



**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 2008-2009.**

Octobre 2009

Le rapport qui suit est organisé en trois chapitres.

Un premier chapitre porte sur l' « état du système éducatif » tel qu'il apparaît au vu des investigations menées par l'inspection durant l'année scolaire 2008-2009. Cet état des lieux consiste en une synthèse des rapports établis par chacun des sept services constituant le service général d'inspection.

Dans un second chapitre sont formulées des propositions visant à pallier des faiblesses et des manquements relevés dans le premier chapitre.

Enfin, un troisième chapitre décrit le plan de travail de l'inspection pour l'année scolaire 2009-2010. Ce plan de travail qui s'inscrit dans un plan plus général couvrant trois années scolaires est décliné service par service en tenant ainsi compte des spécificités des niveaux et secteurs inspectés par chacun de ces services.

Sommaire

Chapitre premier : Un état des lieux au terme d'une année d'investigations	3
1. Préambule	3
2. Constats posés par le service d'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire.	4
3. Constats posés par le service d'inspection de l'enseignement secondaire ordinaire.....	11
4. Constats posés par le service d'inspection de l'enseignement spécialisé.	17
5. Constats posés par le service d'inspection de promotion sociale.	18
6. Constats posés par le Service d'inspection de l'enseignement à distance.	20
7. Constats posés par le Service de l'Inspection de l'enseignement artistique.	20
8. Constats posés par le Service de l'inspection des centres psycho-médico-sociaux	22
Chapitre deux : Des propositions au départ des constats posés.	25
Chapitre trois : Un plan de travail pour 2009-2010 et les années scolaires suivantes.....	30

Chapitre premier : Un état des lieux au terme d'une année d'investigations.

1. Préambule

Les considérations ci-dessous se fondent sur les constats posés par les différents services d'inspection durant l'année scolaire 2008-2009. Alors qu'en 2007-2008, certaines problématiques avaient fait l'objet d'investigations nécessitant le regard croisé de deux services d'inspection ou plus, ce ne fut pas le cas en 2008-2009, à l'exception d'une investigation menée en commun par l'inspection de l'enseignement primaire et par l'inspection de l'enseignement secondaire. Cette investigation a porté sur certains aspects de l'organisation pédagogique du premier degré différencié.

Compte tenu de ce *modus operandi*, on envisagera donc successivement les constats essentiels posés par chacun des services, ce qui conduira à appréhender séparément la situation de chaque niveau ou secteur d'enseignement. Cette façon de faire n'empêchera pas, on le verra, de dégager certaines propositions communes à l'ensemble des niveaux ou secteurs ou, à tout le moins, à certains d'entre eux.

Avant d'aller plus avant dans la présentation de ces constats, il importe de préciser à la fois les limites et la spécificité de l'exercice.

Les limites d'abord. Les constats posés le sont sur la base de faits prélevés quotidiennement dans les écoles et les centres PMS et analysés par les inspecteurs et inspectrices. Il s'agit donc essentiellement de données d'ordre qualitatif qu'il convient de mettre en relation avec d'autres données davantage quantitatives recueillies par d'autres services du Ministère.

Ce sont sans doute ces limites qui créent aussi la spécificité du regard porté par l'inspection. Il s'agit en effet d'apprécier comment chaque équipe pédagogique ou chaque équipe de centre visitée traduit, au quotidien, en gestes professionnels les prescrits décrets ou réglementaires.

On terminera ce préambule, en rappelant que ces constats globaux ne doivent pas laisser oublier que chaque mission d'inspection a conduit à une communication aux responsables de l'établissement visité (selon le cas chef d'établissement/directeur de centre ou pouvoir

organisateur) et, par l'intermédiaire de ceux-ci, vers les différents agents concernés. Ceux-ci ont ainsi pu confronter cette évaluation externe de leur établissement à leur propre auto-évaluation pour assurer un pilotage et un fonctionnement plus efficaces de leur école ou de leur centre. Chaque visite d'inspection doit être, dans cette perspective, vue comme une rencontre entre des acteurs d'un même système éducatif exerçant certes des rôles institutionnels différents mais agissant en partenariat pour faire progresser le système.

2. Constats posés par le service d'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire.

2.1. En 2008-2009, ce service a conduit des missions d'investigations que l'on peut catégoriser comme suit. Il s'agissait soit de missions menées d'initiative par chaque inspecteur ou inspectrice et visant à évaluer et à contrôler le niveau des études, soit de missions s'inscrivant dans le cadre d'une investigation plus générale mobilisant l'ensemble ou une partie des membres du service.

Les problématiques suivantes ont ainsi donné lieu à des investigations dans ce cadre : cohérence des pratiques d'évaluation et ce plus spécifiquement au niveau des 5^{ème} et 6^{ème} primaires en lien avec l'octroi du Certificat d'Etudes de Base, utilisation des périodes reçues dans le cadre de l'amélioration de l'encadrement en 1^{ère} et 2^{ème} primaires et continuité des apprentissages entre la fin de l'enseignement primaire et le premier degré différencié¹.

Une attention particulière a également été accordée à des problématiques plus spécifiques : écoles organisant l'apprentissage par immersion, organisation des cours de natation, ...

2.2. Les constats posés lors des investigations menées d'initiative par les inspecteurs et inspectrices concernent principalement cette année des pratiques participant de ce qu'il est convenu d'appeler la « didactique générale ». Il ne s'agit donc pas de constats relatifs à une ou plusieurs disciplines considérées isolément mais plutôt de constats portant sur des pratiques générales se concrétisant dans chaque discipline.

Dans ce contexte, on peut relever :

- Le travail de préparation des activités. Dans la majorité des classes visitées le prescrit réglementaire en la matière est respecté.

¹ Investigation menée, comme dit plus haut, en collaboration avec l'inspection de l'enseignement secondaire.

Toutefois, rares sont les classes où la préparation va au-delà de ce prescrit. Le «journal de classe» constitue pour beaucoup d'enseignants une obligation réglementaire à respecter et non un véritable outil de travail. On note également une difficulté à mettre en relation cette préparation des activités avec les Socles de compétences et le programme concerné.

- Les activités organisées. Si des compétences disciplinaires commencent à être davantage prises en compte dans certains domaines, d'autres domaines sont plus négligés. Il s'agit principalement des domaines relevant de la géographie, de l'histoire, des sciences. Les compétences à portée transversale sont elles aussi très rarement travaillées quelle que soit la discipline considérée.
- L'évaluation. La qualité de l'évaluation des acquis des élèves est souvent en lien avec la qualité de la programmation des apprentissages.

Par ailleurs, l'évaluation formative est pratiquement inexistante dans l'enseignement maternel, elle est présente, mais d'une façon très limitée dans son fonctionnement, dans l'enseignement primaire. A ce niveau en effet, les erreurs et la manière d'apprendre des élèves ne sont pas exploitées suffisamment.

L'évaluation, même si elle est abondamment pratiquée, l'est peu comme étant partie prenante de l'apprentissage, comme une aide à la structuration des acquis et à une réflexion sur les démarches.

On note que la mise en œuvre des évaluations externes conduit, dans certaines écoles, à une remise en question des pratiques pédagogiques et entraîne une prise de conscience des enseignants sur les modalités d'évaluation à mettre en œuvre.

Les documents produits par la commission des outils d'évaluation sont peu utilisés voire méconnus, les pistes didactiques subséquentes aux évaluations externes sont elles aussi peu utilisées à l'exception de certaines écoles où l'inspection a pu en recommander l'exploitation.

- La différenciation et la mise en place de stratégies de remédiation. Compte tenu de ce qui a été évoqué au paragraphe précédent, on ne s'étonnera pas de constater que celles-ci sont peu présentes. On répétera donc que les productions et donc les représentations erronées des élèves sont peu exploitées en vue de les faire évoluer positivement.

2.3. En lien avec une investigation menée au cours de l'année scolaire 2007-2008, les inspecteurs du niveau primaire ont accordé une attention particulière aux procédures d'octroi des Certificats d'Etudes de Base pour ce qui relève des compétences de chaque établissement.

