



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Service Général de l'Inspection

Rapport général

2014-2015

Bilans des missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études menées dans
chaque niveau et type d'enseignement

Inspecteur Général Coordinateur

Table des matières

INTRODUCTION	6
RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ORDINAIRE	7
INTRODUCTION	7
BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES	8
1. Le respect des programmes	8
1.1. Dans le domaine des mathématiques	9
1.1.1. Degré de couverture.....	9
1.1.2. Niveau d'exigence	10
1.1.3. Niveau conceptuel.....	10
1.2. Dans le domaine de la langue maternelle	11
1.2.1. Degré de couverture :.....	11
1.2.2. Niveau d'exigence	12
1.3. Dans le domaine de la seconde langue	12
1.3.1. Degré de couverture.....	12
1.3.2. Niveau d'exigence	13
1.4. Dans le domaine de l'éducation artistique.....	13
1.4.1. Degré de couverture.....	13
1.4.2. Niveau d'exigence	13
1.5. Dans le domaine de l'éveil géographique et historique.....	15
1.5.1. Degré de couverture.....	15
1.5.2. Niveau d'exigence	15
2. L'organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition de compétences.....	16
2.1. Dans le domaine des mathématiques	16
2.2. Dans le domaine de la langue maternelle	16
2.3. Dans le domaine de la seconde langue	18
2.4. Dans le domaine de l'éducation artistique.....	18
2.5. Dans le domaine de l'éveil géographique et artistique.....	18
3. L'évaluation	19
3.1. Dans le domaine des mathématiques	19
3.2. Dans le domaine de la langue maternelle	19
3.3. Dans le domaine de la seconde langue	20
3.4. Dans le domaine de l'éducation artistique.....	20
4. L'aide aux élèves en difficulté et le niveau de réussite scolaire.....	20
4.1. Prise en compte des difficultés dans le cadre des activités de classe.....	20
4.2. Organisation de remédiations structurelles.....	22

5. La formation en cours de carrière	22
6. Le matériel didactique, les supports pédagogiques, les locaux	23
RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE	25
INTRODUCTION	25
BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES	26
1. Les constats relatifs aux premières visites	26
1.1. Données quantitatives.....	26
1.2. Axes d'investigation.....	27
1.2.1. Le respect des programmes	27
1.2.2. L'organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition de compétences.....	28
1.2.3. L'évaluation	31
2. Les constats relatifs aux revisites	46
2.1. Données quantitatives.....	46
2.2. Principaux facteurs d'amélioration	47
2.3. Principaux facteurs de stagnation :.....	47
2.4. Quelques propositions fondées sur les constats posés	48
2.4.1. Éducation par la technologie.....	48
2.4.2. Langues modernes.....	49
2.4.3. Éducation artistique	49
2.4.4. Activités Auxiliaires d'Éducation	49
2.4.5. Sciences	49
RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	50
INTRODUCTION	50
BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES	51
1. DONNÉES QUANTITATIVES.....	51
2. DONNÉES QUALITATIVES.....	52
2.1. Le respect des programmes	52
2.1.1. Pour l'enseignement fondamental.....	52
2.1.2. Pour l'enseignement secondaire.....	52
2.2. L'organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition des compétences	55
2.2.1. Dans l'enseignement fondamental	55
2.2.2. Dans l'enseignement secondaire	57
2.3. L'évaluation	58
2.3.1. Dans l'enseignement fondamental	58
2.3.2. Dans l'enseignement secondaire	60
2.4. Le plan individuel d'apprentissage – PIA.....	62

2.4.1.	Dans l'enseignement fondamental	62
2.4.2.	Dans l'enseignement secondaire	64
2.5.	Le respect des besoins spécifiques des élèves	65
2.5.1.	Dans l'enseignement fondamental	65
2.5.2.	Dans l'enseignement secondaire	66
2.6.	Autres considérations.....	67
2.6.1.	Dispositifs mis en place pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves	68
2.6.2.	La formation continuée	69
2.6.3.	La collaboration entre les équipes paramédicales et les enseignants	69
2.6.4.	Le « savoir-écrire » dans l'enseignement fondamental	70
2.7.	Exemples de bonnes pratiques relevées par les inspecteurs.....	71
2.7.1.	Dans l'enseignement fondamental :	71
2.7.2.	Dans l'enseignement secondaire	72
3.	LES ACTIVITÉS PARAMÉDICALES.....	74
4.	LES ACTIVITÉS AUXILIAIRES D'ÉDUCATION.....	75
4.1.	Le contrôle de la fréquentation scolaire et de la prévention du décrochage scolaire..	75
4.2.	La mise en place des structures participatives pour les élèves :.....	75
RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE ET À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE		76
INTRODUCTION		76
DONNÉES QUANTITATIVES.....		76
BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES		76
1.	L'admission dans les unités d'enseignement	76
1.1.	Les points forts	76
1.2.	Les points à améliorer	77
2.	Le suivi pédagogique	77
2.1.	Les points forts	77
2.2.	Les Points à améliorer	78
3.	La sanction des études	78
3.1.	Les points forts	78
3.2.	Les points à améliorer	78
4.	Le respect des programmes	79
4.1.	Les points forts	79
4.2.	Les points à améliorer	79
5.	L'environnement matériel, pédagogique.....	79

5.1. Les points forts	79
5.2. Les points à améliorer	80
6. Analyse de domaines spécifiques.....	80
6.1. L'utilisation des ECTS dans l'enseignement supérieur de promotion sociale	80
6.2. L'informatique dans l'enseignement secondaire	80
7. Conclusions.....	80
RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE.....	82
INTRODUCTION	82
DONNÉES QUANTITATIVES.....	82
BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES	82
1. Socles de compétences et prise en compte des 4 axes : maîtrise technique, intelligence artistique, autonomie et créativité	82
2. Objectifs d'éducation et de formation artistiques	83
3. Cours de base	83
3.1. Le domaine des Arts plastiques, visuels et de l'Espace.....	83
3.2. Le domaine des Arts de la Parole et du Théâtre	83
3.3. Le domaine de la danse	83
3.4. Le domaine de la musique.....	83
3.5. Humanités artistiques	84
CONSIDÉRATIONS DIVERSES.....	84
FORMATIONS EN COURS DE CARRIÈRE	84
AVIS POUR APPROBATION DES PROGRAMMES DE COURS	85
RAPPORT RELATIF AUX CENTRES PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX.....	86
INTRODUCTION	86
1. Le contexte	86
2. La méthodologie.....	86
LE FONCTIONNEMENT DES CENTRES PSYCHO – MÉDICO - SOCIAUX	87
1. Le diagnostic et la guidance	87
1.1. L'analyse de la demande	87
1.2. Les hypothèses et moyens d'investigation.....	88
1.3. La synthèse tri-disciplinaire	88
1.4. Les moyens d'intervention et la programmation de la guidance	89
1.5. La communication en termes exploitables et compréhensibles.....	89
2. Le soutien à la parentalité	89
3. En synthèse.....	90
L'ÉVALUATION	91

1. Les indices d'évaluation.....	91
1.1. La cohérence des actions, notamment au bénéfice des plus précarisés	91
1.2. Les partenariats	91
1.3. La contribution au pilotage	92
1.4. Les manquements	92
1.5. Les avancées	93
1.6. Les besoins.....	93
CONSIDÉRATIONS DISCIPLINAIRES	94
1. Dans la discipline psychopédagogique.....	94
2. Dans la discipline médicale.....	95
2.1. Considérations générales	95
2.1.1. Évaluation de la discipline	96
2.1.2. Conclusion	97
2.2. Dans la discipline sociale	97
ANNEXES.....	99
ANNEXE 1.....	99
ANNEXE 2.....	105
ANNEXE 3.....	109

INTRODUCTION

Le présent rapport se fonde sur les bilans des missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études menées par les membres du service général de l'inspection dans les établissements scolaires et les centres psycho-médico-sociaux.

Ces missions représentent, en effet, l'essentiel des tâches décrétales confiées par le législateur au service général de l'inspection.

De plus, le choix de cette structuration permettra au lecteur, selon ses centres d'intérêt, un accès immédiat aux constats émis par le service général de l'inspection sur le niveau et type d'enseignement concerné. Néanmoins, la volonté du SGI d'exploiter au mieux les ressources humaines dont il dispose aboutit à confier aux membres du service des missions plus transversales, qui concernent plusieurs services et requièrent des collaborations étroites entre leurs membres.

Ce rapport fera ainsi également état de collaborations entre les inspecteurs de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire dans le cadre du continuum pédagogique entre la fin de l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire.

De même sera évoqué la collaboration entre le service de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement secondaire dans le cadre de l'intégration de ce dernier d'élèves émanant de l'enseignement spécialisé.

Il est donc structuré et rédigé par chaque service pour mieux prendre en compte les différents constats spécifiques relevés dans chaque niveau et type d'enseignement.

En effet, si les textes réglementaires définissent pour chaque service des missions similaires, les modes opératoires peuvent varier d'un service d'inspection à l'autre. Cette différence peut s'expliquer par le nombre d'inspecteurs, le profil de l'inspecteur, l'organisation structurelle du niveau ou du type d'études.

Ainsi, alors que pour l'enseignement fondamental, les missions des inspecteurs sont déterminées par zones géographiques, dans les autres services les attributions s'exercent par disciplines.

De même que l'enseignement de promotion sociale est organisé de manière modulaire, les autres types d'enseignement le sont de manière linéaire.

RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ORDINAIRE

INTRODUCTION

Comme évoqué dans l'introduction, les inspecteurs de l'enseignement fondamental présentent e.a. particularité d'exercer leurs attributions dans des zones géographiques spécifiques.

Pour l'année 2014, des investigations spécifiques ont été menées dans tous les domaines du cursus. Ce sont ces investigations qui ont permis de construire ce chapitre du rapport.

Ainsi, dans le domaine des mathématiques, la place donnée à la résolution de problèmes a fait l'objet d'une investigation dans les zones de Bruxelles, du Brabant wallon et du Hainaut occidental tandis que les grandeurs ont été analysées par une partie des inspecteurs des zones de Liège, Huy-Waremme, Luxembourg et Verviers.

Pour le domaine de la langue maternelle, les champs lexicaux au service du langage oral en M1 et M2 et la production d'écrits en M3 et en primaire ont été analysés dans la zone de Mons. La construction de la langue, de l'oral à l'écrit a été analysée au niveau maternel et la place de la conjugaison dans le cadre des productions d'écrits au niveau primaire dans la zone de Namur. Dans la zone de Charleroi, la verbalisation des démarches mentales des élèves dans le cadre de la structuration d'activités relevant de différents domaines d'apprentissage a été investiguée tandis que la lecture en P1 d'une part, en P3 / P4 d'autre part ont fait l'objet d'une analyse dans les zones de Liège, Huy-Waremme, Luxembourg et Verviers.

Les éléments relevés par les inspecteurs de morale non confessionnelle ont été également pris en compte dans ce domaine, puisqu'ils traitent du développement des habiletés du dialogue au service de la construction de la citoyenneté démocratique.

Dans le domaine de la seconde langue, le thème choisi était « Apprentissage d'une seconde langue ».

Des Inspecteurs des zones de Liège, Huy-Waremme, Luxembourg et Verviers ont également évalué le niveau offert en éducation artistique.

Enfin, le domaine de l'éveil géographique et historique et plus particulièrement la mise en œuvre des compétences historiques et géographiques comprenant la formation à la vie sociale et économique par un croisement de l'espace et du temps ont été analysées dans les zones de Liège, Huy-Waremme, Luxembourg et Verviers.

Ce rapport est structuré selon les éléments du rapport modèle exploité dans l'enseignement fondamental.

Il fait ainsi état des constats relatifs :

- aux apprentissages construits au regard des socles de compétences et du programme choisi par le Pouvoir organisateur ;
- à l'organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition de compétences ;
- à l'évaluation au sein des écoles ;
- à l'aide aux élèves en difficulté et au niveau de réussite scolaire ;
- à la formation en cours de carrière ;
- au matériel didactique, aux supports pédagogiques et aux locaux.

BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES

1. Le respect des programmes

De manière générale, le service de l'inspection relève deux constats l'un relatif à la continuité des apprentissages et l'autre aux apports des évaluations externes.

En ce qui concerne la continuité des apprentissages, le fil conducteur principal des apprentissages tout au long de l'année se situe encore trop souvent au niveau de la succession d'activités juxtaposées en lien avec les thèmes ou projets, et peu à partir d'une progression construite en équipe.

Si les savoirs et savoir-faire se construisent progressivement au sein d'une classe, c'est nettement moins le cas entre les différentes années : le point le plus délicat reste l'organisation de la passation des documents d'élèves et donc de la mise en place « pratique » d'une continuité logique des référentiels à l'usage des élèves eux-mêmes.

Quelques planifications ont pu être relevées au sein de classes, d'années d'étude, de cycles, d'écoles. Ces planifications sont plus rares à l'école maternelle. Leur absence constitue un frein à la continuité.

La continuité est favorisée par des enseignantes qui gardent leurs élèves deux années consécutives, voire trois pour quelques titulaires de maternelle, des référentiels « élèves » qui se construisent sur deux ans, l'organisation de concertations portant sur la matière, mais aussi sur l'approche, les méthodes utilisées et la cohérence des pratiques (construction « spiralaire » des compétences).

Si le passage maternel–primaire fait l'objet d'une réflexion de la part d'un nombre de plus en plus élevé d'équipes, il n'en demeure pas moins problématique pour certaines d'entre elles. Par contre, le passage vers le secondaire soulève encore, lui, de lourdes questions (proximité, diversité, divergences de vues...).

Pour les maîtres de morale, la continuité est plus facile à mettre en place, puisqu'il y a rarement plus de deux maîtres par école. Elle est donc principalement installée au niveau des règles favorisant l'écoute et la prise de parole. Dans la grande majorité des classes, les élèves s'imprègnent de ces règles au long des six années de leur scolarité. Il en résulte l'installation d'attitudes dans la durée en faveur d'une communication de qualité.

De plus, les maîtres construisent parfois avec leurs élèves un lexique destiné à compiler les mots de vocabulaire fréquemment utilisés au cours de morale. Ce lexique s'élabore généralement sur six années. La connaissance et l'utilisation de ces mots offrent la possibilité de développer l'aspect lexical et sémantique du langage.

Pour ce qui concerne plus particulièrement les apports des évaluations externes non certificatives, le service de l'inspection constate peu d'utilisation des résultats obtenus à ces évaluations diagnostiques. L'analyse des erreurs des élèves n'est pas prise en compte et ne constitue pas toujours un levier d'apprentissage et de différenciation.

Dans certains cas, les résultats ont conduit certaines équipes à réfléchir sur leurs pratiques.

Les documents « Pistes didactiques » sont, en général, connus des titulaires, ils sont à leur disposition et exploités de façon variable. Néanmoins, insuffisamment au gré de l'inspection.

En grandeurs, les pistes didactiques diffusées en 2008 et en 2011 ne sont aujourd'hui que très ponctuellement utilisées.

1.1. Dans le domaine des mathématiques

1.1.1. Degré de couverture

Globalement, même si cela peut varier d'un établissement à l'autre, les quatre domaines de la formation mathématique ont été rencontrés dans l'ensemble des classes. Toutefois, un déséquilibre est constaté. Les nombres et opérations sont majoritairement travaillés, particulièrement dans l'étape 1 (de l'entrée en maternelle à la fin de la 2e primaire).

Les grandeurs sont couramment délaissées. Le pôle « opérer/fractionner » est particulièrement négligé. Si la fraction nombre est envisagée, la fraction opérateur, par contre, est peu prise en considération, particulièrement en primaire.

Néanmoins, dans la plupart des activités visionnées, les enseignants ont le souci de proposer aux élèves une situation mobilisatrice, souvent réelle, issue de la vie de la classe ou de l'école. On a donc pu constater une volonté de donner du sens à ces activités. Il convient toutefois de préciser que le nombre de situations en relation avec le vécu des élèves est décroissant tout au long de la scolarité fondamentale.

Les solides et figures bénéficient d'une couverture partielle et formelle au détriment des compétences « Dégager des régularités, des propriétés, argumenter ».

Le traitement des données, de son côté, est encore trop souvent confondu avec la résolution de problèmes, il est surtout envisagé dans le cadre des activités interdisciplinaires ou, en maternelle notamment, dans le registre du tri et du classement.

Les compétences transversales sont implicitement sollicitées de façon aléatoire lors des activités. Par ailleurs, ces compétences sont souvent limitées aux deux premières compétences référencées dans les socles de compétence, à savoir « Analyser et comprendre un message » et « Résoudre, raisonner et argumenter ».

On trouve rarement une planification des savoirs et savoir-faire en formation mathématique. Dans le même ordre d'idée, les documents des enseignants ne livrent pas aisément une vue globale des apprentissages offerts.

En outre, on relève trop rarement des états des lieux des compétences travaillées même si, parfois, elles sont référencées de façon exhaustive, voire pléthorique, dans certains documents de préparation.

Enfin, les apprentissages proposés peuvent être des situations de vie de la classe, proches du réel et du vécu des élèves, voire des activités issues des rituels quotidiens, ou à l'opposé des activités purement formelles, centrées sur des tâches élémentaires et répétitives peu propices à l'apprentissage du traitement de situations complexes.

1.1.2. Niveau d'exigence

Globalement, les savoirs et savoir-faire correspondent à ce qu'il est raisonnable d'attendre à ce niveau de scolarité. Toutefois, des activités portent parfois sur des contenus dont le niveau de maîtrise est en dépassement ou attendu ultérieurement.

Dans les activités observées, particulièrement aux cycles 2 et 3 de l'âge de 5 ans à la fin de la 4e primaire), les manipulations et l'action constituent des priorités. Ces temps de manipulation et d'exploration cèdent trop vite la place aux activités de systématisation et de conceptualisation.

D'autre part, si l'enfant observe et manipule, il est peu amené à s'exprimer et à justifier l'invariance des quantités.

La conservation des grandeurs a parfois été abordée au cours des activités, mais de manière rapide et trop superficielle... un peu comme si les élèves la maîtrisaient déjà.

Dans certaines classes à plusieurs années, le titulaire a tendance à privilégier un niveau intermédiaire au détriment des spécificités de chaque année. Ceci se retrouve dans d'autres synthèses (notamment en éveil géographique et historique).

1.1.3. Niveau conceptuel

Globalement, les Inspecteurs relèvent régulièrement une certaine confusion entre « objectif », « tâche » et « compétence », comme également signalé dans d'autres contextes d'investigation, confusion que l'on retrouve parfois aussi entre « traitement de données » et « résolution de problèmes ».

Au cycle 2 (de l'âge de 5 ans à la fin de la 2e primaire), on constate une confusion récurrente entre « comparer » et « mesurer » ce qui montre bien une maîtrise parfois très approximative des concepts. De plus, les entretiens avec les enseignants mettent souvent en lumière un déficit de connaissances mathématiques.

De nombreux enseignants évoquent le fait qu'ils travaillent régulièrement la conservation du nombre, mais les inspecteurs constatent qu'ils proposent relativement peu d'activités qui permettent l'acquisition de la conservation et ce, pour chacune des grandeurs.

En ce qui concerne les mesures de longueur, grandeur la plus travaillée avec les jeunes élèves, on détecte rarement une progression logique dans leur construction. Le passage de l'étalon non conventionnel à l'étalon conventionnel se fait rarement de façon continue et cohérente.

Bien que les synthèses soient parfois construites avec les élèves, on trouve peu de traces des manipulations dans les fardes. La plupart des documents sont des photocopies, laissant ainsi peu de place à une véritable construction par l'apprenant (découpage, collage, dessins, construction d'outils ...). Les synthèses portent plus souvent sur la matière que sur les démarches.

1.2. Dans le domaine de la langue maternelle

1.2.1. Degré de couverture :

Globalement, l'analyse des documents des enseignants et des élèves met en évidence un degré de couverture adéquat. Les activités dispensées rencontrent les objectifs et les orientations définis dans les programmes et les socles de compétences.

En lecture en P1, dans la majorité des cas, le degré de couverture correspond au contenu développé dans les manuels choisis par chaque maître, ainsi qu'à la façon dont le suivi est assuré par celui-ci.

Or, de nombreux manuels favorisent le développement de certaines compétences au détriment d'autres. On note aussi un nombre excessif d'activités portant sur la reconnaissance et l'identification d'un phonème. Dès lors, si certains savoirs et savoir-faire sont rencontrés et étudiés, d'autres ne sont même pas envisagés. Le degré de recouvrement ne peut donc être que partiel.

Au degré inférieur, les champs lexicaux travaillés trouvent leur source dans des thèmes spécifiques liés à la chronologie de l'année (la rentrée, Halloween, Saint-Nicolas, le carnaval ...) ou aux leçons d'éveil (les saisons, fruits d'automne, le corps ...). Ils sont souvent structurés à l'aide d'une mise en relation d'illustrations et de mots, de dessins légendés. Certaines classes ont recours aux catégorisations grammaticales permettant d'offrir le matériau de base à la construction de phrases riches (présence de verbes, d'adjectifs dans les banques de mots construites). Une insistance s'observe sur le temps consacré aux objectifs premiers d'apprentissage de la lecture avec parfois une place congrue réservée à la construction et à l'élargissement du lexique.

À partir de la P3, deux approches peuvent être observées. La première vise un travail spécifique portant sur des contenus ciblés et décontextualisés (synonymes, antonymes, familles de mots ...), tandis que la seconde favorise la construction de banques de mots qui font l'objet d'un élargissement lexical spécifique en fonction du genre d'écrit travaillé.

Les productions d'écrits font l'objet d'une approche progressive. Au degré inférieur, les champs lexicaux servent à la construction de phrases. Ces dernières sont régulièrement mises en relation avec une illustration. Elles permettent la rédaction de récits illustrés, de recettes ou encore de comptes rendus d'activités scientifiques ou de sorties pédagogiques. Le recours aux structures répétitives est également une stratégie adoptée.

À partir de la P3, le genre de texte fait l'objet d'une analyse préalable qui permet l'écriture d'une synthèse collective (parfois issue de l'enseignant). Les aspects pris en considération portent sur l'intention d'écriture, le contenu, les temps verbaux, les différentes étapes à respecter, les règles grammaticales et orthographiques, l'utilisation d'un vocabulaire précis, la mise en forme à respecter, mais rarement sur la méthodologie de l'écrit ou la progression de l'information tout au long du texte.

Ces synthèses donnent lieu à la création de grilles d'évaluation qui sont utilisées durant la phase d'écriture et en tant qu'outils d'évaluation sommative.

Certains documents de préparation ne permettent pas toujours de définir de quelle façon les savoirs et les savoir-faire sont couverts de manière régulière depuis le début de l'année scolaire. Ces activités relèvent du langage oral.

De plus en plus d'enseignants se dotent d'outils de référence (dossiers pédagogiques trouvés sur Internet, références bibliographiques...).

On peut toutefois relever la difficulté qu'ont certains enseignants à planifier et structurer leur enseignement. On constate d'ailleurs une confusion entre structuration des apprentissages et verbalisation des démarches. Même si des activités créatives et intéressantes sont proposées, le risque serait de se limiter à une juxtaposition d'activités, comme constaté en mathématique.

Deux autres confusions sont aussi relevées : confusion entre verbalisation des démarches et verbalisation du vécu et confusion entre expression orale des élèves et verbalisation de leurs démarches : si la majorité des titulaires permet aux apprenants de s'exprimer, cette expression ne les amène pas nécessairement à verbaliser leurs démarches.

1.2.2. Niveau d'exigence

Globalement, tout comme en mathématique, les savoirs et savoir-faire correspondent à ce qui est raisonnable d'attendre à ce niveau de scolarité.

