

**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 2011-2012.**

SOMMAIRE

1. Un quatrième rapport ...	3
2. La méthodologie	4
3. Des constats généraux	7
4. Des constats plus spécifiques à l'apprentissage de certaines disciplines dans l'enseignement obligatoire :	11
• l'apprentissage des mathématiques ;	12
• l'apprentissage du français ;	16
• l'histoire, la géographie, les sciences sociales ;	19
• l'éducation par la technologie.	22
5. Des constats à propos de problématiques transversales ou spécifiques :	25
• continuité ou rupture dans le cursus ;	25
• tenue de documents à visée pédagogique ou éducative ;	27
• rôle joué par les centres PMS à des moments charnières du cursus ;	29
• la mise en œuvre des dossiers pédagogiques dans l'enseignement de promotion sociale ;	31
• respect de la neutralité ;	33
• implémentation des socles de compétences dans l'enseignement artistique ;	33
• intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire ordinaire ;	34
• débuts de la mise en œuvre de la C.P.U. (certification par unités).	35
6. Et demain	37

1. Un quatrième rapport....

Le présent texte constitue le quatrième rapport général sur l'état du système éducatif rendu par l'inspection conformément au prescrit du décret du 8 mars 2007. Il se fonde sur des constats posés essentiellement durant l'année scolaire 2011-2012.

Les précédents rapports ont fait l'objet de présentations et de débats au sein de diverses instances et notamment à la Commission Education du Parlement, à la Commission de Pilotage, au Collège de l'inspection et des services et cellules de Conseil et de Soutien pédagogiques, au Conseil de l'Education et de la Formation. Ces rapports et les documents de synthèse ayant aidé à son élaboration ont également nourri des rencontres entre inspecteurs, conseillers pédagogiques ou formateurs de l'IFC. Les constats et analyses de l'inspection ont ainsi pu être mis en débat et en relation avec des analyses faites par d'autres instances. C'est notamment ainsi que l'inspection apporte sa contribution au pilotage de notre système éducatif : mettre à disposition les apports d'une lecture externe des pratiques mises en œuvre sur le terrain des écoles et des centres PMS.

L'inspection contribue aussi au pilotage de chaque établissement. On l'évoquait déjà dans les rapports précédents, on y reviendra dans les pages qui suivent.

2. La méthodologie.

- 2.1. Les constats et propositions émises ci-dessous se fondent essentiellement sur des faits prélevés en 2011-2012 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, 2011-2012 constituant la troisième de ces années. Dans le cadre de l'égale sollicitude que l'inspection se doit de respecter vis-à-vis des écoles et centres, ce plan visait à visiter chaque établissement scolaire et chaque centre PMS selon un ou différents points de vue au cours de ces trois années. Si les points de vue choisis ont été dans un premier temps d'ordre disciplinaire, progressivement d'autres touchant davantage des problématiques plus transversales ont été également retenus comme axes de lecture du travail réalisé sur le terrain.

Ce plan, décliné selon des modalités propres aux spécificités de chaque niveau ou secteur, 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.

Rappelons une fois encore qu'il ne s'agit là que d'un des objectifs des 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 (organismes 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. Rendre effectif cet objectif exigeait de développer des outils permettant une collecte et une analyse les plus fiables possibles d'éléments significatifs et représentatifs des pratiques mises en œuvre. Un travail collectif important a été réalisé afin d'améliorer les outils existants et d'en développer de nouveaux en veillant notamment à leur harmonisation au sein des services et entre ceux-ci.

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 relation de partenariat et de confiance avec chaque acteur de terrain.¹

Fiabilité des outils utilisés et efficacité de la communication, deux conditions sine qua non à respecter, si on veut que les acteurs de terrain utilisent les apports de l'évaluation externe des pratiques menée par l'inspection pour les confronter à la propre lecture que ces acteurs font de leur travail en vue évidemment d'améliorer la qualité de celui-ci.

- 2.2. 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 2011-2012 dans le cadre de la réalisation des plans de travail évoqués ci-dessus.

Visites menées en 2011-2012	Nombre de visites ayant donné lieu à la rédaction d'un rapport	Nombre de « revisites »² ayant donné lieu à la rédaction d'un rapport	Nombre d'établissements inspectés
Enseignement fondamental	1.534	124	971
Enseignement secondaire	654	191	474
Enseignement spécialisé	161	43	115
Enseignement de promotion sociale	225	6	41
Enseignement artistique	51	5	56
CPMS	65	10	75
TOTAL	2.690	379	1.732

¹ Le rapport d'activités du service général d'inspection rédigé au terme des années 2010-2011 et 2011-2012 décrit davantage les axes majeurs dans lesquels s'est inscrit le travail de l'inspection et notamment ce qui a été mis en place pour favoriser le développement d'une relation de partenariat avec les écoles et centres PMS et plus particulièrement avec le personnel de direction.

² Par « revisites », on entend ici des deuxième visites menées après une première visite ayant abouti à une conclusion réservée ou insatisfaisante. Ces deuxième visites ont essentiellement pour objectif d'apprécier comment et dans quelle mesure les manquements identifiés ont pu être palliés.

Ce sont donc 3.069 missions ayant donné lieu à la rédaction d'un rapport qui ont été menées en 2011-2012 et c'est sur la base de ces 3.069 rapports que le présent rapport général a été rédigé.

A titre indicatif, on peut également citer les visites individuelles menées à la demande du chef d'établissement ou du pouvoir organisateur dans le cadre des dispositions définies au paragraphe 3 des articles 6 et suivants du décret du 8 mars 2007.

	2011-2012
Fondamental	94
Secondaire	68
Spécialisé	9
Promotion sociale	2
Artistique	7
CPMS	6
Religion	1
Total	187

187 visites ont été menées dans ce cadre.

3. Des constats généraux.

- 3.1. Le tableau suivant donne une idée générale des constats qui ont été établis lors de ces visites et plus précisément des conclusions qui ont ainsi pu être dégagées.

Visites menées en 2011-2012 ³	Conclusions apportées après une première visite			Conclusions apportées après une « revisite »		
	Satisfait à ...	Satisfait à... avec réserves ⁴	Ne satisfait pas à ...	Satisfait à...	Satisfait à... avec réserves	Ne satisfait pas à...
	2025	540	46	489	133	17

On le voit, les visites se concluant par une mention « satisfait à ... » sont nettement majoritaires (quasi dans 8 cas sur 10) et dans la plupart des cas, les « revisites » permettent de constater une amélioration significative des pratiques (plus des $\frac{3}{4}$ des conclusions portées au terme d'une revisite). Concernant plus spécifiquement les revisites, on soulignera, cette fois encore, le fruit de la complémentarité des actions menées d'une part par l'inspection et, d'autre part, par les conseillers pédagogiques là où ils existent.

Certes, le fait qu'une visite se conclue par la mention « satisfait à ... » ne signifie pas de facto que l'école ou le centre qui a fait l'objet de la visite n'ait plus de progrès à réaliser ni que des optimisations ne doivent pas être mises en œuvre. Force est toutefois de reconnaître que les acteurs de terrain s'efforcent de développer des stratégies pertinentes afin de traduire en gestes professionnels les prescrits des décrets et programmes et ce, même si des avancées doivent encore être réalisées. Ce constat positif déjà posé précédemment par l'inspection est ici confirmé par des données davantage quantitatives.

- 3.2. On voudrait illustrer ce propos encourageant par deux constats plus spécifiques posés par l'inspection.
- 3.2.1. Un premier constat concerne une discipline qui est rarement sous les feux de la rampe et qui a été peu envisagée dans les rapports généraux précédents. Ce constat est posé par l'inspection des langues anciennes dans l'enseignement secondaire et concerne l'apprentissage du grec ancien. L'inspection relève à ce sujet la contrainte qui pèse sur les professeurs chargés de ce cours : ils doivent être passionnants, ils n'ont pas le droit d'ennuyer les élèves sinon ils les perdent aussitôt. Certes, notent les

³ Ne sont pas repris les rapports n'ayant pas donné lieu à une conclusion, celle-ci étant différée, ce qui explique les discordances entre ce tableau et le précédent repris en 2.2.

⁴ Les réserves peuvent porter soit sur une partie du programme, soit sur certaines classes, soit sur une thématique particulière comme par exemple l'évaluation certificative au sein de l'établissement.

inspecteurs, des techniques d'apprentissage de la langue plutôt stériles, issues de la tradition, sont encore en usage dans certaines classes, dans les années inférieures essentiellement. Mais nombreuses sont les équipes pédagogiques qui s'en éloignent pour se lancer dans des activités nettement plus motivantes et totalement en accord avec ce qui est prescrit dans les référentiels de compétences.

- 3.2.2. Un deuxième constat est porté par l'inspection des niveaux maternel et primaire et concerne la continuité des apprentissages. On le sait, dans les rapports précédents, l'inspection a insisté sur les difficultés que pose la mise en place de cette continuité. Le rapport rédigé au terme de l'année scolaire 2010-2011 se concluait d'ailleurs en ces termes : « *On l'a vu au-delà des avancées réalisées, il semble que l'une des difficultés majeures sur le plan pédagogique rencontrées par les acteurs de terrain réside dans la planification continue des apprentissages* ».

