évolution du score moyen entre 2011 et 2016 montre que les résultats de 2016 sont significativement moins satisfaisants qu'en 2011 alors même que l'analyse selon le type de texte n'est pas significativement différente entre 2011 et 2016.

En ce qui concerne les textes informatifs, une baisse significative des scores moyens globaux est cependant notée alors qu'aucune différence n'existait en 2011 entre les filles et les garçons. En 2016 cet écart est de 8 points.

Le processus de compréhension, selon le mode : « prélever et inférer » et « interpréter, intégrer et évaluer », cité plus haut, indique une diminution plus marquée des scores moyens globaux relatifs aux processus « prélever et inférer » que ceux relatifs aux processus « interpréter, intégrer, évaluer ».

En affinant ces moyennes, le groupe d'experts a défini une échelle de compétences en quatre niveaux. Le premier niveau correspond à une moyenne globale comprise entre 401 et 475.

Le second niveau correspond à une moyenne comprise entre 476 et 550.

Le troisième niveau se situe entre 551 et 625, enfin le quatrième niveau correspond à une moyenne supérieure à 625.

Selon ce classement, dans une bonne partie des pays de référence, au moins 50 % des élèves atteignent le niveau élevé (niveau 3) ou avancé (niveau 4). Par contre, en Fédération Wallonie – Bruxelles, seuls 22 % des élèves atteignent ces niveaux. Plus précisément encore, seuls 3 % de nos élèves atteignent le niveau 4.

Par conséquent, en Fédération Wallonie – Bruxelles, il y a très peu de bons lecteurs et une proportion importante de lecteurs ne possédant que des compétences de lecture relativement rudimentaires.

De manière plus générale, entre 2011 et 2016, le pourcentage de lecteurs précaires (niveau 1) augmente de 6 % à 8 %. Ce pourcentage augmente plus spectaculairement selon qu'il y a un retard scolaire ou pas. Il passe de 5 % en 2011 à 23 % en 2016.

Deux pistes explicatives permettent de comprendre les résultats en lecture obtenus par nos élèves.

La première piste concerne les occasions offertes aux élèves de développer une compréhension experte au fil de l'enseignement primaire.

En Fédération Wallonie – Bruxelles, cette tendance est davantage orientée vers l'exercice de la compréhension au détriment de l'enseignement de la compréhension. L'enseignement de stratégies de compréhension est loin d'être une pratique ancrée dans la pratique des classes. En outre, les pratiques transactionnelles axées sur le développement d'un dialogue oral ou écrit sont peu répandues. Cette tendance est renforcée par une moindre pratique de lecture régulière de livres longs au profit de lectures d'histoires courtes ou de documents informatifs tout aussi courts.

Il est significatif de relever qu'une part importante d'enseignants se déclarent peu formés en matière de remédiation, et même pour certains, en matière d'enseignement de la lecture.

La seconde piste concerne l'entrée dans l'écrit.

Insuffisamment accompagné, l'apprentissage de la lecture ne prend pas appui sur des représentations correctes des liens entre langage oral et langage écrit (l'écrit code des éléments sonores), l'enseignement du code dispensé en début de première année primaire ne peut produire ses effets ni sur le décodage ni sur la compréhension.

Des outils pédagogiques spécifiques à l'entrée dans l'écrit sont pourtant développés dans le cadre du projet « Décolage » pour l'enseignement maternel et le début du primaire.

Alors que dans plusieurs pays du premier groupe, les enseignants sont formés pour enseigner tant en maternelle qu'en primaire, ce qui permet de multiplier les activités d'apprentissages combinant dès la maternelle des activités authentiques de lecture et d'écriture, cette formation est inexistante en Fédération Wallonie – Bruxelles.

La réforme de la formation initiale des enseignants, actuellement en discussion, envisage cependant cette modalité de formation en tuilage pour les institutrices maternelles qui seront formées pour enseigner également en première et deuxième année primaire.