Ce constat est néanmoins chaque fois nuancé. Ces nuances portent tantôt sur les enseignants, tantôt sur les élèves.

Certains enseignants ne maîtrisent pas les concepts attendus, ne rédigent pas des documents de préparation clairs, confondent les notions de construction et d'enrichissement lexical et ne provoquent pas de dépassement du déjà-là, proposent des activités visant un niveau d'abstraction trop élevé, ne maîtrisent pas le choix des compétences à exercer, ne différencient pas les exigences différentes des élèves de classes composites, passent trop vite à la généralisation, choisissent mal les textes de lecture et rédigent des questionnaires qui ne sont pas fondés sur les stratégies de lecture.

Les élèves du premier degré, eux, sont freinés par la qualité de leur lecture. Les textes ne sont pas choisis compte tenu de leurs virtualités à contribuer à la socialisation des individus, à l'épanouissement personnel et au partage du patrimoine culturel. Et quand les textes proposés permettent une réflexion d'ordre éthique, les intentions pédagogiques du maître restent fort éloignées de cette préoccupation.

1.3. Dans le domaine de la seconde langue

1.3.1. Degré de couverture

Dans la majorité des établissements, les apprentissages tels qu'ils sont organisés dans les classes visitées permettent de couvrir ce qui est prescrit par les socles et les programmes choisis par le Pouvoir Organisateur.

Par contre, surtout à Bruxelles, une maîtrise de la langue pure et dure s'appuyant principalement sur des traductions et listes de vocabulaire nuit à une couverture

adéquate du programme choisi par le PO, un programme qui, par ailleurs, n'est pas couvert dans 15% des établissements bruxellois visités.

1.3.2. Niveau d'exigence

Le niveau d'exigence correspond à ce qui est attendu en fin de deuxième étape dans 61% des cas.

Notons que 35% des établissements se distinguent par un niveau d'exigence supérieur à la moyenne. C'est principalement le cas dans les établissements assurant une initiation à la langue débutant avant la cinquième année primaire.

Ces dépassements portent principalement sur l'orthographe et l'expression écrite, mais aussi sur une place importante accordée à la grammaire et à l'acquisition d'un lexique basé uniquement sur la traduction.

Par contre, la zone de Bruxelles comptabilise à elle seule 4% des établissements visités où le niveau d'exigence est inférieur à ce qui est attendu en fin de deuxième étape.

On peut émettre l'hypothèse que ce constat est lié à la formation des maîtres spéciaux dans cette zone où près d'un enseignant sur quatre ne possède pas de titre requis.

1.4. Dans le domaine de l'éducation artistique

1.4.1. Degré de couverture

Les Inspecteurs constatent la présence de l'éducation artistique dans les projets éducatifs et d'établissement, ainsi que dans les programmations, mais à titre très variable, même au sein d'un établissement.

La priorité est donnée aux compétences disciplinaires, ce qui provoque des activités axées plus directement sur le « faire ».

Des essais de focalisation sur une ouverture à l'art sont souvent concrétisés par des activités de « faire comme, à la manière de... ».

Certains objectifs d'apprentissage ou des intentions pédagogiques sont mal ou peu définis.

On constate enfin une nette prédominance d'activités touchant au domaine pictural, le domaine musical venant loin derrière. Les autres domaines tenant à l'éducation artistique (corporel, visuel, verbal...) sont presque absents.

1.4.2. Niveau d'exigence

Les activités observées sont très généralement en accord avec le développement psychologique des élèves à qui elles sont adressées.

Quatre temps dans l'apprentissage ont été observés par les inspecteurs : expérimenter, percevoir, créer et réagir.

L'expérimentation (la pratique) est la phase la plus souvent et régulièrement rencontrée : les élèves réalisent... Les compétences disciplinaires sont, ici, prioritairement en jeu. On notera que lorsqu'une approche algorithmique est

proposée, l'expérimentation se réduit le plus souvent à une pensée convergente du type « reproduire ».

Si percevoir se limite à exprimer ses sensations, ses émotions, alors ce moment a été observé régulièrement, par les inspecteurs, avant, durant ou postérieurement à l'activité. Il s'agit dans ce cas du développement de plusieurs compétences transversales, à partir d'un « j'aime, je n'aime pas » augmentés souvent des réflexions personnelles et plus approfondies des enfants, synthétisées quelquefois (mais pas toujours) dans des documents structurés où se retrouvent aussi des compétences disciplinaires.

Dans le cas, par contre, où la perception est faite de la découverte à travers les sens, on la retrouve travaillée principalement dans les classes maternelles.

Si la perception conduit à une analyse fine des caractéristiques des œuvres ou des artistes, on la retrouve de plus en plus souvent dans la programmation des activités (sorte de grammaire ou métalangage, plus abordable par les aînés). La perception peut être considérée aussi comme la synthèse de sensations, connotée alors affectivement, elle n'est pas encore suffisamment observée dans les classes.

La création (réinvestissement des acquis dans une nouvelle production, dans une expression particulière, dans une réalisation globale) a été constatée par les inspecteurs dans de nombreuses activités observées comme dans les préparations ; cependant parfois confondue avec une liberté totale ou un laisser-faire (feuille blanche), l'approche méthodologique d'une liberté enrichie visant « liberté – contrainte - liberté » reste peu usitée.

La réaction (donner de la valeur à l'apprentissage et l'argumenter sur base d'un enseignement structurant) a été rarement rencontrée dans les programmations. Par contre, la réaction visant plus spécifiquement des valeurs telles qu'attendues à l'école (respect, tolérance...) a pu être observée dans certaines classes tout au long des apprentissages, intimement liés à la façon de gérer l'activité d'une part, à la personne de l'enseignant d'autre part.

Les supports picturaux privilégiés par les titulaires ont été très généralement bien choisis, à la portée des élèves quant à leur compréhension (analyse des techniques, des sujets, des messages) et quant à leur possible réinvestissement dans des activités de production.

La progression des apprentissages dans les classes et/ou en interclasses est principalement marquée par le choix de supports différents se complexifiant au fil des années, par une plus grande quantité de consignes de travail et par l'augmentation quantitative des éléments à utiliser. Mais rarement par une démarche qui devient plus complexe et s'enrichit sur base des acquis précédents et des synthèses déjà réalisées.

1.5. Dans le domaine de l'éveil géographique et historique

1.5.1. Degré de couverture

Les compétences principalement travaillées sont les compétences telles que « localiser un lieu, un espace », « utiliser des repères spatiaux », « utiliser des représentations spatiales », « utiliser des repères de temps » et « utiliser des représentations de temps » et ce, en relation avec les savoirs relatifs à l'organisation de l'espace et du temps. Les activités portant sur l'observation de paysages et la lecture de traces du passé sont quasiment inexistantes. Par conséquent, leur liaison fait aussi défaut.

La démarche de recherche documentaire est rarement présente dans les documents de préparation.

Occasionnellement, la compétence transversale « situer les informations dans un cadre spatial et chronologique » est citée.

1.5.2. Niveau d'exigence

Les activités proposées sont généralement en adéquation avec les prescrits légaux. Pour le niveau maternel et les deux premières années de l'enseignement primaire, on peut mettre en évidence le manque d'exigence en ce qui concerne la prise en compte des représentations mentales des enfants, le lexique utilisé et le temps accordé à la phase de structuration.

Pour les deux autres cycles primaires (étape 2 du curriculum – de la 3^e à la 6^e primaire), les avis divergent selon les secteurs en ce qui concerne le croisement temps/espace. La relation se fait difficilement lorsque ces deux cours sont donnés par des maîtres différents.

La méconnaissance de l'évolution psychologique reste un frein pour une grande partie des enseignants. On se retrouve assez souvent aussi soit en deçà, soit au-delà de ce qu'on est en droit d'attendre en ce qui concerne les capacités de compréhension des enfants, leur motivation, leur intérêt et leur curiosité. Dans les classes multi âges, le niveau des apprentissages est souvent ciblé pour une des années.

Le vocabulaire spécifique aux deux disciplines reste pauvre et imprécis.

2. L'organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition de compétences

Ce point vise particulièrement l'adéquation entre les activités proposées et l'acquisition de compétences.

2.1. Dans le domaine des mathématiques

Le décret « Missions » précise que les socles de compétences accordent la priorité à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes. Il ressort de l'analyse des activités examinées que peu d'entre elles sont de réelles situations de résolution de problèmes, à l'exception toutefois, selon les cas, des activités préparées spécialement pour les visites annoncées.

Si la situation de départ est propice à la mise en œuvre d'une situation de recherche, la conduite de l'activité, centrée sur le produit fini et pilotée de manière excessive par l'enseignant, déforce alors la démarche de résolution de problèmes. En effet, le souci de bien faire des enseignants prive encore trop souvent l'élève d'être un véritable acteur qui s'appuie sur l'évolution de ses essais/erreurs.

Par ailleurs, on constate que l'objectif visé n'est pas toujours correctement cerné. Celui-ci ne s'inscrit donc pas suffisamment dans une logique d'acquisition de compétences.

« Estimer la mesure » est une compétence rarement travaillée avec les élèves. Les enseignants reconnaissent toutefois l'importance de cette démarche, mais, très souvent, ils avouent éprouver eux-mêmes des difficultés à effectuer cette tâche.

D'autre part, l'élève n'est pas systématiquement invité à prendre du recul face à la réponse formulée, à la confronter à la réalité et à s'interroger sur sa plausibilité.

L'abaque est souvent utilisé de façon mécanique. L'enfant réalise les exercices de conversion demandés, mais, par manque d'esprit critique et du souci de la preuve, il peut écrire une mesure invraisemblable, comme si celle-ci était tout à fait extérieure à la réalité.

Enfin, les inspecteurs relèvent que les titulaires proposent encore trop rarement des problèmes « ouverts » et que sont privilégiés les exercices d'application et d'entraînement. Les situations de « transfert » font également défaut : en effet, les élèves ne sont jamais sollicités à utiliser des connaissances construites dans d'autres situations qui présentent les mêmes analogies.

2.2. Dans le domaine de la langue maternelle

Comme déjà souvent constaté, une confusion existe toujours chez les enseignants entre tâche et objectif d'apprentissage.

Parmi les éléments relevés, les inspecteurs épinglent le fait de privilégier le produit fini, négligeant dès lors l'amélioration des compétences. Le rôle de l'enseignant est aussi mis en exergue, remarquant qu'il doit apprendre à se taire davantage, à communiquer l'objectif poursuivi, à recadrer l'activité pour lui permettre d'atteindre ses objectifs d'apprentissage.

Les situations de communication sont variées. Néanmoins, c'est lorsqu'ils doivent s'exprimer que les élèves sont les moins performants.

Les confrontations de démarches entre élèves sont encore trop peu sollicitées. Cette verbalisation des démarches semble plus facile pour les élèves en tant que récepteurs qu'en tant qu'émetteurs. Ceci est renforcé par le constat des Inspecteurs de morale qui relèvent plus d'apprentissage de stratégies d'écoute que de stratégies de prise de parole.

Le transfert reste difficile, le passage de la verbalisation de la démarche effectuée vers l'expression d'une démarche transposable pose problème.

Pour établir le lien logique entre champs lexicaux et production d'écrits, trois grandes étapes sont proposées : contextualisation (observation, analyse, écriture d'une synthèse relative au genre d'écrit envisagé), décontextualisation (enrichissement du vocabulaire), recontextualisation (réinvestissement dans une production d'écrit).

Les Inspecteurs de morale relèvent dans les activités une phase d'expression visant à introduire la discussion. Celles-ci se déroulent suivant des règles co-construites et dans un climat propice aux échanges. On peut parler de climat de liberté dans un cadre organisé. L'attention des maîtres se porte aussi sur la qualité du message.

En ce qui concerne la place de la conjugaison, on peut relever des difficultés constatées de façon récurrente : la temporalité s'envisage selon les notions de passé, présent et futur, sans tenir compte de l'aspect sémantique ; le souci de la terminologie est parfois trop présent, de même que l'aspect orthographique de la conjugaison par rapport à son aspect pratique ; certaines activités sont trop souvent prétexte à l'introduction d'une notion, négligeant l'intérêt du va-et-vient entre les activités de structuration et leur utilisation fonctionnelle.

Les enseignants de P1 rencontrés au sujet de la lecture sont unanimes pour reconnaître qu'ils ne sont pas à l'aise par rapport à ce qu'il faut faire apprendre, comment il faut le faire apprendre et quand il faut faire apprendre.

Enfin, les traces manquent encore de précision, même si une manifestation de l'autonomie des élèves apparaît parfois. Ces synthèses sont aussi construites et exemplifiées, mais parfois issues de l'enseignant. Elles font peu état des nouveaux savoirs acquis. On observe aussi une absence de structuration pour quelques genres de textes et, dans un certain nombre de classes, l'absence de prise en compte de l'aspect sémantique dans la conception des référentiels.

Les livres sont souvent très présents, mais ils ne sont pas toujours exploités de manière optimale. Le plus souvent, en choisissant un album, les enseignants ont une idée d'exploitation : il est prétexte au « faire ». Ainsi, les activités envisagées sont régulièrement des excroissances du texte plutôt que des aides pour l'aborder. La compréhension et l'interprétation du texte sont plus rarement travaillées.

2.3. Dans le domaine de la seconde langue

La majorité des activités (77 %) sont en adéquation avec l'acquisition de compétences, bien que celles-ci soient organisées de manière transmissive, collective et frontale. En effet, ces dernières sont généralement suivies de manipulations et de mises en situation significatives pour les élèves. L'importance de la maîtrise de la langue et du vocabulaire reste une priorité du chef des enseignants. Ceci est néanmoins en diminution de 10 % par rapport à l'année scolaire précédente.

2.4. Dans le domaine de l'éducation artistique

Lors des leçons observées, le rôle tenu par le maître s'est avéré bien différent : tenant régulièrement un rôle d'organisateur (gestion de l'espace, du matériel et des étapes successives de résolution ou de réalisation), il a parfois assumé le rôle d'observateur des processus des élèves. Cependant, lorsqu'il doit réguler des besoins, ses actions sont ponctuelles, individuelles et rapidement menées. Rarement, les objectifs qu'il a fixés dans sa préparation sont devenus les critères de lecture des apprentissages.

Trop souvent, le projet consiste à « faire pour faire » en dépit de tout apprentissage qui suppose un gain pour l'apprenant. Il apparaît aussi clairement que lorsque les enseignants ont fait des recherches approfondies (au sujet d'une œuvre, d'un auteur, d'une danse...), la didactique de l'éveil mise en œuvre correspond aux attentes des prescrits et s'avère beaucoup plus « riche ».

2.5. Dans le domaine de l'éveil géographique et artistique

Si l'idée de faire émerger les premières représentations des enfants fait son chemin, force est de constater que c'est souvent un moment qui reste sans suite.

La situation problème, ouverte au départ, se voit rapidement refermée pour faire place à un téléguidage amenant au résultat attendu par les enseignants. Souvent la leçon est donnée pour elle-même et reste sans suite. La place accordée à la verbalisation par les enfants reste encore insuffisante. La monopolisation de la parole par les titulaires est encore bien présente.

De nombreuses interactions ont néanmoins vu le jour notamment grâce aux travaux de groupes.

Deux savoir-faire se retrouvent régulièrement dans le déroulement des activités proposées à savoir rechercher l'information et l'exploiter. Quant aux phases : se poser des questions, construire une démarche de recherche, structurer les résultats et communiquer, elles sont parfois oubliées ou menées d'une manière assez maladroite.

La structuration conduit l'enfant à expliquer ce qu'il a réalisé, voire ce qu'il a aimé, au lieu d'être axée sur l'apprentissage proprement dit.

Au niveau maternel, des confusions existent encore entre la réalisation attendue et la synthèse (matière, démarche) de l'activité.

Au niveau primaire, la synthèse est encore souvent issue de la réflexion de l'enseignant ou d'un manuel.

3. L'évaluation

3.1. Dans le domaine des mathématiques

Si les connaissances et les capacités évaluées sont généralement en conformité avec le prescrit des socles de compétences, la plupart des épreuves d'évaluation proposées, du moins dans les classes primaires, demandent aux élèves une simple application d'une démarche routinière ou stéréotypée.

Le plus souvent, ces évaluations mesurent donc une restitution de savoirs ou une application très proche de ce qui a été enseigné.

Le caractère sommatif des évaluations reste encore prépondérant. Trop rarement, elles présentent un caractère diagnostique régulateur de l'action de l'enseignant. Autrement dit, les constats qui résultent de ces évaluations sont insuffisamment pris en compte pour adapter d'éventuelles interventions didactiques ultérieures.

Selon les régions, des écoles utilisent, en fin de 2e cycle (2e primaire) et de 3e cycle (4e primaire), les épreuves externes, soit du réseau auquel appartient l'établissement, soit de la zone. Dans ces cas-là, ces épreuves servent aussi bien de balises que d'incitants pour guider ou modifier le contenu des cours en fonction des résultats obtenus. Pour ces années, le degré de cohérence y est donc optimal.

Les compétences transversales demeurent néanmoins rarement évaluées.

Au niveau maternel, on relève parfois des traces écrites d'observations qui s'apparentent à de l'évaluation formative.

3.2. Dans le domaine de la langue maternelle

Dans de nombreuses classes visitées, il existe des outils rendant compte d'une pratique de l'évaluation : cahier de notes, compte-rendu, grille d'observation...

Les enseignants ont donc le souci de suivre le développement de leurs élèves. Par contre, ces recueils d'informations ne servent pas toujours l'analyse et la prise de décision inhérente à celle-ci.

Les maîtres ont aussi tendance à n'évaluer que les compétences disciplinaires, voire les seuls aspects ayant fait l'objet d'une approche décontextualisée.

Certains enseignants font état de la pratique d'une évaluation diagnostique.

Ces outils sont constitués d'indicateurs le plus souvent peu précis et donc difficiles à évaluer. Ils ont pour objectif d'évaluer les résultats des jeunes élèves par rapport à un contenu disciplinaire et comportemental.

Dans certaines classes, l'évaluation de l'expression orale revêt un caractère formatif. Dans d'autres, l'évaluation est plutôt sommative et vise principalement la déclamation ou la lecture à voix haute.

Au cours de morale, la communication orale ne fait pas l'objet d'une évaluation à part entière.

Dans ce même cours, certains maîtres proposent une auto-évaluation.

3.3. Dans le domaine de la seconde langue

Elles accordent une place trop importante au savoir écrire, au détriment d'une réelle évaluation des compétences communicatives orales.

De plus, la traçabilité des évaluations orale est très souvent inexistante. Les critères d'évaluation sont imprécis ou ne sont pas présents. Seule une cote attribuée par le maître se retrouve dans le cahier.

3.4. Dans le domaine de l'éducation artistique

C'est sans doute dans la discipline d'éducation artistique qu'est le plus perceptible la difficulté des enseignants à évaluer de manière formative et critériée, cette forme d'évaluation étant pourtant partie intégrante de l'apprentissage.

On retiendra que la plupart des enseignants du niveau primaire rencontrés se trouvent démunis face à cette problématique lorsqu'elle se limite à la certification : ils ne se sentent pas autorisés à porter un jugement sur le travail créatif des enfants. Les cotes trouvées - parfois - dans les bulletins sont issues de pratiques extrêmement variables : certains enseignants donnent la même note à tous leurs élèves, certains n'indiquent rien, d'autres encore se basent sur des critères tels que le respect des consignes, le rangement du matériel, le soin apporté au travail, l'attitude durant le travail, la relation avec les autres élèves...

On trouve cependant des titulaires qui adoptent une démarche formative et tentent d'éviter toute forme de subjectivité, l'évaluation consistant alors à passer les productions et réalisations à travers le tamis des critères établis lors de la phase de perception, personnellement et/ou en fonction de l'avis général du groupe. On trouve régulièrement aussi, en maternelle, une forme d'évaluation prenant en compte l'enfant face au travail demandé : estime de soi grandissante, efforts fournis, augmentation de la qualité des productions, évolution de l'expression de soi à travers les réalisations, aptitudes à réutiliser des techniques apprises, etc.

Une bonne pratique a été observée : le portfolio évolutif colligeant techniques et productions de l'élève ; une planification des produits offerts et se complétant dans le cursus au service des maîtres.

4. L'aide aux élèves en difficulté et le niveau de réussite scolaire

4.1. Prise en compte des difficultés dans le cadre des activités de classe

Les difficultés rencontrées par les élèves peuvent se situer à deux niveaux : soit dans les modalités de résolution des problèmes proposés, soit dans la verbalisation de leurs démarches.

Concernant le premier aspect, les Inspecteurs constatent que tous les élèves ne disposent pas d'un viatique de démarches leur permettant de résoudre les problèmes posés (de la simple application à la mobilisation de plusieurs démarches). Tout est plutôt centré sur les savoirs que sur les savoir-faire. De ce fait, la différenciation au niveau des démarches ne semble pas une préoccupation essentielle à ce jour.

On comprend dès lors qu'au niveau de la verbalisation des démarches, les erreurs de langage soient peu relevées et que des remédiations immédiates ou a posteriori soient peu mises en œuvre.

Si les enseignants sont conscients que leurs élèves rencontrent des difficultés, les documents de préparation gardent peu de traces de la prise en compte et de la gestion de ces difficultés individuelles. Cette prise en compte se concrétise essentiellement par une aide intuitive, ou improvisée, qui se réalise au moment de l'activité, voire par la constitution de groupes restreints, dans ou en dehors de la classe. Là, sont reprises les activités proposées par le titulaire ou une forme simplifiée de celles-ci. Ces aides gagneraient évidemment en efficacité par d'élaboration de diagnostics précis reposant sur l'analyse des erreurs et l'utilisation de portes d'entrée différentes répondant davantage aux besoins identifiés. Encore trop souvent, la même tâche est proposée à tous les élèves en même temps, les titulaires, en préparant leurs activités, n'anticipant pas les difficultés que certains apprenants pourraient rencontrer afin, le cas échéant, d'y faire face.

Bref, la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée dans le domaine investigué relève souvent d'initiatives individuelles sporadiques au détriment d'une véritable démarche d'enseignement intégrée. Dans certains secteurs, nous relevons cependant une pratique croissante d'intervention d'inspecteurs en duos au sein de la classe, et ce, afin de mieux répondre à l'hétérogénéité des besoins.

Néanmoins, certains enseignants ont compris qu'il est intéressant d'envisager systématiquement les modalités de structuration et d'évaluation dans leurs préparations et de déterminer à l'avance un certain nombre d'indicateurs leur permettant de voir si leurs objectifs sont ou non atteints. Cette manière de procéder les amène à anticiper davantage les difficultés que les élèves peuvent rencontrer et à y remédier immédiatement.

Dans toutes les classes visitées dans le cadre des investigations en morale non confessionnelle, les élèves ayant des difficultés de prononciation ont été accompagnés et corrigés afin de les aider à s'exprimer correctement.

Les enseignants ont également été attentifs à la reformulation des idées et à l'utilisation d'un vocabulaire précis.

Bon nombre d'enseignants tentent de faire participer un maximum d'élèves à la leçon, en invitant tous les élèves à prendre la parole.

Un rappel des règles d'écoute et de prise de parole est effectué lorsque les élèves éprouvent des difficultés à s'écouter.

Les Inspecteurs constatent aussi qu'aucune activité différenciée n'est organisée pour les élèves en maintien ou en activité complémentaire.

Les Inspecteurs d'éducation physique constatent que peu de réflexion ou anticipation n'est faite au niveau des documents de préparations quant aux méthodes pédagogiques permettant de venir en aide aux enfants en difficultés.

Néanmoins, tous les enseignants rencontrés ont le souci de prendre en compte les difficultés lors de l'activité en classe.

