



**ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

SERVICE GENERAL DE L'INSPECTION

**Rapport établi par le Service général de l'Inspection
au terme de l'année scolaire 2009-2010.**

Octobre 2010

SOMMAIRE

1. Un an plus tard...	2
2. La méthodologie.	3
3. A propos des constats et des propositions émis il y a un an...	5
4. A propos de certaines problématiques générales appréhendées ici plus particulièrement dans l'enseignement obligatoire.	
§ L'aide aux élèves en difficulté ;	7
§ La réussite scolaire et l'évaluation certificative ;	14
§ L'accueil des enfants et adolescents à besoins spécifiques ;	18
§ L'apprentissage par immersion ;	21
§ La vie scolaire ;	22
§ Le respect de la neutralité.	24
5. A propos de constats posés plus spécifiquement à propos de certaines disciplines.	
§ L'apprentissage des mathématiques ;	25
§ Le développement d'une formation historique ;	31
§ L'éducation physique ;	34
§ L'éducation artistique dans l'enseignement secondaire à horaire réduit.	36
6. A propos de constats posés en dehors de l'enseignement obligatoire.	
§ L'enseignement de promotion sociale ;	38
§ L'enseignement à distance.	40
7. Si on ne devait retenir que...	42

1. Un an plus tard...

Au terme de l'année scolaire 2008-2009 et ce conformément au prescrit décretaal, l'inspection a rendu un premier rapport général sur l'état du système éducatif tel qu'il apparaissait au départ des constats posés par les membres de l'inspection lors de leurs missions menées au sein des établissements scolaires et des centres PMS.

Ce rapport a fait l'objet de présentations et de débats au sein de différentes instances (Commission Education du Parlement, Cabinet ministériel, Commission de Pilotage, Collège de l'inspection et du service et des cellules de conseil et soutien pédagogiques...). Il est ainsi apparu que les constats posés dans ce rapport rejoignaient dans une très large mesure des constats posés par ailleurs.

Malgré ce consensus assez large sur les constats posés, il serait assurément sot de croire qu'un an plus tard la situation ait changé de façon significative. Chacun sait qu'un système aussi complexe que l'est notre système scolaire n'évolue en effet pas d'une façon aussi rapide.

Ce rapport ne vise donc pas à apprécier des évolutions qui auraient pu être réalisées en une année scolaire. Il vise au contraire à approfondir, à enrichir et à élargir les constats, les analyses et les propositions faites au terme de l'année scolaire 2008-2009.

Après avoir succinctement décrit la méthodologie mise en œuvre, on rappellera quelques constats et propositions repris dans le rapport 2008-2009 pour s'attacher ensuite à certaines problématiques ou à certaines disciplines qui ont plus particulièrement retenu l'attention.

2. La méthodologie.

- 2.1. Rappelons tout d'abord que les considérations émises dans ce texte se fondent sur les faits prélevés au quotidien, en 2009-2010, par les membres de l'inspection dans les établissements scolaires et les centres PMS. Ces visites d'inspection s'inscrivent dans un plan de travail portant sur trois années scolaires, 2009-2010 constituant la première de ces années. Ce plan doit conduire à visiter chaque établissement scolaire et chaque centre PMS selon un ou différents points de vue disciplinaires au cours de ces trois années.

Ce plan, décliné selon des modalités propres aux spécificités de chaque niveau ou secteur¹, vise évidemment à recueillir les données les plus significatives et les plus fiables possibles afin de faire rapport de façon pertinente à l'Autorité sur la façon dont les enseignants et autres agents traduisent en gestes professionnels les prescrits décrets et réglementaires. L'inspection apporte ainsi sa contribution au pilotage du système éducatif. Le présent texte est une des concrétisations de cette volonté.

- 2.2. Insistons toutefois sur le fait qu'il ne s'agit là que d'un des objectifs de ces missions d'investigation menées dans les écoles. Un autre objectif concerne le pilotage de chaque établissement. Chaque mission a ainsi donné lieu à la rédaction d'un rapport qui faisait part aux acteurs locaux (organisateur et, par leur intermédiaire, personnels de direction, enseignants et autres agents) des constats posés par l'inspection au sein de leur établissement ou de leur centre. Il s'agit assurément là d'une information à caractère externe qui est de nature à enrichir, à compléter, à nuancer l'auto-évaluation que ces acteurs locaux font de leur action et partant d'aider ainsi au pilotage de chaque école et de chaque centre.

On ajoutera que, dans cette perspective, une attention toute particulière a été accordée par l'inspection à l'amélioration de la communication avec les écoles et les centres PMS. Cette communication concerne notamment l'annonce des objectifs poursuivis, des modes d'investigation qui vont être mis en œuvre ou encore du calendrier prévu. Elle concerne aussi le soin apporté à la lisibilité des rapports remis aux acteurs locaux. Il s'agit là assurément d'une condition sine qua non du développement d'une

¹ Ces déclinaisons ont été présentées au chapitre 3 du rapport 2008-2009.

relation de partenariat et de confiance avec chaque acteur de terrain.²

- 2.3. En ce qui concerne le présent texte, c'est sur la base du contenu des rapports établis par chaque membre de l'inspection qu'il a été construit. Le tableau ci-dessous donne une idée du travail qui a déjà pu être mis en œuvre en 2009-2010 dans le cadre de la réalisation de ces plans de travail.

	Nbre. d'établissements/Centres inspectés	Nbre. de rapports rédigés
Fondamental	711	1455
Secondaire	442	1045
Spécialisé	123	252
Prom soc	41	41 ³
Artistique	49	49
CPMS	114	145
Total	1380	2987

Au cours de l'année scolaire 2009-2010, ce sont donc bien 1380 établissements ou centres PMS qui ont fait l'objet d'une ou plusieurs missions d'inspection⁴, ces missions ayant donné lieu à la rédaction de 2987 rapports.

Ces derniers ont à leur tour donné lieu à la rédaction de synthèses partielles portant sur un niveau, un secteur, une thématique, une discipline. C'est enfin sur la base de ces synthèses que le présent rapport a été établi.

² Le rapport d'activités du service général d'inspection rédigé au terme des années 2008-2009 et 2009-2010 décrit davantage les axes majeurs dans lesquels s'est inscrit le travail de l'inspection.

³ Concernant l'enseignement de promotion sociale, on n'a ici pris en compte que les rapports de synthèse établis au niveau de l'établissement, lesdits rapports se fondant sur 1224 rapports relatifs à des unités de formation et sur 220 rapports disciplinaires.

⁴ Ne sont pas ici reprises les visites visant à apprécier les aptitudes pédagogiques ou professionnelles d'un membre du personnel (107 missions ont été menées dans ce cadre).

3. A propos des constats posés et des propositions émises il y a un an....

- 3.1. L'année dernière, l'inspection avait relevé deux difficultés structurelles majeures de notre système éducatif : l'imprécision des référentiels en matière de savoirs et savoir-faire à construire et en matière de niveaux de maîtrise attendus, d'une part, et, d'autre part, l'absence de continuité et donc de cohérence dans les apprentissages.

Ces deux difficultés seront évoquées dans des aspects plus spécifiques où l'on verra comment elles interviennent au niveau de plusieurs problématiques envisagées dans le présent rapport.

L'inspection avait également relevé la difficulté à mettre en œuvre une pédagogie centrée sur l'exploitation des démarches de pensée de l'élève et sur l'exploitation de ses erreurs ou approximations. Cet aspect sera lui aussi approfondi dans le chapitre plus spécifiquement consacré à l'aide aux élèves en difficulté.

En 2008-2009, on notait également des avancées mais aussi des difficultés dans le développement d'une pédagogie centrée sur l'acquisition de compétences. Ces difficultés étaient encore plus importantes quand on considérait l'évaluation de la maîtrise des compétences. On concluait ce chapitre en disant qu'on ne pourrait pas faire l'économie d'une réflexion à ce sujet.

- 3.2. Cette réflexion a été entamée au sein de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, elle réunit des responsables de deux Services généraux, celui du Pilotage et celui de l'Inspection.

Cette réflexion est toujours en cours et n'est donc pas complètement aboutie. Ceci étant, on peut déjà identifier un certain nombre de questions qu'il importe de traiter avec le plus de précision possible pour apporter des réponses à ce sujet.

Ces questions ont le plus souvent trait à la complexité inhérente à la notion même de compétence et donc à l'évaluation de sa maîtrise. On peut ainsi évoquer, sans prétendre à l'exhaustivité, la prise en compte du niveau de développement cognitif de l'élève dans la construction de cette complexité, l'identification des démarches automatisées qu'il conviendra de mobiliser, la distinction à opérer entre complexité de la tâche à effectuer ou du problème à résoudre et complexité du cadre situationnel dans lequel cette tâche ou ce problème s'intègre...

D'autres questions portent sur le caractère inédit du problème posé pour évaluer la maîtrise de la compétence (degré d'éloignement par rapport aux situations d'apprentissage, aspects sur lesquels porte l'inédit, contexte de mise en œuvre ou assemblage des procédures automatisées à mobiliser), sur le contexte et son degré de familiarisation avec les vécus différents des élèves ou encore sur la difficulté à conjuguer nécessaire validité de contenu et évaluation à travers la réalisation de tâches ou la résolution de problèmes nécessitant un temps important.

On y reviendra.

4. A propos de certaines problématiques générales appréhendées ici plus particulièrement dans l'enseignement obligatoire⁵.

4.1. L'aide aux élèves en difficulté

4.1.1. La problématique de l' « aide aux élèves en difficulté » a fait l'objet d'une attention particulière de la part des membres de l'inspection au cours de cette année scolaire. Préalablement aux constats posés, des précisions d'ordre sémantique s'imposent. Pourquoi choisir de parler d' « aide aux élèves en difficulté » ? On pourrait en effet considérer que si l'apprentissage consiste à apprendre quelque chose que l'on ne connaît pas et donc à faire quelque chose que l'on ne sait pas encore faire, il est normal qu'au cours de ce processus des difficultés apparaissent. Convenons dès lors qu'ici on considérera que quand on parle de difficultés, on ne considère pas ces difficultés inhérentes au processus d'apprentissage lui-même mais bien de difficultés plus importantes qui entravent ce processus dans le cadre des dispositifs didactiques mis en place au sein des classes.

4.1.2. L'aide aux élèves en difficulté et partant la prise en considération de ces difficultés est une préoccupation qui s'est développée et qui va en se développant au sein des établissements scolaires. Cette préoccupation se traduit par bon nombre d'actions diversifiées relevées par l'inspection, ces actions sont d'ordre structurel et/ou pédagogique, on y reviendra ci-dessous. Pour donner dès à présent une idée de cet état d'esprit d'ouverture de la part des enseignants à cet égard, on peut évoquer un constat posé dans la plupart des disciplines dans l'enseignement secondaire : des enseignants, durant leur temps libre, se mettent à la disposition d'élèves éprouvant des difficultés. Cette sensibilité aux difficultés des élèves est également mentionnée par les inspections des niveaux primaire et maternel, avec toutefois des différences en fonction des disciplines.