Cette année encore, une attention toute particulière a été accordée par l'inspection à cette problématique. L'inspection des niveaux maternel et primaire a ainsi constaté que mieux assurer la continuité des apprentissages fait partie des préoccupations des équipes pédagogiques. Elle relève aussi que les difficultés se marquent surtout quand on envisage la continuité au-delà d'une classe ou d'un cycle pour considérer l'ensemble du cursus. Ces difficultés se traduisent notamment par des leçons quasi identiques à différents moments sans apporter une véritable progression en termes de maîtrise ou de degré de difficulté. On développera davantage cette problématique plus loin.

Rappelons toutefois ce que l'on a déjà dit précédemment : les équipes pédagogiques ne portent pas seules la responsabilité de ces difficultés et il importe assurément de poursuivre et de coordonner les efforts entrepris pour préciser et clarifier les indications données aux enseignants en matière de niveau à atteindre à chaque moment du cursus.

Ceci étant, des équipes pédagogiques ont dès à présent pris des initiatives concrètes pertinentes pour éviter des ruptures entre les années d'études et les différents cycles. Parmi plusieurs initiatives ainsi relevées par l'inspection, on peut épingle à titre d'exemples les pistes suivantes pour leur pertinence et leur caractère transposable dans d'autres écoles :

- le choix de la programmation des apprentissages sur le long terme se fait en fonction à la fois des besoins des élèves, de leurs difficultés et des indications du programme et non plus en fonction des thèmes retenus ou des projets en cours ;
- le passage au niveau primaire d'outils construits au niveau maternel, l'élaboration progressive de référentiels ou de cahiers de synthèses tout au long d'un cycle voire au-delà ;
- le choix en équipe de manuels ou d'autres supports pédagogiques d'une même collection à défaut de progressions élaborées en école;
- la réflexion menée en commun lors des concertations à propos du développement continu d'un concept ou d'un savoir-faire essentiel et précis.

Des initiatives s'inscrivant dans la même perspective ont également été développées à d'autres niveaux. L'inspection du cours d'éducation physique aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés du secondaire relève ainsi que dans certaines écoles, la continuité des apprentissages est globalement effective de la troisième à la sixième année. Celle-ci résulte de la mise en pratique d'une programmation d'école et d'une planification des contenus. Les activités sont, dans ces écoles, réparties entre les années et la continuité y est assurée grâce à la concertation au sein de l'équipe pédagogique ou par l'attribution, au même professeur, d'une spécialité durant plusieurs années scolaires.

- 3.2.3. Ces deux constats positifs, cités ici à titre illustratif et concernant des domaines d'apprentissage bien différents, sont significatifs des capacités des équipes pédagogiques à développer des stratégies didactiques performantes et efficaces.

On notera toutefois à ce sujet que cette capacité n'est pas uniquement affaire de bonne volonté, de motivation dans le chef des enseignants et des autres personnels. Elle est aussi fonction de la formation dont ils ont bénéficié et dont ils bénéficient. Ici aussi à titre d'illustration du propos, on peut évoquer ce constat posé par l'inspection du secteur de la construction dans l'enseignement qualifiant. Vingt-six missions ont été menées à propos des formations « Construction gros œuvre » au degré inférieur et « Ouvrier qualifié en construction gros œuvre » au degré supérieur ; ces missions ont permis d'apprécier le travail réalisé par cent quatre professeurs. Au terme de ces investigations, l'inspection constate que majoritairement les enseignants détenteurs des titres requis ont une pratique pédagogique davantage en phase avec l'approche par compétences. On peut, sans guère de risques, avancer l'hypothèse explicative suivante : ces professeurs détenteurs des titres requis et ayant bénéficié d'une formation adéquate se

sentent davantage à l'aise dans leur pratique professionnelle et osent dès lors aller vers le développement d'une didactique plus audacieuse et au départ moins sécurisante.

Un constat proche est posé par l'inspection des cours de sciences dans l'enseignement qualifiant⁵. Les investigations menées ont permis de relever un nombre significatif d'erreurs dans les outils pédagogiques utilisés et dans les cours des élèves quand ces cours sont confiés à des professeurs n'ayant pas bénéficié de la formation initiale ad hoc. On constate également, notamment dans le cours de physique de la formation commune comme dans celui lié à l'option, un enseignement et une évaluation de savoirs davantage livresques et décontextualisés, quand le professeur ne dispose pas des titres requis.

- 3.2.4. On conclura ce propos liminaire en évoquant trois facteurs qui facilitent assurément le développement de stratégies efficaces et performantes : l'aide apportée par les conseillers pédagogiques et les formateurs, la planification des apprentissages concertée entre enseignants afin de couvrir non seulement une année d'études mais aussi un degré voire un segment plus large du cursus et enfin l'implication du chef d'établissement.

Deux autres constats majeurs caractérisent notre système éducatif : la difficulté à assurer un développement continu des apprentissages tout au long du cursus d'une part, et les différences parfois importantes entre écoles pour ce qui concerne les contenus d'enseignement. Ces constats avaient déjà été posés les années antérieures. On illustrera une fois encore ces constats à travers les thématiques abordées dans les pages qui suivent.

⁵ Les inspections menées précédemment dans l'enseignement de transition n'avaient pas conduit au même constat.

4. Des constats plus spécifiques à propos de l'apprentissage de certaines disciplines dans l'enseignement obligatoire

Les apprentissages mis en place dans différentes disciplines ont été envisagés dans les rapports généraux précédents. On va revenir sur certaines de ces disciplines afin de conduire plus avant la réflexion à leur propos. L'inspection a en effet continué à être attentive à ces disciplines, elle a ainsi pu récolter des informations susceptibles de nuancer et de compléter les constats posés précédemment. Dans les lignes qui suivent, on envisagera ainsi les mathématiques et le français. On traitera ensuite de disciplines qui n'avaient guère été abordées dans les rapports précédents comme l'éducation par la technologie, la géographie ou encore les sciences sociales.

Par contre, dans le présent rapport on n'apportera pas ou guère de considérations supplémentaires spécifiques à propos de disciplines très largement prises en considération dans les rapports précédents comme les sciences, l'histoire, les disciplines techniques et de pratique professionnelle ou encore les langues modernes. Ces disciplines ont évidemment retenu l'attention de l'inspection durant l'année scolaire 2011-2012, elles ont donné lieu à plusieurs missions d'investigation menées dans les écoles. Toutefois, les constats posés à ces occasions ne font le plus souvent que confirmer ce qui avaient été abondamment explicités dans les rapports généraux précédents.

On voudrait toutefois évoquer un constat relatif à l'apprentissage des langues. Il concerne plus particulièrement cet apprentissage dans l'enseignement qualifiant auquel l'inspection s'est plus particulièrement attachée cette année. Les professeurs qui enseignent les langues dans ces filières ont manifestement tenu compte des évolutions en s'efforçant de transposer dans leurs propres pratiques les évolutions mises en œuvre dans l'enseignement de transition. Par ailleurs, en langues aussi, la mise en place du dispositif conduisant à la qualification a induit une prise de conscience de la nécessité de modifier la façon de concevoir l'évaluation et, en amont, l'apprentissage.

Ces avancées indéniables ne doivent cependant pas occulter les difficultés qui se posent à bon nombre de professeurs. Il s'agit parfois de difficultés d'ordre didactique que l'on décèle également au niveau de l'enseignement primaire et du premier degré ainsi que dans l'enseignement de transition comme l'excès d'activités visant l'installation de savoirs au détriment d'une approche pragmatique de la langue en lien avec l'option choisie ou encore des difficultés liées à la mise en œuvre de l'expression orale et à

son évaluation. On mentionnera également dans l'enseignement qualifiant, les regroupements fréquents d'élèves issus de différentes formes ou de différentes sections avec des niveaux et des attentes différentes. Ces regroupements augmentent parfois à ce point l'hétérogénéité des classes que la tâche des professeurs de langues est tellement compliquée que cela conduit paradoxalement à une absence de différenciation tant des contenus et des apprentissages que de l'évaluation.

4.1. Les apprentissages mathématiques :

- 4.1.1. On a abondamment traité des mathématiques dans les rapports généraux précédents. Cette attention s'imposait non seulement parce qu'il s'agit là d'un domaine du savoir important et sollicité dans bon nombre de disciplines et de domaines professionnels mais aussi parce que les mathématiques constituent une source importante d'échecs aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire.

On avait identifié un certain nombre de facteurs explicatifs de cet échec. L'inspection aux niveaux maternel, primaire et secondaire s'est une fois encore penchée sur les apprentissages mathématiques et les informations ainsi recueillies permettent de cerner davantage des pistes susceptibles d'expliquer l'importance de ces échecs.