Même s'il conviendra de pallier encore certaines faiblesses constatées, on relève, par rapport à 2007-2008, une amélioration significative des pratiques en ce qui concerne le respect du prescrit décretaal en la matière.

Cette investigation ne s'est pas limitée au contrôle du respect des règles administratives, le regard de l'inspection s'est aussi tourné vers d'autres aspects de l'évaluation au cours des deux dernières années de l'enseignement primaire. Ont ainsi été notamment envisagés les éléments suivants:

- Les moyens pédagogiques mis en œuvre au bénéfice des élèves n'ayant pas obtenu le CEB et recommençant une sixième primaire.

La stratégie spécifique la plus souvent utilisée consiste, quand le nombre d'élèves dans cette situation est important, à les réunir, à certains moments, dans des groupes de remédiation gérés par d'autres enseignants que leur titulaire de classe. Pratiquement, tous les élèves concernés bénéficient dans ce cadre d'activités de remédiation en lecture.

Le moyen pédagogique utilisé pour apporter une réponse appropriée aux besoins spécifiques de ces élèves consiste donc le plus souvent en un changement d'enseignants et/ou d'environnement. On ne relève par contre guère d'activités spécifiquement centrées sur leurs difficultés, de plans de travail personnalisés ou de documents concernant précisément ces difficultés et les avancées de ces élèves que ce soit sur le plan relationnel ou sur celui des apprentissages.

Si, sur le plan organisationnel, des moyens sont mis en œuvre pour prendre en considération la situation spécifique de ces élèves, rien ou peu ne paraît mis en œuvre sur le plan didactique proprement dit.

- Les informations données aux parents sur les possibilités offertes dans l'enseignement secondaire.

La majorité des écoles dispensent des renseignements aux parents à ce sujet et ce prioritairement aux parents des élèves davantage en difficulté.

On note toutefois, dans le chef des écoles, un déficit d'information concernant certains aspects et notamment sur l'organisation structurelle des premières années de l'enseignement secondaire.

- Les pratiques d'évaluation aux cours des deux dernières années de l'enseignement primaire.

On relève dans la plupart des écoles d'une part, une continuité des évaluations soumises aux élèves entre la 5^{ème} et la 6^{ème} primaire et d'autre part, une identité entre les épreuves d'évaluation sommative des différentes classes d'un même niveau.

Certaines écoles pratiquent des différenciations au niveau de l'évaluation pour les élèves en difficulté scolaire. Cette pratique conduit à communiquer aux parents des informations peu fiables sur le niveau d'apprentissage de leurs enfants. Ces mêmes parents – voire leurs enfants – se trouvent alors fort surpris au moment de l'évaluation certificative finale.

On constate de grandes disparités entre les écoles en ce qui concerne le contenu des évaluations. A quelques exceptions, près l'évaluation de compétences est peu présente et les épreuves souvent éloignées de ce qui est prescrit dans les Socles de Compétences.

Ainsi, en français, constate-t-on dans les épreuves d'évaluation une prédominance accordée aux outils (grammaire) le plus souvent sans lien avec les compétences relevant du lire, de l'écrire, du parler et de l'écouter. On note aussi une disproportion entre l'importance accordée aux compétences de « réception » - lire et écouter- et celles accordées aux compétences de « production » - rédiger et parler-.

En mathématiques, on notera quelques avancées comme l'intérêt porté aux apprentissages numériques, la prise en compte d'apports d'évaluations externes antérieures ou encore l'introduction d'items nécessitant l'utilisation de graphiques ou de tableaux de données. On relèvera cependant la rareté des situations-problèmes, axe essentiel des Socles de compétences pourtant, et leur réduction à des situations d'« opérations habillées ». On relèvera également le dépassement des exigences fixées par les Socles et les programmes dans des épreuves d'évaluation à portée certificative.

- 2.4. Une première investigation a porté sur les conditions d'utilisation des moyens octroyés dans le cadre de l'amélioration de l'encadrement en 1^{ère} et 2^{ème} primaires et sur les pratiques pédagogiques des agents désignés dans ce cadre.

Les apports de cette première investigation doivent assurément être envisagés avec prudence. L'échantillon sur lequel a porté l'investigation était en effet réduit et, en outre, nous ne sommes qu'au début de l'utilisation de ces périodes complémentaires.

En ce qui concerne le mode organisationnel, le complément de périodes est le plus souvent utilisé pour réduire la taille des groupes-classes. On notera toutefois qu'en Région de Bruxelles-Capitale, l'utilisation de ces périodes pour organiser des groupes de remédiation est fréquente.

Dans ce cas, le « maître de remédiation » intervient rarement au sein de la classe elle-même, les élèves concernés par son intervention sont le plus souvent réunis dans un autre local.

La communication entre le titulaire de classe et ce « maître de remédiation » est variable selon les écoles : prise en compte fréquente de l'avis des maîtres de remédiation lors des conseils de classe, concertation rare sur la programmation des activités et le plus souvent focalisée davantage sur les notions à travailler que sur les difficultés rencontrées, présence dans certains cas d'un dossier pédagogique.

Malgré le nombre réduit d'élèves, l'inspection a relevé, à ce stade, dans les classes observées, peu de mises en œuvre efficaces de pratiques d'évaluation formative, de remédiations et de pédagogie différenciée.

- 2.5. Une autre nouveauté institutionnelle a fait l'objet de l'attention de l'inspection. Il s'agit ici d'un regard croisé porté par des inspecteurs du niveau primaire et du niveau secondaire sur la continuité des apprentissages entre l'enseignement primaire et le premier degré différencié. Ce regard croisé a porté plus particulièrement sur la continuité avec le travail effectué en fin d'enseignement primaire et sur la transmission d'informations relatives au cursus des élèves du premier degré différencié.

La même prudence sur le plan méthodologique que celle souhaitée au paragraphe précédente est également ici de rigueur.

Au vu des constats posés par l'inspection, il apparaît que les représentations que se font les différents acteurs – et plus particulièrement les enseignants de fin d'école primaire, leurs collègues de l'enseignement spécialisé de type 8 ou encore du premier degré secondaire – varient fortement d'un enseignant à l'autre et ce, même parmi les enseignants d'un même niveau. Ces divergences de représentation portent autant sur le bien-fondé ou les

objectifs de ce premier degré différencié que sur son fonctionnement organisationnel ou pédagogique.

Les inspecteurs relèvent également le fait que la communication entre les deux niveaux est particulièrement réduite même quand les deux établissements – primaire et secondaire – sont installés sur le même site. Cette quasi-absence de communication porte à la fois sur le cursus des élèves et leur situation pédagogique exprimée en termes d'acquis ou de difficultés ainsi que sur l'échange d'outils.

Quand des informations passent d'un niveau à l'autre, c'est le plus souvent de façon informelle ou par le biais du centre PMS. Les enseignants souhaitent d'ailleurs voir ce rôle d'interface du CPMS renforcé. Ils sont aussi demandeurs d'outils facilitant la communication entre les deux niveaux.

Concernant plus particulièrement les dispositifs pédagogiques mis en œuvre au premier degré différencié, il est apparu que certains établissements privilégient l'approche relationnelle plutôt que l'approche didactique dans le but de réconcilier les élèves avec l'école. Cette approche, si elle est exclusive, risque toutefois de ne pas conduire les élèves à la maîtrise des compétences attendues.

Là où des outils spécifiques ont été mis à la disposition des enseignants du premier degré différencié, ils sont utilisés. L'inspection relève également que la conviction du chef d'établissement et de l'équipe pédagogique est déterminante et que là où elle existe elle se traduit par des dispositifs pédagogiques performants.

2.6. Une investigation spécifique a également porté sur les écoles pratiquant l'apprentissage en immersion linguistique.

Au vu des faits prélevés, il apparaît que toutes les situations observées sont bien des situations d'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère.