4.2. Organisation de remédiations structurelles

On relève que, la plupart du temps, la remédiation structurelle est externalisée.

On constate que de plus en plus d'élèves sont orientés vers une rééducation en logopédie ou autre. Ce dispositif apparaît le plus souvent comme la solution sine qua non.

Si on trouve de plus en plus de dossiers individuels d'élèves en difficulté, un grand pas devrait encore être franchi dans l'élaboration de ceux-ci afin qu'ils dépassent les simples constats. Les actions programmées et les indicateurs d'évolution sont généralement peu présents. C'est particulièrement vrai auprès des élèves francophones vulnérables ou des allophones, notamment à Bruxelles.

On constate une sensible diminution d'enfants en année complémentaire, notamment ceux maintenus en M3. Partout, on déclare relever d'énormes difficultés à gérer les élèves qui ont déjà suivi une année complémentaire au cycle 2 et qui ne maîtrisent pas encore les compétences requises en fin de la première étape.

Cela étant, les élèves en maintien ou en année complémentaire ne bénéficient que trop rarement d'actions pédagogiques adaptées à leurs besoins au sein même de la classe qu'ils fréquentent.

En conclusion, certains enseignants rencontrent encore trop de difficultés à vouloir adapter leurs pratiques pédagogiques face à l'hétérogénéité du public accueilli.

Partout, on note que l'influence déterminante du leadership de la direction dans la gestion d'une école en général et de cette problématique en particulier.

En éducation physique, à une exception près, aucune adaptation structurelle dans le temps n'est mise en place.

5. La formation en cours de carrière

Dans certains établissements, la formation individuelle fait partie de la culture de l'établissement : bon nombre d'enseignants y participent en fonction d'un projet personnel, d'un projet spécifique à l'implantation ou d'une suggestion de la direction suite aux besoins individuels observés.

Néanmoins, des enseignants relèvent que de nombreuses formations sont soit annulées, soit non suivies par manque de places disponibles. L'offre, qu'elle se situe en province ou dans la capitale, ne paraît pas assez étoffée. Les sujets sont souvent redondants et la participation à ces formations engendre des perturbations au sein des écoles étant donné que les enseignants n'y sont pas remplacés.

D'autre part, on remarque que le plan de formation est construit annuellement sans qu'une articulation logique avec les besoins des acteurs de l'école ne soit toujours perceptible. Ce manque de continuité et de cohérence limite l'influence positive de ces formations sur les effets attendus. Partout, les formations MICRO sont organisées par la direction et souvent soutenues par les Conseillers pédagogiques des différents réseaux.

Par contre, lorsque la formation rejoint les préoccupations des enseignants, les choix ciblés sont le plus souvent au service de l'apprentissage des élèves et de l'amélioration de la maîtrise professionnelle de tous. Néanmoins, certains thèmes sont peu exploités, notamment l'éducation artistique.

Dans certaines écoles, la direction mobilise son équipe autour d'un projet fédérateur, lui permettant d'établir les axes prioritaires de travail. Le plan de formation est alors construit en ce sens. L'Inspection relève, dans ce cas, une plus grande cohésion et une cohérence des interventions auprès des enfants.

Par ailleurs, l'offre de formation de l'IFC reste méconnue et donc relativement peu utilisée.

On constate aussi des actes d'auto-formation en dehors des heures de classe.

La formation obligatoire des maîtres spéciaux pose toujours problème, notamment à cause d'un manque d'informations.

6. Le matériel didactique, les supports pédagogiques, les locaux

Le matériel didactique et les supports pédagogiques sont de qualité, mais rarement envisagés en continuité.

D'avantage de documents de recherche mis à la disposition des apprenants leur permettraient d'avoir plus d'informations, d'arguments pour débattre.

L'infrastructure des établissements ne permet pas toujours l'attribution d'un local spécifique pour le cours de morale, ce qui ne favorise pas l'installation de conditions permettant aux élèves de communiquer fonctionnellement.

L'investissement des titulaires dans la création des supports pédagogiques est appréciable même si les référents muraux restent la plupart du temps axés sur les savoirs, peu sur les démarches de réflexion. De plus, ils sont rarement construits avec les élèves.

Les Inspecteurs de l'enseignement maternel s'interrogent sur la tendance actuelle de diminution des espaces de jeux symboliques des classes maternelles tout comme de la diminution du temps qui leur est consacré dans les grilles hebdomadaires. Le risque est grand de passer à côté de merveilleuses opportunités langagières.

Dans le cadre des visites en éducation physique, les Inspecteurs constatent que tous les élèves ne sont pas égaux au regard des conditions matérielles existantes. Dans une grande partie des établissements investigués, le matériel pédagogique est ancien et défectueux, nuisant ainsi à la sécurité des enfants ainsi qu'à l'efficacité pédagogique. Dans quelques implantations seulement, le matériel est pauvre, voire largement insuffisant.

Néanmoins, globalement, la situation reste acceptable, car le matériel didactique proposé est bien utilisé par les enfants et est adapté à la discipline.

Lorsque l'infrastructure de l'établissement ne permet pas l'organisation des cours dans des conditions optimales et sécurisantes, des déplacements sont organisés. Souvent,

ils entravent la qualité et les conditions d'apprentissage, principalement au niveau de la durée du temps de travail offert aux élèves.

Quand les infrastructures correspondent à des types de « salle dédiée à l'éducation physique, salle polyvalente ou vieux gymnases », les conditions de « sécurité passive et d'hygiène » ne sont pas toujours optimales.

Malgré un matériel disponible, mais relativement insuffisant pour l'intégration de processus pédagogique lié aux TICE, ceux-ci restent souvent sous-exploités.

RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE

INTRODUCTION

A contrario de l'enseignement fondamental, les inspecteurs de l'enseignement secondaire n'exercent pas leur activité principale dans une zone géographique limitée. Leurs missions sont déterminées par leur spécialité disciplinaire, quelquefois dans un périmètre géographique, mais plus large.

Ainsi si l'on recense 6 disciplines d'inspection dans l'enseignement fondamental ordinaire, on en relève 36 dans l'enseignement secondaire ordinaire. La présentation de ce chapitre respectera donc cette particularité tout en respectant la structure des rapports rédigés par les inspecteurs à l'issue de leurs visites d'établissements scolaires.

Ce rapport annuel relève une nouvelle fois le fait que lors des missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études, le respect des programmes et l'adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences posent assez peu de problèmes.

Par contre, l'évaluation demeure le point faible de notre système scolaire puisque sur l'ensemble des 342 rapports qui se sont achevés par la mention « satisfait avec réserve », 298 (soit 87,1 %) comportaient l'évaluation.

Il était donc logique que ce point fasse ici l'objet d'un long développement.

En ce qui concerne les visites complémentaires programmées suite à des avis réservés ou insatisfaisants (revisite), comme dans les précédents rapports, on constate de nettes améliorations : les principaux leviers d'amélioration et les causes des stagnations sont décrits dans ce chapitre.

Le nombre total de rapports d'évaluation et de contrôle du niveau des études pour 2014-2015 (premières visites et revisites) est de 981 auquel il convient d'ajouter les 30 rapports spécifiques aux IFAPME, soit un total de 1011 rapports.

Cette donnée traduit une légère diminution par rapport à 2013-2014 (1039), mais il faut d'emblée préciser que le nombre de missions d'information et d'enquête confiées aux inspecteurs est en augmentation, et ce, pour la quatrième année consécutive : 25 missions en 2011-2012, 48 en 2012-2013, 56 en 2013-2015 et enfin 74 en 2014-2015.

Notons que si cette tendance devait se poursuivre, il conviendrait assurément de s'interroger sur les origines d'une telle croissance.

Sur l'ensemble des missions (premières visites et revisites), le taux de mention « satisfaisant » est de 48,3 % avec cependant un écart significatif entre les premières visites (32,4 %, en diminution) et les revisites (69,6 %, en augmentation).

Retenons aussi le très faible nombre de rapports qui se terminent par la mention « ne satisfait pas » soit 29 rapports sur 981 (2,9 %) ainsi que le peu de notes d'information (13) déclenchant la mise en œuvre du soutien et de l'accompagnement des équipes enseignantes par les conseillers pédagogiques.

D'autre part, durant cette année 2014-2015, un seul dossier faisant le constat de manquements graves et récurrents a été rédigé.

Relevons enfin qu'à côté des missions verticales, celles qui concernent une même discipline sur plusieurs années d'études, programmées par le Service, missions qui ont continué à progresser en nombre (plus de 30) en apportant toujours autant de satisfaction aux acteurs concernés, d'autres,

demandées par l'Autorité, ont également été menées notamment en ce qui concerne l'utilisation des moyens complémentaires attribués aux établissements dans le cadre de l'encadrement différencié (67 rapports).

BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES

1. Les constats relatifs aux premières visites

1.1. Données quantitatives

Durant l'année scolaire 2014-2015, 563 rapports d'évaluation et de contrôle du niveau des études ont été rédigés. Ils résultent de la rencontre avec 1766 enseignants ou éducateurs.

		Nombre	%
Satisfait		181	32,4
satisfait avec une réserve pour...	...la mise en œuvre des contenus du programme (A)	19	3,4
	...l'adéquation des situations d'apprentissage avec les compétences (B)	12	2,1
	...l'évaluation (C)	57	10,2
	...(A) et (B)	13	2,3
	...(A) et (C)	60	10,7
	...(B) et (C)	102	18,2
	...(A), (B) et (C)	79	14,1
ne satisfait pas		10	1,8
l'avis n'est pas émis, mais différé		17	3,0
Réerves pour les activités auxiliaires d'éducation		10	1,8
Nombre de rapports qui ont fait l'objet d'une note à la Direction générale de l'enseignement obligatoire pour raison de sécurité et d'hygiène dans les locaux (ateliers, labo...), de gratuité , de neutralité, de respect des normes d'élèves par classes au 1 ^{er} degré...		7	

1.2. Axes d'investigation

1.2.1. Le respect des programmes

Le pourcentage de réserves ne visant que la seule difficulté à respecter les programmes est de 3,4 %. Cela signifie que la grande majorité des professeurs respecte lesdits programmes. De même, l'analyse des réserves cumulées laisse apparaître que le respect du programme (point A) n'est pas le plus problématique des trois principaux axes d'investigation.

Deux disciplines et un secteur s'écartent légèrement de ce constat positif : les mathématiques au degré supérieur, l'éducation physique et le secteur « hôtellerie - alimentation ».

En mathématiques on peut lire que si en deuxième année, dix-sept établissements sur vingt (85 %) satisfont pour le point « respect du programme » par contre, en cinquième année (option à quatre périodes hebdomadaires), ce pourcentage n'atteint que 53 %. Tant au DI qu'au DS, l'insuffisance de couverture du programme semble avoir pour causes principales l'absence ou l'imprécision d'une planification, mais aussi la présence d'un ou de plusieurs chapitres chronophages.

En ce qui concerne le cours d'éducation physique, trente-et-un enseignants sur cent trente-quatre, soit vingt-trois pour cent, respectent le programme dans les écoles visitées : seulement un enseignant sur quatre environ respecte donc le programme dans les écoles visitées.

Pour le premier degré, les professeurs envisagent souvent le parcours d'apprentissage sur le degré et non sur l'ensemble du cursus scolaire, ce qui nuit à la continuité et à la cohérence du cours, alors que souvent rien de particulier n'est prévu pour la septième année. À ce sujet, le regroupement des élèves de plusieurs années et l'organisation des stages sont les difficultés principalement rencontrées.

Quant à l'Inspection du secteur « Hôtellerie-Alimentation », elle relève que sur vingt-quatre professeurs rencontrés, 46% seulement satisfont au respect des programmes.

Une planification écrite et spécifique des savoirs et savoir-faire du programme est souvent établie par chaque professeur, mais des lacunes apparaissent dans la coordination au sein de certaines équipes.

Dans les quatre établissements, où ce point pose problème, on constate que l'articulation des contenus des programmes s'avère peu réfléchi dans les cours techniques, car elle n'est pas établie en concertation.

De manière générale, pour l'ensemble des disciplines et secteurs, lorsque la couverture du programme pose problème, les principales raisons en sont : l'absence d'une planification réellement fonctionnelle et... respectée, le développement excessif de certains éléments (thèmes, chapitres, notions, savoir-faire...), l'enseignement de contenus hors programme, le pourcentage important de périodes non prestées, le manque d'expérience et d'encadrement de l'enseignant débutant ou encore des attributions éparpillées dans de nombreuses classes, ce qui cause un surcroît de travail dans la préparation des cours et des évaluations.

A contrario, plusieurs bilans relèvent des pratiques positives à épinglez. Ainsi, l'Inspection du cours de morale non confessionnelle évoque,

- celles qui visent à problématiser le concept de manière à mettre d'entrée de jeu l'information donnée en classe au service du questionnement, du développement de l'autonomie intellectuelle, du « penser par soi-même » ;
- celles qui annoncent les contenus en début d'année scolaire notamment la structure modulaire, les concepts et problématiques philosophiques qui seront abordés ;
- celles qui répartissent les contenus des différents modules de manière équilibrée pendant l'année scolaire.

De même, l'Inspection des cours de sciences sociales écrit que certaines bonnes pratiques, observées ponctuellement lors des missions, gagneraient à se généraliser :

- un outil de planification clarifiant la progression du cours en termes de contenus et de compétences durant l'année scolaire ;
- l'énoncé, en début de thème, des savoirs et savoir-faire à maîtriser, des compétences travaillées et de ce que l'élève doit être capable de réaliser à la fin de la séquence ;
- une structuration de la farde en 3 parties au moins : 1/Ensemble des documents exposant les différentes problématiques, 2/Outils de savoir, 3/Outils de savoir-faire ;
- des fiches de savoir-faire suffisamment détaillées pour que les élèves travaillent en toute autonomie ;
- un lexique de notions complété d'année en année au fur et à mesure de l'avancement de la matière et facilitant ainsi la construction progressive des outils de savoir (concepts, théories, institutions, axes de tension) ;
- le recours aux concepts comme fils conducteurs des différents parcours.

1.2.2. L'organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition de compétences

La tendance constatée lors des exercices précédents se confirme : les réserves touchant à l'adéquation des activités avec les compétences tendent à diminuer d'année en année.

Cependant, les constats posés dans plusieurs bilans disciplinaires et sectoriels rejoignent ceux émis par l'Inspection des cours de français : la préparation à l'autonomie reste très variable d'un professeur à l'autre, son absence ou son insuffisance représentant souvent la principale cause des réserves émises.

En fonction de ce constat, il est assez logique que les lacunes en matière d'activités proposées aux élèves et celles liées à l'évaluation (voir infra 2.2.3.) concentrent un nombre important de réserves (102 mentions pour 560 rapports soit 18,2%) : l'évaluation des compétences exigeant en amont un réel et régulier apprentissage de l'autonomie, indispensable notamment dans la résolution de tâches complexes.

Autres origines de manquements en matière d'apprentissage relevés dans certains rapports, notamment dans celui émanant de l'Inspection de langues modernes : l'importance excessive accordée aux savoirs et savoir-faire ainsi que la confiance aveugle dans un manuel scolaire parfois peu adapté, voire renfermant des erreurs.

Relevons aussi dans deux rapports disciplinaires des approches ciblées sur des aspects particuliers.

Ainsi, l'Inspection des cours de sciences a mené ses investigations dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement professionnel (de la troisième à la septième) : huit établissements ont fait l'objet d'une mission verticale.

En ce qui concerne l'adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences (point B), pour les 18 enseignants donnant satisfaction (34 %), 15 sont titulaires d'une agrégation en sciences. De plus, 10 de ceux-ci assurent tout leur horaire en professionnel, certains d'entre eux s'en montrant très heureux.

Généralement, ils ancrent les apprentissages sur le vécu des élèves et l'actualité ; font émerger les préconceptions ; proposent des "situations problèmes" ; développent l'autonomie et l'esprit critique des apprenants. Ils orientent davantage leurs cours en fonction de la spécificité de la filière, ce qui accroît la motivation, la réussite scolaire, en un mot, la qualité de l'apprentissage. En outre, certains professeurs favorisent la pratique expérimentale par les élèves eux-mêmes, quelles que soient les conditions matérielles. Ils permettent ainsi aux jeunes d'ancrer les apprentissages par le biais de perceptions qui dépassent la simple transmission de savoirs.

Sur les trente-cinq professeurs (66 %) ne pratiquant pas une approche par compétences :

- vingt-deux (soit 63 %) ne sont pas titulaires d'une agrégation en sciences ;
- quatorze (soit 40 %) dont sept agrégés en sciences (20 %) donnent cependant leur cours dans un laboratoire ou dans un local adapté à l'enseignement des sciences ;
- quatorze (soit 40 %) dont sept agrégés en sciences (20 %) disposent pourtant du matériel didactique indispensable à l'enseignement des sciences et en particulier à l'expérimentation ;
- dix-neuf (soit 54 %) dont onze agrégés en sciences (31 %) ont accès à du matériel audiovisuel.

En outre, parmi les professeurs qui ne donnent pas satisfaction, trois utilisent un manuel ou un outil pédagogique dont l'agrément a été refusé et dans lesquels ils ne font pas toujours corriger les erreurs.

Quant à l'Inspection des cours de mathématiques, elle s'est particulièrement intéressée à l'organisation des savoirs. De manière générale, les enseignants fournissent des notes de bonne qualité structurées en chapitres (97 %) ; sur les documents dactylographiés analysés, 50 % ne comportent pas d'erreur ou imprécision, 32 % en contiennent rarement, 13 % occasionnellement et 4 % régulièrement.

Le développement des expressions orales et écrites ne paraît être une priorité que pour la moitié des enseignants.

	Régulièrement	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Incitation à composer des phrases complètes à l'oral*	48 %	25 %	15 %	12 %
Incitation à rédiger des phrases complètes à l'écrit	46 %	22 %	27 %	5 %

* Nombres obtenus uniquement d'après les observations en classe

De même, les professeurs invitent peu les étudiants à exercer leur esprit critique. Par ailleurs, trop peu de contre-exemples sont proposés (régulièrement 10 %, occasionnellement 43 %, rarement 34 % et jamais 13 %). La vérification de la plausibilité est loin d'être systématique (régulièrement 25 %, occasionnellement 24 %, rarement 48 % et jamais 3 %). Il est à remarquer que ces constats sont similaires à ceux émis lors du précédent bilan qui concernait la même année d'étude.

De nombreuses bonnes pratiques sont présentes dans plusieurs bilans, retenons par exemple celles relevées par l'Inspection des cours d'éducation physique.

La majorité des équipes d'enseignants proposent des tâches d'apprentissage adéquates pour solliciter les compétences des trois champs disciplinaires : les savoirs, savoir-faire et attitudes sont installés dans la perspective de l'acquisition des compétences, souvent de manière implicite.

Le plus souvent, les professeurs adoptent des stratégies qui motivent les élèves comme :

- l'intégration des tâches dans des situations porteuses de sens ;
- la complexification progressive des productions ;
- la valorisation des acquis ;
- l'approche par défi ;
- la recherche du plaisir dans l'action ;
- l'évaluation formative notamment par le biais de nombreux feedbacks diversifiés ;
- le sentiment de sécurité y compris le droit à l'erreur.

1.2.3. L'évaluation

Manifestement, l'évaluation demeure, et ce, de manière généralisée, LE point faible de notre enseignement.

Prise isolément, l'évaluation constitue l'origine de la mention « réservé » pour 57 rapports sur 560 (10,2 %).

De même, lorsque les réserves émises sont multiples, celles touchant l'évaluation apparaissent comme les plus nombreuses : ainsi sur l'ensemble des 342 rapports qui se sont achevés par la mention « satisfait avec réserve », 298 (soit 87,1 %) comportaient l'évaluation.

De manière systématique, l'évaluation est donc la dimension pour laquelle les réserves sont les plus fréquentes. Cette difficulté rencontrée par les équipes pédagogiques se retrouve également dans les revisites (voir infra).

Les différents bilans disciplinaires et sectoriels sont parsemés de constats et de pistes explicatives de ce manquement récurrent. Voici quelques extraits de ces bilans :

Constats et pistes relatives à des manquements

En industrie

« Au 2e degré, l'absence d'outils d'évaluation demeure un frein important à l'évaluation des apprentissages. La vérification des compétences transversales est souvent éludée. Au 3e degré, pour deux tiers des écoles, le schéma de passation de la qualification ne prévoit pas une épreuve intermédiaire en cours d'année scolaire. Il s'agit plutôt d'examens traditionnels avec le cloisonnement qu'on leur connaît ».

En bureautique - secrétariat

« En outre, les pratiques d'évaluation laissent souvent aux abonnés absents l'incontournable évaluation formative ».

En services aux personnes-coiffure

« Bien qu'une amélioration soit discernable, nous constatons que l'évaluation des compétences reste la démarche la plus difficile à mettre en place.

De manière générale, les évaluations formatives et sommatives sont régulières, mais encore beaucoup trop centrées sur des contenus matière ».

En sciences sociales

« Force est de constater que les travaux de la Commission restent, la plupart du temps, « lettre morte » auprès des enseignants. Même si ceux-ci connaissent l'existence de ces outils, ils s'en inspirent peu et ne les utilisent que très ponctuellement.

En outre, si l'on envisage le processus d'évaluation au sens large, d'autres problématiques peuvent également être soulignées, notamment :

- des épreuves certificatives en nombre limité et ne portant que sur une partie restreinte des contenus matières ;

- une majorité d'items privilégiant la restitution de savoirs théoriques et de savoir-faire relatifs à l'analyse documentaire ;
- l'absence de grilles de correction, un manque de fiabilité dans les notes attribuées et la définition imprécise et subjective des critères et des indicateurs ;
- un guidage trop prégnant dans les démarches de résolution ».

En éducation par la technologie

« L'évaluation reste un problème fréquent en éducation par la technologie.

D'une part, les évaluations sont exclusivement centrées sur la restitution de savoirs qui ne sont pas nécessairement de nature technologique. D'autre part, la démarche attendue n'est pas mesurée. Enfin, les évaluations prennent trop peu en compte les compétences des Socles.

Force est de constater qu'il y a une disparité d'exigences en matière d'évaluation entre les différents programmes. En effet, certains d'entre eux n'imposent aucune règle, d'autres exigent d'évaluer les compétences des socles et d'autres encore y intègrent des savoirs technologiques, des savoir-faire disciplinaires et transversaux en vue d'acquérir des compétences. Par conséquent, l'Inspection s'interroge sur le fait que, face à des constats similaires, elle se voit contrainte d'émettre des avis différents. En outre, cette situation induit une iniquité au niveau de la réussite scolaire disciplinaire ».

En géographie

« Dans leur majorité, les évaluations en géographie ne sont pas pensées pour être une base de l'apprentissage ».

En histoire

« L'évaluation est sans aucun doute la dimension du métier de professeur d'EDM ou d'histoire où le professionnalisme des enseignants s'exprime le moins. Les chiffres évoqués en exergue de ce bilan en attestent : deux équipes disciplinaires sur trois éprouvent des difficultés à proposer une évaluation en adéquation avec les attendus ou les directives méthodologiques de leur programme. L'évaluation est certes très présente dans les pratiques de classe, mais force est de constater qu'elle s'articule parfois laborieusement avec les processus d'apprentissage mis en œuvre par ailleurs ».

En français

« L'évaluation diagnostique tarde à entrer dans la culture scolaire. Quant à l'évaluation formative, on lui octroie assez rarement son statut d'adjuvant de l'action pédagogique. Il arrive que l'excès de temps réservé à l'évaluation de savoirs et de savoir-faire soit préjudiciable au temps consacré à l'apprentissage ».