- 4.1.2. Ces constats ne doivent évidemment pas occulter tout ce qui est mis en place et développé au niveau des écoles pour améliorer l'efficacité de l'enseignement des mathématiques. On peut ainsi citer le temps consacré à ces apprentissages. L'inspection, au niveau fondamental, note que dans l'ensemble, le nombre de périodes consacrées aux activités mathématiques dans la plage horaire hebdomadaire est tout à fait correct. La répartition des activités entre les différents domaines des mathématiques correspond à ce qu'il est raisonnable d'attendre même si parfois, tant au niveau maternel qu'au niveau primaire, les activités consacrées au domaine numérique occupent une place trop importante par rapport aux autres domaines. L'inspection au niveau secondaire qui s'est, cette année en mathématiques, plus particulièrement centrée sur les deuxième et troisième degrés de l'enseignement de transition et technique de qualification relève également que le temps consacré aux mathématiques est satisfaisant. Dans les écoles visitées, le taux d'heures dispensées est de 92%. L'inspection relève toutefois des disparités entre écoles quant à la prise en compte équilibrée des différents domaines des mathématiques. Ainsi, si la proportion des activités consacrées à ces différents domaines est équilibrée dans plus de

la moitié de la cinquantaine de classes visitées en 5^{ème} année de l'enseignement général, dans environ un cinquième de ces classes un ou plusieurs domaines n'ont pas été abordés, c'est le plus souvent la géométrie synthétique qui est négligée.

Parmi les avancées réalisées, on doit épingler celles qui concernent les situations d'apprentissage. Au niveau de l'enseignement secondaire, l'inspection de mathématiques constate que de plus en plus d'enseignants proposent à leurs élèves des activités d'introduction souvent contextualisées ainsi que des problèmes variés. L'inspection regrette toutefois que, dans l'enseignement qualifiant, ces activités ne soient pas plus souvent en lien avec les options choisies par les élèves. Un constat similaire est posé aux niveaux maternel et primaire, l'inspection relève ainsi que généralement, dans les activités observées, les enseignants avaient le souci de proposer aux élèves une situation mobilisatrice⁶. Il s'agit là, comme au niveau secondaire, d'une avancée importante qui aide les élèves à donner du sens aux apprentissages mathématiques et à s'y engager activement. Toutefois, là aussi, cette pratique positive pourrait être optimisée. On relève ainsi qu'en maternel, très souvent la logique de la tâche l'emporte sur celle de l'apprentissage et qu'au niveau primaire les démarches de résolution ne sont pas suffisamment construites et débattues et trop vite imposées. Un constat proche est posé par l'inspection aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés du secondaire. Ajoutons qu'au niveau maternel, comme déjà relevé dans les rapports précédents, mais aussi au niveau primaire, il reste une difficulté à distinguer réalisation d'une tâche et objectif d'apprentissage. Cette difficulté n'est sans doute pas propre aux mathématiques.

Toujours à propos des avancées en matière d'implication des élèves dans la construction des apprentissages mathématiques, l'inspection a pu relever des pratiques porteuses à travers notamment l'utilisation de l'outil informatique dans des classes du 2^{ème} degré de l'enseignement technique de qualification⁷.

Une autre avancée porte sur la prise en compte des difficultés des élèves. L'inspection des niveaux maternel et primaire a plus particulièrement étudié les pratiques mises en œuvre dans cette perspective. Cette inspection relève que la plupart des enseignants sont soucieux des difficultés de leurs élèves en mathématiques. Des dispositifs sont mis en place pour

⁶ Il importe de ne pas confondre « situation mobilisatrice » et « situation concrète issue de la vie courante ». Une situation abstraite et concernant des « objets mathématiques » détachés de tout contexte peut être mobilisatrice comme une situation insérée dans un contexte significatif peut n'être en rien mobilisatrice.

⁷ Etrangement, on relève en mathématiques une implication importante des élèves par les professeurs au 2^{ème} degré de l'enseignement technique de qualification mais nettement moins importante au 3^{ème} degré.

concrétiser ce souci, on voit ainsi se développer des groupes de besoin au sein desquels interviennent le titulaire de classe mais aussi d'autres enseignants, la mise en place de remédiations structurelles plus souvent en primaire qu'en maternelle où les contraintes organisationnelles sont plus difficiles et surtout la construction de solutions « sur le tas » comme la ré-explication, la verbalisation constante, des exercices supplémentaires ou l'utilisation de supports différents. Comme dit dans les rapports précédents une analyse profonde des causes des difficultés des élèves, surtout pour ceux qui sont en grande difficulté, et partant la mise en place de remédiations efficaces restent difficiles même si l'inspection note des avancées en matière de différenciation des apprentissages fondée sur une réflexion préalable à l'activité.

Parmi les avancées relevées, on pourrait encore évoquer l'introduction, dès l'enseignement maternel, dans de plus en plus de classes de pratiques de méta-cognition ainsi que l'évolution du statut de l'erreur. On pourrait aussi évoquer la planification des apprentissages, problème qui, on l'a aussi relevé les années précédentes, se pose avec plus d'acuité encore en mathématiques que dans d'autres disciplines et surtout à la charnière primaire-secondaire. A ce sujet, lors d'inspections conjointes menées par l'inspection des niveaux primaire et secondaire à propos de la construction de certains concepts, des pratiques intéressantes ont été relevées comme la mise à disposition à l'entrée au secondaire d'un fascicule intitulé « *Fractions, nombres décimaux, pourcentages.* » reprenant les acquis du primaire. La construction continue de concepts notamment en mathématiques sera davantage envisagée lors des investigations menées en 2012-2013 et dans le rapport général qui les suivra.

- 4.1.3. Venons-en à présent à l'identification de facteurs qui pourraient expliquer le nombre important d'échecs en mathématiques. Ces facteurs sont multiples et diversifiés, on en a décrit certains dans les rapports précédents. Les investigations menées en 2011-2012 permettent d'en cerner un autre avec davantage de précision. Il concerne plus particulièrement le lien à établir entre d'une part l'apprentissage de démarches de résolution de problèmes et le développement de compétences transversales aux différents domaines et aux différentes notions mathématiques et d'autre part l'apprentissage des concepts et procédures mathématiques.

Le premier constat posé par l'inspection des niveaux maternel et primaire au terme des investigations menées en mathématiques est le suivant : dans les documents des élèves, on trouve des traces d'activités qui envisagent la résolution de problèmes en tant qu'objectif d'apprentissage. Il s'agit généralement de

permettre aux élèves de s'approprier les outils de traitement de données et/ou d'un travail sur les énoncés. Ces outils ne sont cependant guère utilisés au service des autres domaines mathématiques.

Autrement dit, les compétences transversales aux mathématiques ne sont sollicitées que dans un cadre restreint et partant insuffisamment développées. Les enseignants ne voient en quelque sorte pas comment développer ces compétences de résolution de problèmes en dehors de ce que l'on a de longue date traditionnellement considéré comme étant un problème. Les socles de compétences demandent pourtant de développer ces compétences à travers l'ensemble des domaines et apprentissages mathématiques sans toutefois que des indications soient données sur la façon d'articuler le tout. Malgré cela, l'inspection de l'enseignement primaire a relevé dans certaines classes des activités de résolution de problèmes sollicitant des compétences transversales et conduisant à la construction de notions mathématiques. Quand de telles pratiques didactiques sont relevées c'est le plus souvent au degré supérieur de l'enseignement primaire. S'agit-il là d'une retombée du CEB organisé sous la forme d'une épreuve externe ?

Plus globalement, si au niveau maternel on relève de nombreuses activités permettant la construction à la fois de compétences disciplinaires et de compétences transversales⁸, au niveau primaire par contre des compétences transversales comme « raisonner, argumenter » et « structurer, synthétiser » sont très rarement sollicitées.

L'inspection des cours de mathématiques au niveau secondaire insiste pourtant sur l'importance de ces compétences transversales et plus généralement de la résolution de problème dans la formation mathématique. Elle insiste tout particulièrement sur la compétence « démontrer » qui va plus loin que l'argumentation et la justification en ce qu'elle articule généralement un ensemble de justifications dans un langage approprié. A lire ce constat, on conviendra que les compétences évoquées au paragraphe précédent préparent ou devraient préparer le développement progressif de cette compétence « démontrer » aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés du secondaire.

On a évoqué à ce sujet les difficultés au niveau primaire, on peut aussi en évoquer au niveau du premier degré du secondaire où il semble peu fréquent de relever la mise en place de la construction rigoureuse des seules démonstrations prévues dans

⁸ Transversales aux différents domaines mathématiques s'entend.

les programmes, essentiellement celles qui portent sur les propriétés arithmétiques des opérations. De manière générale, l'inspection du secondaire pose un constat proche de celui posé en primaire. Elle relève ainsi que la véritable démonstration n'est pas suffisamment présente dans le cursus des élèves, aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés, ceux-ci sont peu amenés à rédiger individuellement des démonstrations, ils ne sont guère conduits à apprendre à établir un raisonnement logique et à utiliser le formalisme mathématique adéquat.

Au vu de ce constat, il semble important de développer des outils explicitant comment assurer à la fois et de façon progressive le développement simultané de ces compétences transversales et des notions mathématiques. Une réelle formation mathématique l'exige mais une autre raison l'impose, on ne peut en effet pas se satisfaire de la sanction à travers les évaluations certificatives de la maîtrise ou non de ces compétences si l'école ne met pas en place ce qu'il faut pour assurer au plus grand nombre le développement de ces mêmes compétences.