L'inspection relève toutefois certaines difficultés. Elles sont liées aux difficultés majeures que posent le recrutement et l'instabilité des « natifs » enseignant dans ce cadre. La plupart des enseignants chargés de l'immersion ignore les spécificités de l'enseignement en Communauté française et notamment les programmes et compétences à construire, ils utilisent et se réfèrent à des outils rédigés dans la langue cible mais qui souvent ne sont pas conformes au prescrit communautaire.

L'inspection relève enfin que certains établissements se lancent dans un projet d'immersion sans connaître suffisamment les spécificités

d'un enseignement immersif et les caractéristiques de sa mise en pratique.

- 2.7. L'inspection de l'enseignement maternel et l'inspection du cours d'éducation physique dans l'enseignement primaire ont mené une investigation spécifique portant sur l'organisation du cours de natation.

Un premier constat d'ordre général s'impose. On relève une très grande disparité dans l'organisation de ces cours, parfois même entre les écoles d'un même pouvoir organisateur. On note même que certaines écoles n'organisent pas du tout ce cours de natation alors que des compétences à ce sujet sont définies dans les socles.

Un deuxième constat porte sur la sécurité lors du cours de natation. On y reviendra mais on peut déjà relever que les conditions optimales de sécurité ne sont pas garanties partout ou qu'à tout le moins, elles posent difficulté.

Au niveau de l'enseignement maternel, la situation est particulièrement variable d'une école à l'autre. Ces différences portent notamment sur l'organisation ou non d'un cours de natation – notons que les socles prescrivent l'accoutumance à un milieu aquatique -, la durée de l'activité, le coût, le type de piscine et les conditions de sécurité. A cet égard, l'inspection de l'enseignement maternel relève que les trois fonctions requises pour ce cours – sauvetage, apprentissage et surveillance – ne sont pas toujours respectées et que l'absence de normes précises liées au nombre d'enfants à prendre en charge pose problème.

Plus globalement, l'inspection de ce niveau note que l'absence de directives claires et précises en la matière conduit à la disparité constatée.

Les constats posés au niveau primaire sont très proches. Là aussi les problèmes de sécurité sont mis en avant : non encadrement optimal des élèves en vue de rencontrer les trois fonctions de sauvetage, d'apprentissage et de surveillance, méconnaissance par certains acteurs (organisateur, directions, enseignants) des prescrits en la matière, difficultés liées à la notion de nombre « déraisonnable » d'élèves.

3. Constats posés par le service d'inspection de l'enseignement secondaire ordinaire.

3.1. En 2008-2009, ce service a poursuivi le travail d'investigation mis en place l'année scolaire précédente, travail centré essentiellement sur l'évaluation du niveau des études au sein des établissements. Dans ce cadre et complémentirement au regard porté sur ce niveau des études, l'inspection de l'enseignement secondaire a également été attentive à la capacité des établissements scolaires à progresser dans le sens défini par le législateur et à l'attention accordée dans les écoles au développement de la confiance en soi dans le chef des élèves.

Deux investigations plus spécifiques ont également été menées, l'une a porté sur les programmes relatifs à l'enseignement en alternance, l'autre sur les classes passerelles organisées au bénéfice des élèves primo-arrivants.

Les équipes d'inspection propres à chaque discipline ont également réuni les constats posés afin d'établir une synthèse relative à chaque discipline.

3.2. L'évaluation des niveaux des études, au-delà des spécificités propres à chaque discipline, a pris en considération les aspects suivants dans les établissements visités:

- La mise à disposition d'un programme.

Pour les cours de l'enseignement de transition, tous les établissements visités disposaient d'un programme validé selon la procédure décrétole. Dans l'enseignement qualifiant, par contre, vingt établissements ne disposaient pas, pour certaine(s) discipline(s), d'un programme validé.

- Le respect des contenus des programmes.

Dans la plupart des disciplines, la situation paraît satisfaisante. Les savoirs et savoir-faire définis dans les programmes sont envisagés intégralement ou quasi et de façon équilibrée.

L'inspection note toutefois certains manquements et ce, notamment en sciences au degré supérieur, en histoire au 2^{ème} degré ou encore, dans certains situations plus ponctuelles, en mathématiques au degré supérieur.

Des manquements à ce sujet sont aussi relevés dans l'enseignement qualifiant en histoire, en sciences humaines et, d'une façon plus importante encore, en géographie.

Ces manquements, au vu des constats posés par l'inspection, s'expliquent dans une large mesure par une absence de planification ou par une planification formelle qui n'est pas régulièrement adaptée afin de tenir compte des aléas du déroulement d'une année scolaire. L'inspection relève également d'autres explications comme des révisions non fonctionnelles trop longues en début d'année scolaire ou l'absence de coordination entre les disciplines qui conduit à des redites.

- La mise en place des savoirs et des savoir-faire dans la perspective de l'acquisition de compétences reste une pratique que les professeurs s'approprient difficilement.

Ainsi, à titre d'exemple, l'inspection de mathématiques relève-t-elle au degré inférieur comme au degré supérieur la multiplicité d'exercices procéduraux identiques, longs et abusivement complexes. Dans la même perspective, l'inspection de langues anciennes constate la présence d'exercices morphologiques ou grammaticaux trop longs.

Notons toutefois que l'inspection d'histoire relève qu'une minorité importante de professeurs installent des savoir-faire dans une perspective qui leur donne du sens et que l'inspection de français pose un constat similaire au premier degré. A ce niveau également, une minorité significative de professeurs fondent leur enseignement sur l'observation des productions d'élèves en exploitant notamment les erreurs commises.

- L'organisation de situations d'apprentissage en vue d'amener les élèves à utiliser les savoirs et savoir-faire.

Selon une quantification encore assez brute, on peut considérer qu'un peu plus du tiers des professeurs dont les activités ont été observées proposent régulièrement à leurs élèves des activités en adéquation avec la construction de compétences.

Environ un quart de leurs collègues, par contre, se limite à une pédagogie centrée uniquement sur le couple transmission/restitution. Les autres, une petite moitié, **commencent** à proposer à leurs élèves des tâches nécessitant l'exercice de compétences, leur pratique restant toutefois maladroite ou intermittente.

Un constat posé par l'inspection des cours de sciences permet d'illustrer ce propos.

Au premier degré, l'inspection note une tendance générale à mettre en œuvre une démarche strictement guidée par l'enseignant sans que les élèves soient eux-mêmes les acteurs de la mise en œuvre d'une démarche scientifique.

En sciences toujours, mais au degré supérieur, la proportion de professeurs inscrivant leur cours dans la perspective du développement de compétences est importante. Par contre, en sciences de base (3h/sem), il n'est pas rare que les élèves soient confrontés à des exposés descriptifs présentant les notions comme des éléments à admettre, démarche en totale contradiction avec les conceptions d'une approche scientifique du monde.

Dans les disciplines de la communication (français et langues modernes) l'inspection relève que ce sont les compétences liées à l'oralité qui sont le moins souvent exercées. L'inspection des cours de langues germaniques nuance toutefois les constats négatifs souvent posés à propos de l'apprentissage des langues en Communauté française. Sans considérer que la situation soit totalement satisfaisante, l'inspection attire l'attention sur le fait que l'apprentissage d'une langue germanique par un locuteur francophone présente des difficultés différentes que celles rencontrées dans l'apprentissage de cette même langue germanique par un locuteur d'une autre langue germanique. Cette analyse permet aussi d'expliquer le niveau B1 atteint par nos élèves en espagnol, quand le nombre d'heures de cours consacrées à l'apprentissage de cette langue est suffisant.

Dans les OBG du qualifiant, pour les cours techniques, le constat est le même. Les inspecteurs du secteur de la construction relèvent que les pratiques de transmission restent dominantes dans ce secteur et que cette approche de type frontal ne permet pas l'intégration des connaissances dans les compétences définies dans le profil de formation.

- L'évaluation des acquis des élèves et notamment l'adéquation entre les épreuves effectivement administrées et les outils produits par la commission des outils d'évaluation.