Suite à cette présentation, les membres du Commission de pilotage ont exprimé leur volonté de transmettre ce rapport au groupe de travail chargé de réécrire le référentiel de Français et prioritairement aux membres du groupe de travail chargé de rédiger le référentiel « compétences initiales ».

7. Rapport du Service général de l'Inspection concernant les demandes de maintien en 3^e maternelle.

Ce rapport est présenté lors de la réunion de la Commission de pilotage du 18 décembre 2018.

La problématique analysée concerne la difficulté d'interpréter le prescrit décretaal (décret du 14 mars 1995) concernant le maintien en 3^e maternelle : « le maintien en 3^e maternelle doit-il ou non être considéré comme une année complémentaire ».

La circulaire 1993 du 21 août 2007 apporte un complément de réponse. Elle précise qu'à partir de l'année 2008 – 2009, le maintien en 3^e maternelle est considéré comme une année complémentaire.

Ce faisant, le législateur pose des balises relativement contraignantes.

« Afin de tenir compte des rythmes d'apprentissage propres à chaque enfant, les écoles ont la possibilité de faire bénéficier un élève d'une année complémentaire au maximum par étape ». (...) « Cette mesure ne peut toutefois être qu'exceptionnelle ». Elle ne peut en aucun cas être confondue avec un redoublement. « Elle doit s'accompagner de la constitution d'un dossier pédagogique pour chaque élève concerné ». « L'élève qui a été maintenu en maternelle la première année de sa scolarité obligatoire ne pourra donc plus bénéficier d'une telle année au terme de la 1^{re} ou de la 2^e primaire ». Enfin, « le projet d'établissement doit mentionner les modalités d'organisation des années complémentaires ».

Malgré ces précisions, il se trouve encore des écoles qui proposent un maintien en 3^e maternelle sans apporter aux parents des informations concernant la prise en charge spécifique de l'élève.

Dès lors, un complément au décret mission du 24 juillet 1997 est pris le 4 février 2016 précisant qu'« un processus d'observation des compétences (...) doit être mis en place en 3^e maternelle par le titulaire pour la fin du mois de novembre. En cas de détection de difficultés d'apprentissage, un dispositif individualisé d'accompagnement et de remédiation est mis en place pour l'élève au sein de l'établissement en partenariat avec le centre PMS concerné, le cas échéant, selon les modalités définies par le Gouvernement ».

Ces précisions décretales successives ont eues un impact sur la diminution des demandes de maintien. Elles passent de 3093 pour l'année scolaire 2006 – 2007 à 820 pour l'année scolaire 2016 - 2017.

Cette baisse s'explique également par les dispositions de l'avis n° 3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Cet Avis pose très clairement les balises d'une école qui réduirait très fortement, voire supprimerait, le redoublement en 3^e maternelle. Il semble que l'obligation de constituer un réel dossier de différenciation et de soutien a un impact sur le nombre de demandes de maintien.

En 2018, sur 420 demandes de maintien, 217 ont fait l'objet d'un refus de maintien, soit un taux de 52 %.

Il est à souligner qu'un nombre important de dossiers sont irrecevables par manque total ou partiel des informations requises dans le plan différencié d'apprentissage. Il semblerait qu'une prise de conscience des équipes éducatives en la matière soit en évolution positive.

Le rapport relève néanmoins trois points d'attention.

Le premier concerne le parcours scolaire des élèves dont le maintien est refusé.

Dans ce cas, soit l'élève est inscrit en P1 et est comptabilisé pour l'obtention de subsides, mais il est physiquement présent en M3, soit l'élève est effectivement présent en P1, mais alors ce sont les enseignants du niveau primaire qui se trouvent démunis et peinent à mettre en place de nouvelles stratégies pour aider ces élèves fragiles face aux apprentissages traditionnellement organisés et programmés.

Le second concerne l'impact des nouvelles directives en matière de maintien.