Cette préoccupation se traduit aussi par des mesures d'ordre organisationnel mises en place au sein de l'établissement. Dans l'enseignement secondaire ordinaire, la toute grande majorité des écoles utilisent du NTPP pour organiser des périodes de remédiation, elles sont le plus souvent consacrées aux mathématiques, au français et à la langue moderne choisie. Plus

⁵ En ce qui concerne ce chapitre et le suivant, ils ont été élaborés au départ de constats posés par l'inspection de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement spécialisé et des centres PMS à l'exception de la rubrique 5.4. qui se fonde sur des constats posés par l'inspection de l'enseignement artistique.

on monte dans le cursus scolaire, plus cette remédiation sur NTPP se fait rare. Dans l'échantillon observé, un seul cours, celui de mathématiques, bénéficie encore d'une remédiation substantielle au 2^{ème} degré. Parmi les établissements visités, 45 % des établissements y consacrent du NTPP en 3^{ème} année de transition et 22% dans le qualifiant.

Le modèle selon lequel cette remédiation structurelle est mise en place varie fortement d'un établissement à l'autre notamment en ce qui concerne la participation des élèves, sur une base volontaire ou suite à une décision du professeur titulaire ou du conseil de classe. Les différences concernent aussi la périodicité de ces périodes de remédiation, le moment auquel elles s'organisent et aussi le membre du personnel qui les prend en charge, le titulaire du cours, un autre professeur en charge de la remédiation ou un professeur qui complète ainsi son horaire.

Dans bon nombre d'écoles de l'enseignement primaire – et plus encore dans les écoles bénéficiant d'un encadrement complémentaire -, du capital-périodes est dédié à un maître de remédiation qui intervient en dehors de la classe ou au sein de celle-ci. L'inspection de l'enseignement primaire relève que dans plusieurs écoles visitées, la pratique d'un maître de remédiation intégré dans la classe et collaborant avec le titulaire se met en place. Cette intervention en co-titulariat, parfois avec le maître chargé de la psychomotricité, est aussi relevée par l'inspection de l'enseignement maternel et ce, surtout dans les écoles en discrimination positive.

Toujours dans l'enseignement primaire, des écoles, rares encore, mettent en place des « groupes de besoin » travaillant sur la base de résultats obtenus lors d'évaluations formatives. Les premiers résultats semblent encourageants. L'inspection des cours de langues dans l'enseignement secondaire relève également de telles pratiques. L'inspection du cours d'histoire relève elle l'insertion dans le cours de certaines classes de moments particuliers de remédiation pour les élèves en difficulté dans la maîtrise d'une notion déjà étudiée ou d'un savoir-faire précis.

Il semble également que dans l'enseignement primaire mais aussi dans l'enseignement maternel, la remédiation concerne davantage les élèves en difficulté que ceux en retard. Ce constat a notamment été posé lors des investigations menées en mathématiques.

Dans l'enseignement secondaire également, des pratiques davantage élaborées se mettent en place mais de façon encore ponctuelle. Parmi ces pratiques, on peut citer l'implication d'un

membre du personnel de direction voire d'un professeur dans la gestion de ces périodes de remédiation. Celui-ci peut trier les demandes, les regrouper en fonction des difficultés rencontrées et organiser la communication entre les professeurs titulaires et ceux chargés de la remédiation (points à aborder, progrès réalisés, dispositifs didactiques mis en place). On citera également, à titre d'exemple, cette initiative prise par une équipe de professeurs de français du premier degré qui constituent d'année en année un recueil des difficultés rencontrées par les élèves et des outils construits et utilisés pour les pallier.

L'inspection du cours de mathématiques au DI notamment regrette par contre que trop souvent ce soit sur la base des évaluations sommatives que l'élève soit dirigé vers les séances de remédiation. Il serait assurément plus efficace de ne pas attendre ces évaluations et d'intervenir au plus tôt pour pallier les difficultés.

- 4.1.3. Des moyens importants sont consacrés à la mise en place de ces mesures organisationnelles, des enseignants y investissent leurs compétences professionnelles et pourtant l'échec scolaire reste important. Pour que ces investissements de la part des autorités publiques comme de la part des équipes éducatives portent davantage leurs fruits, l'inspection recommande qu'une attention importante soit consacrée à la communication entre l'enseignant titulaire et celui chargé de la remédiation à propos notamment des difficultés rencontrées, des lacunes à combler, des avancées réalisées et des stratégies mises en place. Là où ces pratiques de communication sont mises en place, les enseignants se disent satisfaits de la remédiation structurelle, ailleurs ils font part de leur scepticisme.

Il semble que le PIA dont l'usage se généralise et s'améliore dans l'enseignement spécialisé puisse devenir, dans l'enseignement ordinaire aussi, un vecteur efficace de cette communication.

Au-delà de la satisfaction ou du scepticisme relevés plus haut, l'inspection recommande également qu'au sein de chaque établissement on évalue l'impact de cette remédiation sur chaque élève qui en a bénéficié. A-t-il tiré ou non un profit significatif et durable de cette remédiation ?

L'inspection recommande enfin que cette remédiation structurelle soit confiée à des maîtres expérimentés et particulièrement motivés par cette tâche essentielle mais difficile. C'est parfois le cas, force est toutefois de reconnaître que ce ne l'est pas toujours.

On terminera ce chapitre consacré à la remédiation structurelle en disant que celle-ci ne constitue qu'une des modalités de la prise en

compte des élèves rencontrant des difficultés et qu'elle ne devrait être réservée qu'à ceux parmi ceux-ci qui éprouvent de grandes difficultés.

Cette dernière réflexion conduit à envisager la prise en compte des élèves en difficulté dans le cours « normal » de la classe.

- 4.1.4. Concernant cette prise en compte des élèves en difficulté dans le cours « normal » de la classe, on envisagera successivement trois aspects : l'attention accordée à cette prise en compte, la façon dont elle intervient dans le cours de la classe et l'anticipation de cette prise en compte.

Il apparaît que cette prise en compte fait l'objet des préoccupations des enseignants. Ainsi, à titre d'exemples, dans le cadre des activités observées, l'inspection de l'enseignement maternel a relevé que dans deux activités de mathématiques sur trois, les élèves en difficulté étaient pris en considération. Toujours en mathématiques, l'inspection du primaire fait ce même constat dans une classe sur deux. Notons toutefois que dans d'autres disciplines, cette prise en compte, si elle a été relevée dans certaines classes, semble moins fréquente (par exemple, en éveil scientifique, dans près de 4 activités sur 10 en maternel et dans moins de 2 activités sur 10 au niveau primaire).

Un premier constat s'impose, la prise de conscience de la nécessaire prise en compte des élèves en difficultés progresse au sein des écoles. Il importe à présent d'apprécier comment elle se traduit en gestes pédagogiques.

Les pratiques les plus fréquemment relevées à ce sujet par l'inspection consistent en l'apport d'explications complémentaires, l'aide directe – parfois par la pratique du tutorat- dans la réalisation de la tâche, la reformulation des explications ou des consignes, la reprise de l'activité dans certains cas de façon individuelle ou par petits groupes, la conception de tâches complémentaires et souvent plus modestes destinées à servir de « tremplins » aux élèves en difficulté, l'émission de feed-backs positifs et explicites. Il s'agit donc le plus souvent d'interventions immédiates et spontanées.

Cette façon de procéder ne se limite pas aux disciplines « cognitives ». L'inspection de l'enseignement maternel pose les mêmes constats au niveau de la psychomotricité, l'inspection des cours d'éducation physique dans l'enseignement primaire fait de même. L'inspection des cours techniques et de pratique professionnelle dans le domaine « Industrie » relève que ces interventions sont davantage personnalisées et efficaces lorsque la

classe est organisée en groupes plutôt que selon un mode de fonctionnement frontal.

L'inspection de l'enseignement maternel relève également la mise en place, au sein du cours normal de la classe, d'activités visant à pallier des erreurs relevées lors d'activités précédentes.

Un constat assez proche est fait par l'inspection du cours de français au degré supérieur du secondaire où, lors de certaines séances, des « micro-tâches » individualisées sont proposées aux élèves en fonction des acquis de chacun tels qu'ils apparaissent dans les travaux antérieurs.

L'inspection des cours de sciences au degré supérieur a relevé également des pratiques allant dans ce sens dans certaines écoles où l'erreur de départ est l'occasion d'un travail de déconstruction et de reconstruction mentales.

Les pratiques de meta-cognition qui aident l'élève à prendre conscience des démarches qu'il met en œuvre sont peu fréquentes. Ce constat est posé à différents niveaux et dans différentes disciplines comme les mathématiques ou le français au niveau primaire ou encore le français au niveau du premier degré secondaire. Certaines pratiques relevées par l'inspection s'inscrivent dans cette direction comme le fait d'identifier ou de faire identifier dans les fardes ou cahiers les compétences ou procédures mises en œuvre.

Au-delà de ces pratiques, il apparaît que quels que soient les disciplines ou les niveaux d'enseignement, les enseignants éprouvent des difficultés à deux égards dans la mise en place de différenciations ou de remédiations dans le cours normal de la classe. Il s'agit de l'identification des difficultés, de leurs causes et de l'anticipation de ces mêmes difficultés. Les deux démarches sont évidemment liées.

Certaines pratiques intéressantes ont toutefois été relevées à cet égard notamment par l'inspection de mathématiques dans le secondaire. Ces pratiques consistent en la diversification de la présentation des concepts ou méthodes.

Il importe d'aider les enseignants dans l'identification et l'analyse des difficultés. Cette tâche n'est en effet pas aisée. Une chose est d'identifier l'erreur ou l'approximation commise par l'élève, une autre est de déceler les représentations sous-jacentes dont cette erreur ou cette approximation constitue un indice. Une autre chose est enfin de construire les dispositifs didactiques qui permettront aux élèves de faire évoluer ces représentations.

Reconnaissons que les enseignants, qu'ils travaillent seuls ou en équipes, ne peuvent pas construire ou reconstruire eux-mêmes l'entièreté de toutes ces démarches.

L'inspection a recommandé l'année dernière que les outils mis à disposition des enseignants prennent prioritairement en compte cette problématique et proposent des exemples d'analyse de productions d'élèves et de construction de cheminements didactiques subséquents permettant de les faire progresser. Elle recommande également que cette préoccupation soit encore davantage rencontrée dans la formation en cours de carrière des maîtres et surtout dans leur formation initiale.

Concernant des outils susceptibles d'aider à la mise en place de remédiations, l'inspection de l'enseignement à distance attire l'attention sur la mise à disposition en ligne de modules à l'intention de l'enseignement présentiel. Dès à présent, des modules sont à disposition, ces modules concernent les niveaux primaire et secondaire et des disciplines diversifiées. Certains d'entre eux visent directement des difficultés très précises.