A différents points de vue, l'évaluation reste un problème majeur pour bon nombre d'enseignants. Dans de nombreux domaines, l'importance accordée à l'évaluation des savoirs est majoritaire. Ce constat est posé par l'inspection notamment en histoire au deuxième degré, en sciences économiques, dans les cours techniques des OBG.

A noter aussi que dans certains cas, quand l'évaluation porte prioritairement sur la maîtrise de compétences, les élèves ne sont pas toujours préparés à cette exigence durant l'année scolaire. Ce constat est notamment posé par l'inspection de français au 1^{er} degré. Ce qu'il est convenu d'appeler le travail de fin d'études constitue une autre illustration classique de cette disparité entre les exigences à l'évaluation et le travail réalisé en cours d'année.

Dans certaines disciplines, on relève également une proportion importante d'évaluations hors programme. L'inspection de physique notamment pose ce constat en sciences de base.

Les travaux de la commission des outils d'évaluation qui n'existent pas encore pour toutes les disciplines et tous les niveaux restent peu connus et donc peu utilisés. Même dans les disciplines – français au DS et histoire – dans lesquelles ces outils sont davantage connus, la proportion d'utilisation reste faible.

- 3.3. A travers l'inspection du niveau des études, l'inspection a relevé la grande hétérogénéité des programmes non pas en termes de méthodes d'apprentissage mais en termes de contenus d'apprentissage. Il est parfois difficile d'identifier des savoirs et savoir-faire communs aux différents programmes de cours. C'est notamment le cas en ce qui concerne les cours de sciences aux deuxième et troisième degrés même si on se limite à l'enseignement de transition.
- 3.4. L'inspection relève également l'insuffisante continuité des apprentissages entre les degrés voire entre les années d'un même degré.

Une investigation menée plus spécifiquement par l'inspection de mathématiques du DI et du DS en 3^{ème} et 4^{ème} années illustre de façon éclairante cette situation. Il apparaît ainsi qu'au sein du deuxième degré, il n'y a guère de coordination entre les professeurs du DI et du DS et que les professeurs ont très peu de connaissance des programmes des années dans lesquelles ils n'enseignent pas.

La planification coordonnée des activités, peu présente dans les programmes, l'est aussi très peu dans les écoles. L'inspection du cours de sciences humaines n'a relevé l'existence d'une telle planification dans sa discipline que dans une seule école. L'inspection du cours de bureautique fait le même constat.

- 3.5. L'inspection de l'enseignement secondaire émet par contre un constat positif quant au souci de progresser manifesté par les enseignants considérés individuellement et par les équipes pédagogiques dans leur ensemble.

Ce souci se manifeste d'abord par le peu de réactions négatives suscitées par les rapports rédigés au terme des investigations menées, ces rapports faisant pourtant état de constats positifs mais aussi de constats négatifs.

Un autre indice est encore davantage significatif. C'est le constat posé au terme d'une deuxième visite, visite programmée pour apprécier la façon dont ont été palliés les manquements relevés lors de la première inspection. Dans une majorité très importante de cas, l'inspection – au DI comme au DS- a constaté des améliorations significatives. Ce constat est notamment posé par les inspections de français, de mathématiques, d'histoire, de sciences, de langues germaniques et de géographie.

Le rôle positif joué dans ce cadre par les conseillers pédagogiques est mis en avant par l'inspection de l'enseignement secondaire.

Ce rôle positif est également relevé par l'inspection, et plus précisément par l'inspection de mathématiques, dans l'usage qui est fait du document faisant suite aux évaluations externes non certificatives. Si ce document est connu des enseignants, il est peu lu. Par contre, là où il a été exploité avec l'aide du conseiller pédagogique, les enseignants se le sont approprié et ont modifié leurs pratiques didactiques en conséquence. Toujours concernant le retentissement de ces documents, l'inspection du cours de français au premier degré relève, sur la base d'éléments prélevés dans les documents des élèves, que ces pistes sont utilisées par environ un quart des professeurs.

Les constats posés en matière de formation continuée sont moins satisfaisants. L'insatisfaction porte principalement sur le manque de places dans les formations directement centrées sur les préoccupations des enseignants (création de séquences d'apprentissage et appropriation d'outils d'évaluation dans leur discipline).

- 3.6. Dans la quasi-totalité des classes et établissements concernés, l'inspection a rencontré des professeurs attentifs au développement de la personne de leurs élèves. Ce constat se fonde sur des observations faites lors de leçons données en présence de l'inspection mais aussi sur l'analyse des cahiers, contrôles, bulletins, journaux de classe.

Ceci étant, il existe des exceptions qui consistent en des comportements inadéquats voire répréhensibles de certains enseignants (corrections sommaires, remarques uniquement négatives, ironie, ambiance de travail peu positive ou peu coopérative...).

3.7. On notera enfin, mais ce n'est pas spécifique à ce niveau d'enseignement, le peu d'utilisation de documents comme le cahier ou le journal de classe en tant qu'outil facilitateur des apprentissages.

3.8. Une investigation spécifique a porté sur les CEFA et plus particulièrement sur les référents à utiliser dans ce cadre. Il s'agissait de voir si les programmes du 3^{ème} degré professionnel de plein exercice pouvaient être utilisés en l'état dans l'enseignement en alternance (article 49 du décret relatif à l'enseignement en alternance). L'investigation a porté aussi bien sur les cours faisant partie de la formation commune que sur ceux relevant de l'option choisie.

En ce qui concerne la formation commune, l'inspection constate que le programme de plein exercice peut être appliqué dans l'alternance. C'est non seulement possible aux yeux de l'inspection, c'est aussi souhaitable aux yeux des acteurs rencontrés (direction, coordination, enseignants) qui craignent qu'un programme adapté aux CEFA, en ce qui concerne, rappelons-le, la formation commune ne soit assimilé à une formation au rabais.

L'avis est par contre différent en ce qui concerne la formation optionnelle. Au vu des constats posés, l'inspection – hormis celles des cours de sciences économiques – trouve plus efficace qu'un programme spécifique soit défini à l'intention des CEFA. Ce programme spécifique permettra de mieux prendre en compte le fait que, dans le cadre de l'alternance, la plupart des compétences définies dans le profil de formation sont exercées en entreprise.

Durant cette investigation, l'inspection a été également attentive au niveau des études dans l'alternance par rapport à celui observé dans le professionnel de plein exercice. Aucune différence significative dans le niveau des études entre les deux formes d'enseignement n'a été relevée.

3.9. Une autre investigation plus spécifique a porté sur les classes passerelles et plus particulièrement sur l'apprentissage du français – dans ce cas, une langue étrangère – au sein de ces classes.

L'inspection a relevé un souci constant au sein de ces classes à ancrer des savoirs portant sur la langue chez les élèves concernés.

L'inspection relève à cet égard la créativité déployée par les enseignants travaillant dans ce cadre.

L'inspection craint toutefois que la maîtrise de ces savoirs, dans la plupart des cas d'ordre linguistique ou méta-linguistique, soit encore très éloignée voire ne conduise pas à la maîtrise d'un français courant et ce d'autant plus que le temps que l'on peut passer en classe-passerelle semble court.

L'inspection relève ainsi le peu de présence de situations de communication dans ces classes. Un lien est établi avec la quasi inexistence de supports pédagogiques spécifiques ou de formations diversifiées concernant l'apprentissage du français dans ce cadre.

4. Constats posés par le service d'inspection de l'enseignement spécialisé.

- 4.1. Durant l'année scolaire 2008-2009, l'inspection de l'enseignement spécialisé a accordé une attention particulière à l'adéquation entre les activités menées dans les classes et les compétences, définies pour chaque élève, dans le Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.). Ces compétences sont d'ordre cognitif, social et comportemental et s'inscrivent dans une perspective évolutive.

Dans ce cadre, l'attention s'est focalisée, dans l'enseignement fondamental, sur l'enseignement primaire, et, dans l'enseignement secondaire, sur la forme 3 (qui peut conduire à l'octroi d'un certificat de qualification et éventuellement d'un CEB ou d'un CESI) et, dans une moindre mesure, sur la forme 1.