La constitution d'un dossier beaucoup plus argumenté, notamment en ce qui concerne le plan différencié d'apprentissage, semble être, en partie, à l'origine de la diminution du nombre de demandes.

Enfin, le troisième interroge l'attitude à adopter face au manque d'équité lors de la constitution du dossier.

De manière générale, le rapport pointe le manque de professionnalisme ou le laxisme de certaines directions d'écoles. En effet, l'absence ou l'incomplétude du plan différencié d'apprentissage reste le motif le plus fréquent de l'irrecevabilité de la demande de maintien.

La conclusion des auteurs sur ce point est extrêmement parlante : « Le constat regrettable qui ressort de ces éléments est que l'enfant, et ses responsables légaux, sont alors en quelque sorte « victimes » d'un manque d'implication des écoles (des équipes) dans leur mission premières, définies aux articles 6 et 12 du décret « mission » du 24/07/97³ ».

Une série de propositions d'actions sont énumérées à la suite de ces points d'attention.

D'abord, la circulaire concernant les demandes de maintien doit mentionner que l'instruction d'un dossier ne comprenant pas les pièces requises est d'emblée irrecevable. Ce qui conduit automatiquement les responsables légaux à introduire un recours.

Ensuite, qu'une mission d'information concernant la prise en charge des élèves maintenus soit l'objet d'une investigation approfondie. Elle se concentrerait sur les stratégies mises en place en faveur de l'enfant maintenu, ainsi que les stratégies mises en œuvre pour les élèves inscrits en P1 et pour qui le maintien est refusé. Enfin sur les résultats obtenus en P1 pour les élèves dont le maintien est accepté.

Ces propositions permettent d'évaluer le réel impact de la nouvelle réglementation sur le retard scolaire en apportant des réponses aux questions telles que : les élèves maintenus ont-ils tirés bénéfice de leur maintien en M3, ou encore les élèves non maintenus ont-ils vécu des difficultés en P1, ou enfin, les élèves non maintenus sont-ils acculés à une année complémentaire entre le P1 et la P2.

Une telle investigation permet parallèlement d'apporter davantage d'éclaircissements concernant l'augmentation de l'orientation des élèves vers l'enseignement spécialisé et singulièrement des élèves issus des milieux socioéconomiques faibles.

La Commission de pilotage s'est prononcée en faveur de ces propositions d'action.

B. Mission d'accompagnement de la mise en œuvre des réformes pédagogiques

1. Propositions de la Commission relatives aux modifications réglementaires et décrétales permettant d'améliorer le pilotage de l'enseignement en Communauté française

Tout comme les années précédentes, depuis 2006, la Commission regrette la modification de la procédure d'approbation des programmes d'études découlant des modifications apportées au décret pilotage, intervenu le 4 mai 2005, article 3 point 1. Elle a proposé d'alléger cette procédure, ce qui implique une nouvelle modification décrétales (articles 17, 27, 36 et 50 du décret Missions).

Par ailleurs, la Commission de pilotage réitère la proposition d'harmoniser les deux décrets relatifs à la formation en cours de carrière.

2. Pénurie des enseignants

Deux rapports concernant cette problématique sont présentés à l'occasion de la réunion de la Commission de pilotage du 18 septembre 2018.

³ Service général de l'Inspection. Rapport de synthèse concernant les demandes de maintien en M3 – M. Hismans – S. Pirotte. Juin 2018. Enseignement fondamental ordinaire. Année scolaire 2017 – 2018. P.14

Le premier rapport émane du groupe de travail lié aux missions de contrôle du niveau d'étude du Service Général de l'Inspection pour donner suite à la note verte de Madame la Ministre sur cette problématique prégnante.

Le second est rédigé par un groupe de travail composé d'un membre de la direction d'exploitation des données, d'un membre de l'Etnic, d'un membre de la chambre de la pénurie, enfin d'un membre du service général du pilotage du système éducatif.