- 4.1.5. Ceci étant, dès à présent, des équipes pédagogiques construisent et mettent en place des dispositifs pédagogiques performants, qui prennent en considération les difficultés des élèves et les conduisent vers la réussite.

On voudrait évoquer à ce sujet et afin d'exemplifier le propos des constats posés par l'inspection du secteur de la construction. Cette inspection a visité 9 établissements dans l'option « Bois » au niveau des 3^{ème} et 4^{ème} professionnelles. Quand on examine le nombre d'AOC délivrées dans ces écoles, deux d'entre elles se caractérisent par un nombre d'AOC nettement moins important que les sept autres écoles.

Quand l'inspection se penche sur les pratiques pédagogiques mises en place dans ces deux écoles, elle relève notamment une coordination mais aussi une synchronisation entre les cours techniques et ceux de pratique ou encore l'identification en équipe pédagogique des concepts engendrant le plus de difficultés et la mise en œuvre d'activités spécifiques à propos de ces concepts comme, par exemple, le fait de travailler un même concept dans un temps rapproché dans le cours technique et dans une application pratique. Notons que cette coordination concerne aussi les cours généraux par exemple en organisant les apprentissages mathématiques en fonction de ce qui sera nécessaire dans les cours techniques ou de pratique.

4.1.6. Les Centres PMS ont évidemment également un rôle important à jouer dans le cadre de la prise en compte des élèves en difficulté. L'inspection propre à ces services a dès lors, elle aussi, été particulièrement attentive à cette problématique lors de ses visites dans les centres.

L'inspection des Centres PMS relève plusieurs éléments facilitateurs qui sont de nature à rendre plus efficace le travail avec les écoles, elle pointe également des obstacles ou difficultés. Certains de ces éléments concernent directement l'apport des Centres PMS à l'aide aux élèves en difficulté.

Bon nombre d'éléments facilitateurs ou, a contrario, d'obstacles sont en lien direct avec la relation établie entre l'établissement scolaire et le centre. L'inspection relève ainsi l'importance du développement d'une relation de proximité notamment par l'organisation de permanences régulières de manière à assurer le suivi des élèves. Elle pointe aussi la difficulté d'établir, en collaboration avec l'école, des pistes de solution « réalistes » impliquant les enseignants.

L'inspection relève qu'un travail important est réalisé par les Centres en matière de repérage des difficultés. Ce travail démarre pour chacun des centres inspectés cette année dès la 1^{ère} maternelle. C'est évidemment, comme on pouvait s'y attendre, au niveau de la 3^{ème} maternelle que ce travail de repérage devient plus important. Selon les centres, il se pratique soit sous forme de dépistage systématique, soit sous forme de dépistage d'enfants déjà signalés comme présentant des difficultés.

L'inspection des PMS a repéré dans ce contexte des initiatives porteuses développées par certains centres. Trois d'entre eux ont ainsi développé un jeu permettant de repérer les difficultés motrices mais aussi de comportement et de concentration. Deux autres centres ont mis en place un continuum d'analyse de l'évolution de l'enfant partant de la 2^{ème} maternelle et allant jusqu'à la fin de la 1^{ère} primaire. Des initiatives heureuses concernent aussi d'autres niveaux de la scolarité même si, à ces niveaux, une bonne part de l'action est focalisée sur le travail d'aide à l'orientation.

Un lien doit être établi entre les constats posés par l'inspection des CPMS et ceux posés par l'inspection de l'enseignement. Ce travail de repérage effectué par les CPMS peut aider les enseignants à anticiper des difficultés qui vont apparaître au cours des apprentissages, à les analyser et partant, à mettre en place des dispositifs pédagogiques susceptibles de les pallier.

Ce développement est plus particulièrement consacré au rôle joué par les CPMS dans l'aide aux élèves en difficulté en évoquant une investigation menée par l'inspection à propos de l'utilisation des moyens obtenus dans le cadre de la mise en œuvre du décret du 19 février 2009 organisant le renforcement différencié du personnel technique des centres.

L'inspection a constaté bon nombre de retombées positives de ce dispositif. Parmi ces retombées, on peut notamment épinglez le renforcement de la présence sur le terrain et donc de la relation de proximité avec les élèves et les équipes éducatives (permanences, conseils de classe, concertations, orientation...) ou encore l'amplification de projets d'animation. Le volet « parentalité » a lui aussi connu un développement grâce à cet apport.

4.2. La réussite scolaire et l'évaluation certificative

- 4.2.1. La question de la réussite scolaire – ou plutôt devrait-on dire de l'échec scolaire – a conduit à la rédaction d'ouvrages et de rapports qui à eux seuls peuvent constituer une bibliothèque. L'inspection n'a dès lors pas la prétention d'écrire un ouvrage de plus sur la question. Elle souhaite simplement faire part de constats qu'elle a relevés sur le terrain à ce sujet et qui peuvent s'inscrire dans la réflexion.

Certes, la lutte contre l'échec scolaire nécessite-t-elle, en Communauté française, des mesures d'ordre structurel. Celles-ci ne relèvent pas des compétences de l'inspection. Elle nécessite aussi des mesures d'ordre pédagogique. C'est sur celles-ci ou, à tout le moins, sur une partie de celles-ci que s'est focalisée l'inspection.

On ne reviendra pas sur l'aide aux élèves en difficulté et sur la mise en place de stratégies didactiques de différenciation et de remédiation, sujets qui ont été développés à la rubrique précédente.

On ne considèrera pas non plus les pratiques didactiques qui elles aussi constituent un élément générateur soit d'échecs, soit de réussite.

On voudrait surtout se focaliser ici sur un aspect essentiel de la problématique, il s'agit de l'évaluation certificative, des formes qu'elle prend et surtout des niveaux d'exigence sur lesquels elle se fonde.

- 4.2.2. L'année dernière déjà, l'inspection pointait la difficulté à laquelle conduisaient l'imprécision des référentiels communs et par conséquent les différences importantes entre les différents programmes et plus encore entre les programmes réellement mis en œuvre par les écoles. Cette difficulté conduit à des différences et des divergences importantes à propos de ce que l'on apprend d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre aux différents moments du cursus.

Cette imprécision a aussi pour conséquence que les niveaux d'exigence non seulement visés à travers les apprentissages mais aussi attendus lors de l'évaluation certificative varient eux aussi fortement.

Ces variations, ces discordances, ces différences dans l'évaluation certificative sont évidemment inacceptables sur le plan de l'équité ainsi que sur le plan de la signification des certifications délivrées. Elles sont aussi sources d'échec dans la mesure où elles conduisent à des phénomènes qui ont été analysés par ailleurs comme l'anticipation des exigences de l'année suivante dans la certification ou les ruptures dans le cursus.

L'inspection réitère donc sa proposition de l'année dernière – très proche d'un item de la Déclaration de politique communautaire -, à savoir la définition d'indicateurs de maîtrise des compétences à différents moments du cursus, cette définition intégrant d'une façon précise les savoirs et savoir-faire constitutifs de ces compétences.

Il apparaît que le travail réalisé dans le cadre de la Commission de Pilotage à propos du référentiel commun en sciences aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés s'inscrit dans cette perspective.

On notera également que cette préoccupation de définir des standards communs pour conduire à la certification existe également dans le chef des enseignants. A titre d'exemple, l'inspection de mathématiques dans l'enseignement secondaire relève que dans de plus en plus d'établissements les enseignants conçoivent des épreuves en commun. Il en va de même dans certaines zones dans l'enseignement primaire.

- 4.2.3. La Communauté française dispose dès à présent d'un certain nombre d'outils permettant d'aider à insuffler davantage de cohérence et partant d'équité dans l'évaluation certificative.

On peut ainsi citer les évaluations externes non certificatives qui, comme leur nom l'indique, n'ont pas une visée certificative. Ceci étant, on sait que petit à petit ces évaluations, au-delà de leur

fonction propre, définissent d'une façon quasi « naturelle » le niveau qu'il est raisonnable d'attendre à tel ou tel moment de la scolarité. Le fait que ces épreuves soient conçues par des équipes faites de professionnels apportant des regards et des légitimités diversifiées, larges et complémentaires est assurément de nature à définir de façon pragmatique mais aussi exemplifiée le niveau des études. Sans doute, conviendrait-il d'adapter en conséquence les articles 20, 31 et 55 du décret-missions.

Toujours concernant ces évaluations externes non certificatives, l'inspection relève qu'elles ont un impact sur les pratiques, principalement au niveau primaire, mais que le plus souvent cet impact concerne essentiellement les années d'études auxquelles ces épreuves étaient destinées. L'inspection de l'enseignement maternel relève ainsi que ces évaluations et les pistes didactiques subséquentes ont peu d'effets dans l'enseignement maternel. Il conviendrait sans doute de produire non pas des épreuves mais des pistes spécifiquement consacrées à ce niveau d'enseignement. L'inspection des cours de sciences au DI a elle constaté que dans certaines écoles ne faisant pas partie de l'échantillon, l'encodage des résultats n'a pas été effectué. Phénomène inquiétant car, faute de cet encodage, les enseignants de ces écoles ne disposent pas des acquis et faiblesses de leurs élèves et perdent ainsi une bonne part des apports de ces évaluations. Le travail de conscientisation du personnel de direction doit donc se poursuivre à ce sujet.

Les évaluations externes à visée certificative que la Communauté française met progressivement en place sont davantage encore de nature à insuffler, par une sorte d'effet retour, de la cohérence au sein du système. Elaborées selon des modalités très proches de celles mises en œuvre pour élaborer les évaluations non certificatives, elles bénéficient elles aussi d'une légitimité née des expertises complémentaires des membres des groupes de travail qui les élaborent. Elles aussi ont un retentissement dans les classes et aident à définir, de façon pragmatique, le niveau à atteindre.

On peut aussi citer les outils produits par la commission des outils d'évaluation. Ceux-ci, même s'ils concernent dans les faits davantage certains niveaux et certaines disciplines, présentent à présent un panel assez large. L'inspection du secondaire regrette toutefois l'insuffisance d'outils destinés à l'enseignement qualifiant que ce soit pour certaines options de base groupées ou pour l'ensemble des cours généraux.

L'inspection du secondaire met en avant un atout de ces outils à savoir le fait que l'élève y est confronté à des tâches qui permettent une observation fine des démarches qu'il met en

œuvre et ce d'autant plus que ces outils sont accompagnés de grilles critériées aidant à cette analyse fine.

Mais l'inspection insiste également sur la prudence qui est de mise dans l'utilisation, dès à présent, de ces outils dans une visée certificative. Il serait inadmissible de les utiliser d'une façon certificative avec des élèves qui n'ont pas été, progressivement, tout au long du cursus, familiarisés avec le type de tâches proposées dans ces outils. Il semble donc sage de préconiser, du moins dans un premier temps, leur utilisation à titre uniquement formatif.