- 4.1.4. Une autre explication de l'échec en mathématiques⁹ pourrait aussi résider dans l'attention insuffisante accordée à ce que des pédagogues nomment les compétences conditionnelles et que l'on pourrait plus simplement désigner par cette formule « apprendre aussi le quand utiliser quoi ». L'inspection entame une réflexion à ce sujet et on pourra y revenir dans les rapports ultérieurs.

4.2. L'apprentissage du français :

- 4.2.1. Pour ce qui concerne l'enseignement du français, en 2010-2011, on s'était plus particulièrement attaché à dresser un état des lieux portant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On avait ainsi pointé les avancées importantes réalisées en lecture, on avait également relevé que ces progrès concernaient nettement moins l'apprentissage de l'écriture. On avait enfin décrit les axes autour desquels des avancées supplémentaires pourraient encore se réaliser dans le domaine de la lecture comme dans celui de l'écriture.

Ces constats restent assurément d'actualité cette année, on n'y reviendra donc pas. On évoquera néanmoins cette pratique efficace en matière d'apprentissage de l'écriture relevée dans plusieurs classes par l'inspection du secondaire. On sait que pour l'élève, planifier un écrit est une tâche lourde qui exige de

⁹ Sans doute cette explication n'est-elle pas spécifique aux mathématiques même si elle s'y pose une fois encore avec davantage d'acuité.

combiner la recherche d'informations pertinentes, l'appréhension d'un modèle textuel, l'adéquation au récepteur-lecteur, la mise en texte, une relecture critique qui détecte et pallie les difficultés. Des enseignants installent chez les élèves une relation forte au projet d'écriture par exemple en favorisant une démarche qui nourrit préalablement l'imaginaire et le questionnement sur un thème, ils allègent ainsi le travail du scripteur qui peut alors consacrer plus de temps et d'énergie à la mise en texte.

On voudrait à présent examiner deux autres aspects de l'apprentissage du français.

- 4.2.2. Un premier aspect concerne les activités portant sur les règles de fonctionnement de la langue écrite comme on les rencontre usuellement dans les activités dites de grammaire, de conjugaison, d'orthographe ou de vocabulaire. L'inspection de l'enseignement primaire a plus particulièrement analysé dans quelle mesure et selon quelle méthodologie les savoirs relatifs à ces aspects de la langue étaient installés.

Ces savoirs décrits dans les programmes sont généralement enseignés, ainsi sur les sept périodes de cours hebdomadaire consacrées en moyenne au français, au moins trois activités sur quatre portent sur ces aspects. Le niveau « mot » semble privilégié en 1^{ère} et 2^{ème} primaires, le niveau « phrase » dans la suite du cursus. Le niveau concernant la cohérence entre les phrases est quant à lui à considérer comme étant le parent pauvre dans la plupart des classes.

Les niveaux de maîtrise sollicités dans les activités sont généralement en adéquation avec les niveaux de maîtrise prescrits. On relève toutefois que la conceptualisation intervient généralement trop tôt avec un niveau d'abstraction élevé et prématuré. On note également que si la couverture des programmes est adéquate en ce qui concerne la transmission des savoirs syntaxiques, elle demeure insuffisante en ce qui concerne la réflexion sur le fonctionnement de la langue dans des situations de communication chargées de sens. L'exercitation consiste le plus souvent en savoir-faire entraînés sur des phrases décontextualisées et on observe peu de réinvestissements dans des tâches de lecture et de production d'écrits.

Ceci étant, l'inspection a également pu relever un certain nombre de pratiques porteuses au sein des écoles. Ces pratiques consistent d'une part à inscrire les activités portant sur les règles régissant la langue écrite dans des situations de communication – points de départ mais aussi points d'aboutissement des activités – et à construire avec les élèves des référentiels à propos des

différentes stratégies à utiliser pour améliorer les compétences dans le domaine du lire-écrire.

L'inspection de français au niveau secondaire s'est également attachée à cette problématique et ce plus particulièrement au niveau du deuxième degré. A ce niveau, on relève également que les savoirs et savoir-faire linguistiques prescrits par les programmes sont globalement rencontrés et planifiés dans la formation des élèves. L'inspection relève toutefois une césure au sein du degré. L'approche apparaît en effet tantôt plus théorique que réflexive, tantôt elle consiste en mises au point ponctuelles réalisées à partir de productions d'élèves. A ce hiatus, s'ajoute bien souvent, à ce niveau, la conviction erronée que certains savoir-faire ont été acquis au cours des années antérieures, ce qui conduit à faire l'impasse sur une construction spiralaire des apprentissages.

- 4.2.3. Un autre aspect que l'on voudrait évoquer dans le rapport de cette année concerne l'apprentissage de la langue orale en situation d'émetteur, le « parler », comme en situation de récepteur, l'« écouter ». L'inspection de l'enseignement maternel a été particulièrement attentive aux apprentissages relatifs à ces deux compétences.

Dans la grande majorité des classes maternelles, on peut observer la mise en œuvre d'activités développant les savoirs et savoir-faire en « Parler et Ecouter ». On tire notamment parti pour ce faire de rituels répétitifs insérés dans la vie de la classe ou d'activités dans des espaces spécifiques comme le « coin magasin », le « coin dinette » ou encore le « coin lecture ».

Ces activités rencontrent le plus souvent les principales fonctions communicatives du langage, parler/écouter pour (s')informer, pour donner/prendre du plaisir, pour expliquer/comprendre et pour donner/comprendre des consignes.

Le degré de couverture en langage oral semble donc satisfaisant dans l'enseignement maternel. Les enseignants sont attentifs à l'utilisation du langage oral des enfants comme support de l'action, au langage de situation (dire ce que l'on fait) donc, notamment lors du rappel des consignes ou lors de l'émergence des représentations par rapport à la tâche demandée. Par contre, dans la plupart des classes, le langage oral comme outil de structuration de la pensée, le langage d'évocation (rappeler ce qu'on a fait), est beaucoup moins développé. Certains enseignants ménagent toutefois certains moments-bilans, notamment en fin de journée, qui permettent de solliciter et de développer le langage d'évocation.

Au niveau secondaire, l'inspection relève également que l'installation des savoirs et savoir-faire propres à la parole et à l'écoute prend progressivement la place qui lui est assignée dans les référentiels.

4.3. L'histoire, la géographie et les sciences sociales :

- 4.3.1. Les deux rapports précédents avaient consacré une large place à la construction de la notion de temps et à la formation historique au sein de l'enseignement obligatoire. A ces occasions, on avait relevé bon nombre d'avancées réalisées afin d'inscrire ces apprentissages dans la perspective tracée par les référentiels communs et les programmes, on avait également épingle les difficultés rencontrées et proposé des pistes susceptibles de les pallier. On ne reviendra pas cette année sur ce champ disciplinaire. On évoquera toutefois un constat posé par l'inspection d'histoire au 1^{er} degré du secondaire.

On constate à ce niveau que dans la grande majorité des classes, les enseignants veillent à mettre l'élève en situation d'éprouver la démarche de recherche. Cette démarche, décrite dans la partie des socles de compétences relative aux savoir-faire communs à la formation historique et géographique, est particulièrement prise en compte dans le cours d'« étude du milieu » organisé dans certaines écoles au 1^{er} degré. Elle l'est également dans les cours spécifiques d'histoire mis en place dans d'autres écoles, mais elle y prend là, en outre, une connotation plus historique. Elle y confronte ainsi l'élève avec l'épistémologie de la discipline, selon une démarche qui se retrouve ensuite régulièrement empruntée dans l'ensemble des cours d'histoire aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés.

Toujours à propos de l'enseignement de l'histoire, l'inspection de l'enseignement à distance relève le fait que la plupart des cours proposés dans ce cadre ne sont pas en adéquation avec ce qui est prescrit dans les référentiels communs. L'inspection relève également des difficultés à propos de certains contenus ne prenant notamment pas en considération les évolutions institutionnelles.

- 4.3.2. Evoquons à présent la formation géographique. Au niveau de l'enseignement maternel et des premières années de l'enseignement primaire, c'est certes par facilité que l'on utilisera le terme « géographie ». La spécificité de la discipline géographique émerge en effet progressivement mais c'est sur la base des acquis construits, tout particulièrement en ce qui concerne le développement et la structuration de la notion

d'espace, durant ces premières années de la scolarité que cette spécificité se construit.

On considèrera donc ici aussi bien les constats posés à propos de la construction de l'espace en maternel et au début du primaire que ceux portant sur la discipline géographique proprement dite plus tard dans la scolarité.

Au niveau de l'enseignement maternel, c'est principalement la compétence « repérer et représenter pour se situer, se déplacer » qui est sollicitée. Par contre, peu d'activités sont programmées, à ce niveau, à propos de la lecture de paysages.