Une attention a également été accordée à l'apport que le personnel paramédical peut apporter aux apprentissages scolaires dans le cadre d'un travail interdisciplinaire.

- 4.2. Dans l'enseignement primaire, les constats posés s'avèrent globalement positifs. Toutefois, des améliorations devraient être apportées concernant plus particulièrement certains aspects. On notera qu'il s'agit le plus souvent de difficultés déjà relevées dans l'enseignement ordinaire : enseignement à centrer davantage sur le développement de compétences, utilisation d'outils d'évaluation, exploitation des apports des évaluations externes et des documents subséquents à celles-ci.

On notera également que l'utilisation du PIA devrait être optimisée. Il ne s'agit pas d'un document administratif mais bien d'un outil méthodologique qui doit être performant et évolutif.

L'inspection relève également la nécessité de renforcer les méthodologies spécifiques aux différents types de handicap même s'ils sont parfois regroupés dans certaines écoles.

- 4.3. Dans l'enseignement secondaire, en forme 1 comme en forme 3, des améliorations devraient intervenir, comme au niveau primaire, dans le P.I.A. L'inspection relève en outre qu'en forme 1 tout particulièrement, cet outil, en l'absence de programme, devrait mieux faire apparaître ce qui est prévu et mis en œuvre pour assurer de façon optimale le développement des attitudes de l'élève.

En forme 3, l'inspection relève la grande disparité des critères d'évaluation notamment dans les épreuves de qualification en fin de 3^{ème} phase. Cette disparité porte autant sur l'organisation de ces épreuves que sur leur ordonnancement et le niveau d'exigence. Plus généralement, l'inspection constate que l'absence d'indicateurs de maîtrise conduit à une grande disparité des critères d'évaluation.

- 4.4. L'inspection de l'enseignement spécialisé a également collaboré à l'organisation et à la passation des épreuves conduisant à l'octroi du C.E.B. par le biais de l'épreuve externe commune.

L'inspection souligne la pertinence de faire passer cette épreuve par certains élèves de l'enseignement spécialisé. Elle relève toutefois des difficultés concernant les conditions de passation pour certains élèves et aussi sur le nécessaire travail de remédiation à mener au bénéfice des élèves concernés afin de leur permettre de réussir l'épreuve.

- 4.5. L'inspection de l'enseignement spécialisé attire l'attention sur la situation particulièrement difficile de certaines écoles en matière de matériel didactique, plus particulièrement en ce qui concerne les infrastructures sportives.

5. Constats posés par le service d'inspection de promotion sociale.

- 5.1. Durant l'année scolaire écoulée, ce service d'inspection a investigué prioritairement au sein d'un nombre déterminé d'établissements afin d'y contrôler et d'y évaluer le niveau des études considéré par domaine mais aussi d'une façon globale au niveau de l'établissement.

Cette démarche a permis d'apprécier la cohérence et la conformité de l'application des dossiers pédagogiques mais aussi de vérifier la cohérence entre l'application du programme et l'évaluation qui en découle.

L'analyse a porté, dans chaque établissement, sur les éléments suivants :

- La vérification des modalités de gestion des capacités préalables requises à l'inscription dans les unités de formation (titre de l'étudiant, tests d'admission, reconnaissance des capacités acquises,...) ;
- La vérification du respect des programmes et du niveau des études proprement dit ;
- La vérification des modalités de gestion des capacités terminales pour la certification des unités de formation ;
- La vérification de l'environnement matériel, pédagogique et administratif.

5.2. Les faits ainsi recueillis et analysés ont conduit l'inspection à émettre des conclusions positives pour la plupart des établissements visités mais pas pour tous.

Les lacunes les plus souvent mises en évidence par l'inspection de l'enseignement de promotion sociale sont les suivantes, par ordre décroissant d'itération² :

- l'utilisation insuffisante de la possibilité pour les conseils des études de reconnaître les capacités acquises par les apprenants en dehors de l'enseignement pour l'admission dans des unités de formation ou la sanction des études ;
- la didactique des langues : non utilisation exclusive de la langue cible, non orientation des cours sur la communication, non développement des quatre compétences ;
- le caractère occupationnel de nombreuses formations techniques ;
- la pertinence des évaluations ;
- l'absence de support de cours ;
- l'état de certains équipements et locaux (notamment les ateliers de restauration et de pâtisserie, des ateliers de menuiserie) ;
- la difficulté de rencontrer les objectifs des dossiers pédagogiques pour les formations en milieu carcéral.

5.3. Dans le cadre de ces visites d'établissement, l'inspection de l'enseignement de promotion sociale a également été attentive à la présence éventuelle de mécanismes de ségrégation au sein des établissements et au respect de la neutralité là où celle-ci s'impose. Aucune remarque particulière n'a dû être formulée concernant ces deux domaines.

² Ne sont pas reprises ici les lacunes d'ordre administratif strict (non transmission d'horaires ou de demande d'admission aux subventions)

6. Constats posés par le Service d'inspection de l'enseignement à distance.

On constate une 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.

Dans les faits et de longue date, les inspecteurs de l'enseignement à distance assurent principalement une mission de gestion de projets de développement de cours voire même de direction pédagogique d'équipes rédactionnelles. Par contre, ils n'exercent pas ou guère de missions de contrôle et d'évaluation de niveau des études.

La mission de gestion de projets et d'équipes n'est pas reprise dans les missions définies audit article 8. Elle est, par contre, citée explicitement à l'article 50 du même décret qui traite de la formation des candidats inspecteurs de l'enseignement à distance.

Un audit a été effectué à propos de l'enseignement à distance, la question du rôle et de l'inspection a été posée. Les membres de l'inspection de l'enseignement à distance ont un avis quant aux conclusions de cet audit, ce n'est évidemment pas l'objet de la présente note que de répercuter ou de commenter cet avis.

Ceci étant, la question de l'articulation de l'enseignement à distance avec l'enseignement présentiel doit être posée notamment en ce qui concerne les liens avec les référentiels communs et la reconnaissance des formations ainsi suivies. La récente déclaration de politique communautaire envisage cette question en évoquant un possible lien, à l'avenir, entre l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement à distance. Le rôle de l'inspection devrait être, notamment dans ce cadre, davantage précisé voire redéfini.

7. Constats posés par le Service de l'Inspection de l'enseignement artistique.

7.1. Compte tenu des circonstances (départ à la retraite de l'inspecteur chargé de la coordination, inspecteur par ailleurs chargé seul de l'inspection des arts plastiques, visuels et de l'espace, entrée en fonction récente d'un des inspecteurs chargés de l'inspection de la musique), le bilan produit par ce service est forcément limité.

7.2. Un premier constat porté par ce service au terme de l'année scolaire 2008-2009 rejoint un constat déjà posé en juin 2008. Il concerne

l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit et principalement l'enseignement de la musique mais aussi, avec des nuances, le domaine de la danse et celui des arts de la parole et du théâtre.

L'inspection relève ainsi de nombreux manquements quant à la mise en œuvre du décret du 2 juin 1998 et des arrêtés subséquents. Ces manquements concernent la prise en compte incomplète des socles de compétence, les dysfonctionnements récurrents des conseils des études sous leurs deux composantes, l'incompréhension généralisée de la notion de compétences, la faible participation aux formations continuées... L'inspection regrette également le manque d'attention accordé à ces problématiques par de nombreux pouvoirs organisateurs.

- 7.3. Par ailleurs, cette situation est aggravée par le fait que la formation pédagogique des futurs maîtres de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit, assurée dans les écoles supérieures d'art, tient le plus souvent peu compte des objectifs et finalités de l'ESAHR, alors que ce dernier constitue pourtant le débouché professionnel majeur pour la plupart des futurs diplômés par les ESA.

L'inspection relève également que certaines matières voire certains cours prévus dans la formation visant à la délivrance des AESS ne sont pas organisés ou d'une façon très lacunaire seulement dans certains établissements de l'ESA et plus particulièrement dans les conservatoires royaux.