En sciences

« L'évaluation pose souvent problème. Majoritairement, elle reste centrée sur la restitution directe de savoirs décontextualisés. À cette occasion, le professeur attend que l'élève reproduise fidèlement les éléments se trouvant dans le cahier.

Les savoir-faire, mais surtout les compétences, restent les parents pauvres de l'évaluation voire de la certification.

L'Inspection pense que ce qui pose le plus de difficultés est l'élaboration de questions qui vérifient l'acquisition des compétences à atteindre. Il faut toutefois remarquer qu'il n'existe toujours pas d'exemples d'outils d'évaluation en sciences au niveau des filières qualifiantes, ce qui ne facilite pas la tâche des professeurs.

L'Inspection relève également que l'évaluation manque surtout de pertinence et parfois de fiabilité. On rencontre en effet :

- des énoncés simplissimes sollicitant des réponses mémorisées n'activant aucune réflexion ;
- des questions se rapportant à des items hors programme, parfois d'un niveau inadapté et proche d'options de transition ;
- l'absence de grilles d'évaluation, de critères de correction ou le choix de critères inadéquats ».

En sciences économiques

« De nombreux écueils se manifestent lors de la conception des épreuves : vérification de savoirs parcellaires et non fonctionnels ; prédominance de questions portant sur de la restitution pure et simple et/ou des savoir-faire répétitifs ; confusion entre l'évaluation des savoir-faire et des compétences ; non-équivalence des épreuves avec les modèles de la COE et absence généralisée de grilles de correction.

En ce qui concerne les deux derniers aspects, il paraît évident que, même si beaucoup d'enseignants déclarent connaître les outils de la COE, ils ne les utilisent pas dans le cadre de l'élaboration des épreuves certificatives ».

Mise en œuvre de bonnes pratiques

Ce panel d'observations de manquements récurrents et généralisés en matière d'évaluation doit être nuancé, notamment dans certains secteurs du qualifiant. Ainsi, épinglons :

En agronomie

« L'évaluation certificative s'appuie sur 2 épreuves de qualification (4 établissements) ou 3 épreuves (6 établissements). Les épreuves sont pertinentes et constituent des véritables situations d'intégration. Un portfolio est présenté au jury (5 établissements). Ce document comporte les grilles d'évaluation des diverses épreuves de qualification et des stages, les dossiers de stage, les attestations de formation, les projets de l'élève ».

En industrie

« Les grilles d'évaluation structurées font de plus en plus leur apparition dans les activités pratiques ».

En construction

« Le nombre de professeurs de cours techniques "en ordre" pour l'évaluation est en légère progression depuis plusieurs années :

- 44 % en 2010/11 ;
- 52 % en 2011/12 ;
- 56 % en 2012/13 ;
- 66 % en 2013/14 ;
- 63 % en 2014/15.

Actuellement deux enseignants sur trois organisent une évaluation cohérente et équilibrée contre, à peu près un sur deux il y a quatre ans ».

En mathématiques

« Intégrer régulièrement des questions des CE1D des années précédentes dans les évaluations et/ou rédiger une partie des énoncés d'après le modèle de formulation de cette épreuve externe (consignes en majuscules et en caractère gras toujours placées en début de phrase, expression du type « Indiquant tout raisonnement et tout calcul » ...) rassure les élèves et, in fine, semble impacter positivement la réussite scolaire ».

En français

« L'usage des grilles critériées continue à se généraliser. Elles s'inspirent de plus en plus de celles proposées lors des évaluations externes ».

Investigation ciblée


En matière d'évaluation, les Inspections de géographie, d'histoire et de langues modernes ont mené durant l'année scolaire 2014-2015, une investigation ciblée sur certaines caractéristiques de l'évaluation.

Inspection de géographie

L'Inspection de géographie s'est attachée à analyser de façon approfondie l'évaluation en concevant une grille critériée qui envisage différents aspects depuis la conception jusqu'à la correction.

L'ensemble des écoles vues en première visite comme en revisite (du moins celles où l'évaluation était analysée) ont été intégrées dans cette analyse, ce qui fait un échantillon de 37 écoles et 77 enseignants, dont un envisagé par deux missions différentes.

Chaque item de la grille est comptabilisé pour un point, soit un maximum possible de 26 points. La moyenne s'établit aux environs de 15, que ce soit en 1er visite ou en revisite, au degré inférieur ou au degré supérieur : les valeurs sont comprises entre 14,3 (1res visites DI – 21 professeurs) et 15,4 (1res visites DS – 8 professeurs). La faiblesse de cette moyenne peut partiellement s'expliquer par le côté exhaustif de la grille qui envisage de nombreux aspects différents de l'évaluation.

Qualité de l'évaluation			%
fond		la consigne est précise	79,5
		fiable (réponse attendue ≡ à la consigne)	82,1
		exactitude de la matière	85,9
		porte sur une matière vue	97,4
	total	83.0	
documents	qualité	clarté et lisibilité	79,5
		pertinence des documents	74,4
	complexité	nombre adéquat	70,5
		niveau adapté	65,4
	total	2 à 3 types de documents	73,1
total	69.9		
divers	équilibre	savoirs/savoir-faire/compétences équilibrés	56,4
		productions variées	48,7
		2 à 4 contrôles par période	89,7
	total	62.6	
Correction			
	coté prof	pondération présente	82,1
		pondération équilibrée	79,5
		erreur identifiée sur la copie	74,4
		annotations/commentaires présents	32,1
		grille critériée de correction est présente	33,3
		indicateurs explicites	23,1
		erreurs récurrentes relevées	1,3
total	44.8		
	coté élève	correction orale	93,6
		correction écrite	47,4
		corrigé distribué	19,2
		correction construite	2,6
		copie à disposition des élèves	65,8
		grille critériée d'évaluation est présente	27,6
total	41.3		
Remédiation			
		traitement des erreurs récurrentes	6,4
		total obtenu par chaque prof /26 	14,9

L'analyse des scores moyens obtenus pour les différents items présents dans la grille montre que la rubrique « fond » des évaluations obtient un score variant de 80 % à près de 100 %. Globalement, les consignes sont précises, il y a peu d'erreurs de matière, les évaluations sont généralement fiables et correspondent à la matière vue en classe. Néanmoins, le nombre des enseignants ne répondant pas à certains de ces indicateurs de base est significatif (jusqu'à 15 enseignants sur 77).

Les caractéristiques des documents qui permettent de répondre aux consignes atteignent un score acceptable : pour plus de deux enseignants sur trois, ils sont pertinents, lisibles, variés et en nombre adéquat. Par contre, le score est inférieur à deux sur trois en ce qui concerne l'adéquation du niveau de complexité. Ici, ce sont 23 enseignants qui se retrouvent en difficulté.

Enfin, si la fréquence des évaluations est très satisfaisante (en corrélation avec le nombre de périodes disponibles), par contre, l'équilibre des évaluations entre ressources et compétences d'une part, la variété des productions évaluées d'autre part, obtiennent des scores modestes. Ce dernier point peut en partie s'expliquer par le fait que les inspecteurs titulaires d'un cours de géographie à une période par semaine (26 professeurs, soit un tiers de l'échantillon) peuvent difficilement gérer plus de deux évaluations par période, ce qui limite la possibilité de travailler sur une diversité des productions évaluées.

La situation se dégrade sérieusement lorsque l'on aborde le chapitre de la correction, que ce soit la façon dont l'enseignant attribue les points ou la façon dont il les communique et se sert des évaluations comme d'un outil didactique.

Pour ce qui est de la correction faite par le professeur pour attribuer les points, les trois premiers items concernant la pondération et l'identification des erreurs sur la copie obtiennent des scores favorables. Les résultats auraient pu encore être meilleurs pour la pondération si les enseignants des écoles où l'évaluation littérale est en vigueur mettaient au point un système pour donner aux élèves une indication de l'importance relative des différentes questions.

Par contre, pour tout ce qui concerne la communication et la fiabilité (grille de correction), les valeurs descendent entre un tiers et un quart des enseignants. Cela suggère que les évaluations, loin d'être pensées en amont des séquences d'apprentissage, le sont en aval, voire au moment des fins de période, et qu'elles sont conçues plus pour construire une évaluation périodique que pour valider des acquis d'apprentissage.

De nouveau, les inspecteurs titulaires des cours à une période par semaine, vu le nombre d'élèves à traiter, peuvent difficilement annoter sérieusement les copies et sont dans un travail plus quantitatif que qualitatif.

Enfin, un seul professeur identifie les erreurs récurrentes sur lesquelles fonder une remédiation au départ des évaluations écrites : il est l'exception qui confirme la règle édictée par les indicateurs qui suivent. En effet, dans leur majorité, les évaluations en géographie ne sont pas pensées pour être une base de l'apprentissage. Notons que 5 enseignants ne pratiquent aucune correction des évaluations. Par contre, il est plus significatif que 36 d'entre eux, soit la moitié, se contentent d'une correction orale en classe. 22 se limitent à une correction écrite, 13 vont jusqu'à fournir un corrigé en plus de la correction faite en leçon et 2 construisent le corrigé avec leurs élèves. Évidemment, la dernière solution, si elle est la plus riche est également la plus consommatrice de temps. Cela explique que la correction orale soit pratiquée par 93,6 % des enseignants analysés, la correction écrite l'est dans 47,4 % des cas, alors que le corrigé n'est proposé que dans 19,2 % des pratiques et que la construction du corrigé avec les élèves n'est dirigée que par 2,6 % des professeurs.

Les élèves ne connaissent les grilles critériées d'évaluation que dans un cas sur quatre, ce qui confirme la faiblesse de la communication des attendus par les enseignants et confirme les chiffres concernant la correction. Le score est nettement meilleur pour ce qui est de la mise à disposition des copies bien qu'il soit perfectible : en effet, lorsque l'établissement archive au fur et à mesure de l'année les évaluations des élèves, ces derniers en sont privés au moment d'étudier. Cette pratique devrait pouvoir être changée dans la mesure où elle est préjudiciable aux élèves. D'autres établissements confient l'archivage pendant l'année scolaire aux élèves et aux parents via une farde spécifique ou une partie dédiée au sein des cahiers, ce qui paraît beaucoup plus pertinent pour les élèves et beaucoup moins consommateur de temps pour les enseignants.

Enfin, seuls 4 enseignants traitent les erreurs récurrentes, c'est-à-dire qu'ils pratiquent une remédiation immédiate par rapport aux évaluations qu'ils ont mises en place, bien qu'ils n'aient pas forcément défini une stratégie pour les identifier : le travail se fait donc sur la base de perceptions, d'intuitions ou de l'expérience personnelle. Cela démontre l'absence de caractère formatif des évaluations servant à fournir les cotes qui figureront au bulletin. On peut en conclure qu'il s'agit là d'un gaspillage de temps et d'énergie, car le fait de travailler sur les erreurs est une des façons les plus efficaces de faire progresser les élèves.

Au départ de cette grille, nous avons essayé d'isoler des facteurs qui pourraient influencer la qualité des évaluations.

Premier critère envisagé : la durée hebdomadaire du cours. La géographie selon les années et les réseaux est intégrée dans des cours qui se donnent à 1, 2 ou 4 périodes par semaine selon les cas. Elle a cette particularité qu'un même référentiel peut être traduit dans des programmes dont certains se donnent à 1 période par semaine alors que d'autres bénéficient d'une durée double. Les chiffres sont clairs : plus un cours a une durée importante, plus les enseignants bénéficient d'un score favorable. Ainsi, pour les cours à une période par semaine, il s'établit à 13,2 (sur 26), à 15,2 pour une fréquence de deux périodes par semaine et 17,1 quand il y en a quatre. Non seulement, quand la fréquence croît, l'enseignant dispose de plus de temps pour assurer son cours, et donc les évaluations, mais il doit « traiter » deux, voire quatre fois moins d'élèves. L'obsession naturelle de voir de la matière pour couvrir le programme s'atténue pour laisser la place à une palette didactique plus diversifiée. Les inspecteurs voient s'atténuer le sentiment d'urgence qui les fait aller parfois trop vite. En outre, le nombre de corrections n'apparaît plus comme un Everest décourageant à gravir. Il apparaît donc qu'un cours à une période par semaine constitue un facteur particulièrement pénalisant pour la mise en place d'une évaluation performante.

Deuxième critère analysé : la fréquence des visites de l'Inspection. Nous avons séparé les inspecteurs pour lesquels il s'agit d'un premier contact avec l'inspection de ceux qui en étaient au moins au deuxième contact, que ce soit dans le même établissement ou dans des établissements différents. Le passage de l'Inspection se traduit par un gain de 1,4 pt de moyenne, entre 14,3 pts pour une première visite et 15,7 pts pour une deuxième visite au moins. Les gains les plus sensibles se font au niveau de la qualité des documents (+0,8 pt de moyenne) (l'effort dans ce domaine résulte souvent d'une remise en question et d'une actualisation du cours) et de la correction en général (+ 0,4 pt de moyenne). On pourrait être déçu de la faiblesse de la progression. Cela

signifie que certains facteurs sont plus prégnants (comme la durée hebdomadaire du cours), impliquant des contraintes qu'il est difficile de surmonter. On peut ajouter à cela que les enseignants qui bénéficient d'une revisite sont ceux qui connaissaient des problèmes après la visite initiale, ce qui rend la progression supérieure au différentiel mesuré en introduction de paragraphe. Enfin, pour les enseignants soumis à une revisite, il est plus logique de travailler d'abord sur la couverture du programme et la mise en œuvre des compétences, l'évaluation étant généralement traitée après les séquences d'apprentissage (ce qui est une erreur selon nous : elle devrait précéder ou être traitée simultanément). Bref, la visite de l'Inspection a un impact réel, mais nous l'aurions souhaité plus significatif encore.

Troisième critère envisagé : le bénéfice d'un titre requis pour le titulaire du cours. Le gain se réduit encore : 15,1 pts contre 14,1 pts pour les inspecteurs ne disposant pas du titre requis. Il n'est que d'un point. La différence se fait sur l'équilibre des évaluations (0,4 pt) et surtout sur la correction côté professeur (1,1 pt), comme si l'aisance dans la matière enseignée dégageait du temps pour mieux se consacrer à la correction. D'un autre côté, la faiblesse de cette différence est interpellante : on aurait pu attendre un impact plus grand d'une formation initiale disciplinaire didactique. Peut-être l'ancienneté des formations initiales d'une partie des inspecteurs est-elle en cause ?

C'est ce qu'examine le quatrième critère. Ici, nous avons séparé les inspecteurs avec une expérience de 5 ans maximum des autres. Force est de constater que la différence n'est pas vraiment significative : 15,1 pts pour les moins expérimentés et 14,8 pts pour les plus expérimentés. Cette équivalence peut surprendre dans les deux sens. On peut s'étonner que l'expérience ne confère pas plus d'avantages aux inspecteurs ayant bénéficié d'un retour sur leurs cours et évaluations, ou que le fait d'avoir été formé en fonction des programmes et référentiels à suivre ainsi que de la didactique actuelle ne procure pas plus de pertinence à la conception et à la mise en œuvre des évaluations. Sans doute l'un compense-t-il l'autre au niveau des résultats, mais à une valeur que l'on aurait pu espérer plus élevée.

La formation continuée avait été ciblée comme cinquième critère potentiel, mais elle n'a pu être traitée faute de données fiables.

Inspection d'histoire

Une autre approche est celle de l'Inspection des cours d'histoire : pour « évaluer l'évaluation », elle a choisi d'organiser son approche au départ des critères habituellement retenus pour les épreuves d'histoire proposées par la Commission des Outils d'Évaluation. Les pages qui suivent s'articulent donc autour des critères de pertinence, de richesse et de profondeur, d'exactitude, de cohérence et de lisibilité (langue et soin).

Au sein de ces critères et au départ de questions les explicitant, l'Inspection a tenté de mettre en tension les difficultés principalement rencontrées par les enseignants et les bonnes pratiques observées sur le terrain permettant de les pallier.

Pertinence

Quel est le but de l'évaluation ? Pour qui ? Pourquoi ? Pour quoi ?

Autrement dit, l'évaluation est-elle un but en soi ou un moyen mis au service du processus pédagogique ? En règle générale, les évaluations construites par les professeurs ont pour but premier de permettre à ces derniers d'établir la note qui figurera au bulletin des élèves, tant pour les périodes que pour les examens. Ces évaluations sont trop rarement utilisées pour ajuster les apprentissages. Ceci explique en partie pourquoi un certain nombre d'entre elles se basent sur un schéma relativement simple, qui repose souvent, voire exclusivement, sur l'analyse de documents et sur des questions de savoirs factuels, qui prennent la forme de questions ouvertes, de Q.C.M., de vrai ou faux...

Évalue-t-on vraiment ce que l'on veut évaluer ?

On soulignera également le fait que certains professeurs présentent des questions comme des exercices concernant telle ou telle compétence, alors qu'il s'agit en fait d'autre chose. Lors de la réalisation d'exercices relatifs à la compétence « remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources », l'essentiel de la tâche demandée aux élèves consiste alors à analyser des documents sans recourir aux techniques de la critique historique. Le professeur demandant par exemple à ses élèves : « Exprimez quelle est à votre avis la perception la plus proche de la vérité : celle contenue dans le document n° 1 ou celle contenue dans le document n°2 ? » ou encore : « Pouvons-nous faire une confiance aveugle à nos sources ? Imaginez un moyen de le vérifier et réalisez-le ».

Lors de la correction d'un exercice relatif à la compétence « organiser une synthèse », certains enseignants évaluent davantage la maîtrise linguistique que la compétence de synthèse. Dans d'autres exercices concernant cette compétence, les élèves doivent résumer un seul document ou restituer ce qu'ils ont étudié sans se baser sur le moindre document.

Il en va parfois de même pour des exercices de compétence « mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique », où l'élève doit uniquement faire part de son savoir, sans mener à bien une quelconque stratégie de communication ou en reproduisant tel quel le schéma ou le plan du cahier.

Les bonnes pratiques

La donne change lorsque les professeurs considèrent que les évaluations sont des outils et qu'évaluer est un moyen et non un but. Il ne s'agit pas ici d'accroître le nombre des évaluations formatives, mais de donner à chaque évaluation une valeur formative, et donc d'accorder de l'importance à la correction et à la remédiation dont bénéficieraient éventuellement les élèves. Malheureusement, ces pratiques sont très rares.

Des enseignants ont trouvé une solution aux écueils de pertinence, en prenant appui sur les épreuves relatives à l'obtention du CESS ou sur les exercices proposés par la Commission des outils d'évaluation, voire même sur les exemples

qui figurent dans leur programme et les outils d'accompagnement de leur réseau. Ce recours aux ressources disponibles mériterait d'être encore encouragé.

Richesse et profondeur

Comme nous l'avons évoqué supra, la représentation récurrente des enseignants sur l'évaluation pose le problème des objectifs de l'appréciation des acquis des élèves. Cette représentation a évidemment des répercussions sur la richesse et la profondeur des épreuves proposées aux élèves durant les périodes et examens.

Existe-t-il un nombre suffisant d'évaluations ?

De manière générale, les analyses menées par l'Inspection permettent de conclure que le nombre d'évaluations réalisées est suffisant pour poser une note représentative au bulletin. Toutefois, des dérives peuvent être constatées. En effet, dans certaines classes, les élèves sont soumis à un nombre très, voire trop limité d'évaluations : un seul contrôle leur est proposé, généralement en fin de période. Dans ce cas, les enseignants se sentent en adéquation avec les prescrits légaux, la note périodique se fondant bien sur une évaluation. À l'opposé, les acquis d'autres élèves sont appréciés à un rythme parfois infernal qui tend à phagocytter le temps de l'apprentissage. Cette notion de « suffisance » du nombre d'évaluations réalisées est sans doute un élément difficile à jauger. Cette problématique tient surtout au fait que les programmes ne proposent aucune directive précise à ce sujet.

Toutes les composantes de l'évaluation (savoirs, savoir-faire et compétences) sont-elles soumises aux élèves et dans quelle proportion ?

Alors que les activités mises en place par les enseignants sont généralement en adéquation avec les compétences, force est de constater que l'appréciation des ressources est prépondérante tout au long du cursus. Parmi celles-ci, les savoirs sont particulièrement privilégiés. Toutefois, ils ne recouvrent pas nécessairement la totalité des contenus obligatoires prévus par les programmes. En effet, une majorité d'enseignants éprouvent des difficultés à envisager l'ensemble des enquêtes ou des séquences au 1er degré et des moments-clés prévus aux 2e et 3e degrés. Au 1er degré notamment, les savoir-faire sont régulièrement évalués « pour eux-mêmes » et ne sont pas intégrés dans le cadre d'une tâche complexe. Aux 2e et 3e degrés, ceux-ci visent principalement une analyse documentaire socratique, assez peu propice à la démarche d'enquête sur le passé.

Trois des quatre compétences terminales en histoire sont évaluées assez régulièrement par les enseignants (critiquer, synthétiser, communiquer). Seule la compétence relative à l'élaboration d'une problématique de recherche et à la sélection de renseignements utiles, relativement peu travaillée en phase d'apprentissage, est moins évaluée.

Quel est le niveau de maîtrise demandé ?

Si le bon sens pédagogique laisse présupposer que l'évaluation ne peut recouvrir que les ressources et compétences prévues par les programmes, les analyses menées mettent en évidence que certaines questions posées tantôt ciblent des notions qui ne sont pas reprises dans les référentiels, tantôt proposent des

exercices qui présentent un niveau de difficulté supérieur ou inférieur à celui des outils d'évaluations composés par la Commission des Outils.

L'évaluation valide-t-elle des savoirs-outils ou des savoirs encyclopédiques ?

Comme nous l'avons évoqué supra, les savoirs représentent encore une partie essentielle de l'évaluation, celle-ci étant par ailleurs très sélective. De plus, l'analyse des items proposés aux élèves permet de constater que les savoirs factuels sont privilégiés aux dépens des savoirs conceptuels. Les programmes rappellent pourtant que la conceptualisation des savoirs devrait être considérée comme une base de travail en classe d'histoire.

Les bonnes pratiques

Il est important de mettre en exergue les bonnes pratiques rencontrées dans les différents établissements visités pour remédier aux difficultés de richesse et de profondeur de l'évaluation.

Comme nous l'avons déjà souligné par le passé, une planification efficace et réaliste des différents moments-clés à envisager sur une année scolaire permet aux enseignants de couvrir les passages obligés des programmes. Nous avons constaté que les professeurs qui planifiaient leurs évaluations dans le temps, en les répartissant de manière harmonieuse durant toute l'année scolaire, considéraient davantage l'évaluation comme un réel outil au service de l'apprentissage. En planifiant, la problématique de la fréquence de la vérification des acquis des élèves trouve une réponse adéquate et les excès en la matière tendent à disparaître. Cette planification de l'évaluation permet également d'envisager, en parallèle aux apprentissages mis en place en classe, la progression dans le degré de difficulté proposé aux élèves.

À nouveau, l'analyse et l'utilisation des épreuves de la Commission des Outils d'Évaluation, des évaluations externes certificatives et non certificatives, des évaluations produites dans chaque réseau permettent aux enseignants de cibler le niveau de difficulté à proposer aux élèves à certains moments-clés de l'apprentissage. De plus, ils intègrent systématiquement les ressources dans le cadre d'une tâche complexe.

Exactitude

Les corrections sont-elles fidèles (constantes dans la notation) et fiables (objectivables) ?

Un autre problème rencontré par certaines équipes est le manque de fidélité de la correction des contrôles périodiques et des examens. Ainsi, en comparant plusieurs interrogations, il arrive de constater que pour une réponse identique à une question donnée, l'élève A obtient la totalité des points alors que l'élève B se voit attribuer un zéro. De même, certaines réponses fausses sont considérées comme correctes. Plus de rigueur dans les corrections s'avérerait indispensable, afin de garantir des chances égales de réussite pour tous les élèves.