2.1. Rapport du groupe de travail lié aux missions de contrôle du niveau des études⁴.

Le Service Général de l'Inspection a collecté les informations relatives à la pénurie dans le cadre de sa mission de contrôle du niveau d'études. Il n'était pas envisageable d'établir un cadastre exhaustif de toutes les périodes de cours qui n'ont pas été dispensés en 2016 – 2017. Par conséquent, il a été décidé que chaque inspecteur complète un questionnaire en ligne par rapport à ses investigations dans le cadre de cette mission de contrôle.

À cette fin, un échantillon est constitué à partir de 336 établissements, 1 692 groupes-classes, 33 482 élèves, ventilés par provinces.

Les données relatives pour mesurer la pénurie se basent sur les variables suivantes :

- le numéro Fase,
- le code-cours (suivant Primoweb)
- le code-fonction (idem)
- l'année investiguée
- la forme d'enseignement
- le nombre d'élèves (E)
- le nombre de périodes organisables (NPO)
- le nombre de périodes dispensées (NPD)
- le nombre de périodes non dispensées pour des motifs organisationnels (NPND) (voyages scolaires, conseils de classe, etc.)
- le nombre de professeurs concernés.

Le nombre de périodes non prestées hors motifs organisationnels (NPHO) permet de déterminer l'ampleur de la pénurie. Il se calcule de la manière suivante :

$$\text{NPHO} = \text{NPO} - \text{NPD} - \text{NPND}$$

Le pourcentage de périodes non prestées (% PHO) désigne le pourcentage d'heures de cours qui n'ont pas pu être dispensées aux élèves pour le motif qu'aucun professeur, titulaire ou remplaçant, n'était présent pour enseigner.

Afin de différencier une absence occasionnelle de la pénurie, le groupe de travail a choisi de filtrer les groupes-classes pour lesquels un pourcentage de périodes non prestées (% PHO) est supérieur ou égal à 12,5%, soit l'équivalent d'une heure de cours sur huit.

Autrement dit, la pénurie d'enseignants débute à partir du moment où une heure sur huit n'est pas enseignée hors motifs organisationnels.

⁴ Service Général d'inspection – Secondaire. Rapport du groupe de travail lié aux missions de contrôle du niveau des études.

Sur les 1 692 groupes-classes, il est observé que 14,1 % des cours ne sont pas donnés. Sur ces 14,1 %, 8,2% ne sont pas données pour des motifs organisationnels (cela concerne 2 745 élèves de l'échantillon) et 5,9 % pour cause de pénurie d'enseignants (soit 1 975 élèves de l'échantillon).

Cela signifie qu'en termes de périodes de cours organisables, soit 149.106 au total, 12 289 périodes n'ont pas été dispensées pour des raisons organisationnelles et 8 841 périodes n'ont pas été dispensées pour cause d'absence d'un titulaire de classe. Ce sont ces périodes d'absence d'un titulaire de classe qui expriment la pénurie d'enseignants.

À contrario, 80,9 % des élèves de l'échantillon ne sont pas concernés par la pénurie, soit 27 086 élèves.

Les cours où la pénurie d'enseignants est la plus forte concernent certains cours de pratiques professionnelles (mécanique industrielle, électromécanique, carrosserie), certains cours techniques (vente, éducation technologique), enfin, certains cours généraux (morale, néerlandais, français).

La pénurie moyenne par province n'est pas significative.

Parmi les 1367 enseignants évalués, 86,6 % possèdent un titre requis ou suffisant, 10,6 % sont porteurs d'un titre de pénurie et 2,8 % disposent d'un autre titre. Les enseignants qui possèdent un titre requis ou suffisant respectent le programme à hauteur de 80 %, alors que la catégorie des autres titres ne respecte le programme qu'à raison de 59 %.

Le rapport conclut qu'afin d'étoffer et d'affiner les résultats de la pénurie à l'avenir, il serait opportun de poursuivre la collecte de ces données durant plusieurs années scolaires consécutives afin d'apprécier les différentes variables au cours du temps.