- 4.2.4. Des niveaux d'exigence différents donc pour décider de la réussite ou non des élèves et des pistes susceptibles de pallier les difficultés ainsi rencontrées. Les divergences au niveau de la certification ne s'arrêtent pas là. D'une école à l'autre et parfois même d'une classe à l'autre, des différences existent à propos de bon nombre d'aspects importants de la certification : critères de réussite, périodicité de l'évaluation certificative, existence ou non d'examens de passage, pondération des cotes en fonction des « sous-disciplines » ou du niveau des questions, portée certificative ou formative ou encore informative des cotes indiquées dans le bulletin... Autant de différences qui influent sur la réussite scolaire, autant de facteurs qui nuisent à la transparence du système.

Ces différences concernent aussi le rôle effectif et la place des agents CPMS dans les conseils de classe et conseils de guidance. A cet égard, l'inspection des centres PMS recommande que ce rôle soit redéfini.

Concernant plus particulièrement la pratique d'une seconde session après les vacances d'été qui reste encore de mise dans bon nombre d'établissements au niveau secondaire, l'inspection des cours techniques et de pratique professionnelle pose la question de la pertinence et de l'équité de cette pratique alors que l'on sait que non seulement la plupart des élèves ne bénéficient pas d'un encadrement pédagogique mais qu'en outre ils n'ont pas, notamment pour d'évidentes raisons de sécurité, accès aux ateliers durant les vacances. Au-delà des cours techniques et de pratique professionnelle ici visés, c'est sans doute l'entièreté de la pratique d'une seconde session et surtout du moment où elle est organisée qui mériterait d'être interrogée.

A cet égard, on évoquera les pratiques de certains établissements relevées par l'inspection. Sont ainsi organisées des « délibérations à blanc » à la veille ou au lendemain des vacances de printemps qui débouchent sur une information à l'élève du type « voici comment le conseil de classe sanctionnerait ton année ». S'en suit

alors, quand cela s'avère nécessaire, un travail de remédiation ou de remise à niveau pour la seule session de juin.

Plus généralement, dans ce cadre tellement différent d'un établissement à l'autre, parfois même au sein d'un même pouvoir organisateur, il semble que le minimum qui doit être attendu de chaque établissement soit la communication compréhensible, et donc adaptée à l'âge des élèves, des règles, reprises dans le règlement des études, sur lesquelles se fondent la certification ainsi que la motivation elle aussi compréhensible et adaptée des éventuels échecs.

L'inspection relève à cet égard que certains établissements mettent en œuvre à ce sujet des pratiques porteuses. On peut ainsi citer cet établissement au sein duquel un professeur non membre du conseil de classe concerné aide l'élève et sa famille à préparer un éventuel recours interne.

- 4.2.5. On notera enfin que l'inspection de l'enseignement spécialisé pose des constats se rapprochant à cet égard très fort des constats posés dans l'enseignement ordinaire.

Ainsi par exemple en ce qui concerne les formes de l'enseignement secondaire spécialisé sur lesquelles ont porté les missions d'inspection en 2009-2010, on relève que les épreuves de qualification sont de plus en plus en adéquation avec les profils de formation. Toutefois, malgré cette avancée, l'inspection relève des différences importantes entre écoles dans des domaines aussi variés que la durée de l'épreuve, le niveau d'exigence ou les modalités d'organisation.

4.3. L'accueil des enfants et adolescents à besoins spécifiques

- 4.3.1. Outre les missions visant essentiellement le travail réalisé au sein de l'enseignement spécialisé, une mission spécifique a porté sur l'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. En 2009-2010, cette mission menée conjointement par des inspecteurs de l'enseignement ordinaire et par des inspecteurs de l'enseignement spécialisé a concerné les niveaux maternel et primaire.

L'inspection relève à cet égard que le processus d'intégration mis en place dans les écoles respecte les dispositions définies aux articles 130 à 145 dans le cadre d'intégration permanente totale et les articles 146 à 158 pour les autres types d'intégration du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Le respect

de ce cadre est d'autant plus important que le nombre de projets d'intégration va croissant.

L'inspection propose certaines pistes susceptibles d'améliorer encore ce travail d'intégration. Une première piste porte sur la formation du personnel à la spécificité des élèves accueillis dans ce cadre non seulement sur le plan des apprentissages mais surtout sur celui de l'intégration sociale de l'enfant à besoins spécifiques. Cette facette importante du projet d'intégration devrait être reprise dans le plan de formation des écoles concernées.

C'est dans la même perspective que l'inspection recommande la tenue de réunions de concertation régulières entre écoles inscrites dans ce type de projets afin de mettre en commun les « bonnes pratiques » et les apports théoriques en lien avec ces projets qui reposent sur une méthodologie encore assez récente.

Cette attention accordée au personnel des écoles mettant en place des projets d'intégration est d'autant plus importante quand on sait que, comme le relève plus particulièrement l'inspection des centres PMS, la mise en œuvre et la réussite de ces projets est dans une très large mesure tributaire de la bonne volonté de certaines écoles et des agents qui y travaillent.

L'inspection insiste enfin sur l'importance du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) dans le cadre de ces projets.

- 4.3.2. Dans le cadre de l'accueil des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé, l'inspection a également été attentive à l'utilisation du PIA. On ne rappellera pas ici l'importance de cet outil dans le cadre du travail réalisé dans les écoles spécialisées.

L'inspection relève l'utilisation de cet outil dans la quasi-totalité des écoles visitées. L'inspection insiste toutefois sur l'importance à accorder au caractère évolutif de cet outil qui doit permettre de repréciser régulièrement les compétences à atteindre par les élèves en fonction des avancées déjà réalisées et des difficultés rencontrées. Elle insiste également sur l'importance de la précision que doivent revêtir les éléments qui y sont portés que ce soit au niveau des objectifs à atteindre, des progrès engrangés ou encore des échéances. Cette précision doit concerner également les modalités de mises en œuvre ainsi que les critères d'évaluation. Ces avancées seront d'autant plus utiles que, dès à présent, l'inspection relève que la plupart des enseignants de l'enseignement spécialisé rencontrés dans le cadre des visites menées cette année pratiquent l'évaluation formative.

A cet égard, l'inspection constate que là où un membre de l'équipe a la charge de la gestion des PIA, ceux-ci deviennent davantage de vrais outils de travail ce surtout quand l'ensemble de l'équipe est consciente de l'utilité de ceux-ci. Le travail de conscientisation des équipes à ce sujet doit se poursuivre. Elle relève également des pratiques visant à faire effectivement de ce PIA un outil de travail quotidien disponible pour l'ensemble de l'équipe. Ainsi, à titre d'exemple, deux écoles, au niveau de la forme 3, ont-elles mis en ligne des PIA consultables à tout moment par les membres de l'équipe concernés.

L'inspection regrette enfin que les données recueillies lors des stages dans certaines formes de l'enseignement secondaire spécialisé soient généralement peu voire pas exploitées au niveau du PIA. Elle note toutefois que certaines écoles ont élaboré des « plans individuels de stages » qui permettent à l'élève de progresser dans sa propre auto-évaluation et qui apportent des informations venant s'intégrer au PIA.

- 4.3.3. L'inspection de l'enseignement spécialisé, au niveau primaire plus particulièrement, relève la participation de plus en plus importante d'élèves de l'enseignement spécialisé aux évaluations externes certificatives ou non.

L'inspection note que cette participation permet aux enseignants du spécialisé de mieux objectiver les acquis des élèves et d'être davantage conscients des potentialités de ceux-ci.

L'inspection relève également des retombées de ces évaluations dans les pratiques didactiques (travail sur l'implicite en lecture, le traitement de données en mathématiques ou encore l'importance à accorder à l'écrit).

A cet égard, l'inspection estime, que concernant l'enseignement spécialisé, un travail d'analyse plus spécifique encore des résultats (en fonction des types d'enseignement, avec identification des items qui posent spécifiquement problème) serait utile.

- 4.3.4. On ne s'étonnera pas enfin qu'au-delà de la spécificité de l'enseignement spécialisé – ou, devrait-on plutôt dire, des enseignements spécialisés, tant cette spécificité est liée aux types et aux formes -, l'inspection de ce secteur relève des avancées et des difficultés très proches de celles constatées dans l'enseignement ordinaire.

4.4. L'apprentissage en immersion linguistique

- 4.4.1. Conformément au prescrit de l'article du décret du 11 mai 2007, une investigation spécifique a été consacrée aux écoles ayant opté pour l'enseignement en immersion. Cette investigation a concerné 25 écoles du niveau maternel et/ou primaire et 10 écoles au niveau secondaire. Les constats posés à l'occasion de cette investigation viennent compléter ceux déjà émis en 2007-2008 au niveau de l'enseignement secondaire et en 2008-2009 au niveau de l'enseignement maternel et/ou primaire.

Cette investigation avait des visées davantage pédagogiques que celles menées les années antérieures.

- 4.4.2. A cet égard, certains des constats relevés méritent d'être épinglés. Un premier constat porte sur la langue utilisée au cours des activités. L'inspection, quel que soit le niveau considéré, relève que dans neuf cas sur dix, l'enseignant ne s'exprime en classe que dans la langue cible et que, dans les autres cas, il s'exprime le plus souvent dans cette langue cible. L'inspection du secondaire ajoute que dans près de 4 cas sur 10 les élèves s'expriment eux aussi exclusivement dans la langue cible et que, dans les autres cas, ils s'expriment le plus souvent dans cette même langue cible.

Selon les niveaux visés, la totalité ou la quasi-totalité des supports pédagogiques sont eux aussi rédigés dans cette langue et ce le plus souvent dans un niveau de langue adapté à celui des élèves. Ces supports sont le plus souvent le fruit de la traduction effectuée par les enseignants d'outils en français. Les enseignants relèvent également la difficulté de trouver des documents textuels notamment en histoire. On ajoutera également que le vocabulaire disciplinaire spécifique est le plus souvent lui aussi enseigné dans la langue cible (6 cas sur 10 au niveau primaire et 7 cas sur 10 au niveau secondaire).

Ces indications montrent que les pratiques observées se situent dans une très large mesure dans ce que le prescrit décretaal définit comme étant l'enseignement en immersion linguistique. Notons toutefois ce constat, heureusement isolé mais inquiétant. Dans une école de niveau primaire pratiquant l'immersion, le niveau défini dans les socles de compétences en langue moderne n'était même pas atteint.

- 4.4.3. Des difficultés apparaissent par contre à propos de la couverture du programme pour ce qui relève des savoirs et savoir-faire relatifs aux disciplines dont l'apprentissage est organisé dans la langue cible. L'inspection du primaire constate que dans moins de

la moitié des classes, le programme choisi par le pouvoir organisateur est couvert. L'inspection du secondaire fait un constat assez proche, le degré de couverture du programme s'élevant dans la moyenne à 60 %⁶. Cette même inspection pose un constat assez étonnant, le fait que la langue cible soit utilisée depuis la maternelle ou le primaire (cas de l'immersion précoce) ou seulement depuis l'entrée au secondaire (cas de l'immersion tardive) ne semble pas avoir une incidence sur le degré de couverture des programmes.