Plus globalement, l'inspection regrette le manque de collaboration entre les ESAHR et les ESA alors que les étudiants des uns deviennent souvent les étudiants des autres, ceux-ci devenant à leur tour enseignants des premiers.

- 7.4. L'inspection de l'enseignement artistique relève deux avancées qui semblent prometteuses pour développer un enseignement artistique de qualité destiné au plus grand nombre et prenant en compte une évolution sociétale de plus en plus multiculturelle.

Une première avancée concerne la formation devenue obligatoire pour les candidats directeurs d'académies qui conduit à l'émergence de jeunes chefs soucieux d'une réflexion axée sur le « pour qui, pourquoi et comment ».

Une seconde avancée consiste en la mise en œuvre d'une commission de la reconnaissance de l'expérience utile prenant prioritairement en compte les formations et compétences particulières des requérants pour leur permettre l'accès à notre enseignement artistique. Ceci est de nature à rencontrer les attentes et pratiques contemporaines ainsi

qu'à favoriser la création de disciplines nouvelles, liées précisément à la diversité culturelle de plus en plus grande.

8. Constats posés par le Service de l'inspection des centres psycho-médico-sociaux

8.1. La méthodologie mise en place par les membres de ce service – inspection menée en commun par les inspecteurs des trois disciplines psychopédagogique, sociale et paramédicale – conduit à croiser les regards sur la façon dont chaque centre réalise les missions qui lui ont été assignées par le décret du 14 juillet 2006.

8.2. Le service d'inspection des Centres PMS met en avant plusieurs points forts apparaissant dans la façon dont les agents des centres remplissent leurs missions. On peut ainsi énumérer la très bonne connaissance de la population scolaire, la collaboration avec les établissements scolaires, la connaissance des autres institutions présentes sur le terrain psycho-médico-social et le travail en réseaux, la présence sur le terrain, la réponse aux demandes, la mise en adéquation des outils employés et le création de nouveaux outils.

L'inspection relève par contre trois points faibles importants : le travail en interdisciplinarité et la structure du dossier individuel de l'élève, le peu de proactivité dans le domaine de la prévention et le soutien à la parentalité.

8.3. Concernant les points forts relevés par l'inspection, certains font partie de la culture même des centres PMS et constituent une part importante de leur travail, c'est notamment le cas pour les réponses apportées aux demandes. L'inspection note toutefois à ce sujet que l'implication des acteurs institutionnels dans la mobilisation des élèves et des parents est variable. L'inspection relève également que le nombre de ces demandes est lié proportionnellement à la présence d'agents PMS sur le terrain et aux moyens développés pour accroître les contacts.

Si l'offre de service est bien réalisée vis-à-vis des directions d'écoles parfois même en mettant en œuvre des moyens de communication originaux et efficaces, c'est moins le cas vis-à-vis des enseignants, des parents et des élèves.

8.4. L'inspection relève également que les chefs d'établissement ne pensent pas toujours à associer les centres PMS aux actions de prévention organisées dans leur école. Ils relèvent également le fait que les établissements scolaires ne font pas appel au centre PMS dès

l'apparition de difficultés notamment en cas d'absentéisme ou d'exclusion.

L'inspection regrette par ailleurs, toujours dans le domaine de la prévention, le manque de proactivité des agents PMS qui, le plus souvent, répondent à la demande sans proposer avant des animations thématiques.

Les centres PMS accordent une attention particulière à l'enseignement maternel soit pour répondre à la demande des enseignants, soit pour développer des actions permettant de créer des liens avec la famille et repérer les difficultés. La charnière primaire-secondaire fait aussi l'objet de l'attention de bon nombre de centres. D'autres développent des stratégies plus spécifiques à certains niveaux d'enseignement.

- 8.5. L'inspection estime que le travail en tridisciplinarité reste le principal point faible de nombreux centres PMS malgré une volonté déclarée et avérée d'approche globale de la personne de l'élève.

L'inspection a identifié un certain nombre de facteurs influençant cette carence. Ces facteurs sont d'ordre structurel (déséquilibre entre le nombre d'agents relevant de chaque discipline, éclatement des missions sur plusieurs agents travaillant à temps partiel) ou organisationnel (absence de réunion tri-disciplinaire, utilisation peu efficace de la fonction d'agent référent, ...).

Ces facteurs explicatifs sont en lien direct avec un autre facteur relevé par l'inspection et qui concerne la maîtrise insuffisante par les agents de la spécificité des missions de leur discipline. Ceci ajouté à la méconnaissance des rôles et des apports possibles des autres disciplines nuit à la confrontation des points de vue disciplinaires.

Cette absence ou cette faiblesse du travail en inter-disciplinarité se traduit dans la structure et l'usage qui est fait du dossier individuel de l'élève. Pour bon nombre d'agents, voire de directions, ce dossier individuel reste une obligation d'ordre administratif et non un outil de travail efficace.

- 8.6. L'inspection relève que les actions prévues aux différents degrés de l'enseignement secondaire sont généralement réalisées quoique l'offre de consultance aux parents ne soit pas souvent perceptible au premier degré, au terme duquel intervient pourtant le premier choix en terme d'orientation.

Dans le cadre de ces actions notamment, l'inspection a pu apprécier des méthodologies et des outils originaux.

L'inspection relève également que dans certains cas, les centres PMS sont confrontés à des exigences de certaines directions d'écoles qui veulent que l'information soit limitée aux sections organisées au sein de leur établissement ou dans des écoles du même réseau.

- 8.7. L'inspection regrette enfin que le décret relatif à la maltraitance ou encore le sens de l'article 30 (soutien à la parentalité) du décret missions des centres PMS soient insuffisamment compris voire connus.
- 8.8. Si la mission du centre PMS en cas d'orientation vers l'enseignement spécialisé est le plus souvent réalisée en tridisciplinarité, l'inspection relève que cette mission doit souvent être exercée dans l'urgence en fin d'année scolaire.

Cette association tardive des centres PMS à la réflexion est aussi souvent le cas en matière d'intégration dans l'enseignement ordinaire d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé.

Chapitre deux : Des propositions au départ des constats posés.

1. Au départ des constats posés et en s'attachant plus particulièrement aux constats globaux, on va envisager successivement des propositions de trois natures.

Les deux premières propositions concerneront ce qui apparaît, au vue des investigations menées par l'inspection, comme étant des difficultés structurelles majeures de notre système éducatif.

On formulera ensuite des propositions plus directement focalisées sur l'amélioration des pratiques au sein des écoles et des centres PMS.

On terminera enfin par des propositions touchant des aspects plus spécifiques.

- 2.1. Une première proposition concerne ce qu'il convient d'apprendre à l'école aujourd'hui. L'imprécision des référentiels communs en matière de savoirs voire de savoir-faire constitutifs des compétences à développer et en matière de niveaux de maîtrise attendus conduit à la rédaction de programmes le plus souvent inconciliables entre eux à propos de ce qu'il convient d'apprendre à tel ou tel moment du cursus.

L'imprécision des référentiels a aussi pour conséquence que les niveaux d'exigence visés et attendus en matière de maîtrise des compétences varient fortement d'une école à l'autre voire même d'une classe à l'autre.

L'objectif exprimé au point 1.5. de la Déclaration de Politique communautaire, à savoir définir, pour tous les réseaux et tous les niveaux d'enseignement, des indicateurs de maîtrise des compétences définies dans les référentiels communs est assurément de nature à rencontrer cette difficulté. L'inspection recommande que cette définition des niveaux de maîtrise intègre d'une façon précise les savoirs et savoir-faire constitutifs des compétences à développer.

D'une façon plus spécifique et toujours dans le souci d'assurer une plus grande cohérence des parcours scolaires et de garantir à chaque élève un contenu de formation de qualité, l'inspection recommande que les programmes définissent un ordre dans lequel les différentes matières doivent être abordées et qu'au niveau de l'enseignement primaire les pouvoirs organisateurs soient invités à définir des

horaires par exemple hebdomadaires couvrant l'ensemble des disciplines.