Lors d'épreuves communes, les réponses exigées et la pondération devraient être équivalentes dans toutes les classes. Or, nous observons que ce n'est pas toujours le cas.

Les bonnes pratiques

La présence d'une grille critériée lors d'une épreuve de compétence, telle qu'on en trouve chez de nombreux enseignants, rend la correction des évaluations plus fiable et plus équitable pour les élèves. En effet, ce genre de grilles offre aux enseignants une correction moins intuitive des réponses, ainsi que la possibilité de remédier rapidement aux problèmes rencontrés par les élèves en difficulté. De même, elle aide les élèves à prendre conscience de leurs points forts et de leurs points faibles lorsqu'ils sont en présence d'une épreuve à réaliser en totale autonomie. Elle favorise une équivalence entre la nature du produit attendu et la production de l'élève.

Cohérence

Les observations effectuées pour les critères qui précèdent montrent déjà à quel point chaque difficulté rencontrée a potentiellement une incidence sur la cohérence de l'évaluation disciplinaire et sur le cursus d'apprentissage. On ne sera donc pas surpris de retrouver ici certaines observations ainsi que certaines bonnes pratiques déjà évoquées plus haut.

Évalue-t-on ce que l'on a appris et quand on l'a appris ?

La majorité des enseignants se conforme à cet adage pédagogique. Mais au-delà de cette intention partagée, les constats dressés par l'Inspection montrent régulièrement des écarts entre apprentissage et évaluation ou, à tout le moins, une absence de lien suffisamment explicite entre ces deux étapes. Selon les cas, ces distorsions portent sur la nature de l'évaluation ou sur sa temporalité.

Pour l'évaluation des savoirs, il y a très généralement cohérence entre ce qui a été enseigné et ce qui fait l'objet de l'interrogation des élèves. Il n'en va pas toujours de même en ce qui concerne les compétences. En effet, les exercices d'évaluation qui ponctuent les séquences de cours semblent parfois « tomber de nulle part » : les leçons qui précèdent n'ont pas spécifiquement réactivé les savoir-faire nécessaires à la tâche d'évaluation ou n'ont pas mis en place les ressources spécifiques en termes de savoirs que l'élève devra mobiliser lors de l'exercice de compétence. Ce caractère fortuit de l'évaluation est encore renforcé lorsque la périodicité des bulletins conduit les enseignants à improviser d'urgence une épreuve pour pouvoir « mettre des points » alors que le chapitre ou le processus d'apprentissage n'est pas terminé.

Les exercices évalués présentent-ils une progression dans la difficulté ?

Les enseignants veillent généralement à assurer cette progression au sein de leurs classes. Cependant, comme on l'a relevé les années précédentes, des distorsions apparaissent en termes d'ampleur ou de complexité entre évaluation périodique et examens. L'exemple classique est celui d'une évaluation périodique axée sur des ressources décontextualisées ou non intégrées dans une tâche complexe et des examens reposant réellement sur des épreuves de compétences. Un même

déséquilibre apparaît fréquemment entre la taille du corpus documentaire confié à l'élève pendant l'année et celui des épreuves de décembre ou de juin.

L'observation de l'ensemble du cursus dans le cadre des missions verticales met plus encore en évidence de telles distorsions dans la cohérence et la progression de l'évaluation, selon les années envisagées ou les titulaires en charge du cours. Ainsi, on peut passer d'un exercice de compétence dans toute sa complexité en 3^e année à l'exercice de savoir-faire basiques liés à la même compétence en 4^e année. A contrario, un saut qualitatif inverse entre deux années peut entraîner d'énormes difficultés pour les élèves.

Les bonnes pratiques

Pour pallier ces difficultés en termes de cohérence de l'évaluation, on mettra en évidence les démarches observées sur le terrain et relevant tantôt de l'initiative individuelle, tantôt de l'initiative collective.

Là où la cohérence apparaît de manière plus flagrante, c'est quand l'enseignant anticipe son évaluation. Ce faisant, il inverse la démarche habituellement suivie. Pour le dire plus simplement, au lieu de s'interroger en fin de séquence ou en fin de trimestre, voire en fin d'année, sur l'épreuve qu'il va pouvoir soumettre aux élèves, l'enseignant se fixe d'emblée les objectifs qu'il souhaite que ses élèves atteignent et fixe dès le début du processus d'apprentissage les contours de l'épreuve qu'il proposera à son terme. Dans cette dynamique, le professeur organise alors son parcours didactique en gardant constamment en tête la question suivante : de quelles ressources en termes de savoirs et de savoir-faire mes élèves ont-ils besoin pour réussir cette épreuve ? Cette cohérence se renforce encore lorsque l'enseignant présente aux élèves dès le début de la séquence la tâche d'évaluation qui leur sera proposée à l'issue de l'apprentissage. Toujours dans un souci de clarification et de transparence des intentions, on épinglera aussi les pratiques visant à communiquer aux élèves les critères sur lesquels la correction se fonde, sous la forme d'une grille d'auto-évaluation par exemple.

L'anticipation du produit attendu au terme du processus d'apprentissage s'accompagne généralement d'une planification de l'évaluation. Comme on l'a écrit plus haut, le professeur intègre alors à l'habituelle planification des contenus les moments d'évaluation les plus adéquats. Il peut également y prévoir une alternance entre exercices formatifs et certificatifs tout en assurant une progression harmonieuse du niveau de maîtrise.

Si le champ d'observation porte sur l'ensemble du cursus de l'élève, l'initiative collective prend alors le relais. On ne soulignera jamais assez toute la pertinence du travail de coordination disciplinaire initiée le plus souvent sur base volontaire dans certains établissements. La thématique de l'évaluation n'y occupe pas encore la place qu'elle mérite, mais le fait de planifier sur un ou plusieurs degrés les compétences qui seront évaluées et la progression attendue dans leur degré de maîtrise donne cette fois à l'ensemble une cohérence beaucoup plus grande.

Langue et soin

Les consignes sont-elles clairement formulées ?**L'évaluation est-elle préparée de manière à être un exemple de communication vers les élèves ?**

L'analyse menée par l'Inspection montre tout le soin que les enseignants accordent généralement à la préparation et à la mise en page de leurs épreuves d'évaluation. Cependant, on y relève fréquemment des pièges tendus involontairement aux élèves. C'est le cas de difficultés liées à la lisibilité de certaines consignes dont la formulation est trop complexe et donc peu adaptée aux élèves. C'est le cas également de la lisibilité des documents fournis aux élèves ou à une reprographie de mauvaise qualité : textes rognés, cartes en couleur reproduites en noir et blanc, iconographie de taille réduite ou devenue illisible suite à des copies multiples.

Inspection des langues modernes

Enfin, dans un autre et dernier registre, l'Inspection des cours des langues modernes s'est penchée sur l'impact du CE1D en matière d'apprentissage et d'évaluation.

En deuxième année, l'arrivée de la première évaluation externe obligatoire (CE1D) en langues en juin 2014 a justifié 19 missions d'évaluation du niveau des études au premier degré en 2013-2014 et 26 missions supplémentaires en 2014-2015. Ces 45 missions ont concerné 219 enseignants.

En 2013-2014, les investigations avaient d'une part été menées afin de vérifier si la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé satisfaisaient aux prescrits légaux et d'autre part afin d'analyser ce qui avait été mis en place par les équipes éducatives pour préparer les élèves à la première évaluation externe. Il résulte de ces observations que 42 % des enseignants avaient adapté leur manière d'évaluer.

Les investigations menées en 2014-2015 ont, en outre, permis d'observer dans quelle mesure l'évaluation externe de juin 2014 a contribué à modifier les pratiques actuelles.

Sur la base des missions effectuées ces deux dernières années, 33 % des établissements concernés satisfont, 37 % doivent remédier à l'adéquation des activités d'apprentissage aux compétences et 57 % ne proposent pas d'évaluations d'un niveau équivalent à celui de l'évaluation externe.

2013-2014		2014-2015	
19	Rapports	26	rapports
8	Satisfait	7	satisfait
0	Réserve sur le respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser (A)	0	Réserve sur le respect du programme en matière de savoirs et savoir-faire à mobiliser (A)
1	réserve sur l'adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences (B)	1	réserve sur l'adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences (B)
8	réserve sur l'évaluation (C)	3	réserve sur l'évaluation (C)
1	réserve BC	8	réserve BC
1	réserve ABC	5	réserve ABC
0	différé	2	différé
105	enseignants concernés	114	enseignants concernés

Les aspects positifs relevés :

- responsabilisation des enseignants face à un outil d'évaluation externe ;
- naissance du travail en équipe ;
- prise de conscience de l'importance de couvrir le programme, même si la connaissance de celui-ci se limite souvent au traitement des 14 champs thématiques définis par le Conseil de l'Europe ;
- recherche et/ou élaboration individuelle, voire collective, d'outils d'évaluation d'un niveau équivalent à celui du CE1D ;
- réflexion des équipes sur le choix des manuels utilisés ;
- tendance à accorder plus de place à l'expression orale, tant en apprentissage qu'en évaluation ;
- propension à élaborer des documents communs (planification, documents d'intentions pédagogiques, évaluations, etc.) ;
- regard des enseignants sur la qualité de leurs propres évaluations grâce à l'évaluation externe.

Les points à améliorer en priorité :

- amélioration de la connaissance des « Socles de compétences » et des programmes afin de clarifier le niveau attendu à la fin du premier degré ;
- lecture et mise en application des notes et circulaires sur l'évaluation ;
- analyse des résultats des élèves au CE1D en vue de diagnostiquer les difficultés rencontrées et de pouvoir concevoir des aménagements dans son enseignement, notamment par rapport à la remédiation immédiate ;

- maintien des savoirs et savoir-faire comme outils au service des compétences ;
- révision de la place à accorder aux différentes compétences en amont du CE1D ;
- poursuite des modifications au niveau des évaluations, mais également adaptation des pratiques d'enseignement de chacun pour augmenter la cohérence des activités d'apprentissage en ce compris l'évaluation.

2. Les constats relatifs aux revisites

2.1. Données quantitatives

Durant l'année scolaire 2014-2015, 421 rapports ont été rédigés.

Pour ces rapports, les mentions suivantes ont été attribuées :

Mentions	En nombre	En %
Différé	22	5,2
Satisfait	293	69,6
Réserve pour 1 point	37	8,8
Réserve pour 2 points	34	8,1
Réserve pour 3 points	15	3,6
Ne satisfait pas	19	4,5
Note au Collège de l'Inspection	1	0,2
Note d'information	13	---

Les revisites représentent une part importante de l'activité menée par le Service d'Inspection de l'enseignement secondaire puisque, chaque année scolaire, plusieurs centaines de ce type de missions sont menées.

Elles s'inscrivent dans le caractère formatif que le Service souhaite donner à son travail : en visant à apprécier et à valoriser les progrès effectués par les équipes pédagogiques, elles répondent parfaitement au volet « évaluation » (étymologiquement « mettre en valeur ») de nos missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études.

Le tableau de la page précédente indique que des progrès, souvent importants, sont constatés auprès de nombreuses équipes puisque près de 70 % des revisites se terminent par la mention « satisfaisant ».

2.2. Principaux facteurs d'amélioration

Depuis plusieurs années, le Service d'Inspection a établi le relevé des principaux facteurs d'amélioration ainsi que des raisons de stagnations constatées.

- L'initiative individuelle et la démarche volontariste entamée par chaque enseignant. La conscience professionnelle, le souci réel de progresser et de placer leur enseignement en conformité avec le programme et le référentiel sont rencontrés chez plus de 90 % des professeurs concernés par ces revisites ;
- Le rôle actif et constructif des Pouvoirs Organisateur et des Directions. Suite aux missions, des actions propices à l'amélioration des pratiques sont souvent mises en place : adaptation des attributions et des équipes, transmission des informations lors des changements de titulaires, appels aux conseillers pédagogiques, mise à disposition de locaux adaptés, horaires favorisant le regroupement des heures... ;
- Les conseillers pédagogiques jouent un rôle essentiel dans l'amélioration des pratiques : l'apport d'outils pédagogiques diversifiés, la réflexion commune et distanciée sur les intentions méthodologiques des programmes, les moments de rencontre et de dialogue sont autant d'éléments susceptibles d'accompagner efficacement la démarche des enseignants.
- L'impact récent, mais certain des épreuves externes certificatives, en particulier du CE1D, sur les apprentissages et sur l'évaluation. L'Inspection des disciplines concernées par le CE1D insiste sur ce levier d'amélioration. Ainsi, l'Inspection de langues modernes note : « au premier degré, dans de nombreuses équipes, l'arrivée du CE1D semble avoir suscité une grande réflexion quant aux changements à apporter dans les pratiques. Nos observations montrent en effet que, pour les professeurs, l'existence du CE1D balise d'autant mieux les attendus en matière d'apprentissage et d'évaluation. L'épreuve proposée a clairement induit une approche plus fonctionnelle de l'enseignement d'une langue moderne ».

2.3. Principaux facteurs de stagnation :

- Une résistance toujours présente, consciente ou inconsciente, à la pédagogie des compétences. Ainsi, quelques équipes rencontrées restent réfractaires à tout changement, refusant même l'aide des personnes-ressources du réseau alors qu'un accompagnement avait été proposé ou déjà mis en place. Ces mêmes équipes sont souvent divisées et peu enclines à partager leurs expériences ;
- Certaines directions ne s'investissent pas dans le processus d'accompagnement de leurs équipes suite à une première visite ;
- La méconnaissance persistante des référentiels réseau et inter-réseau ;
- Le changement d'attributions ou une modification de l'équipe enseignante voire également de la Direction : l'absence de progrès significatifs s'explique souvent par une modification de l'équipe en charge des cours.
- Ainsi, l'Inspection des cours d'histoire s'est penchée sur l'hypothèse d'une relation entre l'amélioration (ou la stagnation) de l'enseignement dispensé par une équipe pédagogique et le degré de modification de celle-ci (changement d'attributions et/ou de titulaires).
- Le tableau ci-dessous apporte une vision dynamique des revisites, et ce, par établissement. Une dimension nouvelle y apparaît et touche à la stabilité des équipes pédagogiques. Les cases grisées représentent les revisites pour lesquelles des

changements de titulaires ont été constatés. C'est dans ce cas de figure que l'on observe les processus d'évaluation du niveau des études nécessitant le plus grand nombre de revisites. Il est dès lors indiscutable que la stabilité des équipes influe positivement sur l'amélioration des pratiques.

ECOLES	AVIS 1 ^{re} visite	AVIS 1 ^{re} revisite	AVIS 2 ^e revisite	AVIS 3 ^e revisite
1	C	C	S	
2	ABC	ABC	BC	S
3	ABC	ABC	S	
4	ABC	C	S	
5	AC	NS + NI		
6	C	C		
7	AC	S		
8	A	A		
9	ABC	ABC	S	
10	ABC	ABC	BC	S
11	ABC	ABC	BC	S
12	A	S		
13	A	S		
14	C	NS	BC	
15	ABC	BC	NS	NS + NI
16	BC	ABC	S	
17	A	S		

2.4. Quelques propositions fondées sur les constats posés

Parmi les nombreuses suggestions et propositions émises par l'Inspection au travers des bilans disciplinaires et sectoriels, retenons-en quelques-unes parmi celles touchant à la structure de notre système scolaire

2.4.1. Éducation par la technologie

Les enseignants ne disposent, à l'heure actuelle, d'aucun outil d'évaluation proposé par la commission ad hoc.

De plus, l'organisation d'une épreuve externe certificative commune n'est pas encore envisagée en fin du 1er degré.

2.4.2. Langues modernes

À l'instar de ce que l'arrivée du CE1D génère pour l'évaluation des compétences de l'oralité, il serait judicieux d'assouplir la réglementation en matière de nombres de jours prévus pour l'organisation des épreuves certificatives. Cet ajustement permettrait d'éviter les difficultés rencontrées de manière récurrente.

2.4.3. Éducation artistique

En regard des analyses effectuées cette année scolaire et à l'instar des propositions précédentes, il nous semble nécessaire :

- d'accorder, dans les réseaux ou en inter-réseaux, une place significative à la formation continuée disciplinaire ;
- que tous les réseaux se dotent d'un programme en adéquation avec les compétences terminales et savoirs requis en éducation artistique : " Arts d'expression ";
- d'étudier attentivement et considérer adéquatement les finalités des quatre langages en "Arts d'expression " afin d'établir une "accroche-fonction " pertinente. Il est effet illusoire d'obtenir d'un seul enseignant qu'il puisse répondre aux exigences et techniques spécifiques de chaque mode d'expression.

2.4.4. Activités Auxiliaires d'Éducation

Il paraît nécessaire de rappeler qu'il est souhaitable de voir se développer l'informatisation de la gestion de la fréquentation scolaire de tous les établissements d'un même réseau sur base d'un logiciel performant commun.

Il convient encore de continuer à sensibiliser pouvoirs organisateurs et directions aux termes de l'article 1384 (alinéas 4 et 5) du Code civil qui attribue aux enseignants, en ce compris le chef d'établissement, la responsabilité du dommage causé par leurs élèves pendant qu'ils sont sous leur surveillance en les invitant à répercuter cette information au sein des équipes éducatives.

2.4.5. Sciences

Dans des rapports précédents, l'Inspection a de nombreuses fois regretté l'impact de l'absence d'outils en sciences dans la formation commune du qualifiant. L'adoption des nouveaux référentiels devait aussi conduire à l'élaboration de nouveaux outils ; toutefois, aucun dispositif n'a été mis en place pour pallier le problème. Cette absence de réactivité n'est pas de bon augure face à une future évaluation externe en sciences.

RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

INTRODUCTION

Le service d'Inspection de l'enseignement spécialisé couvre deux niveaux d'enseignement : le fondamental et le secondaire.

Il comprend également une inspection des activités auxiliaires d'éducation et une inspection des activités paramédicales.

Ce chapitre fait donc la distinction entre les différentes composantes du service.

Pour l'ensemble du service, 151 écoles ont été visitées et 183 rapports relatifs à l'évaluation et au contrôle du niveau des études ont été établis.

Le plan triennal 2012-2015 concerne tous les types¹ d'enseignement spécialisé et plus particulièrement les classes maternelles, les niveaux de maturités I et III, ainsi que les classes à pédagogies adaptées.

Les missions menées, outre la vérification du niveau des études, ont également ciblé les points suivants : l'évaluation avec l'incidence sur les pratiques, la citoyenneté, l'éducation à l'environnement, l'autonomie, l'utilisation des TIC, la cohérence entre l'évolution des objectifs du PIA et le travail dans les pratiques quotidiennes, le « savoir-écrire », la collaboration entre le personnel enseignant et le personnel paramédical, le plan de formation du personnel enseignant.

Par ailleurs, un rapport relatif à l'enseignement de type 5 (le type 5 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents malades et/ou convalescents) est annexé au présent rapport (Annexe 2).

¹ Un descriptif des types et formes de l'enseignement spécialisé est accessible à l'annexe 3.

BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES

1. DONNÉES QUANTITATIVES

Nombre d'établissements visités	Nombre de rapports établis	Niveau d'étude	AVIS DE L'INSPECTION			
			Satisfait	Satisfait avec des réserves	différé	Ne satisfait pas
Enseignement fondamental spécialisé (145 écoles + 62 implantations)						
41	44 Chaque rapport concerne un ou plusieurs degrés de maturité	Degré de maturité I	19	3	0	0
		Degré de maturité II	13	2	0	1
		Degré de maturité III	22	4	0	0
		Degré de maturité IV	5	2	0	0
		Enseignement de T5	2	0	0	0
		Missions intégration	11	0	0	0
Enseignement secondaire spécialisé (92 écoles + 36 implantations)						
67	96	Forme 1	1	1	0	0
		Forme 2	10	4	0	0
		Forme 3	49	8	1	1
		Forme 4	F4/T5 0	0	0	0
		Enseignement de T5		0	0	0
		Missions intégration	17	2	0	0
Paramédical						
18	18	Fondamental	0	0	0	0
		Secondaire	14	4	0	0
Auxiliaire d'éducation						
25	25	Fondamental	0	0	0	0
		Secondaire	20	5	0	0
Nombre de missions d'inspection individuelle : 6						
Nombre de missions d'information : 7						
Nombre d'enquêtes : 9						
Rapports enseignement à domicile : 27 rapports						

2. DONNÉES QUALITATIVES

2.1. *Le respect des programmes*

2.1.1. Pour l'enseignement fondamental

En l'absence de référentiel et en vue d'amener les élèves au maximum de leurs possibilités, les enseignants s'inspirent des programmes de l'enseignement primaire et/ou maternel, ou des socles de compétences utilisés dans l'enseignement ordinaire. Certaines équipes éducatives ont construit leurs propres outils.

Pour les types 1 et 8, les enseignants développent davantage une approche sur les compétences disciplinaires que transversales.

L'évaluation et le contrôle du niveau des études dans l'enseignement spécialisé ne repose pas uniquement sur l'acquisition des socles de compétences, mais consiste plutôt en une évaluation de l'adéquation de l'enseignement dispensé avec les besoins et le projet de l'élève.

2.1.2. Pour l'enseignement secondaire

Considérations générales

Certains réseaux ne disposent pas encore de programmes : les enseignants ont recours à différentes sources d'information et se basent de plus en plus sur le profil de formation. La matière enseignée et notamment au niveau des cours techniques et de pratique professionnelle est en adéquation avec les attendus du métier. La pratique en classe devient donc plus cohérente.

Cette année, aucun rapport ne fait plus mention de l'utilisation « à la carte » de différents documents et référentiels.

Par contre, lors des visites effectuées en phase 3, il apparaît que les cours généraux ne sont pas toujours organisés en support aux activités menées à l'atelier et ne constituent pas de manière systématique un soutien adéquat aux apprentissages professionnels. Cependant, cette situation s'améliore clairement. Par exemple, les compétences à maîtriser des cours de français et de mathématiques reprises au niveau du profil de formation sont très souvent travaillées en parallèle avec la pratique du métier. Néanmoins, la planification n'est pas toujours organisée en synchronisation. Une utilisation plus concertée des heures réservées au travail en équipe permettrait d'induire des échanges plus fructueux et d'installer une coordination plus manifeste dans la mise en place des apprentissages.

Même si les cours techniques ne sont pas toujours prévus dans les grilles horaires de référence (ensemble articulé de compétences), ils sont régulièrement dispensés en adéquation avec la formation professionnelle.

Par contre, les compétences en matière d'hygiène et de sécurité, clairement énoncées sous forme de compétences à maîtriser dans les profils de formation, ne sont pas toujours suffisamment mises en avant dans les cours techniques et de pratique professionnelle.

Utilisation de l'heure de travail en équipe

Toutes les écoles visitées cette année organisent structurellement l'heure de travail en équipe. Toutefois, quelques remarques méritent d'être soulevées.

Ainsi, les inspecteurs constatent

- Qu'il n'y a pas systématiquement de document attestant de la réalité de ces prestations ou, s'il existe, il est parfois sibyllin (1 phrase résume la période de travail en équipe) ;
- Que concernant la mise en place du travail pluridisciplinaire, il faut distinguer le travail réalisé par les équipes enseignantes qui est le plus souvent disciplinaire de celui réalisé par les personnels paramédical, social et psychologique qui travaillent en général de façon interdisciplinaire avec les enseignants, mais qui omettent souvent la coordination de leurs propres activités ;
- Qu'il y a parfois une confusion réelle entre le travail en équipe, les réunions générales, les conseils de classe, le travail de guidance individuel et l'organisation pratique d'événements extrascolaires.