4.5. La vie scolaire

- 4.5.1. Au niveau de l'enseignement secondaire ordinaire et spécialisé, des membres de l'inspection étaient autrefois spécifiquement dédiés au contrôle et à l'évaluation de la façon de servir des personnels auxiliaires d'éducation. A l'instar de ce qui s'est fait dans le domaine de l'inspection des pratiques plus directement didactiques, le travail de cette inspection devait, elle aussi, évoluer afin d'inscrire davantage son travail dans le cadre décretaal.

Il a dès lors été décidé de centrer les investigations menées par ces inspecteurs sur ce qu'il est convenu d'appeler la « vie scolaire » qui recouvre en fait tout ce qui dans la gestion d'une école ne relève ni du directement didactique, ni de l'administratif.

Dans ce cadre, le choix s'est porté sur trois domaines qui ont donné lieu à des investigations dans un nombre encore limité d'écoles – dix écoles d'enseignement ordinaire ou spécialisé - dans cette phase expérimentale. Ce nombre limité doit évidemment conduire à envisager avec prudence les apports de ces premières investigations. Les trois domaines investigués sont la gestion éducative de la fréquentation scolaire, l'organisation et la mise à disposition des élèves de structures socio-éducatives et enfin la mise en place de structures participatives pour les élèves conformément au prescrit du décret du 12 janvier 2007.

- 4.5.2. L'attention portée à la gestion de la fréquentation scolaire s'imposait tant il paraît que le phénomène de l'échec scolaire est lié à celui de l'absentéisme, tant il paraît également que ce phénomène est quantitativement important. Ainsi, à titre d'exemple, dans les établissements visités dans l'option « Bois » au niveau des 3^{ème} et 4^{ème} professionnelles, ce sont respectivement 19% des élèves de 3^{ème} et 8% des élèves de 4^{ème} qui n'ont pu être

⁶ A titre de comparaison, dans le cas des classes non immersives, l'inspection du secondaire relève une moyenne de 82.7 % des classes assurant une couverture satisfaisante du programme.

délibérés en juin suite à un trop grand nombre d'absences ce qui a conduit à les déclarer en qualité d' « élèves libres ».

Les contrôles des présences aux cours ou à l'étude mais aussi des arrivées tardives ou départs anticipés comme des présences durant la pause de midi sont organisés selon des méthodes différentes qui font chaque fois l'objet d'une définition précise. L'inspection constate toutefois que si cette méthodologie est définie avec rigueur, son application l'est moins.

Concernant le contrôle des présences, au vu des constats posés, l'inspection estime que la méthode qui semble la plus utilisée soit celle qui consiste en la remise par chaque enseignant en fin de journée d'un récapitulatif heure de cours pas heure de cours.

L'inspection relève également une pratique assez répandue qui consiste à confier un groupe d'élèves à un éducateur référent qui gère à la fois les aspects administratifs et éducatifs de la fréquentation scolaire.

L'inspection note également dans les établissements visités l'attention portée aux élèves en situation proche du décrochage scolaire. Dans ce travail, les contacts directs avec le jeune, sa famille, les autres partenaires semblent privilégiés par les écoles par rapport aux démarches administratives et écrites. L'inspection des centres PMS relève également le rôle positif joué par ces éducateurs-référents comme relais entre les élèves et les centres PMS. L'inspection de ce secteur recommande également que les situations d'absentéisme soient signalées le plus tôt possible au centre PMS afin qu'un travail en amont soit réalisé.

L'inspection des centres PMS relève également un certain nombre de collaborations dans ce cadre avec les écoles – aide à l'élaboration d'un contrat jeune/école- ou avec d'autres partenaires. Cette inspection relève également le ressenti positif à cet égard du travail effectué par le Service de l'Obligation scolaire.

- 4.5.3. Si l'attention à la fréquentation scolaire semble ainsi être de mise dans les écoles visitées, la mise en place des structures participatives prévues par le cadre décretaal paraît beaucoup plus lente. Au vu des constats posés par l'inspection, il semble que le personnel de direction mette plus volontiers en place avec les élèves des modes de concertation moins formalisées que celles prévues par le cadre décretaal.
- 4.5.4. Dans l'ensemble des écoles visitées, des locaux comme bibliothèques, médiathèques, centres de documentation, cyberclasses sont utilisés par les professeurs et les élèves durant

les cours. Par contre, leur accès en dehors des cours est beaucoup plus rare et c'est dans seulement trois écoles que les inspecteurs ont relevé la possibilité d'accéder à la bibliothèque durant les heures d'études.

- 4.5.5. Toujours concernant la « vie scolaire », l'inspection des centres PMS relève des actions menées dans les écoles en collaboration avec les centres PMS. On peut, par exemple, citer l'élaboration d'une charte comportementale dans une classe à forte tonalité de violence ou encore la mise en place en collaboration avec le service de Promotion de la Santé à l'École d'un travail sur le bien-être et l'ergonomie.

4.6. Le respect de la neutralité

Dans le cadre de leurs visites d'établissements, les membres de l'inspection ont été attentifs au respect du prescrit des deux décrets relatifs à la neutralité là où elle s'impose. Durant l'année scolaire 2009-2010, aucun manquement n'a été relevé à ce sujet.

5. A propos de constats posés plus spécifiquement à propos de certaines disciplines.

On voudrait à présent s'attacher plus particulièrement aux constats posés par l'inspection dans certaines disciplines. Au cours de l'année scolaire écoulée, comme lors des précédentes, l'inspection a évidemment été attentive à l'ensemble des disciplines reprises au programme. Les constats ainsi posés ont fait l'objet d'analyses qui ont débouché sur la mise en évidence de constantes majeures qui constituent soit des avancées, soit des manquements. Ces apports et tout particulièrement les « bonnes pratiques » relevées sont évidemment essentiellement d'ordre didactique, elles seront plus largement examinées lors de contacts disciplinaires plus ciblés organisés entre d'une part les membres de l'inspection et d'autre part les conseillers pédagogiques des différents réseaux et les formateurs de l'IFC.

L'intention est donc ici de focaliser l'attention sur certains domaines disciplinaires particuliers ce qui amène évidemment à en négliger d'autres qui seront plus largement évoqués dans des rapports ultérieurs⁷.

5.1. L'apprentissage des mathématiques

5.1.1. On s'attachera d'abord au domaine des mathématiques et ce pour au moins deux raisons. Une première relève de l'importance des mathématiques dans la formation citoyenne de tout un chacun tant les outils et démarches mathématiques constituent un efficace outil de lecture et d'action sur le monde. S'assurer que tous les élèves bénéficient bien d'un apprentissage mathématique à la hauteur de cette ambition est donc essentiel.

En outre la seconde raison est que les mathématiques constituent une source importante d'échecs aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire. Il apparaît ainsi à la lecture des

⁷ L'apprentissage du français ne sera pas évoqué comme tel dans le cadre de ce rapport. On voudrait toutefois attirer l'attention sur un constat posé à travers l'épreuve CEB de juin 2010. L'épreuve relative à la compréhension à l'audition portait sur un texte où la part accordée à l'implicite était importante. Cette épreuve a été réussie par un nombre important d'élèves (score moyen en 6^{ème} primaire : 84.3%). Or, on sait que dans les épreuves de lecture, on relève fréquemment le fait que nos élèves ont beaucoup de difficultés à saisir, en situation de lecture, l'implicite d'un texte. Ces résultats au CEB incitent à poser l'hypothèse suivante. Les difficultés de nos élèves dans la compréhension de l'implicite en situation de lecture pourraient être dues à une insuffisante maîtrise du code qui conduit ces élèves à consacrer tout leur potentiel cognitif au décodage et à la compréhension explicite au détriment de la compréhension implicite. Les bons résultats obtenus en compréhension de l'implicite en situation d'audition – l'élève étant dans ce cas débarrassé des problèmes de décodage – plaident dans ce sens.

rapports établis dans l'enseignement secondaire que, quand un élève a plusieurs échecs, le plus souvent, un de ces échecs concerne cette discipline.

Au niveau des quatrièmes secondaires de transition, au sein des classes visitées, 35.8 % des élèves avaient subi un échec en mathématiques en juin 2009. Ce constat concerne aussi l'enseignement de qualification, ainsi à titre d'exemple, l'inspection des cours techniques constate que dans les classes visitées au deuxième degré TQ dans l'option de base groupée électromécanique, sur les 41 élèves ajournés en juin, 30 d'entre eux l'étaient à cause d'un échec en mathématiques

Un constat du même ordre peut être posé dans l'enseignement primaire. Lors de l'épreuve externe de juin 2010 (CEB), 64.7 % des élèves en échec avaient uniquement un échec en mathématiques et 25.3 % de ces mêmes élèves en échec avaient un échec en mathématiques cumulé à un échec dans au moins une autre matière.

- 5.1.2. Durant l'année scolaire 2009-2010, l'attention portée aux mathématiques dans l'enseignement maternel et primaire s'est attachée plus particulièrement à deux domaines, le domaine numérique et celui des grandeurs. Au niveau du secondaire inférieur, comme l'année dernière, les investigations ont principalement porté sur la troisième de transition mais aussi, quoique dans une moindre mesure, sur la troisième de qualification. Au secondaire supérieur ce sont les quatrièmes de transition et septièmes professionnelles qui ont été plus particulièrement inspectées.

A travers les nombreux constats posés lors de ces investigations, on voudrait surtout retenir ici ceux qui sont de nature à apporter des explications à cet échec scolaire important dans ce domaine.

- 5.1.3. Le temps consacré aux apprentissages mathématiques ne semble pas être en cause. Ainsi, à partir de la troisième maternelle et tout au long de l'enseignement primaire – moments de la scolarité où l'horaire hebdomadaire des activités relève dans une très large mesure des choix posés par l'enseignant -, un quart de l'ensemble des activités est réservé aux mathématiques. L'inspection du secondaire supérieur établit un constat qui s'inscrit dans la même perspective, nonobstant des activités organisées par l'école ou des absences (rares) du professeur, 92.2 % des périodes prévues à l'horaire ont été dispensées en 2009-2010. Le temps consacré aux mathématiques ne semble donc pas être en cause.

Au niveau primaire, l'inspection note toutefois qu'une très large prédominance est accordée aux apprentissages numériques et ce évidemment au détriment des autres domaines. Ce constat rappelle un constat similaire déjà posé par l'inspection en 2004-2005, le domaine numérique représentait à lui seul près de 2/5 de l'ensemble des activités mathématiques observées.

Au niveau secondaire, la répartition entre les différents domaines semble davantage en correspondance avec le programme. Notons toutefois que dans 27 % des établissements visités en troisième, les apprentissages relatifs à la trigonométrie sont reportés en quatrième voire supprimés. Notons aussi que l'inspection relève, à ce même niveau, des dépassements importants en algèbre.