Toujours concernant les référentiels, il semble important d'accompagner les enseignants dans l'appropriation de ceux-ci. L'inspection recommande dès lors le renforcement des formations continuées centrées sur la lecture croisée des référentiels communs et des programmes en lien avec la construction et la planification d'activités d'apprentissage.

- 2.2. Une deuxième proposition porte sur une autre faiblesse structurelle de notre système scolaire : l'absence de continuité et donc de cohérence dans les apprentissages. L'inspection relève cette absence de continuité même là où les conditions semblent réunies pour qu'elle s'installe aisément : écoles primaire et secondaire réunies sur un même site, écoles secondaires artistiques et supérieures artistiques au sein desquelles les élèves vont de l'une à l'autre ou encore enseignants d'une même discipline au sein d'un même établissement.

La première proposition est évidemment de nature à rencontrer cette difficulté. C'est sur la base de référentiels plus précis que pourra se mettre en place une meilleure continuité des apprentissages.

Cette définition plus précise des contenus n'est toutefois pas suffisante, la planification des apprentissages au sein d'un établissement qui est le plus souvent cruellement absente actuellement constitue un instrument majeur de cette continuité et partant de la cohérence du travail pédagogique mis en oeuvre. Le personnel de direction a à jouer un rôle essentiel en la matière. Il est donc proposé que la planification des apprentissages au sein d'un cursus soit un élément important des formations organisées à l'intention de cette catégorie de personnel.

Si on quitte le strict domaine des apprentissages, on note les mêmes difficultés en ce qui concerne le travail des et avec les centres PMS (difficulté à mettre en place un regard tri-disciplinaire croisé sur l'élève, collaboration entre école et centre installée trop tardivement). Il semble qu'il s'agisse là aussi de thématiques à propos desquelles le personnel de direction joue un rôle important et qu'il conviendrait de prendre davantage en compte lors de formations continuées réunissant des directions d'écoles et de centres PMS.

- 3.1. Même si des avancées sont relevées en la matière, avancées plus ou moins significatives selon les niveaux ou secteurs, et même si l'inspection relève le souci d'ouverture d'une large proportion d'enseignants en la matière, le développement d'une pédagogie centrée sur l'acquisition de compétences pose encore des difficultés à bon nombre d'enseignants.

Cette difficulté est encore plus importante quand on considère l'évaluation de la maîtrise des compétences. Les questions soulevées en la matière sont nombreuses (degré de complexité attendu, articulation entre évaluation des savoirs et savoir-faire et évaluation de la compétence proprement dite).

On ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion à ce sujet. Différents services d'inspection ont entamé cette réflexion. L'ensemble du service général est évidemment disponible pour intégrer et confronter ses propres réflexions dans un cadre plus large.

- 3.2. L'inspection relève également une difficulté à mettre en œuvre une pédagogie centrée sur l'exploitation des démarches de pensée de l'élève ou de l'apprenant et sur l'exploitation de ses erreurs et de ses approximations, condition sine qua non pourtant de la réussite.

On ne s'étonnera donc pas que, le plus souvent, la remédiation et la différenciation mises en place se limitent à des solutions d'ordre organisationnel ou relationnel sans aller jusqu'aux pratiques didactiques elles-mêmes.

Ce constat est posé même là où les conditions d'encadrement sont réunies pour mettre en place une pédagogie plus personnalisée (deux premières années de l'enseignement primaire, premier degré différencié). Le problème se pose avec plus d'acuité lorsqu'il s'agit d'accueillir des enfants ou des adolescents porteurs de certains handicaps.

L'inspection recommande dès lors que les outils mis à disposition des enseignants et notamment les pistes didactiques faisant suite aux évaluations externes prennent 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.

- 3.3. Concernant plus particulièrement les outils mis à disposition des enseignants et notamment les pistes didactiques évoquées au paragraphe qui précède et les outils produits par la commission des outils d'évaluation, il apparaît que la connaissance et surtout l'utilisation de ceux-ci sont liées à la façon dont est accompagnée leur diffusion. Autrement dit, quand, lors de contacts personnalisés ou lors de formations continuées, ces outils sont exploités comme pistes permettant aux enseignants de répondre à des questions qu'ils se posent ou de pallier des difficultés qu'ils rencontrent, ils ont une retombée au sein des classes.

L'inspection recommande dès lors de veiller à l'accompagnement de ces outils (rôle des conseillers pédagogiques là où ils existent, prise en compte dans les formations en cours de carrière).

Toujours concernant la mise à disposition d'outils didactiques – et l'organisation de formations et d'accompagnement soutenant leur exploitation –, l'inspection relève certains besoins importants concernant des problématiques particulières. On peut ainsi citer, sans prétendre à l'exhaustivité, le travail en CEFA des compétences définies dans le profil de formation, l'accueil d'élèves porteurs de divers handicaps dans l'enseignement spécialisé, l'apprentissage du français langue étrangère par les élèves primo-arrivants, le travail des compétences attendues fin d'enseignement primaire au premier degré différencié. Là où des premiers outils existent concernant ces problématiques, ils sont utilisés.

- 3.4. L'inspection relève également que des documents dont la tenue est prescrite par la réglementation sont très souvent perçus par les agents, au sein des écoles comme des centres PMS, comme des contraintes d'ordre administratif et non pas comme des outils facilitateurs de leur travail et des apprentissages des élèves. On songe ici aux documents de préparation, au journal de classe, aux cahiers d'élèves, au plan individuel d'apprentissage, au dossier individuel d'élève... Ces outils ne jouent dès lors pas le rôle positif qu'ils pourraient jouer.

L'inspection propose que dans le cadre notamment des problématiques évoquées ci-dessus (cohérence et continuité des apprentissages et du travail des CPMS, prise en compte de la démarche de pensée, des erreurs et des approximations des élèves), une attention particulière soit accordée à la conception, la rédaction et l'utilisation de ces documents lors des formations continuées et par les conseillers pédagogiques.

4. On terminera ce chapitre en formulant plusieurs propositions d'ordre plus spécifique :
- rappeler voire préciser les règles à respecter par les différents responsables en matière de sécurité lors des activités de natation ;
 - préciser voire redéfinir le rôle de l'inspection dans le cadre de l'enseignement à distance ;
 - mieux informer les établissements d'enseignement de promotion sociale sur la possibilité pour les conseils des études de reconnaître les capacités acquises par les apprenants en dehors de l'enseignement pour l'admission dans des unités de formation ou la sanction des études et soutenir la mise en œuvre de cette possibilité ;

- poursuivre le travail d'élargissement des évaluations externes vers l'enseignement spécialisé et le travail d'adaptation des conditions de passation aux spécificités rencontrées par certains élèves ;
- informer davantage le personnel de direction et les enseignants de l'organisation et des réalités d'autres niveaux (enseignements primaire et secondaire, ESAHR et ESA,...). On notera à ce sujet, que, dans bon nombre de cas, les directions d'écoles et les enseignants sont les seules sources d'information auxquelles ont recours les parents ou les étudiants ;
- définir des programmes spécifiques aux Cefa en ce qui concerne les formations optionnelles.

Chapitre trois : Un plan de travail pour 2009-2010 et les années scolaires suivantes.

1. Le Service général d'inspection a établi un plan de travail portant sur trois années scolaires. Ce plan a été établi en concertation avec l'ensemble des inspecteurs généraux et des inspecteurs chargés de la coordination sur la base de l'expérience construite au sein de chacun des services et en tenant compte des spécificités propres à chaque niveau ou secteur concerné.

Ce plan a été présenté à l'ensemble des membres du service général et décliné service par service lors d'une réunion générale qui s'est tenue le 17 août dernier.

A travers l'élaboration de ce plan, l'intention était double. Il s'agissait d'abord de recueillir sur le terrain et d'analyser, dans le cadre strict des missions assignées à l'inspection, des informations sur l'enseignement dispensé au sein des établissements scolaires et sur le travail réalisé au sein des centres psycho-médico-sociaux afin d'être à même de faire, avec le plus de pertinence possible, rapport à ce sujet à l'Autorité.