2.2. Note relative à la pénurie d'enseignants.

Cette note est présentée lors de cette même réunion de la Commission de pilotage, comme suite à sa propre demande formulée lors de sa réunion du 20 mars 2018.

Elle éclaire le concept de pénurie sous différents angles et contribue à la définition de celle-ci complémentirement au rapport présenté par le Service Général de l'Inspection.

La récente réforme des titres et fonction a permis de lister chaque fonction enseignante et chaque titre de capacité. Cette liste permet de connaître la situation lors du recrutement d'un nouveau membre du personnel.

Afin de combler le manque de candidat dans certaines fonctions, des « titres de pénurie » sont listés de manière exhaustive dans une base de données. À ces différents titres s'ajoutent « les titres de pénuries non listés ». Ceux-ci sont examinés par la Chambre de la pénurie. Une autorisation doit être délivrée par la chambre des titres de pénurie de la CITICAP (Commission Interréseaux des titres de capacité) pour le recrutement d'une personne portant ces caractéristiques.

Ce nouveau contexte introduit par la réforme permet d'évaluer la pénurie sous différents angles.

Elle permet d'illustrer la situation de la pénurie par rapport aux :

- intérimaires. Entre 2008 – 2009 et 2017 – 2018 (en septembre) le nombre des ETP intérimaires est passé de 2656 à 3289, soit une augmentation de près de 80 % du nombre d'ETP. Le pic d'augmentation du nombre d'ETP intérimaire se situe en 2010 – 2011.
- nombre d'établissements dans lesquelles les intérimaires prestent. Ce nombre varie entre deux et quatre établissements, quelle que soit la zone considérée.
- titres et fonctions des nouveaux enseignants. En termes de pourcentage, les fonctions exercées par les titres requis (TR) dans l'enseignement fondamental sont supérieures à 85 % en 2018. Par contre, ce pourcentage est de 15 % pour les titres de pénurie (TR) ou les titres de pénurie non listé (TNL).

En rapport avec ces trois points, le constat est double, non seulement la pénurie se situe autour de 15 %, mais également que le pourcentage de TP ou TNL est le plus élevé pour les maitres de religion et les maitres de seconde langue.

Il en est pratiquement de même pour l'enseignement secondaire inférieur à la différence près que ce sont davantage les cours de pratique professionnelle et les cours techniques qui sont les plus touchés par la pénurie. Concernant les cours généraux, le pourcentage de TP et TNL sont plus élevés en langues modernes, immersion linguistique et philosophie à la citoyenneté.

Pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire, les fonctions où le pourcentage de TP et TNL sont les plus élevés concernent, à l'instar du degré inférieur, les cours de pratique professionnelle et les cours techniques. Il en va de même pour les cours généraux à la différence près qu'ici, les cours de mathématiques et de science sont également concernés par la pénurie.

La réforme permet également d'identifier la pénurie au regard du suivi d'une cohorte d'étudiants entrée en première année de bachelier pédagogique durant l'année 2011 – 2012.

Sur les 5.638 inscrits, seuls 2470 ont été diplômés entre 2014 et 2017, soit un taux de réussite de 43,8 %.

Les proportions de diplômés les plus élevés sont atteintes dans les sections AESI Français (52,7 %), Instituteur primaire (47,4 %), AESI Sciences (46,3 %) et Instituteur préscolaire (44,3 %) dont 4,5 % également diplômés Instituteur primaire). Les taux les moins élevés concernent les sections AESI Arts plastiques (33,9 %), Education physique (35,7 %) et Sciences humaines (35,4 %).

Sur les 2470 diplômés entre 2014 et 2017, près de 90 % ont enseigné au moins quelques jours en FWB entre septembre 2014 et mai 2018. Mais si l'on analyse ce pourcentage en rapport avec le parcours sur cinq années d'enseignants entrés en fonction le 1^{er} septembre 2012 et le 30 juin 2018, on constate que ce taux n'est plus que de 65,8 % en maternelle, de 74 % en primaire, de 57 % en secondaire.