Sans doute conviendrait-il d'examiner pourquoi cette focalisation sur certains domaines – algèbre au secondaire et surtout numérique au primaire- persiste. Qu'est-ce qui peut expliquer cette distorsion entre les pratiques sur le terrain et ce qui est prescrit dans les référentiels et programmes ? On peut risquer une hypothèse explicative. Les enseignants d'un niveau n'anticiperaient-ils pas d'une façon erronée ou exagérée les attentes des enseignants du niveau suivant et, de ce fait, dépasseraient-ils les exigences correspondant au niveau dont ils ont la charge et ce dans les domaines considérés comme importants ?

- 5.1.4. Le problème de la planification des activités se pose assurément avec acuité en mathématiques. Là où cette planification est assurée, l'équilibre entre les différents domaines est présent. L'inspection du secondaire supérieur relève à cet égard l'apport de professeurs chevronnés qui, dans certains établissements, assistent leurs collègues débutants dans la planification des activités et les aident notamment à prévoir le temps nécessaire pour rencontrer les difficultés d'apprentissage auxquelles ils vont être confrontés.

Cette planification sur l'année scolaire n'est toutefois pas assurée partout. L'inspection regrette à ce sujet que trop souvent la planification est illusoire, elle ne prend pas en compte le nombre réel de périodes nécessaires et disponibles pour enseigner les matières prévues dans le programme.

C'est toutefois surtout la planification des apprentissages au long du cursus qui pose problème. On sait que le passage entre le niveau primaire et le niveau secondaire constitue souvent davantage une rupture qu'une transition en ce qui concerne les mathématiques. C'est assurément le fruit d'une absence de planification recouvrant ce passage qui doit être épinglé. Un

constat très proche peut être posé en ce qui concerne le passage de la 3^{ème} à la 4^{ème} année secondaire.

Notons toutefois que même au sein d'un seul niveau cette absence d'une planification efficace des apprentissages mathématiques existe. Quand, sur la base des constats posés par l'inspection, on veut décrire la planification des apprentissages mathématiques au long du cursus, c'est la métaphore du mur qui vient à l'esprit, un mur constitué de briques, chaque année d'études ayant à contribuer à l'édification de ce mur en apportant autant que faire se peut un certain nombre de briques.

C'est cette conception qui est sous-jacente, quand un enseignant de troisième secondaire, manquant de temps, reporte l'entièreté des apprentissages de trigonométrie à l'année suivante.

Ce phénomène a été mis particulièrement en exergue par l'inspection du maternel et surtout du primaire. Certains apprentissages sont ainsi dédicacés à certaines années, comme par exemple l'organisation de nombres par familles très présente en première et deuxième primaires et que l'on ne retrouve plus guère après ou encore le travail sur les fractions, notamment en qualité d'opérateurs sur des grandeurs continues ou non, peu fréquents en 3^{ème} maternelle et aux 1^{er} et 2^{ème} degrés primaires et par contre très fréquents en 5^{ème} et 6^{ème}.

On sait pourtant que cette métaphore du mur ne correspond pas à un réel apprentissage mathématique qui est fait de l'enrichissement – généralisation, élargissement et intégration dans des champs conceptuels plus larges et plus denses – et l'abstraction progressive des concepts mathématiques. Plutôt que la métaphore du mur, c'est celle de la spirale qui devrait être de mise ici.

- 5.1.5. Ce que l'on vient d'écrire au niveau des concepts vaut aussi au niveau des savoir-faire, des procédures. A cet égard, tout au long de la scolarité obligatoire, les inspecteurs des différents niveaux ont à nouveau relevé l'abondance d'exercices procéduraux identiques, parfois avec un usage hâtif d'un lexique spécifique ou d'un niveau de difficulté excessif.

L'intention est donc, bien dans le chef des enseignants, de mettre en place des automatismes indispensables à la mobilisation des procédures dans des situations plus complexes. Concernant l'exploitation de telles situations, l'inspection relève des avancées importantes en mathématiques. C'est dans environ la moitié des activités vues ou analysées dans les cahiers des élèves que de telles situations sont soumises aux élèves.

Ce souci d'assurer une automatisation des procédures est donc assurément légitime. Force est toutefois de reconnaître que cette exercisation ne débouche pas sur des résultats efficaces.

Certains résultats obtenus à l'épreuve CE1D en juin 2010 sont illustratifs à cet égard.

Ainsi ce sont seulement 65%, 49% et 39% des élèves qui ont respectivement répondu correctement aux trois items suivants :

$$\begin{aligned}t + 5 - 3t &= \\y - (9 - y) &= \\(x - 3)^2 &= \end{aligned}$$

Vu le nombre important d'échecs à d'autres niveaux du cursus, on peut sans grand risque avancer l'hypothèse que des résultats aussi faibles soient obtenus à propos d'autres notions.

Face à de tels niveaux de maîtrise, il est à craindre que confrontés à des situations problèmes plus complexes, qu'elles soient d'exploration ou d'intégration, les élèves soient très vite en situation de surcharge cognitive.

On est en droit de se demander pourquoi malgré cette exercisation importante, l'automatisation indispensable des procédures n'est pas assurée. Sans doute, cette exercisation intervient-elle trop hâtivement. Elle porte ainsi sur des procédures et des concepts insuffisamment construits, les dispositifs didactiques mis en place n'en ayant pas assuré une construction et une conceptualisation suffisantes. Abstraction progressive, conceptualisation elle aussi progressive, développement des démarches de résolution de problèmes au départ de situations accessibles par les élèves, transférabilité des acquis, autant de conditions sine qua non à la réussite des apprentissages mathématiques qui ne semblent pas suffisamment prises en compte dans les activités mises en place.

L'inspection des niveaux primaire et maternel a fait à ce sujet une analyse qui mérite assurément de retenir l'attention. Au vu des activités organisées dans les classes, il apparaît que le plus souvent quand l'élève est confronté à des situations-problèmes, celles-ci sont davantage ancrées dans la production d'un produit fini et non dans la construction de savoirs et de savoir-faire clairement identifiés et transférables à d'autres contextes. Par contre, quand il s'agit de construire des savoirs et des procédures ou d'exercer ces dernières, l'élève est peu mis en situation de recherche, de résolution de problèmes, de construction active. Les

liens entre les deux démarches didactiques sont donc ténus et, à tout le moins, les élèves n'en sont guère conscients.

C'est sur la base d'une analyse assez proche que se place l'inspection du niveau secondaire dans l'enseignement qualifiant, quand elle recommande un lien plus important et plus explicite entre les situations exploitées dans les cours généraux et les problèmes rencontrés dans le cadre de la pratique professionnelle.

L'inspection du cours de mathématiques au degré supérieur constate néanmoins des avancées en matière d'implication des élèves dans la construction du savoir mathématique. Elle relève à propos de ces avancées le rôle positif joué par les conseillers pédagogiques. Les quatre macro-compétences sont ainsi activées au sein des classes mais dans des proportions différentes. Ainsi la macro-compétence « appliquer, analyser, résoudre des problèmes » est-elle activée régulièrement dans plus de 80 % des classes visitées. C'est moins le cas de la compétence « démontrer » qui n'est activée régulièrement que dans 3 classes sur 5. L'inspection de mathématiques insiste pourtant sur l'importance de cette macro-compétence non seulement dans la formation mathématique de l'élève mais aussi dans sa formation citoyenne (distinguer le vrai du faux, concevoir le chemin de son propre raisonnement).

- 5.1.6. En ce qui concerne les apprentissages mathématiques et vu l'importance de l'échec dans ce domaine, les recommandations d'ordre général émises plus haut (production d'outils visant à déceler les difficultés, à en identifier les causes, à mettre en place des dispositifs didactiques permettant de les anticiper et de les vaincre) sont évidemment d'actualité.

On peut recommander en outre qu'une attention toute particulière soit accordée à la planification des apprentissages tout au long du cursus, à leur continuité et à leur progressivité. Cette planification ne peut se borner à la définition d'une liste de concepts et de procédures qu'il conviendrait d'aborder à chaque moment du cursus. Elle doit au contraire décrire, pour les procédures et concepts essentiels, ce qui est attendu, notamment en termes de niveau d'abstraction, de conceptualisation et d'automatisation, à chaque moment de la scolarité.

Négliger ce travail sur la continuité et la progressivité dans les apprentissages, qui, chacun le comprendra, ne peut être assuré isolément au sein de chaque école, conduirait à faire du discours sur la mobilisation de compétences mathématiques au service de la résolution de situations complexes un discours creux et même générateur de plus d'échecs encore. Les mathématiques, d'outil

d'émancipation qu'elles peuvent et doivent être, resteraient dès lors confinées à une fonction de sélection.

5.2. Le développement d'une formation historique

5.2.1. On va à présent s'attacher à une deuxième discipline, l'histoire. Le choix est fondé ici sur une double motivation. Une première relève de l'évolution cognitive du jeune enfant mais aussi de l'adolescent. A l'école, c'est souvent – mais pas exclusivement – à travers ce cours que l'élève développe et structure sa représentation du temps dans son aspect déroulement successif ou simultané ou dans son aspect durée.

Une deuxième motivation réside dans la place importante que revêt la formation historique, tant au niveau des démarches mises en œuvre que des savoirs appris, dans le développement d'un futur citoyen.

5.2.2. Au niveau maternel et au début de l'enseignement primaire, c'est certes par facilité que l'on utilisera le terme « histoire ». La spécificité de la discipline historique émerge en effet progressivement mais c'est sur la base des acquis construits, tout particulièrement en ce qui concerne la notion de temps, durant ces premières années de la scolarité que cette spécificité se développe.

On considèrera donc ici aussi bien les constats posés à propos de la construction du temps en maternel et au début du primaire que ceux portant sur la discipline historique proprement dite plus tard dans la scolarité. Ajoutons également, que durant l'année scolaire 2009-2010, l'attention de l'inspection de l'enseignement secondaire s'est plus particulièrement portée sur le deuxième degré, degré charnière qui voit notamment les élèves passer d'un enseignement dispensé par des AESI à un enseignement dispensé par des AESS. L'inspection d'histoire, comme celle d'autres disciplines, avait déjà relevé le fréquent manque de cohésion entre les deux années constitutives de ce degré, on n'y reviendra dès lors pas ici.

Une première observation porte sur le temps consacré à cette discipline.

Au niveau de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire, quand on cumule ces activités à celles relevant de l'aspect plus géographique, l'inspection relève qu'elles représentent en moyenne dans les classes visitées 4% du volume horaire pris en charge par le titulaire de classe. Cela représente

environ 1,7 période hebdomadaire dans l'enseignement primaire et 2,6 périodes dans l'enseignement maternel. Ceci est loin d'être négligeable.