L'élaboration de ce plan doit ainsi permettre de recueillir des données, qualitatives surtout, fiables et qui concerne un éventail suffisamment large d'établissements, de disciplines et de points de vue.

Il s'agissait aussi de fournir aux responsables de tous les établissements et de tous les centres – organisateurs et chefs d'établissements- mais aussi aux équipes de professionnels y travaillant les apports de la lecture externe que fait l'inspection de leur travail.

Le regard porté par l'inspection est forcément inscrit à un moment précis dans le temps alors que l'évolution des écoles et des centres PMS s'inscrit lui dans la durée. On a tenté de pallier autant que faire se peut cette difficulté en prévoyant des visites supplémentaires dans les écoles ou centres au sein desquels des manquements importants sont constatés. Selon les cas, ces deuxièmes visites complémentaires sont menées au cours de la même année scolaire ou de la suivante.

Au-delà des spécificités, il a également été convenu de porter une attention particulière au sort réservé aux élèves en difficulté que ces élèves soient déjà en retard scolaire ou avant qu'une décision relative à ce retard n'intervienne.

Ajoutons enfin qu'en fonction des spécificités de chaque niveau ou secteur et donc selon des modalités propres à chaque service, une information à destination des écoles concernées par les investigations menées en 2009-2010 est prévue. Il s'agit là aussi d'aller plus avant dans une relation de partenariat et de confiance avec les acteurs de terrain.

On notera enfin que cette programmation ne concerne qu'une partie des tâches et missions assumées par l'inspection, celle portant plus spécifiquement sur l'évaluation et le contrôle du niveau des études. Elle ne prend dès lors pas en compte des missions comme l'appui à la conception, à la passation et à la correction des évaluations externes non certificatives, l'octroi de l'agrément indicatif de conformité aux manuels, logiciels et outils pédagogiques, le contrôle de l'enseignement à domicile, la participation à des groupes de travail, commissions et conseils, le rôle joué dans le cadre de l'évaluation externe certificative, les missions d'information ou d'enquêtes, les inspections portant sur l'appréciation des aptitudes pédagogiques ou professionnelles des agents, la remise d'avis

2. Plan de travail de l'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire.

Chaque inspecteur de l'enseignement primaire visitera cette année au moins un tiers des écoles de son secteur, chaque inspecteur de l'enseignement maternel fera de même. En outre, dans chaque secteur au moins, une école sera visitée au niveau maternel et au niveau primaire.

Toutes les écoles concernées cette année scolaire et situées au sein d'une même zone seront visitées selon un même point de vue disciplinaire. Dans trois zones, l'inspection portera sur les mathématiques (deux zones pour les aspects numériques et une pour le travail sur les grandeurs). Les investigations porteront sur le français, et plus particulièrement sur le lire et l'écrire, dans trois zones. Les cinq autres zones seront concernées soit par l'éveil scientifique, soit par l'histoire et la géographie (construction du temps et de l'espace dans l'enseignement maternel et au début du primaire).

Quand l'école inspectée organise de l'apprentissage par immersion, la visite sera menée conjointement par l'inspecteur généraliste et par l'inspecteur de langues.

Dans chaque secteur maternel, trois investigations seront menées en commun par l'inspection de l'enseignement maternel et l'inspection du cours d'éducation physique à propos des activités de psychomotricité.

Enfin, l'inspection du cours de morale sera plus particulièrement attentive au dispositif mis en œuvre pour préparer les élèves à devenir des citoyens responsables et pour développer leur esprit critique.

3. Plan de travail de l'inspection de l'enseignement secondaire.

En 2009-2010, chacun des établissements d'enseignement secondaire sera visité dans au moins deux disciplines différentes relevant soit des cours généraux, soit des cours spéciaux ou des cours techniques ou de pratique professionnelle.

Au niveau du premier degré, seront plus particulièrement concernés le premier degré différencié ainsi que la deuxième année commune dans les disciplines suivantes : français, langues modernes, sciences, éducation musicale et éducation par la technologie.

Pour ce qui relève des cours généraux et des cours spéciaux aux deuxième et troisième degrés, les visites d'inspection porteront

- en 3^{ème} et 4^{ème} sur les mathématiques, l'histoire, les langues anciennes et l'éducation physique ;
- en 4^{ème} sur les langues modernes et la morale ;
- en 5^{ème} sur le français, les sciences et la géographie.

Dans l'enseignement qualifiant seront inspectées, pour chacun des huit secteurs, une ou deux OBG soit dans l'enseignement professionnel, soit dans l'enseignement technique de qualification.

En outre, une cinquantaine d'établissements seront inspectés dans l'année d'études délivrant le CESS (6^{ème} ou 7P) au cours du second semestre afin de vérifier le niveau des études au terme de l'enseignement secondaire dans deux ou trois disciplines différentes en ce compris des cours des OBG.

4. Plan de travail de l'inspection de l'enseignement spécialisé.

Un tiers des écoles d'enseignement spécialisé seront visitées en 2009-2010.

Au niveau primaire, les investigations porteront essentiellement sur les degrés de maturité IV et II.

Au niveau secondaire, les investigations porteront sur la forme 3 dans tous les secteurs professionnels et toutes les disciplines. En outre, pour certaines disciplines, il est également prévu de mener des missions en forme 4 et en forme 1.

5. Plan de travail de l'inspection de l'enseignement de promotion sociale.

Ce service avait déjà élaboré un plan de travail quadriannuel débutant en 2008-2009. Ce plan vient donc s'inscrire dans le plan triannuel commun à l'ensemble du service général.

Cette année, un quart des établissements dispensant de l'enseignement de promotion sociale seront inspectés. Chaque inspecteur procédera, dans sa discipline, à l'évaluation et au contrôle du niveau des études dans tous les établissements concernés. Cette inspection portera pour chaque inspecteur sur 4 UF en moyenne par établissement.

Au fur et à mesure de l'avancement des investigations, des rapports seront rédigés et transmis, discipline par discipline, pour chaque établissement. Ces documents seront, en fin d'année scolaire, synthétisés établissement par établissement.

6. Plan de travail de l'inspection de l'enseignement à distance.

Compte tenu de ce qui a été dit au chapitre premier, paragraphe 6, de la présente note, le plan de travail de ce service d'inspection participe directement de la programmation des activités du service de l'enseignement à distance.

7. Plan de travail de l'inspection de l'enseignement artistique.

L'inspection de l'enseignement artistique visitera cette année le tiers des établissements d'enseignement secondaire à horaire réduit. Ces inspections concerneront l'ensemble des domaines organisés au sein de ces écoles.

Les pôles d'intérêt des visites d'inspection se partageront entre objectifs communs aux quatre domaines disciplinaires (prise en compte des finalités, application des programmes, respect et prise en compte des socles) et objectifs particuliers propres à chaque domaine.

Compte tenu de difficultés inhérentes à l'inspection des ESA et plus particulièrement de certains conservatoires royaux, il semble difficile, à ce stade, de définir un plan de travail précis. L'inspection visera toutefois à visiter la moitié des établissements concernés en se focalisant plus spécifiquement sur le respect et la mise en application des prescrits légaux dans l'organisation et la délivrance des agrégations.

8. Plan de travail de l'inspection des Centres psycho-medico-sociaux.

L'inspection des centres PMS visitera en 2009-2010 un tiers des centres. Chaque centre sera visité simultanément par un inspecteur de chacune des trois disciplines concernées.

Parmi les missions assignées aux centres, les inspections porteront plus spécifiquement cette année sur la façon dont sont remplies les missions suivantes : repérage des difficultés, diagnostic et guidance notamment dans la perspective d'un travail tri-disciplinaire, orientation, soutien à la parentalité et enfin accueil des élèves à besoins différenciés.

Des inspections spécifiques porteront en outre sur le travail au bénéfice des étudiants des CEFA, l'utilisation du cadre complémentaire reçu et les relations avec l'enseignement spécialisé de type 5.

Roger GODET
Inspecteur général coordonnateur