Au niveau primaire, on relève une difficulté à programmer de manière concertée et cohérente l'apprentissage des savoirs et savoir-faire relatifs au domaine géographique. D'une façon certes un peu schématique, l'inspection observe les dominantes suivantes :

- en 1^{ère} et 2^{ème} primaires, la construction de l'espace est le plus souvent associée à la discipline mathématique et plus particulièrement au travail sur les grandeurs ;
- en 3^{ème} et 4^{ème}, il s'agit le plus souvent de leçons juxtaposées liées à une motivation d'ordre événementiel ;
- en 5^{ème} et 6^{ème}, le souci d'assurer la couverture complète des matières certificatives est bien présent mais il conduit dans bon nombre de cas à une structuration rapide des contenus fondée sur une documentation abondante.

Dans les écoles secondaires visitées, l'inspection relève également des difficultés dans la programmation coordonnée des apprentissages. On note ainsi que dans de nombreux cas, les enseignants de géographie ignorent ce qui s'est fait avant eux ou devrait se faire après eux, ce qui conduit à des ruptures dans la progression des apprentissages et laisse aussi apparaître des lacunes dans la formation.

Ce constat posé aussi bien au niveau primaire qu'au niveau secondaire à propos de la géographie pose assurément question. On peut se demander si, à côté des indications d'ordre didactique dispensées aux enseignants, il ne conviendrait pas de définir avec davantage de précision ce qui doit être construit en matière de savoirs et de savoir-faire à chaque moment du cursus, définition qui devrait aussi s'inscrire dans le cadre horaire imparti à cette discipline.

- 4.3.3. En 2011-2012, l'inspection a été également attentive aux sciences sociales et plus précisément à l'option sciences sociales aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés de l'enseignement de transition.

Un premier constat s'impose là aussi. La stabilité des équipes et l'expérience acquise par les professeurs – dont la formation initiale n'est pas toujours en lien direct avec la discipline – apparaissent comme des éléments clés en faveur de la continuité du cursus scolaire.

On relève que globalement en tenant compte de la finalité spécifique du cours – préparer à la compréhension des faits sociaux et des individus qui en sont les acteurs – les équipes ont appréhendé la nécessité d'une planification souple et d'un parcours d'apprentissage flexible avec, comme point de départ, une sélection judicieuse de faits sociaux puisés dans l'actualité ou suscités par l'intérêt des élèves.

Dans une très large mesure, les professeurs sont attentifs à rencontrer les contenus des référentiels dans le cadre des programmes, plus ou moins précis selon les réseaux. On note ainsi que si les savoirs proposés sont rigoureux et à la portée des élèves, ceux-ci ont à l'issue du cursus une assez bonne représentation des faits sociaux. Les savoir-faire, particulièrement ceux liés à l'analyse documentaire, sont très souvent mobilisés durant les quatre années concernées. On relève également la pertinence des activités proposées, celles-ci sont généralement de nature à favoriser la démarche de recherche et permettent d'introduire le caractère scientifique propre aux sciences sociales.

Ceci étant, pour environ un tiers des professeurs concernés par les investigations, certains obstacles subsistent. Ils concernent notamment la lecture et l'interprétation parfois malaisées du référentiel, la planification parfois incomplète et imprécise, l'approfondissement trop important de certaines composantes au détriment d'autres, le cloisonnement trop strict des composantes disciplinaires ou encore l'absence de liens clairs entre les objets et la démarche par conséquent entre les contenus et les compétences. On relève aussi souvent une absence de coordination entre ce qui est mis en place dans chacun des deux degrés. Ce manque de coordination entraîne des lourdeurs et des redondances qui nuisent à l'utilisation efficace du temps disponible et à la sélection judicieuse et réfléchie des faits sociaux à la base des apprentissages.

Pour pallier ces obstacles, certaines écoles ont développé des pratiques intéressantes qui gagneraient à se généraliser. On peut

ainsi citer l'élaboration progressive de documents de planification en termes de contenus, de compétences, d'intentions pédagogiques ou encore de fiches-outils ou de lexiques facilitant la construction progressive de concepts et la structuration des connaissances outils. Dans cette perspective, il serait également utile de définir des concepts communs au niveau interréseaux comme c'est déjà le cas dans d'autres disciplines. L'approche par les concepts aide en effet les élèves à développer une vision plus globale allant au-delà des faits sociaux envisagés, elle les aide aussi à structurer leur savoir d'une façon plus efficace.

- 4.3.4. C'est aussi un constat contrasté que l'inspection tire des investigations menées au troisième degré de l'OBG « Sciences économiques ».

Situation contrastée en effet car si dans certaines classes on pointe une série de difficultés notamment dans la conception des épreuves d'évaluation - prédominance des savoirs, caractère répétitif des applications, guidance excessive dans les démarches de résolution -, de plus en plus de pratiques innovatrices se développent dans certaines classes pour aller vers des pratiques proches de l'esprit soutenant l'approche par compétences.

- 4.4. L'éducation par la technologie :

- 4.4.1. L'éducation par la technologie fait partie intégrante des socles de compétences. C'est une discipline qui, depuis l'adoption des socles, est venue prendre place dans l'horaire des classes maternelles et primaires comme dans celles du premier degré de l'enseignement secondaire. Il s'agit encore d'une discipline assez neuve pour la plupart des enseignants qui la prennent en charge.

On en conviendra aisément, il s'agit là d'une composante importante de la formation commune dispensée au sein de ce que le décret missions appelle le continuum pédagogique et qui précède le choix d'une filière à l'entrée en troisième secondaire. La prise en compte de cette composante de la formation s'impose non seulement parce qu'elle contribue à ce que le choix d'un enseignement de qualification au deuxième degré soit un choix positif mais surtout parce qu'il s'agit, pour tous les élèves, d'une facette indispensable d'une formation citoyenne dans un monde de sciences et de techniques.

A travers les socles, c'est principalement l'acquisition d'une démarche par l'élève qui constitue l'objectif essentiel du cours, ce qui le distingue des autres disciplines définies davantage à travers des contenus. Dans les lignes qui suivent, on examinera successivement comment l'éducation par la technologie est prise

en compte aux niveaux maternel, primaire et du premier degré secondaire.

- 4.4.2. Au niveau de l'enseignement maternel, on relève que les activités visant l'éducation par la technologie sont négligées dans certaines écoles. Si on établit une comparaison avec les activités visant l'éveil scientifique, on relève une nette disproportion entre les deux au bénéfice des activités scientifiques.

Quand des activités d'éducation par la technologie sont organisées en maternel, elles sont adaptées au niveau des élèves avec toutefois des difficultés dans les classes des plus jeunes. Généralement, au départ d'une approche sensorielle, les jeunes élèves sont amenés à vaincre leurs centrations premières et déformantes pour accéder, à leur mesure, à une objectivation de phénomènes technologiques. Ils sont invités à procéder par essais-erreurs lors de la réalisation de défis technologiques. On regrette toutefois que les enseignants n'interviennent que très peu pour favoriser la prise de conscience des démarches mises en œuvre et la structuration partielle en cours d'activité. On relève également que les situations de départ sont le plus souvent significatives et motivantes pour les élèves car en lien avec leur vécu et leur environnement proche. On note toutefois que dans la majorité des écoles, la planification des activités concernant ce domaine semble se faire au « coup par coup » sans réel souci de continuité.

Au niveau des classes primaires, le cours d'éducation par la technologie est aussi confié à des enseignants généralistes, ce cours vient donc s'ajouter à d'autres disciplines dont ces maîtres ont la charge et plusieurs d'entre eux se trouvent démunis face à ce nouveau domaine. Ce n'est que peu à peu que des activités d'éducation par la technologie prennent place dans l'enseignement primaire et ce avec un niveau d'exigence très variable selon les écoles.

Lors des activités d'éducation par la technologie, les enseignants veillent à ce que les élèves expérimentent. Il conviendrait toutefois que l'élève soit davantage acteur de travail et que l'enseignant n'impose pas le protocole d'expérimentation ce qui a pour conséquence que les manipulations perdent leur sens et se réduisent à une activité ludique.

Au premier degré secondaire aussi, l'inspection relève une disparité importante entre les établissements et même entre les programmes notamment en matière d'exigences. Là aussi, ce n'est que très lentement que les démarches spécifiques de ce cours se mettent en place malgré les outils pédagogiques mis à

disposition par différents réseaux. On note toutefois certaines initiatives intéressantes comme dans ces écoles où on regroupe deux heures consacrées à l'éducation par la technologie ce qui permet aux élèves de vivre d'un seul tenant l'entièreté d'une démarche d'exploration.

Le fait que cette discipline soit confiée à des enseignants de différentes disciplines – des professeurs de cours généraux, de cours techniques, de disciplines artistiques -, lié à l'absence de contenus définis dans les socles, conduit à ce que dans bon nombre de cas le cours est quasi exclusivement tourné vers des thématiques en lien avec la discipline de l'enseignant au détriment de savoir-faire spécifiques à l'éducation par la technologie. On relève enfin une répartition inégale dans la fréquence des domaines servant de support à ces activités avec une dominante nette des activités liées au domaine des matériaux. On se réjouira toutefois que l'on ne puisse pas établir un lien quelconque entre la sélection opérée au sein des domaines et le profil de l'établissement en matière d'offre au 2^{ème} degré.