Pour la Forme 1

Considérations générales

De manière générale, les enseignants sont très démunis pour la prise en charge des élèves relevant de la forme 1. La situation est plus complexe encore pour les AESI qui n'ont pas été préparés dans leur formation de base à répondre aux importants besoins qu'ils rencontrent (apprentissage de la lecture pour exemple).

Les référentiels

Quel que soit le réseau, les équipes disposent de référentiels sur lesquels appuyer leur enseignement. Le réseau FWB a publié une circulaire qui définit un cadre d'intervention théorique et ne dispense que fort peu de pistes méthodologiques.

Les formations

Comme pour les autres formes de l'enseignement spécialisé, la formation de base ne comporte aucune approche particulière pour la prise en charge de ces élèves qui présentent des handicaps lourds et très diversifiés (le type est établi par le PMS au départ du problème dominant, mais le jeune est malheureusement très souvent atteint de nombreux troubles associés).

La formation continuée ne répond que très peu aux besoins des équipes : l'IFC propose des informations sur certaines techniques (utilisation des outils de communication assistée par ordinateur, par ex). L'hétérogénéité des classes, la complexité des handicaps, la présence constante de troubles associés au problème dominant expliquent sans doute cet état de fait.

Outre les syndromes connus et diagnostiqués, les classes accueillent de plus en plus de jeunes présentant des maladies orphelines qui n'ont pas encore fait l'objet d'étude spécifique (classes d'élèves polyhandicapés).

Pour les classes d'autistes, il existe une obligation légale que quelques membres de l'équipe soient formés à la méthode Teacch. Cette formation s'articule en deux volets : une initiation théorique et une approche pratique dans une classe relai du réseau. Les places disponibles sont limitées.

En ce qui concerne la formation continue organisée par les écoles, les inspecteurs constatent que les PO et chefs d'établissement trouvent difficilement des formateurs pour ces problématiques particulières, en raison notamment de la diversité et du nombre important des handicaps présentés.

De manière générale, les jeunes professeurs engagés dans cette forme s'appuient principalement sur l'expérience acquise par leurs collègues plus expérimentés dans le domaine. Depuis quelques années, de nombreux agents ont demandé l'application des mesures de fin de carrière (55+) et sur le terrain, on retrouve dès lors des équipes très « jeunes ».

Ces enseignants se sentent très démunis et sont en recherche permanente de techniques, de conseils, de méthodes afin d'améliorer leurs pratiques et de répondre adéquatement aux énormes besoins que présentent ces élèves.

Le devenir

Il est important que les options de vie qui s'offrent à ces jeunes soient intégrées très tôt à leur projet. Cette option nécessite la concertation et l'implication de leur famille. Les places disponibles en centres occupationnels ou résidentiels sont rares et certains, placés en liste d'attente, mettent plusieurs années avant d'être intégrés dans une institution.

L'école doit prendre ces considérations en compte. Il est nécessaire de familiariser le jeune à une vie communautaire, de lui faire accepter un éloignement progressif du milieu social proche (famille, école...), de fixer avec précision ce qui lui sera demandé dans sa vie future : en clair, de mettre sa formation en adéquation avec le maintien de ses capacités résiduelles et les options de vie auxquelles ses difficultés lui permettent de prétendre.

L'école doit donc adapter son enseignement à ces éléments incontournables.

Pour la Forme 2

Les missions en Forme 2 ont été entamées cette année scolaire. Certains constats ont été établis, cependant, le nombre de classes visitées reste modeste. Les visites seront davantage développées pour l'année scolaire 2015-2016. Les constats évoqués infra ne représentent donc que des pratiques relevées dans un petit nombre d'établissements

Un réseau a réalisé un outil pédagogique performant « balises » qui permet aux professeurs de travailler de manière complémentaire et de donner plus de sens aux apprentissages, notamment en ce qui concerne les cours généraux.

De manière générale, les activités d'apprentissage restent très disciplinaires et ne sont pas intégrées dans un projet de vie ou une approche plus globale du jeune, de ses ressources, de ses besoins. L'enseignement en forme 2 reste très dirigé vers des acquis cognitifs « scolaires » et ne favorise pas toujours assez l'aspect fonctionnel, l'autonomie dans les activités menées.

Les critères de passage de la phase 1 à la phase 2 ne sont pas toujours bien compris par les enseignants. Le principal élément pris en compte reste l'âge qui, s'il constitue une étape, n'est pas le seul critère à prendre en compte. Le conseil de classe devrait envisager le passage de phase davantage dans l'optique du projet de vie de l'élève et en fonction de son avancement dans sa formation.

Pour les Formes 3 et 4

Dans certains établissements visités, les inspecteurs constatent qu'il existe encore trop peu d'échanges d'informations entre les membres des équipes qui dispensent les cours de pratique professionnelle, techniques, généraux et spéciaux.

Par contre, il a été constaté à plusieurs reprises que de nombreuses initiatives et projets communs se mettent en place entre des établissements secondaires spécialisés et ordinaires. Par exemple, le recours aux sections esthétiques, coiffure pour travailler sur les compétences comportementales (préparation du « look » adéquat avant de partir en stage) et interdisciplinaires, l'intégration d'élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire en activités sportives, projet artistique « parcours d'artistes » ...

Dans le même ordre d'idées, les inspecteurs ont relevé de nombreux échanges harmonieux entre des écoles relevant de différents réseaux.

Dans la plupart des cas, les écoles visitées disposent d'une classe cyber média fourni par le Fonds d'Équipement de la Région Wallonne. Les enseignants l'utilisent régulièrement au niveau des cours généraux, de manière nettement plus ponctuelle pour les cours techniques et de pratique professionnelle.

2.2. L'organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition des compétences

Les inspecteurs ont particulièrement observé si les savoirs et savoir-faire installés l'étaient dans la perspective d'acquisition de compétences et si la continuité des apprentissages était assurée (en cours d'année, au long du cursus).

2.2.1. Dans l'enseignement fondamental

L'installation des savoirs et savoir-faire

Dans plusieurs établissements, une difficulté à pratiquer la pédagogie par compétences est relevée.

Une confusion entre les notions de compétences et matières subsiste dans beaucoup de cas : par conséquent, les apprentissages par situation problème sont sous exploités.

En mathématiques, par exemple, les domaines « solides et figures », « grandeurs » et « traitement de données » ne sont pas abordés dans des tâches problèmes.

De même, en éveil scientifique, les enseignants ne favorisent pas la démarche de recherches.

Dès lors, dans certains cas, il est établi que l'entièreté des socles n'est pas abordée.

L'approche et la fréquence des activités d'éveil et artistiques varient en fonction de la région et/ou du type d'enseignement.

Trop peu de moyens orthopédagogiques spécifiques apparaissent dans les documents enseignants/élèves consultés. Parfois, des moyens et méthodes identiques sont utilisés pour des élèves relevant des enseignements de types 1, 2, 3 et 8 et certaines classes de langage.

Les compétences transversales, plus particulièrement pour ce qui concerne les élèves relevant des types d'enseignement 1, 3 et 8, sont peu travaillées.

La continuité des apprentissages

En maturité I, types 1 et 8, un manque d'activités est relevé :

- dans le domaine du développement corporel qui devrait pourtant s'inscrire dans une approche spécifique des troubles instrumentaux : schéma corporel, rythme, latéralité (à l'exception du cours d'éducation physique)... ;
- dans l'approche du langage écrit (ex. les pré-requis, l'aspect fonctionnel de la lecture) ;
- dans l'ouverture aux mathématiques (ex. les pré-requis à la construction du nombre, à la numération).

Lors des visites, il apparaît régulièrement :

- que les enseignants rencontrés n'ont pas connaissance de l'existence de la circulaire n° 2955 du 11/12/2009 concernant le continuum pédagogique ;
- que le transfert des apprentissages est trop peu sollicité.

Afin d'assurer ce continuum, les enseignants pratiquent des méthodes communes. Certains outillent leurs élèves d'une farde de synthèse (références théoriques) qu'ils pourront utiliser en autonomie tout au long de leur parcours en primaire.

La mise en place d'un programme des apprentissages ou de grilles de matières pour l'année scolaire favorise le continuum et le transfert de certains acquis qui seront réinvestis dans les activités futures.

Pour que l'élève soit acteur de son cursus d'apprentissage, le fait d'établir régulièrement un bilan individuel (sous forme de porte-feuille de compétences par exemple) permet d'établir ses besoins, de souligner ses progrès, d'envisager des remédiations et de planifier ses apprentissages futurs.

Pour aider les élèves dans les difficultés qu'ils éprouvent aux changements d'activités, de lieux, de personnes, les équipes utilisent différentes techniques (brain gym, activités de rupture) qui se révèlent efficaces tout en veillant à maintenir l'attention des enfants.

2.2.2. Dans l'enseignement secondaire

L'installation des savoirs et savoir-faire

Comme préconisé par les programmes, les activités reposent de plus en plus sur des situations problèmes. La pratique apparaît également plus régulièrement dans le cadre des cours généraux.

Les constats montrent que l'élève est pro-acteur de ses propres apprentissages de façon plus régulière, mais que cette approche n'est pas encore systématique.

Pour le cours d'éducation physique, on constate que des savoirs et des savoir-faire sont installés, mais ils ne font pas toujours l'objet d'une approche suffisamment différenciée en fonction des besoins collectifs et individuels. Les objectifs poursuivis manquent encore souvent de précision dans leurs intitulés.

Pour les cours techniques, on rencontre davantage de séquences d'apprentissage où l'élève est mis en situation de recherche, de manipulation, de découverte. Ces manipulations plus fréquentes lui permettent de retirer des éléments théoriques à partir de ses propres expérimentations et favorisent l'intégration des savoirs et savoir-faire et par conséquent l'appropriation des compétences.

Par contre, peu de synthèses sont établies à partir de ces mêmes expérimentations. Le fait de mettre en place ce type de synthèse faciliterait outre l'ancrage des savoirs et des savoir-faire, l'élaboration de modes opératoires (en partenariat avec le jeune lui-même). L'outil ainsi conçu lui permettrait de réinvestir en indépendance les connaissances acquises dans des situations nouvelles et inédites.

L'utilisation de la tablette avec un répertoire des modes opératoires construits (en facilitant la consultation d'une « documentation » personnelle) liés aux diverses compétences optimalise beaucoup l'accès à l'autonomie dans la réalisation de tâches.

Il est également de nouveau constaté que la mise en place de fabrications techniques, du travail extra-muros, de l'enseignement sur site professionnel, des partenariats avec les centres de technologie avancée constitue un plus à la formation strictement scolaire.

L'organisation de projets interdisciplinaires et interscolaires éveille également la curiosité de l'élève, développe une bonne estime de soi et permet de mener une réflexion personnelle et un investissement suivant ses ressources et difficultés. Cette approche favorise de manière optimale la cohésion du groupe et suscite le désir de poursuivre les apprentissages tout au long de la vie.

Au niveau du personnel auxiliaire d'éducation, constat est établi que les écoles qui ont mis en place des structures participatives développent avec plus de facilité le concept de citoyenneté par la mise en place de pratiques démocratiques au sein même de l'école.

Dans ce cadre, plusieurs établissements développent des projets innovants qui vont bien au-delà du strict prescrit proposé par les textes décrets (École citoyenne, Projet Das...)

La continuité des apprentissages

Il a été constaté lors de nombreuses visites que les PIA établis dans l'enseignement fondamental spécialisé étaient transmis de manière plus régulière aux écoles secondaires pour information.

La majorité des enseignants rédigent une planification de leur matière. Par contre, un carnet « global » de compétences qui suivrait l'élève tout au long de sa formation fait encore souvent défaut. Ce document permettrait aux enseignants d'avoir une connaissance plus fine des matières enseignées en aval, des compétences-seuils maîtrisées, des remédiations, des renforcements à mettre en place.

Nous avons constaté que dans certains établissements, les périodes attribuées à une même discipline sont réparties entre plusieurs enseignants qui ne se concertent pas. La matière est dès lors enseignée en séquences sans rapport direct entre elles et parfois répétitives.

Les structures scolaires d'aide à la socialisation (SSAS) permettent adéquatement aux jeunes en décrochage provisoire avec les structures traditionnelles de rester dans le système, à d'autres de se confronter à une réalité scolaire, professionnelle ou sociale. Le jeune ne quitte pas l'école et ses besoins sont mieux pris en compte. La transition de « réconciliation » mise en place aide le jeune à reprendre ses marques, à fournir des efforts pour atteindre un objectif établi avec l'équipe, à construire plus adéquatement son projet socioprofessionnel et à réfléchir aux différentes options de vie qui s'offrent à lui.

Les Comités d'accompagnement apportent aux équipes un regard externe sur le travail mené avec les jeunes et les aident à adapter leurs pratiques.

2.3. L'évaluation

2.3.1. Dans l'enseignement fondamental

La cohérence entre ce qui est évalué et ce qui a été enseigné

La plupart des enseignants pratiquent une évaluation essentiellement formative de leurs élèves. Il y a donc, le plus souvent, au sein de la classe, une cohérence entre ce qui est évalué et ce qui a été enseigné.

Toutefois, le lien entre les évaluations (internes, externes non certificatives) et les pratiques de classe devrait être renforcé, les résultats obtenus plus régulièrement exploités dans les pratiques en classe.

L'évaluation diagnostique est sous employée, elle pourrait pourtant permettre la mise en place d'une pédagogie différenciée au service de groupes de besoin.

Certains enseignants favorisent l'autocorrection (Voir infra).

La conformité des évaluations avec le prescrit des référentiels tels, programmes et PIA

Les évaluations concernent essentiellement l'aspect cognitif.

La métacognition est peu sollicitée.

Les évaluations pratiquées sont souvent identiques et donc rarement construites à partir du PIA des élèves.

Le bulletin ne met pas suffisamment l'accent sur l'évolution de l'élève et de ses difficultés.

Quelques enseignants complètent le bulletin avec leurs élèves. L'idée de les faire participer à leur évaluation est intéressante, si elle s'effectue individuellement. En effet, une évaluation collective ravive la notion de compétition entre les élèves et donc renforce le sentiment d'échec pour certains. Si cette pratique est extrêmement délicate dans l'enseignement spécialisé, elle est surtout à éviter dans un enseignement de type 3.

La construction des évaluations dans la perspective tracée par les évaluations externes/ par les outils produits par la COE

Même si de plus en plus d'écoles spécialisées préparent les élèves aux évaluations externes, les résultats obtenus ne sont pas encore suffisamment exploités au sein des classes.

Peu d'enseignants construisent des outils dans la philosophie de ceux proposés par la commission des « outils d'évaluation ».

Les moyens permettant une analyse et un diagnostic de certaines problématiques spécifiques font défaut.

Des enseignants favorisent l'autocorrection en mettant des outils à la disposition des élèves (référentiels, synthèses, ardoises...). Ces pratiques ne sont cependant pas encore très répandues.

L'évaluation formative

La plupart des enseignants pratiquent une évaluation essentiellement formative des élèves, mais n'exploitent pas suffisamment les erreurs.

Il n'existe pas d'évaluation diagnostique suffisamment rigoureuse pour mettre en évidence les difficultés des élèves dans les classes d'enseignement des types 1, 3 et 8.

L'apport des évaluations externes

Les évaluations externes non certificatives

Les inspecteurs constatent que de plus en plus d'écoles se servent des évaluations externes non certificatives comme repères pour situer leurs élèves. Ils mettent cependant en évidence l'insuffisance d'accompagnements suffisants pour transformer les constats en actions concrètes. Ainsi, peu d'enseignants se basent sur les résultats de leurs élèves et les pistes didactiques proposées par la COE pour planifier leurs activités et ainsi répondre à des besoins spécifiques.

Sur les écoles visitées, quelques équipes ont fait passer les évaluations externes non certificatives à certains élèves. L'unique suivi constaté est la correction collective de ces évaluations.

Les épreuves du niveau P3 sont privilégiées : la question de la pertinence se pose en rapport à l'âge et au niveau de maturité de certains élèves (11, 12 ans) qui les présentent.

De plus, les épreuves externes non certificatives n'étant pas obligatoires dans l'enseignement spécialisé (même dans le type 8), l'inspection est peu informée des résultats annuels. Elle ne peut, par conséquent, remettre un avis que sur les données fournies dans l'établissement visité. Une vue d'ensemble de l'impact sur les pratiques pédagogiques est donc plus complexe à fournir.

Les évaluations externes certificatives

Les inspecteurs constatent que les systèmes de sélection des élèves pour la présentation des épreuves CEB sont très différents d'une école à l'autre.

Dans certaines écoles les membres du conseil de classe analysent la situation de chaque élève. Dans d'autres, tous les élèves « sortants » de la maturité IV (principalement pour les types 3 et 8) sont inscrits systématiquement aux épreuves CEB. Enfin, quelques écoles font le choix de ne présenter aucun élève aux épreuves, elles optent d'office pour une orientation en 1re différenciée plutôt qu'en 1re commune.

2.3.2. Dans l'enseignement secondaire

La cohérence entre ce qui est évalué et ce qui a été enseigné

Les évaluations menées en pratique professionnelle sont généralement cohérentes. Cependant, il apparaît que même si des grilles existent (un travail important a été réalisé dans ce sens par les conseillers pédagogiques des différents réseaux), elles ne sont pas toujours utilisées régulièrement et à bon escient par les enseignants en charge de ces cours. Les critères, les indicateurs de maîtrise et la pondération restent à améliorer. Pour le réseau subventionné libre confessionnel, l'évaluation sommative partielle dans le cadre des situations d'intégration professionnelle significatives facilite l'appropriation d'acquis qui peuvent être réinvestis. Ces tests ont également une valeur formative indéniable dans la mesure où ils permettent d'établir « un état des lieux » de la situation de l'élève et de mettre en place des remédiations si nécessaire.

Le jeune est encore trop peu informé du type d'évaluation menée dans la tâche demandée, ne connaît pas les critères qui vont être appliqués. L'évaluation n'est pas systématiquement suivie d'une remédiation immédiate en cas d'erreur. Les raisons de l'échec ne sont pas toujours bien ciblées et par conséquent l'action d'analyse plus pointue de la difficulté ne se met pas en place.

La conformité des évaluations avec le prescrit des référentiels tels, programmes et PIA.

Globalement, les évaluations sont en adéquation avec les compétences-seuils à maîtriser des programmes ou à défaut, des compétences à maîtriser des profils de formation. Il y a parfois des dépassements dans la matière enseignée, ils ne sont pas évalués de manière certificative.

Si les professeurs, en règle générale, utilisent les compétences-seuils du programme, ils ne prennent pas encore suffisamment en compte les recommandations méthodologiques qui y sont clairement décrites.

Il est cependant regrettable que des outils existants (généralement construits par les conseillers pédagogiques), tels que des grilles d'évaluation avec critères, indicateurs de maîtrise ne soient pas toujours utilisés. L'évaluation reste donc parfois subjective et est souvent liée à la qualité du produit fini.

La construction des évaluations dans la perspective tracée par les évaluations externes/ par les outils produits par la COE.

Les établissements secondaires privilégient manifestement la préparation du CEB "Adulte" pour les élèves de troisième phase de forme 3 et par conséquent utilisent peu les outils produits par la COE.

Des travaux ont été menés dans ce sens, à ce jour, la Commission des outils d'évaluation a entamé une démarche pour l'enseignement spécialisé. Quelques outils existent, mais ne sont pas encore diffusés dans les établissements. Les professeurs ne semblent pas être informés de cette possibilité.

La mise en place du nouveau schéma de passation

Ces constats prélevés sont donnés à titre indicatif ; l'échantillonnage recueilli ne permet pas de donner une image significative de la situation. À titre indicatif donc, les inspecteurs relèvent quelques constats pour les 8 items cités.

L'adaptation du règlement général des études.

Les Pouvoirs Organisateurs adaptent progressivement la nouvelle législation dans leurs règlements des études.

Le plan individuel de passation.

Les échéanciers sont généralement programmés sur la durée de la phase, cependant les plans de passation ne sont pas encore individualisés et ne sont pas encore en relation directe avec le PIA de l'élève.

Le portfolio de l'élève :

Deux réseaux procèdent à la mise en place de portfolio pour chaque secteur.

Pour certains cas, un dossier est établi pour chaque unité d'apprentissage envisagée, dans d'autres un dossier unique reprenant toute la phase est mis en place.

La participation de l'élève et de sa famille :

Certains dossiers comportent une feuille récapitulative qui reprend les résultats obtenus aux différentes unités.

Les modalités de communication des résultats aux familles sont généralement fixées dans le portfolio.

La découpe de la matière en séquences cohérentes :

Ce travail a été réalisé dans tous les réseaux

La délégation de l'évaluation :

Généralement, un courrier est adressé aux membres du jury et un document écrit attestant de cette délégation est joint au dossier des élèves. Certains établissements visités ont organisé une séance d'information.

Les critères d'évaluation et indicateurs de maîtrise :

Ils existent dans tous les dossiers examinés. Toutefois, si les critères sont en relation directe avec les profils, les indicateurs de maîtrise restent très larges et manquent encore de précision.

Le suivi de l'élève :

Il y a peu de liens avec le PIA. Cependant, dans certains dossiers des remédiations sont prévues en aval des résultats obtenus par l'élève. Parfois, l'unité d'apprentissage prévoit des compétences prioritaires, mais également non prioritaires qui s'alignent davantage sur une évaluation formative.

L'évaluation formative.

Dans la majorité des classes visitées, l'évaluation formative est bien présente.

Les évaluations externes.

Aucun établissement visité n'a participé aux évaluations externes non certificatives. Par contre, de plus en plus d'établissements préparent leurs élèves à la présentation du CEB, CEB 3 P. Le pourcentage de réussite est bon ce qui témoigne du bon degré de préparation élèves.

2.4. Le plan individuel d'apprentissage – PIA

2.4.1. Dans l'enseignement fondamental

Trop peu d'enseignants ont connaissance de l'existence de la circulaire n°4234 du 12/12/2012, concernant la mise en place du PIA.

D'une manière générale, une évolution est perceptible bien que variable d'un établissement à l'autre au niveau :

- des objectifs de travail prioritaires ciblés pour chaque élève ;
- de l'identification des ressources et des difficultés des élèves.

Toutefois, cet aspect évolutif n'apparaît pas encore suffisamment au niveau :

- des actions concrètes à entreprendre pour remédier aux difficultés sont rarement mentionnées ;
- du suivi de ces actions par la fixation d'échéances temporelles.

Dans certains cas, l'aide apportée par un conseiller pédagogique du réseau a influé sur la mise en place du document P.I.A., mais elle ne suffit pas toujours à mobiliser l'équipe au niveau de la démarche pour le suivi des actions.

Si dans la plupart des établissements, les parents sont informés de l'existence du P.I.A. et invités à y collaborer, ce point doit encore être amélioré.

Les différentes étapes de l'utilisation de ce plan ne semblent pas toujours suffisamment opérationnelles au niveau de :

- l'observation fine de l'élève ;
- le choix d'objectifs pertinents en lien avec les constats posés ;
- l'implication de tous les intervenants ;
- les moyens d'action mis en œuvre ;
- le travail régulier et explicite des objectifs ;
- la mise en place d'indicateurs de réussite ;
- l'implication active de l'élève et de ses parents.

Certaines écoles mettent en place des grilles d'observation fine de leurs élèves. Ces outils s'avèrent pertinents lors des conseils de classe, notamment pour élaborer et appliquer les objectifs fixés.