Un an après l'entrée en fonction en 2012 – 2013, seuls 70,5 % des enseignants sont toujours actifs l'année suivante dans l'enseignement secondaire. Le pourcentage le plus élevé d'enseignants actifs après cinq années se trouve en maternelle et primaire avec 80,9 %.

Il est à remarquer que seul 42,1 % des enseignants porteur d'un bachelier pédagogique sont toujours actifs en 2017 – 2018. Ils sont suivis de près par les enseignants porteurs d'un diplôme de niveau secondaire (48,7 %) et les enseignants disposant d'un master (52,2 %).

Enfin, la réforme permet d'exprimer la pénurie au regard des perspectives de départ à la pension des enseignants détenteurs d'un diplôme d'instituteur maternel, primaire ou AESI.

La pyramide des âges en mai 2018 des instituteurs maternels montre que 98 % sont des institutrices. Malgré une pyramide des âges assez élancée, la tendance est au vieillissement au sein de ce personnel. Leur âge moyen s'élève à 41,7 ans en 2018 alors qu'il était de 40,9 ans en 2017 et 39,7 ans en 2013.

En ce qui concerne les instituteurs primaires, leur effectif est relativement jeune. La poursuite de la féminisation (84 % de femmes en 2018) va s'intensifier au cours des prochaines années au vu de la tendance vieillissante du personnel masculin.

La tendance est semblable pour les détenteurs d'un bachelier instituteur primaire, elle est même au rajeunissement.

La Commission de pilotage a souhaité que le groupe de travail se réunisse à nouveau afin d'approfondir certains éléments et répondre à certaines interrogations. La Commission de pilotage a également demandé que la recommandation formulée par le Service Général de l'Inspection à savoir : « poursuivre la collecte des données sur plusieurs années scolaires », soit rencontrée.

Perspectives pour l'année 2019

En 2019, la Commission de pilotage s'attachera principalement à :

- poursuivre la construction d'un système cohérent d'indicateurs du pilotage du système éducatif en adaptant leur communication en fonction du public ;
- octroyer les agréments aux manuels scolaires, logiciels et outils pédagogiques;
- proposer des pistes de réflexion à approfondir par le Service Général de l'Inspection ;
- examiner des demandes que le Gouvernement lui adressera ;
- poursuivre l'analyse des thématiques relatives à l'évaluation des formations en cours de carrière des enseignants et de la formation initiale des directeurs ;
- réaliser une évaluation du décret Inscriptions ;
- poursuivre la réflexion en lien avec la pénurie des enseignants ;
- poursuivre l'analyse des résultats des épreuves externes certificatives ou non et formuler des recommandations en vue d'un meilleur fonctionnement du système éducatif en particulier via des analyses sur un échantillon représentatif de copies du CEB (corrigées et rendues anonymes) ;
- maintenir la cohérence entre les différents groupes de travail rédacteurs des épreuves externes certificatives : CEB, CE1D, CESS ;
- proposer au Gouvernement toute mesure qu'elle jugerait nécessaire dans le cadre de l'évaluation du système éducatif ;
- déterminer et inscrire son action en fonction des décisions issues des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence et de l'évolution des décisions que le Gouvernement prend et prendra dans ce cadre.

Calendrier des travaux en 2018

Au cours de l'année civile écoulée, la Commission de pilotage du système éducatif a tenu neuf réunions, planifiées en fonction des travaux déjà en cours, des missions et des échéances fixées légalement. Toutefois, le quorum n'a pas été atteint le 20 février, le 17 avril, 16 octobre. Pour différentes raisons, les réunions du 15 mai 2018 ont été annulées.