- 4.4.3. On l'aura compris, ce n'est que très progressivement que l'éducation par la technologie prend sa place aux différents niveaux de la formation commune au sein du continuum pédagogique. Et quand elle prend sa place, ceci se traduit par des pratiques très différentes selon les établissements et les enseignants. Ces différences portent à la fois sur le degré d'implication de l'élève dans la construction de la démarche, les niveaux d'exigence, la planification continue des activités et les domaines envisagés.

L'éducation par la technologie n'est à présent plus une nouveauté au sein du curriculum obligatoire ou, à tout le moins, elle ne devrait plus l'être. Le temps est peut-être venu de compléter les attendus définis à ce sujet en termes notamment de niveaux à atteindre mais aussi de contenus sur lesquels doivent porter les démarches.

5. Des constats à propos de problématiques transversales ou spécifiques.

5.1. Continuité ou rupture dans le cursus :

5.1.1. Dans les rapports précédents, on a souvent évoqué les problèmes que posait la mise en place d'un développement continu des apprentissages tout au long du cursus. Cette problématique a déjà été évoquée à la rubrique 3.2.2. du présent rapport. On y épinglait certaines initiatives développées au sein d'écoles maternelles et primaires pour faciliter la continuité des apprentissages. Il s'agit là assurément de pistes transférables à d'autres écoles et à d'autres niveaux.

5.1.2. On vient de le voir également, en mathématiques, à côté de difficultés liées au processus continu d'abstraction, on a relevé des difficultés liées au développement de compétences transversales. On l'a vu également, il est difficile dans beaucoup de classes d'assurer la continuité entre le développement de ces compétences transversales, autrement dit des compétences liées à la résolution de problèmes, et le travail sur les notions mathématiques relevant des différents domaines de cette discipline.

Comme écrit au paragraphe 4.2.2., c'est un constat proche qui est posé entre la 3^{ème} et la 4^{ème} secondaire par l'inspection de français quand elle relève à ce niveau, la conviction erronée que certains savoir-faire ont été acquis au cours des années antérieures, ce qui conduit à faire l'impasse sur une construction spiralaire des apprentissages.

5.1.3. L'inspection des cours techniques et de pratique professionnelle relève elle un contraste entre les cours de pratique, basés le plus souvent sur la pratique d'une pédagogie active, et les cours techniques encore trop souvent dispensés de manière très frontale. Ceci étant, l'inspection du secteur « Industrie » relève qu'à la faveur du nouveau schéma de passation des qualifications au 3^{ème} degré, une plus forte interdépendance entre cours techniques et pratiques se manifeste. L'inspection des cours du secteur « Hôtellerie-Restauration » épinge parmi d'autres pratiques porteuses celle qui consiste à produire au sein de l'école des syllabus personnalisés, ceux-ci étant conçus en collaboration par les professeurs des cours techniques et par leurs collègues de pratique professionnelle.

5.1.4. En 2011-2012, l'inspection des cours d'éducation physique aux niveaux de l'enseignement primaire et du premier degré du secondaire a plus particulièrement évalué la construction des compétences liées à la coopération sociomotrice à ces deux niveaux.

5.1.4.1. Au niveau du primaire comme au secondaire, d'un point de vue général, la continuité entre les classes est assurée. D'un côté comme de l'autre, les contenus sont très souvent adaptés au groupe classe et la programmation tient globalement compte du contexte de l'établissement et de spécificités locales.

L'inspection, au niveau primaire remarque que sur le terrain le développement de la compétence sociomotrice se fait de manière intuitive au départ de jeux et de sports collectifs. Toutefois, le développement de ce champ n'est pas toujours assuré de manière réfléchie et se rencontre trop peu encore dans l'ensemble des activités observées.

Au secondaire, un léger déficit apparaît dans la définition d'un fil conducteur à caractère pédagogique comme l'évolution des actions pédagogiques, le caractère des évaluations prévues, la définition de maîtrise à atteindre à la suite des apprentissages. Ceci étant des avancées intéressantes sont épinglées par l'inspection. On peut ainsi évoquer à titre d'exemple, cette pratique de l'apprentissage du handball, où l'appréciation de la compétence « agir en équipe dans un but fixé » se fait par le professeur en fin de leçon, lors d'un jeu complet de deux fois quinze minutes. Au début de leçon, se trouvent inscrits au tableau les trois éléments qui seront évalués pour confirmer l'acquisition de cette compétence : revenir en défense en cas de perte de balle par son équipe et se placer entre le gardien et le porteur du ballon ; rester actif même si on n'a pas le ballon ; en zone offensive, garder le ballon par la qualité des passes et terminer par un tir au but.

5.1.4.2. Ceci étant, d'un point de vue général, il existe bien, dans ce domaine particulier de l'éducation physique, une continuité des actes pédagogiques tant au sein du niveau primaire qu'au sein du niveau du premier degré de l'enseignement secondaire, et ce, afin de rencontrer au mieux les contenus de chaque programme.

Par contre, l'inspection relève une méconnaissance réciproque des programmes mis en œuvre dans chaque niveau d'enseignement. Si des coordinations se mettent en place aux deux niveaux, celles-ci sont absentes sur un plan structurel au niveau du passage primaire-secondaire, et ce, même dans les établissements dans lesquels les deux niveaux d'enseignement

sont organisés. Phénomène qui n'est hélas sans doute pas spécifique à l'éducation physique mais qui étonne davantage quand on considère que ce sont des enseignants ayant bénéficié d'une même formation initiale qui assurent ces cours tant au primaire tant qu'au secondaire inférieur. La rupture géographique existant entre les implantations primaires et secondaires n'aide évidemment pas à ce que soient résolus les problèmes de continuité, les moments d'échanges sont rares et le plus souvent c'est soit la formation continuée, soit les brèves rencontres dans les installations sportives qui sont mis à profit pour ce faire.

On relèvera toutefois des initiatives prises à certains endroits pour pallier cette difficulté. On peut ainsi évoquer ces fiches d'évaluation du niveau atteint en natation afin de mieux différencier les groupes de besoin, ces fiches sont utilisées de façon concertée en fin de primaire comme au début du secondaire.

- 5.1.5. On le voit, même si toutes les difficultés liées à la difficile mise en place d'une efficace continuité des apprentissages tout au long du cursus obligatoire ne sont pas de la responsabilité des équipes pédagogiques (structuration de notre système scolaire, manque de précision dans les référentiels communs, cloisonnement entre les différents niveaux dès l'inscription en formation initiale,...), des équipes pédagogiques mettent en place des initiatives pour coordonner davantage et donc mieux planifier l'action des différents professeurs.

A l'instar de ce que relèvent bon nombre de leurs collègues, les inspecteurs d'histoire constatent que la coordination peut prendre des formes différentes, plus ou moins lâches ou achevées. Ils poursuivent en ajoutant que l'absence de coordination et de regards croisés sur les pratiques respectives des professeurs explique souvent les ruptures constatées dans le cursus.

- 5.2. Tenue de documents à visée pédagogique ou éducative :

On le sait, la législation impose la tenue par les enseignants et les agents des centres PMS de certains documents à visée pédagogique ou plus largement éducative, d'autres sont recommandés. On songe ici notamment au plan individuel d'apprentissage dans l'enseignement spécialisé, au dossier individuel dans les centres PMS, aux dossiers de soutien spécifique aux élèves en année complémentaire ou maintenu dans l'enseignement maternel alors qu'ils ont atteint l'âge de l'obligation scolaire.

- 5.2.1. Si là où ils sont rendus obligatoires par la législation ces outils sont présents dans la quasi-totalité des cas et si là où ils sont recommandés ils sont de plus en plus utilisés, l'inspection relève toutefois des attitudes très différentes à leurs sujets. Dans certains cas, ils sont perçus comme étant de véritables outils sur lesquels on peut s'appuyer pour construire un travail efficace. L'inspection des centres PMS relève ainsi que la qualité et la gestion du dossier individuel est, à côté d'autres facteurs, un élément qui permet d'assurer la cohérence interne du travail réalisé par les différents agents d'un centre. Et d'évoquer à ce sujet des pratiques porteuses comme l'élaboration d'une feuille de synthèse ou d'un protocole technique.
- 5.2.2. Dans d'autres cas, ces outils restent perçus comme étant des contraintes d'ordre administratif et non pas comme des outils facilitateurs du travail et des apprentissages des élèves. Ainsi, l'inspection de l'enseignement spécialisé constate-t-elle que le plan individuel d'apprentissage (PIA) est certes à présent complété dans chaque école mais elle regrette que dans certaines écoles, ce PIA soit encore considéré comme un document administratif et non comme un outil méthodologique évolutif utile pour l'ensemble de l'équipe éducative. L'année scolaire passée, l'inspection avait toutefois relevé des pratiques porteuses en la matière, ce fut encore le cas en 2010-2011. Ces pratiques pertinentes et efficaces mériteraient assurément d'être transposées dans d'autres écoles. On peut, dans cette perspective et sans prétendre à l'exhaustivité évoquer :
- le transfert au niveau secondaire du PIA élaboré au niveau primaire ;
 - la gestion du PIA par une personne ressource chargée de la coordination du suivi ;
 - la prise en considération des apports des stages dans le PIA. A ce sujet, certaines écoles ont pris l'initiative de mettre en place un plan relatif aux stages qui vient s'intégrer dans le PIA ;
 - l'association des responsables légaux voire de l'élève lui-même dans l'élaboration du PIA.