Certaines pratiques s'avèrent intéressantes telles que la mise en place :

- de grilles d'évaluation et d'observation pour situer l'élève (repérer les forces et les points à travailler);
- de fiches d'observation pour identifier les ressources et les difficultés des élèves;
- d'une synthèse des observations en vue des réunions de conseils de classe ;
- d'un espace prévu dans le journal de classe des enseignants pour noter des constats faisant suite à une activité ;
- de notes prises par les M.E.I. en cours d'activités individuelles et exploitées ensuite;
- de l'implication des élèves dans la gestion d'un cahier PIA qui leur permet une auto-évaluation;
- d'un formulaire annuel, complété par les parents, concernant leurs propres observations et le projet envisagé avec l'enfant;
- d'une liste des objectifs PIA dans le journal de classe de l'enseignant ou affichés dans la classe ;
- d'objectifs traduits en pictogrammes accessibles aux enfants ;
- de l'implication des directions qui vérifient régulièrement l'actualisation des traces du suivi des objectifs.

Suite à ces constats, il s'avère :

- que l'observation fine des élèves constitue un préalable incontournable dans la mise en place d'un PIA. Il serait donc judicieux de doter les enseignants d'outils allant dans ce sens (grilles, fiches ...).
- Que des initiatives ponctuelles débouchent parfois sur l'informatisation, ce qui rend les documents efficaces et accessibles.

Il serait donc pertinent que des formations soient organisées dans ce sens afin que les enseignants puissent s'approprier ce type d'outils

2.4.2. Dans l'enseignement secondaire

La très grande majorité des établissements visités a établi un PIA pour chacun des élèves. Il y a une nette amélioration dans la gestion et l'efficacité des PIA par rapport à la situation précédente.

De plus en plus d'établissements informatisent le PIA et intègrent l'outil dans leur pratique quotidienne.

Par ailleurs, les établissements s'approprient davantage les attendus du PIA grâce à l'Inspection qui communique très largement ses grilles d'analyse.

Lorsque le modèle est adapté en fonction de la spécificité de l'établissement et des besoins des jeunes, il devient un outil réel de prise en charge et les professeurs l'utilisent plus systématiquement.

Le document reprend souvent les différentes rubriques définies par le Décret, mais les énoncés manquent toujours de précision (objectifs peu mesurables, échéancier vague, responsables non précisés...).

Les données fournies par le rapport de stage et notamment celles concernant les compétences comportementales interdisciplinaires sont très peu intégrées au dossier (ponctualité, respect des consignes, endurance...).

Les bonnes pratiques suivantes ont été relevées :

- Photogramme : la photo centrale de l'élève est entourée de toutes les informations pertinentes, le document évolue tout au long de la scolarité... (Quand, quoi, qui comment...). De plus en plus d'établissements informatisent le PIA et intègrent l'outil dans leur pratique quotidienne
- Un journal de classe élève a été imprimé à l'usage de l'école : un feuillet destiné à l'évaluation des objectifs individuels fixés par l'élève lui-même après entretien avec ses professeurs est rédigé pour chaque semaine. Les objectifs fixés sont évalués sur base de critères bien définis et connus du jeune.
- Pour certaines classes de forme 1 et de forme 2, les équipes en partenariat avec les agents des CPMSS et autres organismes locaux établissent un plan individuel de transition à partir de 18 ans. Le jeune est inscrit à l'Awiph avec l'aide du service social de l'école. Les différentes options de vie sont envisagées et les activités et apprentissages sont organisés en adéquation avec le projet de chacun (ETA, Centres occupationnels, vie au domicile...)
- Une application pour tablette existe. Elle permet aux enseignants de noter rapidement les observations en classe, d'obtenir l'historique de l'élève, d'avoir accès à toutes informations sociales et administratives...

La plupart des écoles respectent la disposition décrétole invitant les parents à l'élaboration effective du PIA. Les informations générales sont recueillies au moment de l'inscription et sont peu « réactualisées » par la suite.

Pour tous les établissements, les responsables peuvent consulter le PIA à leur demande et particulièrement lors des réunions de parents.

Cependant, ils ne sont pas toujours informés des objectifs poursuivis et des compétences ciblées par l'équipe éducative.

En forme 1 et 2 particulièrement où la répétition systématique d'une compétence favorise son appropriation par automatisme (mettre son manteau seul par exemple), la collaboration des parents est primordiale. Il est donc intéressant de les informer via le carnet de communication des objectifs poursuivis à l'école avec l'adolescent afin que le travail puisse se poursuivre à domicile.

Il y a dans le chef des équipes, une confusion entre Conseils de classe, synthèse d'une période et le suivi du PIA. Un échéancier spécifique à la gestion du PIA n'est pas mis en place. Pour rappel, le décret organisant l'enseignement spécialisé de 2004, en son article 32, paragraphe 5, indique que la gestion du PIA est hebdomadaire pour chaque élève.

Bien que la situation évolue positivement, certaines équipes considèrent toujours le PIA comme une contrainte administrative et obligatoire et n'ont pas encore perçu l'outil comme facilitateur dans une démarche de travail personnalisé.

2.5. Le respect des besoins spécifiques des élèves

2.5.1. Dans l'enseignement fondamental

Dans le cadre des activités, les inspecteurs constatent dans l'enseignement de types 1 et 8 que peu de méthodologies spécifiques (orthopédagogiques) sont mises en place pour accompagner les élèves.

Certains jeunes enseignants n'identifient pas les besoins spécifiques de leurs élèves et ne recherchent pas l'information (ex. consultation du dossier, échanges avec les paramédicaux).

Les inspecteurs mettent néanmoins en évidence que les besoins spécifiques lorsqu'ils sont pris en compte se concrétisent par :

- l'exploitation de la complémentarité des compétences des enseignants et des paramédicaux ;
- un travail en partenariat pour le regroupement d'élèves de même niveau ou un travail plus individualisé, par exemple avec la psychomotricienne ;
- la pratique de manipulations concrètes visant à une meilleure compréhension des opérations mathématiques ;
- l'organisation d'activités basées sur des projets pédagogiques réels qui donnent du sens aux apprentissages ;
- des consignes claires, un matériel adéquat et des référentiels soutenant les élèves dans leur raisonnement.

La prise en compte des besoins spécifiques des élèves est plus implicite qu'explicite, voire inexistante pour les enseignants des types 1 et 8.

L'accompagnement orthopédagogique et/ou paramédical

Les inspecteurs constatent qu'il est organisé notamment l'aménagement des plages horaires pour favoriser la collaboration des enseignants avec les maîtres d'activités éducatives (M.A.E.) et d'enseignement individualisé (M.E.I.), les kinésithérapeutes, les logopèdes pour l'organisation des prises en charge individuelles ou en petits groupes (remédiation et/ou dépassement) ainsi que par la présence de divers intervenants dans les classes (personnel paramédical et enseignant).

La remédiation

L'organisation des activités de remédiation est basée :

- sur des besoins ponctuels et/ou récurrents constatés chez l'élève ;
- sur des évaluations et décisions prises par l'équipe éducative en conseils de classe ;
- sur une impression de difficulté non objectivée.

La collaboration entre l'enseignant titulaire et celui chargé de la remédiation se traduit par des prises en charge individuelles ou collectives (en groupes de besoins/niveaux). La communication se fait soit de manière informelle soit en concertation aux conseils de classe.

Pour certaines équipes, les titulaires « commandent » le travail aux autres intervenants et il n'y a pas de réelle collaboration. Pour d'autres (en type 8 surtout), les titulaires ne mettent pas en place la différenciation des apprentissages et les dispositifs de remédiations, mais les relèguent aux M.E.I. et aux paramédicaux.

Les actions des M.E.I. ne sont pas suffisamment ciblées s'il n'y a pas eu au préalable une identification des difficultés et des objectifs d'intervention à mettre en place.

2.5.2. Dans l'enseignement secondaire

Dans le cadre des activités, les inspecteurs constatent que les professeurs adaptent effectivement leurs activités au niveau de leurs élèves ou à la déficience relevant du type d'enseignement dont ils relèvent. Cependant, ils constatent que les besoins spécifiques associés (dyslexie, dyspraxie, comportements autistiques...) ne sont pas toujours pris en compte.

Les cours sont encore trop souvent donnés à l'ensemble de la classe, sans discernement. Si le professeur sait qu'un élève est dyslexique, il ne sait pas comment faire pour adapter son cours à cette dyslexie (par ex. en laissant un espace plus grand entre les lettres des mots sur une feuille d'exercices).

Pour la formation professionnelle, les déficits sensoriels ou physiques sont généralement pris en compte

Pour d'autres besoins spécifiques, il y a peu d'individualisation. Les professeurs ne sont pas toujours au fait de ces besoins et quand ils le sont, ils sont peu formés à trouver les

solutions nécessaires afin de compenser les manquements constatés par l'adaptation du matériel, la différenciation des techniques, des supports, etc.

L'activité menée est généralement prévue pour la classe dans sa globalité. Dans certains cas, en phases 2 et 3, dans les classes groupées, la matière est identique pour chaque élève, quel que soit son niveau d'avancement dans la phase.

Quant au souci des enseignants de repérer et de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves en difficulté, les inspecteurs notent que dans les écoles organisant les types 4, 6 et 7, le matériel utilisé et les techniques employées sont en parfaite adéquation avec les besoins spécifiques présentés par les élèves.

Les enseignants se tiennent régulièrement informés des technologies nouvelles et des innovations des méthodes. La collaboration avec le personnel paramédical favorise l'adaptation du matériel pour en faciliter l'utilisation par l'élève en fonction de ses difficultés.

Les déficits « visibles » sont généralement pris en charge (problèmes de taille, de poids, visuels, auditifs, de mobilité...). Par contre, les autres difficultés sont généralement moins « repérées » et ne font pas l'objet d'approches adaptées. On trouve peu de grilles d'observation fine des élèves.

Une bonne utilisation du PIA et la collaboration active du personnel paramédical permettraient des prises en charge plus réfléchies, concertées et par conséquent, plus efficaces.

L'accompagnement orthopédagogique et/ou paramédical

Suivant les cas, les rééducations sont programmées hors classe. De plus en plus régulièrement, le personnel paramédical intervient également dans le cadre des groupes classes et principalement dans les ateliers.

La remédiation

Les inspecteurs constatent qu'elles sont mises en place sur base de certaines données tels la fiche d'inscription, le rapport du Conseil de classe, la demande d'enseignants, le PIA...

2.6. Autres considérations

Outre les points particuliers des rapports, les inspecteurs se sont particulièrement attachés à analyser différents aspects, en l'occurrence :

- les dispositifs mis en place pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves ;
- la formation continue des enseignants ;
- la collaboration entre les équipes paramédicales et les enseignants ;

2.6.1. Dispositifs mis en place pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves

Dans l'enseignement fondamental

Dans les différents types d'enseignement, les différentes formes d'autonomie sont travaillées de manière explicite.

Elles sont particulièrement développées dans les classes de types 2 et 4. Dans les classes des types 1, 3 et 8, des traces apparaissent dans les documents des élèves (ex. contrat de travail), mais aussi dans la manière d'aborder les apprentissages (ex. temps de recherche).

Par contre, elles sont peu présentes dans les préparations de cours des enseignants.

L'inspection relève quelques exemples de bonnes pratiques :

- l'autonomie fonctionnelle : acquérir des habitudes d'hygiène, apprendre à manger seul, être responsable de ses affaires... ;
- l'autonomie affective : exprimer ses goûts, ses sentiments, ses besoins, ses choix... ;
- l'autonomie sociale : attendre son tour, participer à une activité collective, jouer tout seul, respecter les règles, se comporter correctement lors des sorties scolaires, être délégué de classe au conseil d'école, participer au conseil de coopération... ;
- l'autonomie intellectuelle : faire l'effort de comprendre les consignes, participer à une démarche de recherche, respecter les étapes d'une procédure, mémoriser des informations... ;
- l'autonomie scolaire: gérer la lecture d'un livre sur la semaine, s'occuper dans un cahier d'activités, travailler dans un contrat, utiliser des référentiels, terminer/corriger ses travaux...

Dans l'enseignement secondaire

La pédagogie du projet permet une individualisation et donc une autonomie plus poussée.

L'outil informatique, particulièrement la tablette, contribue également au développement de l'autonomie de l'élève.

La conception des épreuves intégrées incluant les cours généraux aux SIPS, la collaboration entre professeurs de cours généraux et de pratique professionnelle, la qualification de fin de phase 3, la création de référentiels orthographiques ou de vocabulaire susceptibles d'être utilisés dans la vie post scolaire, favorisent l'accès à davantage d'autonomie.

Pour optimiser le travail en indépendance, il est intéressant de fournir des outils aux élèves qui leur permettent de mener une tâche à bien sans avoir recours au soutien de l'adulte : modes opératoires chronologiques, étalons, produits finis consultables, auto-évaluation...

Si ces pratiques se développent progressivement, elles ne sont pas encore suffisamment exploitées.

2.6.2. La formation continuée

Dans l'enseignement fondamental

Au cours de l'année scolaire 2014-2015, l'ensemble des équipes éducatives a suivi des formations obligatoires et volontaires.

Les choix de ces formations sont en relation avec les besoins du terrain et en lien avec la fonction de chaque personne.

Celles-ci concernent à la fois des domaines :

- disciplinaires (ex. « Raconte-moi une histoire », l'organisation des ateliers d'écriture);
- liés aux besoins spécifiques des élèves (ex. la dysphasie, le polyhandicap);
- de type relationnel (ex. la gestion de conflits, l'éveil à la citoyenneté...).

La plupart des enseignants disposent d'un plan de formation individuel : si certains choix sont logiques et en lien direct avec le contexte professionnel, d'autres sont plus aléatoires.

L'exploitation de ces formations n'apparaît pas toujours de manière claire dans les pratiques pédagogiques.

Dans l'enseignement secondaire

La majorité des écoles établissent leur plan triennal de formation.

Les enseignants ne mettent pas encore systématiquement en place leur plan individuel de formation.

La participation est cependant effective dans les 3 niveaux proposés.

Les attestations de participation sont généralement classées dans le dossier administratif des membres du personnel.

De manière générale, les chefs d'établissement vérifient le bienfondé des demandes, certains établissent une liste des besoins suite aux difficultés rencontrées lors des visites d'évaluation du niveau des études. La pratique de plateformes régionales se développe : elle propose plusieurs thématiques afin de répondre aux souhaits des enseignants. Cette formule est également intéressante dans l'organisation des établissements, car elle permet une mise en congé des élèves.

2.6.3. La collaboration entre les équipes paramédicales et les enseignants

Dans l'enseignement fondamental

La collaboration entre les différents membres des équipes éducatives est pertinente.

Même si les paramédicaux interviennent en collaboration avec la titulaire, les objectifs et les rôles de chaque intervenant ne sont pas toujours bien définis (qui fait quoi ? Avec qui ? Pourquoi ?).

Cette confusion de rôle est constatée dans certaines écoles : les logopèdes qui devraient assurer un suivi de rééducation langagière s'approprient (ou se voient attribuer) le rôle des enseignants. Par exemple, au niveau de l'apprentissage de la lecture ou des remédiations en nombres et opérations.

Dans l'enseignement secondaire

Dans toutes les écoles visitées, l'inspection a pu observer, au travers des conseils de classes et des pratiques sur le terrain, une collaboration entre le personnel enseignant, paramédical et social. Les collaborations autres que celles issues des conseils de classes ne sont pas suffisamment formalisées. (Par exemple : les échanges durant les récréations, temps de midi et les temps de travail en classe).

2.6.4. Le « savoir-écrire » dans l'enseignement fondamental

La psychomotricité joue un rôle important dans les activités au service de l'écriture :

- Le graphisme : les titulaires travaillent en partenariat avec le psychomotricien sur la connaissance corporelle, l'importance du chemin à suivre pour la formation des lettres, dessins, peintures, mimes...
- Les outils de développement du savoir écrire : schéma corporel, habiletés gestuelles, latéralisation, rythme, coordination.

Des référentiels construits avec/sans les élèves et/ou conventionnels constituent des supports visuels importants pour plonger les élèves en permanence dans le monde de l'écrit.

L'aménagement de lieux et d'outils d'expression (bibliothèque, photos, exposition de productions...) favorise la communication orale et écrite.

Au quotidien, les enseignants sollicitent des compétences de langage oral et de langage écrit. La découverte de livres ou autres types d'écrits inscrit les élèves dans le monde du savoir-lire/écrire. Ces derniers apprennent à recopier, mais aussi à composer un message (dictée à l'adulte, création d'affiches, correspondance, rédaction de textes...).

Une enseignante a élaboré une histoire où les sollicitations tactiles sont très développées.

L'orthographe se travaille par des productions d'écrits et essentiellement par la dictée. D'autres pistes pour l'apprentissage de l'écrit pourraient être envisagées, entre autres par la constitution d'un lexique orthographique. L'analyse et la correction des erreurs avec les élèves sont la plupart du temps inexistantes ce qui est contradictoire avec la pédagogie de la réussite telle que décrite dans le Décret Missions.

La production d'écrit en tant qu'outil de communication est pratiquement inexistante. Lorsqu'elle apparaît, elle est parfois dépourvue de sens.

Par exemple, sous prétexte que les élèves sont lents pour écrire, dans une classe d'enseignement de type 1 maturité 1, l'institutrice propose aux élèves d'écrire une lettre à leurs parents avant le séjour en classe de dépaysement. Même si les élèves n'ont pas beaucoup de temps sur place, il est interpellant d'écrire un courrier avant le séjour. La motivation réelle d'apprentissage en mise en situation n'est pas rencontrée.

La spontanéité de l'expression de l'élève lorsqu'il écrit une carte postale est compromise.

Il y a confusion au niveau de l'intention des productions d'écrit : d'une part l'idée d'informer les parents des différentes activités planifiées et d'autre part la correspondance écrite ("Je donne de mes nouvelles").

2.7. Exemples de bonnes pratiques relevées par les inspecteurs

2.7.1. Dans l'enseignement fondamental :

- réinvestir des acquis dans diverses situations ;
- instaurer une pratique de métacognition, en amenant les élèves à réfléchir au(x) procédé(s) utilisé(s) pour résoudre des situations problèmes;
- utiliser des moyens orthopédagogiques (approche multi-sensorielle, communication gestuelle, approche corporelle par une méthode spécifique comme Shelborne, Pëto...) permettant aux élèves de gérer leurs difficultés;
- fixer des objectifs communs pour optimiser la collaboration des enseignants avec les maîtres d'activités éducatives (M.A.E.) et d'enseignement individualisé (M.E.I.), les kinésithérapeutes, les logopèdes ;
- mettre en place des dispositifs d'observation de l'élève et disposer d'un carnet reprenant les observations des différents intervenants. Cet outil s'avère précieux pour compléter le P.I.A et optimiser le travail des conseils de classe (cf. point 3) ;
- organiser des activités basées sur des projets pédagogiques concrets qui favorisent l'acquisition et l'appropriation de connaissances de manière durable. Certains projets sont menés à la dimension de l'ensemble de l'école, avec l'enseignement ordinaire, en collaboration avec des partenaires extérieurs ;
- développer des apprentissages par le jeu permet de travailler de nombreuses compétences ;
- favoriser l'autocorrection : ex. l'utilisation régulière de l'ardoise individuelle autorise l'élève à noter pour réfléchir, puis à effacer sans laisser de trace écrite ;
- prendre en compte les objectifs du PIA annexés à chaque préparation de cours, et ce, pour chacun des élèves ;
- concrétiser les objectifs poursuivis en les affichant au mur et en envoyant régulièrement l'élève consulter son tableau ;
- intégrer progressivement le cours d'éducation physique au service des apprentissages ou de la remédiation;
- utiliser des TIC au service des apprentissages ;

- mettre en place un labo-informatique dans l'école, désigner une personne responsable de la gestion du matériel, utiliser des programmes éducatifs notamment en lecture, calcul, psychomotricité fine ;
- utiliser le cours d'éveil musical dispensé par la M.A.E. en vue d'entrer dans le monde de la musique, des instruments et du rythme. Diverses activités sont menées, certaines s'inscrivent dans un thème travaillé par l'ensemble de l'équipe:
 - jeux d'écoute ;
 - expression orale à partir de l'activité d'écoute ;
 - travailler sur les émotions : « pourquoi le choix de tel instrument »;
 - mimes.
- constituer une bibliothèque à disposition des élèves, dans l'école. Celle-ci fonctionne avec un prêt de livre en situation quasi réelle. L'organisation nécessite un enseignant (M.E.I.) responsable de la gestion du projet.
- Les élèves rapportent le livre emprunté et l'encodent eux-mêmes à l'ordinateur puis choisissent un autre ouvrage. Le titulaire et le M.E.I. supervisent les opérations et les guident dans leurs choix. Le M.E.I. organise des ateliers « lecture » dans le cadre du local. Celui-ci aborde les thèmes travaillés en classe ou par l'ensemble de l'équipe; les contes pour exemple.
- Du matériel spécifique est utilisé: la technique du kamishibai. Cette technique favorise la mise en scène du livre grâce au support en bois : le butai.
- L'activité de lecture se poursuit en classe : l'institutrice rappelle le schéma narratif des décors et des personnages de l'histoire.
- organiser un « atelier des émotions » pour aider les élèves à gérer leurs ressentis et leur comportement (prévention des crises).
- Différentes activités sont proposées à partir d'un matériel ayant toujours une partie très visuelle (illustrations, pictogrammes...) :
 - utiliser la roue des émotions ;
 - associer une situation illustrée (vécue) à une émotion (pictos) ;
 - trouver différentes réponses à certaines situations:
 - mimer des situations où les émotions tiennent une place importante ;
 - utiliser des livrets tels que « Madame Gentille », « Monsieur Colère »...

2.7.2. Dans l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement de forme 2

Une école met en place une journée « projet » pendant une journée complète chaque semaine dans le cadre d'un autre service. Lorsque l'élève atteint 18 ans, un bilan des options de vie envisageables pour lui est établi avec le soutien du centre PMSS et de sa famille. En fonction des constats établis, la solution qui lui correspond le plus est développée : SAJA, CFPT, EFT, ETA, ASBL locales pour un travail en volontariat... De nombreuses possibilités sont offertes.

Les différentes institutions se sont concertées pour rédiger, avec le soutien des Services de l'Awiph, du SPF santé et de la province, une brochure à l'attention des jeunes et de leurs familles : « J'habite en Province de Luxembourg, je suis scolarisé en FORME 2 et je termine bientôt mes études. Et après, je fais quoi ? ».

Cet outil et la collaboration étroite développée ont permis l'insertion progressive de plusieurs jeunes et leur offrent des possibilités après école.

Il est cependant regrettable que ce travail ne soit pas intégré dans le PIA, il constitue en fait une partie importante du futur PIT à mettre en place.

Dans une école, l'utilisation de la braingym pour l'analyse de situations au cours de français permet une approche différente de la compréhension de textes généralement en relation avec une situation mobilisatrice.

L'évaluation du comportement à adopter sur base d'un curseur allant de, un à dix au départ du comportement inadéquat vers une attitude acceptable et acceptée permet à l'élève de visualiser, de concrétiser le chemin qu'il a parcouru dans le travail qu'il fait sur lui-même.

Un professeur de français a imaginé une jeune fille fictive, Élise. Elle a montré des photos aux jeunes de la classe accompagnées d'une demande de correspondance personnelle. Les jeunes ont été partants, enthousiastes et attendent avec impatience les courriers de « Élise ». Cette dernière voyage beaucoup, son papa travaille sur de gros chantiers à l'étranger. Le professeur développe, outre une activité de lecture intéressante, un apprentissage dans des activités d'éveil (Par exemple, Élise se trouve en Chine, situation sur le planisphère ? C'est loin donc elle a dû prendre l'avion, qu'achète-t-elle au marché ? que mange-t-elle ? etc... ensuite elle part pour Copenhague, c'est où ? ...). Les élèves répondent régulièrement aux lettres en demandant certaines précisions : quel temps fait-il ? Comment est sa maison ? Explique aussi ce qui se passe dans l'école, dans leur village, en Belgique. Ils doivent se concerter, réfléchir, rédiger collectivement, etc. Ils travaillent donc également l'écrit. Les apprentissages ne sont pas perçus comme une activité scolaire proprement dite, ils sont fonctionnels et mobilisateurs des savoirs.