Pour des raisons de délai prévu dans les prescrits légaux, 5 procédures de validations électroniques ont été mises en place dont une concernait la validation d'un indicateur de l'enseignement présenté hors séance.

Dates des réunions	Objet/Décisions
23 janvier 2018	<ul style="list-style-type: none">• Approbation du PV de la réunion du 21 novembre 2017 ;• Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ;• Référentiels de Compétences terminales en Sciences de base et Sciences générales à destination des Humanités générales et technologiques – modifications ;• Référentiel de Compétences terminales en arts du cirque et arts circassiens à destination des Humanités générales et technologiques ;• Avis sur les programmes de formation de l'IFC ;• Résultats des évaluations externes non certificatives ;• Épreuves externes certificatives (interview) ;

	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport d'activités de la Commission de pilotage pour l'année 2017 ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.
20 février 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation du PV de la réunion du 23 janvier 2018; • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; Réclamation des Editions Oxford University Press concernant le refus d'agrément pour neuf manuels : <i>Student's Book Insight – Elementary, Pre-Intermediate, Upper Intermediate, Advanced, Student's Book solutions 3rd – Elementary, Pre-Intermediate, Student's Book English File 3rd ED – Beginner, Interm +, Student's Book English Plus 2nd ED – Level 1</i> • Présentation de l'enquête TALIS 2018 - <i>Teaching and Learning International Survey</i> ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.
20 mars 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation du PV de la réunion du 23 janvier et du 20 février 2018 ; • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; • Calendrier des épreuves externes certificatives de juin 2019 ; • Rapports communs d'évaluation des formations en cours de carrière et des formations initiales de directeurs réalisées en 2016-2017 ; • Avis sur les programmes méso réseaux 2018-2019 ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Composition de l'organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion ; • Divers.
17 avril 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation du PV de la réunion du 20 mars 2018 ; • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; • Indicateurs de l'enseignement : édition 2017 ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.
19 juin 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; Réclamation des Éditions Gai Savoir concernant le refus d'agrément pour l'ouvrage « <i>Maths + CE2 (3^e, 4^e année)</i> » • Calendrier des évaluations externes certificatives de juin 2019 ; • Indicateurs de l'enseignement – édition 2017 et 2018 et table des matières – édition 2018 ; • Conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du CEB – information ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.
18 septembre 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation du PV de la réunion du 19 juin 2019 ; • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; Réclamation de Mycomicro Viebat sprl concernant le refus d'agrément pour deux ouvrages : <i>le voleur d'animaux, les bonbons magiques</i> • Avant-projet de décret relatif à l'acquisition de manuels scolaires, de ressources numériques, d'outils pédagogiques et de livres de littérature, au sein des établissements scolaires – répartition budgétaire ; • Pénurie des enseignants – information ;

	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats des épreuves externes certificatives de juin 2018 ; • Orientation et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière des enseignants et des membres du personnel des CPMS ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.
16 octobre 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation du PV de la réunion du 18 septembre 2018 ; • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; • Profil des élèves qui échouent au CEB — rapport du Service Général de l'Inspection ; • Rapport d'activités du Conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du CEB ; • Indicateurs de l'enseignement — édition 2018 ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.
20 novembre 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation du PV de la réunion du 16 octobre 2018 ; • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; • Enquête internationale : PIRLS — présentation ; • Analyse des résultats des épreuves externes certificatives ; • Indicateurs de l'enseignement — édition 2018 ; • Modification de la composition de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.
18 décembre 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Approbation du PV de la réunion du 20 novembre 2018 ; • Agrément des manuels, logiciels scolaires et outils pédagogiques ; <p>Réclamation des éditions Erasme concernant le refus d'agrément pour l'ouvrage : « <i>Faire des maths en 3^e année – manuel (refonte 2018)</i> »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maintien en 3^e maternelle — présentation ; • Evaluations externes non-certificatives — note d'information ; • Avis sur les programmes de l'enseignement ; • Divers.