L'inspection de l'enseignement spécialisé note que là où le PIA prend sa pleine efficacité c'est là où on y mentionne suffisamment les données pédagogiques et/ou éducatives permettant d'identifier les ressources et les difficultés de l'élève, où on cible bien les objectifs de travail prioritaires le concernant, où on détermine les actions à entreprendre pour remédier aux difficultés identifiées, où on assure le suivi des actions en déterminant les échéances temporelles et où enfin on évalue régulièrement dans quelle mesure les objectifs sont atteints.

Ajoutons enfin que l'inspection des centres PMS relève que surtout lors de l'entrée d'un enfant dans l'enseignement spécialisé, le plus souvent un ou plusieurs agents du centre participent aux conseils de classe où est notamment abordé le PIA.

- 5.2.3. Aux niveaux maternel (maintien en 3^{ème} maternelle) et primaire (année complémentaire) de l'enseignement ordinaire, l'inspection pose un constat proche de celui posé par l'inspection de l'enseignement spécialisé à propos du PIA.

L'inspection relève qu'à ces deux niveaux, se développent des dossiers de soutien spécifique au bénéfice d'élèves en année complémentaire mais aussi de manière préventive, avant donc que la décision d'orientation vers une année complémentaire soit prise.

C'est le respect des mêmes conditions que celles relevées dans le spécialisé à propos du PIA qui fait que le dossier est ou non un outil efficace : présence ou non d'indicateurs d'évolution, programmation des actions, degré de précision des démarches de remédiation, prise en considération d'informations centrées sur des aspects relationnels et comportementaux mais aussi sur les apprentissages, présence d'informations apportées par des intervenants extérieurs à l'école et notamment les centres PMS...

- 5.3. Rôle joué par les Centres PMS à des moments charnières du cursus :

- 5.3.1. L'inspection des CPMS s'est particulièrement attachée en 2011-2012 au soutien accordé aux élèves les plus fragilisés au moment des charnières maternel-primaire et primaire-secondaire. Les conditions d'orientation des élèves à ces moments, pour ce qui relève des compétences des Centres PMS ont été examinées au travers de l'axe « diagnostic et guidance » défini par le décret relatif aux missions des centres.

Le travail selon cet axe est en effet au cœur du travail spécifiquement PMS qui s'inscrit dans un processus dynamique depuis la récolte des demandes et données en passant par leur analyse, leur interprétation, leur intégration dans une approche tridisciplinaire et la structuration des objectifs de guidance.

- 5.3.2.

- 5.3.2.1. Au niveau maternel, les actions débutent en 1^{ère} et 2^{ème} maternelles mais d'une façon essentiellement non systématique. Les agents privilégient la présence sur le terrain, aux « conseils

de classe » et aux réunions de parents. Ils accordent une grande importance à l'observation de l'enfant en classe ainsi qu'aux concertations avec les enseignants.

C'est donc ainsi par le biais de l'école que la plupart des situations sont repérées avec tout le risque de stigmatisation et d'omissions que cela comporte. En effet, l'exploitation d'une anamnèse sociale ou d'une fiche socio-médicale pour récolter directement à la source des éléments significatifs devient de plus en plus rare, les agents dénotant son caractère intrusif dans la famille.

- 5.3.2.2. La programmation du travail devient plus systématique (dans 80% à 90% des cas) en 3^{ème} maternelle. En plus de l'observation et des concertations, les conseillers psychopédagogiques (CPP) organisent des testings, suivant différentes modalités, dont les résultats, qui malheureusement ne sont pas toujours suffisamment croisés avec les données des autres disciplines, permettent de proposer des remédiations ainsi que des rééducations ou thérapies réalisées par des services extérieurs. Quand les données sont croisées entre CPP, APM (auxiliaire paramédical) et AS (assistant social), l'approche globale de l'enfant est évidemment davantage étoffée.

L'inspection note toutefois une tendance pour un certain nombre d'équipes à consacrer moins de temps aux activités de prévention qu'à la réponse aux nombreuses sollicitations des enseignants.

- 5.3.2.3. Le travail sur le continuum entre la 3^{ème} maternelle et la 1^{ère} primaire est assuré de manière systématique dans 30% des cas seulement.
- 5.3.3. Un travail similaire est effectué à la charnière primaire-secondaire. Les élèves de 6^{ème} primaire bénéficient d'animations spécifiques à l'entrée en 1^{ère} secondaire. L'inspection mentionne l'augmentation du nombre et de la complexité des problématiques rencontrées : troubles de l'apprentissage ou du comportement, mal-être lié notamment à l'éclatement de la famille, santé globale, absentéisme,...
- 5.3.4.1. 90% des centres visités s'investissent dans les séances d'accueil des élèves en 1^{ère} secondaire. Afin d'éviter de les stigmatiser, les élèves des classes différenciées et complémentaires sont considérés, lors de ces séances, comme leurs condisciples des autres classes même s'ils font l'objet d'une attention particulière notamment de la part des AS.

Au-delà de ces séances d'accueil, compte tenu des problèmes évoqués en 5.3.3., les élèves fragilisés sont rencontrés individuellement et des animations sur l'estime de soi sont organisées.

- 5.3.4.2. Le travail se poursuit aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés notamment par le biais de réponses apportées à des demandes émanant tant de l'école que des jeunes et de leurs parents.

Afin d'aider au choix à poser aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés, des animations relatives aux filières et autres formations sont mises en place avec toutefois un investissement variable selon les centres. Dans certains cas, ces animations peuvent déboucher sur un travail individuel. Lors de l'orientation vers l'enseignement qualifiant, les agents mettent tout en œuvre pour que ce choix s'opère le plus positivement possible et avant la décision du conseil de classe.

- 5.4. La mise en œuvre des dossiers pédagogiques dans l'enseignement de promotion sociale :

- 5.4.1. On le sait, l'enseignement modulaire de promotion sociale est fondé sur l'existence de dossiers pédagogiques qui précisent pour chaque unité de formation, outre des éléments à caractère administratif, les capacités préalables requises à l'inscription dans l'unité de formation, le programme et les capacités terminales à maîtriser pour obtenir la certification de l'unité de formation.

Ces trois éléments ont fait l'objet d'une attention particulière de la part de l'inspection. Schématiquement, deux tendances se dessinent :

- des établissements (environ 75% de ceux visités) et des équipes éducatives qui posent une réflexion sur l'application des dossiers pédagogiques centrée sur la valorisation des acquis et la maîtrise des acquis d'apprentissage. Ce sont le plus souvent des établissements qui organisent de l'enseignement supérieur et qui prennent conscience de la nécessité de se positionner dans un processus d'amélioration continue et de suivre les tendances européennes en matière de qualité ;
- des établissements (environ 25% de ceux visités) qui restent peu attentifs au respect des capacités préalables et des capacités terminales. Ce sont le plus souvent des établissements qui ont une dotation de périodes restreintes, qui organisent majoritairement de l'enseignement secondaire et au sein desquels la réflexion pédagogique est peu partagée.

- 5.4.2. Si on examine plus précisément la gestion des admissions qui, selon la réglementation, doit s'effectuer sur la base de compétences maîtrisées ou de titres, on constate que d'une manière générale les opérations se déroulent selon l'esprit de l'enseignement modulaire.

Si quelques conseils des études ne prennent pas encore l'habitude de vérifier par test les capacités préalables requises pour l'accès à une unité de formation, on peut remarquer que dans la grande majorité des cas, ils ont rédigé des tests de qualité en adéquation avec la section dans laquelle l'étudiant souhaite s'inscrire. Il serait toutefois utile que dans certains établissements on conçoive davantage des grilles d'évaluation avec des indicateurs de réussite permettant d'objectiver les décisions. On ajoutera que dans certains cas, les tests sont suivis d'entretiens en vue de déterminer le niveau de motivation de l'étudiant mais aussi la représentation qu'il se fait de la future profession.

- 5.4.3. Pour ce qui concerne la gestion des programmes, dans la plupart des unités de formation, ceux-ci sont respectés. Des situations-problèmes sont souvent exploitées pour mobiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-faire comportementaux. Par contre, les supports de cours sont souvent à améliorer pour qu'ils constituent de réels outils facilitant l'apprentissage. Ils sont encore trop souvent théoriques et pas toujours adaptés au niveau des études. A ce sujet, on relève toutefois dans plusieurs formations des pratiques pertinentes comme celle consistant en la constitution par l'étudiant d'un portfolio d'apprentissage tout au long de sa formation, ce document étant accompagné d'une grille d'évaluation et d'auto-évaluation en regard des compétences terminales définies dans le dossier pédagogique.

- 5.4.4. L'évaluation certificative constitue l'élément à propos duquel les plus grandes difficultés sont relevées par l'inspection de l'enseignement de promotion sociale.