- 5.2.3. L'inspection relève, quel que soit le niveau (maternel, primaire ou secondaire), bon nombre d'avancées significatives. A cet égard, on peut citer, l'importance de l'attention accordée en maternel et en primaire à l'utilisation de repères de temps (dans 78 % des activités en maternel et dans 59 % des activités en primaire) et de représentations du temps (dans 63 % des activités en maternel et dans 61 % des activités en primaire). On peut également citer une utilisation intense d'outils diversifiés de représentation du temps en maternel, moins intense en primaire, niveau auquel l'inspection s'étonne de n'avoir relevé l'utilisation de lignes du temps que dans un peu moins d'une activité sur deux. L'inspection note également, pour ces deux niveaux que ces outils concernent davantage la succession des événements que leur durée. Dans le cadre des investigations menées en 2009-2010, on n'a pas pu envisager le suivi accordé à ces constructions au premier degré de l'enseignement secondaire, niveau d'études fréquenté par des adolescents qui ont pour la plupart encore des progrès à réaliser dans cette notion importante.

Au niveau de l'enseignement primaire, l'inspection relève que la lecture des traces du passé et l'exploitation des sources historiques, démarches encore assez neuves à ce niveau de la scolarité, trouvent progressivement une place au sein des activités d'histoire, des pratiques allant dans ce sens ont été observées dans près de la moitié des activités observées.

L'inspection de l'enseignement secondaire relève dans la même perspective que dans la quasi-totalité des classes visitées, les élèves ont là aussi été confrontés à des analyses documentaires de natures différentes. Elle relève toutefois que d'autres savoir-faire spécifiques sont moins mobilisés (comparaison de documents, distinction entre faits et opinions, communication), il s'agit pourtant là de composantes indispensables d'une formation historique mais aussi citoyenne. La mise en œuvre de ce type de démarche est également mise en évidence par l'inspection du cours de morale.

L'inspection de l'enseignement secondaire relève également certaines difficultés liées à des dérives propres à certaines écoles au niveau primaire ou au niveau du premier degré secondaire. Certains pouvoirs organisateurs ont fait le choix d'intégrer les apprentissages liés à l'histoire dans des ensembles plus vastes et davantage pluri ou interdisciplinaires. Ce choix ne doit évidemment pas conduire les équipes pédagogiques de ces niveaux à ignorer la

spécificité des savoirs et savoir-faire historiques et à laisser croire que l'apprentissage proprement dit de l'histoire ne débute qu'en troisième secondaire. Dans le même ordre d'idée, commencer le cours de troisième par une longue introduction visant à initier à la démarche historique semble dénué de sens pour les élèves et occupe une part importante du temps au détriment d'autres apprentissages prévus au programme. Ce sont les activités pédagogiques de l'année qui doivent permettre de faire vivre la démarche historique afin qu'ainsi les élèves se l'approprient.

- 5.2.4. En ce qui concerne les savoirs, au niveau de l'enseignement primaire, on ne s'étonnera pas que l'inspection relève que, au-delà de grandes thématiques, le choix des notions à aborder est soumis à l'appréciation de chaque enseignant et est, dès lors, très variable. L'imprécision des référentiels à ce sujet avait déjà été pointée par l'inspection. Malgré la continuité chronologique majoritairement observée au degré supérieur du primaire, les conséquences de cette imprécision sont nombreuses : absence de « culture commune » d'une école à l'autre voire d'une classe à l'autre, synthèses trop longues, trop détaillées et de ce fait inopérantes de crainte d'omettre quelque chose, absence de continuité, répétitions fastidieuses. La définition de notions précises à apprendre, au niveau du degré supérieur de l'enseignement primaire tout particulièrement mais pas exclusivement, devrait être une préoccupation prioritaire. A ce niveau, l'inspection relève également la pratique de l'assouplissement du titulariat pour l'histoire, pratique porteuse là où c'est possible, notamment en matière de planification, pour autant que le lien avec les enseignants chargés des autres disciplines soit assuré.

Au niveau du deuxième degré de l'enseignement secondaire, l'inspection relève des difficultés en ce qui concerne la couverture du programme, seulement 46, soit un peu plus de la moitié, des professeurs concernés par les investigations menées cette année parviennent à couvrir l'ensemble des passages obligés concernés.

L'inspection d'histoire relève plusieurs facteurs pouvant expliquer cette difficulté. Elle insiste toutefois sur une cause profonde à la base de cette difficulté. L'inspection relève ainsi que près de 4 enseignants sur 10 n'amènent pas les élèves à structurer les savoirs autour de certains concepts prévus dans les référentiels et les programmes (par exemple : caractéristiques d'un pouvoir d'un certain type, stratification sociale en lien avec ce type de pouvoir,...).

Cette absence de structuration des savoirs autour de concepts conduit évidemment à l'énumération encyclopédique – et parfois, dans un souci d'exhaustivité, bien au-delà de ce qui attendu à ce niveau de scolarité – de savoirs isolés qui apparaissent comme étant autant d'anecdotes à la plupart des élèves. L'inspection relève également que les enseignants qui optent pour cette organisation des savoirs autour de concepts ne rencontrent guère de difficultés en matière de couverture du programme mais que, par contre, leurs collègues ignorant cette démarche n'arrivent pas à couvrir le programme.

Cette organisation de l'apprentissage des savoirs historiques autour de concepts devrait assurément faire l'objet d'une priorité en matière de formation initiale ou continuée ou de productions d'outils.

- 5.2.5. Enfin dans l'optique d'une contribution de la formation historique au développement d'une citoyenneté consciente et responsable, un constat posé par l'inspection interpelle. Il est ainsi relevé que le cours d'histoire repose le plus souvent encore plus sur la redécouverte de savoirs conventionnels et admis que sur l'interrogation sur la manière dont s'écrit l'histoire. Ce constat concerne davantage les enseignants des niveaux primaire et secondaire inférieur dont la formation initiale prend moins en compte l'appropriation de l'épistémologie de la discipline. Pourrait-il en être autrement dans le cadre temporel dans lequel cette formation initiale est inscrite ?

5.3. L'éducation physique

- 5.3.1. L'importance du retentissement de l'éducation physique sur les apprentissages scolaires de l'enfant et de l'adolescent mais surtout sur l'entièreté du développement de sa personnalité justifie qu'une attention soit portée à ce domaine dans le cadre du présent rapport.

Durant l'année scolaire 2009-2010, les missions menées dans ce domaine ont porté plus particulièrement sur deux problématiques : le lien entre les cours de psychomotricité dans l'enseignement maternel et ceux d'éducation physique dans l'enseignement primaire d'une part et, d'autre part, au niveau des trois degrés de l'enseignement secondaire, les pratiques déployées dans le champ de la condition physique dans l'optique d'une éducation à la santé.

- 5.3.2. Au niveau de la charnière maternel-primaire, en ce qui concerne les horaires, l'inspection relève un strict respect de l'horaire prévu

au niveau primaire. On relève par contre des difficultés à cet égard dans environ un tiers des écoles maternelles visitées, ces difficultés sont dues au nombre insuffisant de périodes disponibles dans l'établissement ou à l'impossibilité de trouver un agent disponible dans le cadre statutaire prévu.

Toujours à cette charnière, quant on s'attache plus particulièrement à la cohérence entre les deux niveaux, on relève certaines avancées et ce plus particulièrement en ce qui concerne la gestion du groupe et le positionnement du professeur d'éducation physique ou du psychomotricien par rapport au groupe d'élèves (attitude d'écoute et d'accueil, attention à la sécurité tant active que passive, utilisation d'un vocabulaire spécifique adapté au niveau concerné.)

L'inspection relève que les contenus visés sont dans la plupart des cas adaptés correctement aux différents groupes classe, elle regrette par contre le manque régulier de cohérence et de continuité entre les pratiques. Une explication de ce manque de cohérence réside vraisemblablement dans l'absence ou la quasi absence de concertation et donc de planification entre les deux niveaux. Quand cette concertation entre psychomotriciens et maîtres d'éducation physique existe, c'est le plus souvent (environ une fois sur quatre) de façon informelle sur la base d'initiatives individuelles.

L'inspection recommande dès lors que les pouvoirs organisateurs et les chefs d'établissement soient attentifs à la mise en place de concertations formalisées à ce niveau aussi, même si, dans plusieurs cas, l'éclatement des horaires des agents entre plusieurs écoles pose des problèmes à ce sujet.

- 5.3.3. Au niveau de l'enseignement secondaire, les inspecteurs constatent que la programmation et la planification des activités sont mises en place par les professeurs d'éducation physique au sein des écoles visitées. Cette mise en place se fait le plus souvent dans le respect du cadre défini dans le programme. A titre indicatif, ce constat a été fait dans près de 8 classes sur 10 au niveau inférieur comme au niveau supérieur.

Malgré cette programmation et cette planification, les inspecteurs – plus particulièrement au niveau inférieur – relèvent toutefois encore la nécessité d'affiner et de préciser encore davantage cet important travail préparatoire afin d'éviter les répétitions dans les actions et les éventuelles dérives occupationnelles auxquelles elles conduisent.

Dans le cadre d'un souci d'une éducation à la santé, l'inspection du secondaire supérieur note l'attention accordée par les professeurs à développer les capacités cardio-respiratoires des élèves mais également leurs capacités neuromusculaires. L'inspection note également le fait que les enseignants incitent leurs élèves à pratiquer des activités physiques complémentaires en dehors du cadre scolaire. C'est dans cette perspective qu'ils proposent lors des cours des activités issues de pratiques sociales de référence comme la course à pied, le fitness ou l'aérobic.

Concernant ces pratiques sociales, l'inspection du degré inférieur pose un constat qui rejoint celui fait au niveau primaire l'an dernier, environ un tiers des écoles n'organisent pas l'activité de natation malgré le prescrit des socles de compétences. Les établissements expliquent cette carence par des difficultés organisationnelles ou liées au coût.

- 5.3.4. On notera enfin que l'inspection a dû relever dans le cadre de ces cours un certain nombre de manquements en matière de sécurité et d'hygiène.

5.4. L'éducation artistique dans les écoles secondaires artistiques à horaire réduit

- 5.4.1. Dans le cadre du présent rapport, on se bornera à envisager des constats posés par l'inspection de l'enseignement artistique.

Durant l'année scolaire 2009-2010, ce service d'inspection a plus particulièrement focalisé ses investigations sur les écoles secondaires artistiques à horaire réduit.

Avant d'envisager plus spécifiquement les indications apportées par ces investigations, l'inspection relève que le dialogue s'est rétabli de façon constructive entre l'enseignement supérieur artistique et l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit au sein duquel enseignent une bonne part des diplômés de l'enseignement supérieur. Le rétablissement de ce dialogue est assurément de nature à pallier le manque de continuité relevé par l'inspection en 2008-2009.

- 5.4.2. A ce même moment, l'inspection avait relevé plusieurs manquements dans la mise en œuvre du décret du 2 juin 1998. Des constats similaires sont posés au terme de l'année 2009-2010. Il convient toutefois de les nuancer en fonction des domaines.

Il semble en effet que dans le domaine des arts plastiques, visuels et de l'espace, la situation soit nettement meilleure que dans les autres domaines. Sur les dix établissements visités dans ce domaine, neuf ont fait l'objet d'un avis globalement favorable de la part de l'inspection.