Malgré la mise en place progressive, par les équipes d'enseignants, d'échelles d'appréciation descriptives avec échelons pondérés faisant appel aux capacités terminales du dossier pédagogique, l'évaluation certificative ne porte pas le plus souvent sur l'ensemble des capacités terminales et les décisions ne sont pas toujours prises en termes d'acquis par rapport au seuil de réussite. L'évaluation est donc plutôt centrée sur les capacités considérées isolément et non sur leur articulation qui permettrait de vérifier l'atteinte des capacités terminales. Le degré de maîtrise se confond ainsi avec le seuil du degré de réussite.

Il y aurait donc lieu dans toutes les unités de formation d'élaborer une grille d'évaluation détaillée en fonction de chacune des capacités terminales définies dans le dossier pédagogique. Il conviendrait que ces grilles :

- précisent et distinguent clairement les critères de réussite des capacités terminales de ceux qui déterminent le degré de maîtrise ;
- déclinent chacune des capacités terminales sous la forme d'indicateurs permettant d'objectiver l'acquisition de celles-ci,
- évaluent la réussite de l'étudiant uniquement sur les capacités terminales précisées dans le dossier pédagogique.

- 5.4.5. On terminera ce chapitre consacré au respect des dossiers pédagogiques dans l'enseignement de promotion sociale en évoquant la reconnaissance des capacités acquises pour l'exemption d'unités de formation ou l'admission dans des unités de formation.

Malgré de nombreux progrès réalisés et constatés durant ces dernières années, on peut mettre en évidence une forte disparité entre les établissements dans les modalités d'application de la reconnaissance des capacités acquises tant pour l'admission que pour la sanction des études. Cette reconnaissance est mise en place de façon rigoureuse dans certains établissements mais pas dans d'autres. L'inspection a également constaté le peu de communication relative à cette possibilité mise en place par les établissements à destination de leur public. Les établissements qui pratiquent peu la reconnaissance des acquis mettent en avant la lourdeur administrative de cette procédure et une ambiguïté entre la dispense et la reconnaissance des acquis. Ils mentionnent également la problématique liée à la prise en compte ou non des étudiants « dispensés » dans le calcul de la population scolaire.

- 5.5. Respect de la neutralité :

En 2011-2012, un manquement au prescrit en matière de respect de la neutralité a été relevé par l'inspection.

- 5.6. Implémentation des socles de compétences dans l'enseignement artistique :

Dans une approche globale, l'inspection de l'enseignement artistique mentionne que la prise en compte des quatre socles est très inégale. Cette inspection résume ce constat global par cette formule : maîtrise technique toujours, intelligence artistique souvent, autonomie parfois et créativité très peu.

Si on s'attache plus spécifiquement à certains domaines, on constate qu'en musique, dans les cours de formation musicale, il n'est pas fréquent qu'un réel sens soit donné aux apprentissages réalisés et que la priorité est souvent donnée à une forme de drill ne fonctionnant que pour lui-même, comme si la musique devait s'arrêter aux portes de la classe. Les objectifs de formation tels que la libération et la maîtrise tant vocale que rythmique sont régulièrement ignorés ou abordés de manière inefficace.

Au niveau des arts plastiques et de ses pratiques, on observe encore dans le chef d'enseignants, principalement dans l'enseignement supérieur artistique, des prises de position pédagogiques qui vont à l'encontre de ce qu'en 2012 des élèves sont en droit d'attendre comme formation artistique devant leur permettre de se construire une personnalité en phase avec l'actualité des arts et plus généralement le monde contemporain.

Si enfin, le souci de donner du sens dans les activités du domaine de la danse est présent dans certaines classes, ce n'est guère le cas partout. Dans bon nombre de classes, l'objectif reste prioritairement l'acquisition et la maîtrise d'un code sans tenir compte de son évolution dans le temps.

5.7. Intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire ordinaire :

Cette année encore, l'inspection de l'enseignement spécialisé et celle de l'enseignement obligatoire se sont conjointement attachées aux pratiques mises en œuvre en matière d'intégration des enfants et adolescents à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Ces missions s'inscrivaient évidemment dans la perspective de celles menées les années précédentes.

Sur les vingt-neuf établissements visités ou revisités en 2011-2012, vingt-sept ont fait l'objet d'un rapport concluant à un respect des dispositions prévues dans le protocole d'accord et ce, dans le respect des dispositions définies par le décret du 03 mars 2004.

Au-delà de ce constat positif de conformité, l'inspection relève également des conditions pour que ce processus d'intégration soit de qualité. Une d'entre elle repose sur la nécessité d'un travail en commun des deux équipes concernées, celle de l'enseignement ordinaire et celle de l'enseignement spécialisé notamment pour définir des objectifs personnalisés à chaque élève concerné mais aussi pour concerter et partager le projet.

On gagnerait encore en efficacité si la pratique de la différenciation était elle aussi davantage partagée et ne restait pas l'apanage de l'équipe du spécialisé comme c'est encore trop souvent le cas. La participation en commun à des formations en cours de carrière axées sur la pratique de l'intégration et la mise en place structurelle de moments de concertation en commun sont des pistes qui permettront de valoriser encore cette démarche. Pour mettre en place ces moments de concertation, on pourra se fonder utilement sur ce qui a été développé au niveau de certaines écoles comme par exemple le choix d'une personne-relais pour coordonner l'ensemble des projets d'intégration.

5.8. Débuts de la mise en œuvre de la C.P.U. (certification par unités) :

5.8.1. Des premières missions ont été organisées autour de cette thématique, ces missions ont concerné essentiellement les établissements organisant les options de base groupées « Esthéticien », « Mécanicien automobile » et « Technicien de l'automobile » entrés en « modalité 2 » dans la C.P.U. le 1^{er} septembre 2011.

5.8.2. Sur la base de ces premières investigations, on peut dégager certains constats. Ainsi relève-t-on des pratiques bien différentes dans l'information à propos du projet et dans sa préparation : dans certaines écoles, les responsables ont cherché à obtenir rapidement des informations auprès notamment des instances propres à chaque réseau, dans d'autres, on a attendu ces informations. On relève dans la même perspective certaines pratiques mises en œuvre dans certains établissements mais pas ou peu dans d'autres : réunions formelles ou informelles avec participation du chef d'établissement et/ou du chef d'atelier, apport ou non d'informations et de conseils par les personnes ressources propres à chaque réseau, organisation ou non de formations externes ou internes, préparation ou non dès avant la rentrée d'un dossier pédagogique, d'un plan de communication et d'une planification des apprentissages.

Au niveau de la mise en place de remédiations, on a également pu épingler certaines avancées. Citons ainsi l'organisation de mini-épreuves « à blanc » en cours d'UAA en vue de prévoir la remédiation, l'organisation d'une épreuve écrite à but diagnostique, avant l'épreuve pratique, suivie d'une remédiation d'une semaine, l'utilisation de logiciels interactifs pour une remédiation autonome ou encore le recours au tutorat par des élèves plus avancés.

D'autres avancées concernent davantage les informations à destination des élèves et de leurs parents. Elles résident le plus souvent en des outils (tableaux, bulletins, carnets de stage, présentations graphiques) qui permettent d'apprécier finement les progrès réalisés par les élèves et ceux encore à réaliser.

- 5.8.3. Si certains établissements n'ont guère connu de difficultés sur le plan de l'organisation temporelle, d'autres, au contraire, ont connu quelques difficultés d'organisation ou de gestion du temps et ce le plus souvent pour les motifs suivants : temps de remise à niveau des élèves, durée des stages, temps consacré aux épreuves ou encore à la remédiation, organisation d'examens traditionnels en décembre, alignement sur les autres options de l'école en ce qui concerne l'évaluation, propension à aller trop loin dans la transmission des savoirs.
- 5.8.4. Ces difficultés et d'autres étant là, toute une série de bénéfices consécutifs au développement de la C.P.U. au sein des options visitées ont déjà pu être relevées. Ces retombées positives concernent tout autant la collaboration des équipes dans une visée plus interdisciplinaire, la motivation plus grande des élèves soutenue par la prise de conscience de la nécessité de certaines capacités techniques et par la validation rapide des acquis ou, encore, la formalisation plus grande de l'évaluation formative et de la remédiation.

6. Et demain

On l'a vu la planification continue des apprentissages constitue une problématique majeure au sein de notre système éducatif et tout particulièrement dans l'enseignement obligatoire. En 2012-2013, l'inspection continuera à être attentive à cette problématique afin de mieux cerner encore les problèmes qui conduisent à des ruptures dans le processus d'apprentissage mais également de déceler et de soutenir des pratiques porteuses qui conduisent à assurer davantage de continuité.

Au-delà de cette préoccupation, l'inspection continuera également à porter une attention particulière à la façon dont les élèves rencontrant des difficultés sont pris en considération dans le travail des écoles et des centres P.M.S.

Ce sont là deux préoccupations transversales qui guideront l'inspection lors de ses investigations sur le terrain que celles-ci soient articulées autour d'un point de vue disciplinaire ou d'un point de vue concernant davantage une problématique plus spécifique.

Bruxelles, le 15 octobre 2012

Roger GODET
Inspecteur général coordonnateur