La situation est par contre nettement moins favorable dans les autres domaines. Parmi les difficultés relevées par l'inspection en charge de ces domaines on peut citer le non respect des programmes ou encore l'insuffisante prise en compte des socles de compétences tant dans les pratiques didactiques que dans les critères d'évaluation des élèves.

Certaines avancées pour s'inscrire dans la perspective définie par le décret sont toutefois à signaler dans ces domaines. Ainsi l'inspection du domaine musical relève-t-elle le développement avancé des socles de compétences dans les cours complémentaires ... où ils ne sont pourtant pas obligatoires. L'inspection des arts de la parole et du théâtre signale la prise en compte adéquate dans ce domaine des finalités du décret.

L'inspection relève également des difficultés liées au partage des locaux avec des établissements d'enseignement primaire ou secondaire. Ces difficultés concernant notamment l'agencement du mobilier ou la présence de matériel spécifique constituent évidemment des freins au développement d'une pédagogie active.

L'inspection de ce niveau insiste sur l'importance du rôle du chef d'établissement dans ce secteur d'enseignement vu sa spécificité et l'absence de conseillers pédagogiques.

6. A propos de constats posés en dehors de l'enseignement obligatoire...

Les éléments recueillis et les constats posés par l'inspection de l'enseignement de promotion sociale et par celle de l'enseignement à distance sont à plusieurs égards proches de ceux recueillis dans l'enseignement obligatoire. Toutefois, la spécificité de ces deux formes d'enseignement ainsi que le fait que les missions assignées à ces deux services d'inspection diffèrent pour certains aspects de ce qui est de mise pour d'autres services imposent de consacrer un chapitre particulier de ce rapport à ces deux secteurs.

6.1. L'Enseignement de Promotion sociale

6.1.1. Comme les autres services, l'inspection de l'enseignement de promotion sociale a inscrit les investigations menées cette année dans le cadre d'un plan pluriannuel. Elle s'est également principalement – mais pas exclusivement – consacrée à l'évaluation et au contrôle du niveau des études.

Pour ce faire, l'inspection de ce service a mis en œuvre une méthodologie organisée en deux niveaux. Un premier niveau a porté sur l'évaluation des unités de formation organisées au sein des établissements inspectés ce qui a donné à chaque fois lieu à l'élaboration d'un rapport. Dans un second niveau, ces différents rapports ont été rassemblés dans un rapport global concernant chacun des établissements.

6.1.2. Dans le cadre de ces investigations, l'inspection de l'enseignement de promotion sociale réitère deux constats globaux déjà émis au terme de l'année 2008-2009. D'une part, les formations offertes sont, dans une grande majorité, d'un bon niveau. D'autre part, aucune remarque ou observation n'a dû être faite à propos d'éventuels mécanismes de ségrégation qui se seraient développés au sein des établissements.

L'inspection de ce secteur souligne également l'accueil favorable qui lui a été réservé dans les écoles et ce notamment dans le chef des professeurs. Ceux-ci se sont montrés attentifs aux constats posés et ouverts aux conseils subséquents prodigués.

6.1.3. Au-delà de ces constats positifs, certaines difficultés ou lacunes sont cependant relevées par l'inspection. Selon les cas, elles sont d'ordre transversal ou disciplinaire.

Au niveau transversal, les difficultés touchent principalement la reconnaissance des acquis. Les membres de l'inspection ont noté une forte disparité dans les modalités d'application d'un établissement à l'autre en ce qui concerne la vérification des capacités préalables requises.

Une disparité similaire concerne l'évaluation. Les points remis en fin d'unités de formation proviennent de sources très différentes (évaluations intermédiaires ou évaluation finale) où parfois sont même pris en compte des éléments ne relevant pas des capacités à acquérir comme l'assiduité aux cours. L'inspection pointe aussi, à propos de l'évaluation, le peu de présence de l'évaluation formative et continue dans les pratiques ainsi que le caractère encore trop souvent stéréotypé de l'évaluation terminale basée principalement, surtout dans les cours techniques, sur la seule restitution de savoirs.

Au niveau plus spécifiquement disciplinaire, l'inspection pointe certaines difficultés dans le secteur des langues étrangères. Les contenus ne sont pas toujours installés dans la perspective de l'acquisition de compétences. En l'absence de conseillers pédagogiques, l'inspection insiste sur la nécessité, dans ce secteur particulièrement mais pas exclusivement, sur la nécessité du développement d'une formation en cours de carrière adaptée et généralisée à l'ensemble des réseaux.

L'inspection pointe également la baisse très inquiétante de la population étudiante dans les sections de l'enseignement secondaire technique de promotion sociale. Ce phénomène touche notamment des sections porteuses d'emploi comme dessinateur industriel, agent de maintenance en électromécanique ou électricien-automaticien.

L'inspection recommande dès lors une professionnalisation plus grande des formations techniques en renforçant davantage les connaissances techniques et les gestes professionnels plutôt que de consacrer trop de temps à des matières bien souvent développées plus par tradition que dans le souci de formation professionnelle.

L'inspection de promotion sociale relève enfin la non conformité de la majorité des ateliers dans le secteur de la restauration.

6.2. L'enseignement à distance

- 6.2.1. En octobre 2009, on avait évoqué la distorsion importante entre le prescrit de l'article 8 du décret du 8 mars 2007 qui définit les missions de l'inspection de l'enseignement à distance et le fonctionnement effectif de ce service d'inspection.

Depuis, des modalités ont été mises en œuvre afin de faire progressivement correspondre davantage les missions exercées par ce service avec le prescrit décretaal.

- 6.2.2. C'est dans le cadre de cette évolution que durant l'année scolaire 2009-2010, une attention particulière a été consacrée par les membres de l'inspection de l'enseignement à distance aux liens existants entre les cours produits par ce service avec les référentiels communs mais également avec le programme de l'enseignement organisé par la Communauté française.

Environ, un tiers des 180 cours inscrits au catalogue de l'EàD ont été investigués dans cette perspective.

On ne s'étonnera pas d'un constat très contrasté à cet égard. Ce contraste est dans une très large mesure lié à la date à laquelle le cours a été produit. Les cours les plus anciens sont évidemment les plus éloignés des standards actuels. Ainsi en va-t-il, par exemple, des cours de mathématiques destinés au niveau primaire qui ont été rédigés à une époque où il n'était encore guère question de la notion de compétences.

La plupart des cours de l'EàD ont été élaborés afin de préparer aux différents jurys organisés. Ils ont donc été conçus afin d'être en conformité avec les programmes de ces jurys qui s'écartent parfois – mais pas toujours- des programmes de l'enseignement présentiel. Il semble à cet égard que la différence la plus importante réside dans le fait que les programmes des jurys soient surtout conçus en terme de contenus et ceux de l'enseignement présentiel en termes de compétences. L'inspection estime à cet égard qu'il serait intéressant que le jury adopte un programme en vigueur dans l'enseignement présentiel.

L'inspection de l'EàD relève toutefois que dans les cours les plus récents et dans ceux en préparation, il est plus fréquemment fait référence au programme de l'enseignement organisé par la Communauté. C'est notamment le cas pour le cours de mathématiques destiné au 2^{ème} degré secondaire qui accorde une place à la résolution de problèmes.

Pour les cours de langues, la situation est également contrastée, elle est aussi liée à la date de production du cours. Les cours d'anglais – à l'exception d'un cours destiné au niveau supérieur – prennent peu en compte le développement de compétences. Par contre, pour ce qui concerne les langues romanes, les cours d'italien et, pour certains d'entre eux, d'espagnol, l'installation des savoirs et savoir-faire est placée dans la perspective d'acquisition des compétences. Les tâches problèmes proposées correspondent aux familles de tâches retenues pour ces disciplines par la Commission des Outils d'Evaluation.

On notera également en informatique la correspondance existant entre le cours mis à disposition et le programme ECDL (European Computer Driving Licence).

L'inspection de l'EàD relève enfin qu'en sciences les cours les plus récents respectent tous une structure pédagogique construite autour de l'apprenant et favorisant l'auto-évaluation.

Les orientations pédagogiques mises en œuvre dans les différents cours sont donc très liées à l'époque à laquelle ils ont été produits. L'inspection de l'EàD relève toutefois que les cours plus anciens continuent à être appréciés, pour la plupart, par les personnes qui les suivent.

7. Si on ne devait retenir que...

Arrivé au terme de la rédaction de ce deuxième rapport établi par le Service général d'inspection, il importe assurément d'identifier parmi les constats posés ceux qui devraient, à notre estime, retenir prioritairement l'attention dans l'optique d'une optimisation de l'efficacité et de l'équité de notre système éducatif.

On voudrait, dans cette perspective, insister sur deux problématiques qui semblent essentielles. La première concerne le « ce qu'on apprend à l'école », la seconde le « comment on apprend ».

7.1. A propos de « ce qu'on apprend à l'école »

Quelle que soit la problématique envisagée – cohérence et continuité des apprentissages, identification des composantes à mobiliser pour mettre en œuvre une compétence, programmation des activités, niveau d'exigence en matière de certification, validité de contenu d'une évaluation, niveaux visés par les apprentissages... - on constate à chaque fois une difficulté liée à l'imprécision des référentiels communs en matière de savoirs et de savoir-faire constitutifs des compétences à développer et en matière de niveaux de maîtrise attendus à tel ou tel moment du cursus.

D'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, les élèves n'apprennent pas la même chose et ne sont pas évalués à l'aune des mêmes critères et ce même en ce qui concerne des domaines ou des apprentissages considérés comme essentiels.

L'inspection recommande dès lors, comme elle l'avait fait en 2008-2009, que, dans la perspective de l'objectif exprimé au point 1.5 de la Déclaration de politique communautaire soient définis des indicateurs de maîtrise des compétences retenues dans les référentiels. Elle réitère également sa proposition consistant à intégrer dans cette définition de façon précise les savoirs et savoir-faire constitutifs des compétences à développer.

7.2. **A propos du « comment on apprend à l'école »**

On le sait le problème de l'échec scolaire et donc du non accès au savoir pour bon nombre d'élèves reste un problème majeur de notre système scolaire.

On l'a vu, la réponse à ce problème passe notamment par des réponses d'ordre pédagogique. De plus en plus d'équipes pédagogiques en sont conscientes et s'efforcent de développer des stratégies s'inscrivant dans cette perspective.

On l'a vu également, ces mêmes équipes peinent à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies efficaces permettant d'analyser les erreurs et approximations des élèves, de les anticiper et de les pallier.

L'inspection recommande dès lors que l'attention accordée à cette problématique fasse davantage encore l'objet d'une priorité en matière de productions d'outils didactiques, de formation en cours de carrière et de formation initiale, d'échanges de « bonnes pratiques » ou de recherches en éducation.

Cette attention devrait également conduire à assurer la continuité de l'apprentissage d'une part dans la construction des concepts essentiels et d'autre part dans la progressivité des tâches proposées aux élèves.

Bruxelles, le 15 octobre 2010

Roger GODET
Inspecteur général coordonnateur