Dans l'enseignement de forme 3

Une école a mis en place depuis septembre le schéma de passation de la qualification. Chaque élève, en début de phase 3, dispose de son portfolio. La matière est découpée en séquences et la vérification des compétences est planifiée. Les élèves sont donc acteurs dans la mise en place de leurs apprentissages. Une grille d'évaluation permet à tout moment d'adapter le contenu ou le moment en fonction de l'état d'avancement du jeune : un tel n'est pas prêt, certaines compétences seront donc évaluées ultérieurement, un autre par contre a pris de l'avance (notamment lors du travail fourni en stage) et l'évaluation peut être menée plus tôt que prévu. Des remédiations sont prévues et le caractère formatif du document est également exploité par tous les membres de l'équipe.

Un établissement développe l'autonomie en désignant une élève « chef d'atelier » pour 2 semaines (phase 3).

La jeune fille est en charge de l'ordre, de l'hygiène et de la sécurité de l'atelier. Elle dispose d'un résumé des actions à mener à chaque séquence de travail : tenue de travail réglementaire, vérifier que toutes les machines sont en ordre, éteintes en fin de séance (machines à coudre, fers et centrale de repassage, etc.), ranger le matériel à l'endroit adéquat.

Dans la même école, une partie des données du PIA sont partagées par le groupe-classe. Le titulaire s'entretient avec l'élève des objectifs poursuivis avec elle. L'élève marque son accord pour que l'un d'eux soit affiché en classe et connu des autres élèves.

Ces derniers vont la soutenir dans sa démarche et apporter leur aide (ex : retenir les consignes : plusieurs élèves les répètent au besoin, gérer sa nervosité : les conflits sont évoqués de manière calme avec la possibilité d'exprimer « ce qui ne va pas ». Le professeur joue, bien sûr, un rôle très important de facilitateur dans ce genre de démarche. En cas de problème, il ramène l'élève à son objectif et le groupe (peu nombreux) recherche ensemble des options possibles pour résoudre la difficulté (comment X pourrait-elle faire pour...).

Si la technique prend un peu de temps, elle est payante dans la mesure où les problèmes constituent moins un frein aux apprentissages.

3. LES ACTIVITÉS PARAMÉDICALES

En règle générale, le niveau global des établissements est satisfaisant.

Il faut constater une nette prise de conscience de l'importance du plan individuel d'apprentissage. Le document devient un véritable outil méthodologique comme prescrit dans le décret, mais surtout, les personnels intègrent les décisions du conseil de classe dans leurs prises en charge.

Le personnel paramédical est de moins en moins utilisé comme un appui thérapeutique, mais aide les enseignants à améliorer leur pédagogie par une approche interdisciplinaire transversale et fonctionnelle.

Concernant la monographie du personnel paramédical, social et psychologique de l'enseignement spécialisé, l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 03/10/2002, rendant obligatoires les décisions de la Commission paritaire de l'enseignement spécial libre confessionnel du 24 mai 2002 relative à l'organigramme des fonctions de puériculteur, kinésithérapeute, logopède et infirmier en enseignement spécial et 21 août 2002 adoptant un commentaire annexe à la décision du 24 mai 2002 précitée, précise le fonctionnement des membres du personnel paramédical pour le réseau libre confessionnel.

En ce qui concerne les autres réseaux, seules deux circulaires existent, l'une du 24/04/1980 portant sur l'organisation des services médicaux et paramédicaux et l'autre du 30/11/1990 concernant l'organisation de la fonction de logopède dans les établissements d'enseignement spécialisé organisés ou subventionnés par la Communauté française. Si ces circulaires permettent de donner les lignes directrices du fonctionnement des paramédicaux, elles demeurent imprécises.

Afin d'uniformiser le fonctionnement de tous les paramédicaux, quel que soit le réseau, et de pouvoir se baser sur des textes légaux, pour tous, il serait nécessaire qu'une monographie du personnel paramédical, social et psychologique du réseau organisé et du réseau officiel subventionné par la Communauté française soit établie.

4. LES ACTIVITÉS AUXILIAIRES D'ÉDUCATION

Pour cette année scolaire 2014-2015, les missions d'évaluation et de contrôle des établissements scolaires ont concerné les objectifs suivants :

4.1. *Le contrôle de la fréquentation scolaire et de la prévention du décrochage scolaire*

Les évaluations menées ont montré que la moitié des établissements possédaient un R.O.I. incomplet ou imprécis au regard de la réglementation en vigueur et que la tenue des documents (registre de fréquentation, transmis à la DGEO...) souffrait parfois d'un manque de rigueur, les équipes éducatives ayant quelquefois une connaissance parcellaire des prescrits légaux régissant cette matière.

Par contre, la bonne connaissance des élèves et de leur situation personnelle par les membres des personnels et des directions permet de compenser les remarques émises ci-dessus. En effet, les équipes éducatives sont quasi toujours soucieuses des élèves dont ils ont la charge.

Quelques observations et questions récurrentes peuvent être mises en exergue :

- Certains établissements scolaires ne différencient pas les absences justifiées par les points 2 à 9 de l'article 4§1 de l'A. Gt de la C.F. du 23/11/1998 et le paragraphe 3 du même article, ce qui amène les écoles à additionner un grand nombre d'absences excusées pour certains élèves. En effet, ces absences excusées sont limitées au maximum à 16 demi-jours et au-delà de ce nombre, les absences deviennent injustifiées. Dès lors, des démarches sont erronément lancées auprès de certaines institutions et de la DGEO (signalement) ;
- Les sigles sont actuellement trop peu nombreux pour tenir compte des situations rencontrées par les établissements, ce qui amène une compréhension difficile des registres ;
- Peut-on admettre que l'envoi quotidien de SMS puisse remplacer l'envoi des cartes d'absence hebdomadaires ou pour le moins compléter les démarches déjà prévues dans la circulaire ?

Ne serait-il pas souhaitable d'uniformiser les circulaires sur le même sujet dans les différents niveaux d'étude ?

4.2. *La mise en place des structures participatives pour les élèves :*

Deux cas de figure se sont présentés durant les missions d'évaluation menées durant cette année scolaire :

- - Les établissements n'ayant aucune structure participative ou de simples balbutiements ;
- - Les écoles possédant depuis plusieurs années des structures participatives et qui réalisent quasi la totalité des attentes du Décret. Il est important de souligner que certaines écoles ont des projets intéressants, innovants et qui vont parfois bien au-delà des prescrits attendus dans les textes (École Citoyenne, Projet DAS).

Dans le cadre de l'application du Décret du 12/01/2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté, il serait certainement cohérent d'ajouter pour les années suivantes l'évaluation du Titre 2 (articles 4 à 13) du Décret précité afin de posséder une vision globale des actions engagées au sein de l'établissement.

RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE ET À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

INTRODUCTION

Comme évoqué supra, l'enseignement de promotion sociale est organisé de manière modulaire (par unités d'enseignement) et non linéaire.

Cet enseignement dispose de programmes de cours traduits dans des dossiers pédagogiques inter réseaux ou, pour des matières particulières, spécifiques à un réseau mais qui peuvent néanmoins être utilisés par d'autres réseaux.

La structure de ces dossiers pédagogiques en conditions d'admission, suivi des études, conditions de sanction, et respect des programmes conditionne ce chapitre.

Les inspecteurs ont, pour chacun de ces aspects, relevé dans les écoles les éléments de bonnes pratiques et ceux méritant, à leurs yeux, de faire l'objet d'une attention particulière de la part des établissements.

Ils ont également été particulièrement attentifs à l'environnement matériel et pédagogique mis à la disposition des apprenants.

DONNÉES QUANTITATIVES

Durant l'année scolaire 2014 – 2015, 156 établissements ont été visités (sur un total de 163). Ces visites ont concerné 1500 unités d'enseignement.

BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES

1. L'admission dans les unités d'enseignement

1.1. Les points forts

Les inspecteurs relèvent que l'admission est, de manière très générale, bien gérée par les établissements notamment en ce qui concerne :

- les processus d'information et d'orientation à destination des apprenants ;
- les processus d'admission en eux même ;
- la prise en considération de titres d'études remis dans d'autres formes d'enseignement et dans l'enseignement de promotion sociale ;
- la gestion des procès-verbaux d'admission et des autres documents probants.
A ce sujet, les inspecteurs mentionnent l'exploitation de logiciels spécifiques qui permettent de remplir des documents administratifs assez facilement.

Les inspecteurs ont également examiné l'utilisation des périodes d'expertise pédagogique.

Les actions mises en place dans le cadre de l'expertise technique et pédagogique permettent de rencontrer des besoins et demandes bien présents dans les établissements, en apportant une réelle plus-value à toutes les parties prenantes de l'établissement en matière :

- d'amélioration des pratiques pédagogiques, y compris innovantes, à l'attention des étudiants, des personnels, de l'établissement et son pilotage ;

- de soutien à la réussite des étudiants ;
- de développement professionnel pour les enseignants.

1.2. Les points à améliorer

Les inspecteurs constatent que la reconnaissance des acquis (qui permet de prendre en considération pour l'accès aux études, le cours et la sanction de celles-ci, les capacités acquises dans tout enseignement ou dans d'autres modes de formation y compris l'expérience professionnelle) n'est pas suffisamment pratiquée.

De plus, il existe des différences entre la qualité d'évaluation des divers établissements. Dans cette optique, les inspecteurs considèrent qu'il serait dès lors intéressant de mettre en place une cellule d'appui d'aide aux établissements.

Pour les unités d'enseignement pour lesquelles les capacités préalables requises relèvent du niveau du CEB, il serait utile de s'inspirer des questions qui sont posées aux évaluations externes certificatives, tout en orientant les tests de mathématiques et de français vers les cursus choisis par les étudiants.

Dans l'enseignement supérieur de promotion sociale, certains établissements disposent de fiches pédagogiques. Il serait toutefois pertinent de se référer à l'article 77 du décret « Paysage »¹ qui caractérise une fiche d'enseignement via 12 items bien définis. Ces fiches ne sont pas nécessairement présentes dans tous les établissements visités.

Les établissements pourraient aussi se référer à l'article 77 pour construire des fiches à destination de l'enseignement secondaire de promotion sociale.

Concernant l'utilisation des périodes d'expertise pédagogique, il semblerait intéressant que les missions pouvant entrer dans le champ de l'expertise soient élargies ou précisées dans un texte réglementaire.

Ainsi, par exemple, devraient être autorisés ou promus :

- l'implémentation et le développement d'une démarche qualité ;
- le développement, la mise en place et le suivi de projets particuliers (FSE...) ou de recherche ;
- le soutien aux tâches administratives ;
- un encadrement psychologique ou social aux étudiants ;
- le suivi de convention(s) ou de partenariat(s)...
- la maintenance et le développement de matériels et de supports pédagogiques ;
- la coordination des conseils des études ;
- le suivi pédagogique d'étudiants ou de candidats étudiants.

2. Le suivi pédagogique

2.1. Les points forts

Les inspecteurs relèvent les éléments suivants :

¹ Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

- Le processus de suivi est en général bien assuré par la direction de chaque établissement et les différentes équipes pédagogiques.
- Le dynamisme et la collaboration qui règnent au sein des diverses équipes pédagogiques et administratives sont autant d'atouts. Les inspecteurs ont notamment relevé que les chargés de cours se remplacent aisément en cas de problème.
- D'une manière générale, les étudiants sont parfaitement suivis tout au long de leur cursus par les équipes pédagogiques et souvent, en cas d'abandon, ils sont interrogés pour en identifier les raisons et/ou les aider...
- Dans le cadre d'une meilleure remédiation, des chargés de cours sont disponibles certains jours pour apporter des réponses à des questions telles que la compréhension du français ou de l'expression écrite utilisée.
- Des rencontres entre élèves et professeurs sont régulièrement organisées pour assurer le suivi des travaux demandés.
- Certaines directions n'hésitent pas à recourir au coaching pour conduire les étudiants vers la réussite ou bien, à des moments d'études qui sont prévus pour permettre aux étudiants de mener à bon port leur travail de fin d'études, mais aussi pour disposer au mieux de l'équipement matériel de l'établissement. à souligner aussi que d'une manière générale, la part supplémentaire n'est pas activée pour assurer cette dernière mission.
- Les établissements qui sont très impliqués dans l'organisation de concertations formalisées dégagent une forte cohésion pédagogique. Il est à noter que dans de nombreux cas, cette dynamique est impulsée par la Direction.

2.2. Les Points à améliorer

Les inspecteurs relèvent que peu de choses sont mises en place concernant le CEB et sur l'orientation des étudiants.

Le développement du retour d'informations en provenance du lieu de stage (visites, rencontres avec le référent de stage, réunions...) est à poursuivre.

3. La sanction des études

3.1. Les points forts

Globalement, le refus ou l'ajournement d'un étudiant lors d'une unité d'enseignement ou d'une épreuve intégrée est bien motivé.

Les inspecteurs constatent que, dans la majorité des établissements, l'archivage des travaux est bien géré et cela même dans certaines formations, où la conservation des travaux originaux réalisés par les étudiants s'avère compliquée, voire impossible. Les établissements ont alors recours à l'archivage numérisé.

3.2. Les points à améliorer

Pour certains établissements, il serait judicieux de construire un mémento pour la sanction et l'organisation des différentes EI ainsi que des stages précisant les différentes conditions à remplir pour mener les UE à bon port.

L'un ou l'autre établissement possède de bonnes grilles d'évaluation des CT, mais majoritairement pour les établissements visités, il reste encore un gros travail à produire à ce niveau. Une généralisation de bonnes pratiques à ce niveau est à envisager.

4. Le respect des programmes

4.1. Les points forts

De manière générale, le niveau des études est atteint et les capacités du programme sont couvertes.

Parmi les bonnes pratiques relevées lors des cours ou de l'encadrement des stages ou de l'épreuve intégrée, on peut noter :

- des activités d'apprentissage diverses pendant les cours ;
- des contrats de stage et des référentiels d'épreuve intégrée de plus en plus précis, qui guident l'étudiant par rapport aux exigences attendues (acquis d'apprentissage) et au déroulement du stage ou à l'élaboration de son épreuve intégrée ;
- des fiches par unité d'enseignement de plus en plus élaborées et communiquées aux étudiants, en établissant de manière explicite le lien entre les activités proposées, les consignes d'évaluation et les acquis d'apprentissage.

4.2. Les points à améliorer

Certains programmes de l'enseignement technique sont dépassés quand ils ne sont pas obsolètes.

Par ailleurs, les inspecteurs constatent que trop de cours sont uniquement disponibles sur support papier. Le support informatique peut être intéressant via le développement de plateformes. Cette solution faciliterait également les échanges entre les différents chargés de cours.

De plus, une majorité de syllabus examinés témoignent également du manque d'interactivité entre les différentes activités d'enseignement. Elles sont organisées trop traditionnellement sans exploitation des nouvelles pédagogies comme le travail de groupe, l'enseignement différencié, les activités pédagogiques par projet...

Au niveau de l'enseignement supérieur, les regroupements de différents bacheliers se font parfois sans tenir compte du profil professionnel, les champs thématiques ne sont dès lors pas toujours en relation avec le(s) domaine(s) considéré(s). Il faut également ajouter qu'au niveau de l'apprentissage des langues, le non-respect des capacités préalables des UE peut se répercuter sur tout processus d'apprentissage futur.

5. L'environnement matériel, pédagogique

5.1. Les points forts

La plupart des établissements disposent du matériel et des ressources d'informations nécessaires aux apprentissages. Il est constaté une amélioration des moyens numériques (Wifi, classe(s) informatique(s) accessible(s) en appoint). Cette évolution est à l'origine de demandes de formations en cours de carrière des enseignants.

5.2. Les points à améliorer

Les inspecteurs ont relevé que, dans certains établissements, des locaux sont parfois à la limite de la salubrité et que des bâtiments ne sont pas bien entretenus ou sont vieillots.

De plus, certains ont du matériel plus performant que d'autres.

Il serait opportun de généraliser l'utilisation des plateformes pédagogiques afin de simplifier l'accès aux ressources pédagogiques (notes de cours, exercices, résultats, communications, consignes...).

6. Analyse de domaines spécifiques

6.1. L'utilisation des ECTS dans l'enseignement supérieur de promotion sociale

Les inspecteurs constatent que, dans pratiquement tous les établissements, les enseignants (y compris les chefs d'établissement) n'ont pratiquement aucune connaissance ou peu de connaissances sur les enjeux des ECTS et encore moins sur la charge de travail demandée à un étudiant sollicité par une unité d'enseignement pondérée à X ECTS. Dans le contexte européen qui se dessine, ignorer ce concept pourrait avoir des répercussions importantes pour la reconnaissance de l'enseignement supérieur de promotion sociale dans le cadre du décret « Paysage ». Les inspecteurs constatent qu'un nombre non négligeable de chargés de cours refuse de s'engager dans cette voie : absence de volonté de changement des contenus des cours, absence d'investissement dans des activités pédagogiques par projet...

6.2. L'informatique dans l'enseignement secondaire

Les inspecteurs remarquent une diminution de fréquentation pour les organisations d'unités d'enseignement indépendantes de type classique comme, par exemple, toutes les unités d'enseignement basées sur l'apprentissage d'un système d'exploitation, les unités d'enseignement de type bureautique élémentaire, les unités d'enseignement d'apprentissage de l'Internet et de ses différents services. Ces formations n'intéressent plus vraiment les publics jeunes ou même les personnes professionnellement actives. Ceci s'explique certainement, par la présence de formations informatiques dans les écoles du secondaire, mais également par l'utilisation d'appareils informatiques divers comme les Smartphones, tablettes, ordinateurs portables, télévisions connectées, ...). Il est nécessaire, en vue de mieux adapter l'offre à la demande, de revoir les dossiers pédagogiques en les adaptant aux nouvelles technologies disponibles à l'heure actuelle (stockage de type « cloud », virtualisation, outils en ligne...), et ceci avec une vision plus large qui tiendrait compte des différents appareils informatiques pouvant être utilisés.

7. Conclusions

Dans le cadre de l'évaluation et du contrôle du niveau des études, les inspecteurs constatent qu'ils sont soumis à de nombreuses sollicitations (demandes d'entretien et de suivi avec l'inspection) et cela tant de la part des chefs d'établissement que du personnel administratif ou du corps enseignant. Ce contact privilégié est maintenu au-delà de l'année scolaire spécifique de contrôle des établissements. Les liens se renforcent au fil des années et le nombre de sollicitations est en augmentation, moins pour des éléments généraux, mais, de plus en plus, pour des cas particuliers et très spécifiques. Il apparaît que cette mission est en passe de devenir la plus importante, tant en volume de prestations qu'en matière de visibilité

pour le travail de l'inspecteur, et, au-delà, pour celui du service de l'inspection. L'importance d'une réponse rapide et correcte, implique des progrès quant à la mise en œuvre de dossier "orientation - guidance" au sujet des stages et du CESS, mais également au sujet des moyens complémentaires alloués par le FSE.

La systématisation des remédiations, lorsque des problématiques liées aux processus d'apprentissages sont identifiées, devrait être développée.

Un certain nombre de problématiques persistent, notamment, concernant l'évaluation des conventions relatives aux reconnaissances de parcours de formation et au suivi de celles-ci. Des difficultés sont également pour des unités d'enseignement organisées en e-Learning. Les textes réglementaires n'abordent, en effet, pas certains aspects importants de cette méthode comme, par exemple, la pertinence de l'utilisation de l'e-learning, les dispositifs méthodologiques mis en place dans ce cadre (scénario, tutorat, ressources...).

La mise en place de nouvelles structures comme l'ARES, pour l'enseignement supérieur, du SFMQ et des futurs bassins de vie, pour l'enseignement secondaire ont un impact sur l'organisation de l'EPS et des dossiers pédagogiques en particulier. Si l'enseignement de promotion sociale dispose de son propre dispositif décretaal et réglementaire, il est au carrefour et directement lié à d'autres structures dont il doit nécessairement tenir compte.

Ainsi, pour l'enseignement supérieur de promotion sociale, le travail des inspecteurs doit nécessairement intégrer les nouvelles dispositions légales du décret « Paysage » applicables à tout l'enseignement supérieur. Les inspecteurs sont donc amenés à tenir compte de nouveaux paramètres liés à ce décret et ayant des incidences sur l'élaboration ou l'application des dossiers pédagogiques dans l'EPS (acquis d'apprentissage, conditions de valorisation de l'expérience personnelle, professionnelle ou de délivrance des titres académiques, programmes des études communs à 80 % pour chaque cursus de type court, domaines et secteurs des grades académiques, critères d'habilitation, conventions de co-diplomation, notions de finalité, d'orientation et d'option des titres, accès aux études...).

Quant au SFMQ, les profils d'évaluation et de formation établis pour certains métiers impliquent des modifications dans les dossiers pédagogiques de l'enseignement secondaire qualifiant de promotion sociale tant au niveau de leur structure en unités d'acquis d'apprentissage que des acquis d'apprentissage liés à chaque unité d'enseignement. Les inspecteurs doivent donc intégrer ces nouveaux référentiels pour les transférer dans les dossiers pédagogiques. Les bassins de vie qui se mettent progressivement en place vont aussi avoir une incidence sur les dossiers pédagogiques qui pourront ou non être organisés.

Les inspecteurs sont donc amenés non seulement à prendre connaissance des nouvelles dispositions touchant l'organisation des enseignements secondaire et supérieur, mais aussi à les transférer dans les pratiques et à les expliquer aux acteurs de terrain afin de faciliter leur intégration.

RAPPORT RELATIF À L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

INTRODUCTION

Ce chapitre concerne les quatre domaines de l'enseignement artistique dispensés dans les académies des Beaux-Arts et les académies dites « de musique ».

Ce chapitre sera ainsi essentiellement structuré sur base de l'analyse des inspecteurs dans :

- Le domaine de la Musique pour les cours de formation musicale en filière préparatoire, de formation vocale jazz, d'improvisation, de pratique des rythmes musicaux du monde, d'instruments patrimoniaux, d'écriture musicale – analyse et de musique électroacoustique.
- Le domaine de la Danse pour les cours de danse classique, de danse jazz, de danse contemporaine, ainsi que les cours complémentaires.
- Le domaine des Arts de la Parole et du Théâtre pour les cours de diction, spécialité éloquence et les formations pluridisciplinaires.
- Le domaine des Arts plastiques, visuels et de l'Espace pour les cours de création transdisciplinaire, des arts monumentaux, de design, de cinégraphie, de vidéographie, des arts numériques, des arts du livre : reliure- dorure, d'infographie, des arts du verre, de vitrail, de publicité et communication visuelle, de stylisme, parure et masques et les cours d'ensemblier – Décorateur/décoration.

DONNÉES QUANTITATIVES

Durant l'année 2014 – 2015, 83 rapports relatifs à l'évaluation et au contrôle du niveau des études ont été rédigés suite aux inspections menées dans les académies.

45% des rapports concluent par un avis favorable tandis que 3% des rapports concluent par un avis non satisfaisant au prescrit légal.

Durant cette année scolaire, sur les 39 revisites motivées par des constats réservés ou non satisfaisants les années antérieures, plus de 50% des rapports se soldent par un avis réservé.

Il est à noter qu'un rapport de visite ou de revisite, concerne plusieurs cours. Les réserves émises dans la conclusion peuvent ne concerner qu'un seul cours parmi l'ensemble des cours visités.

BILANS RÉSULTANT DES MISSIONS D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DU NIVEAU DES ÉTUDES

Dans le cadre de cette mission, l'inspection a particulièrement porté son regard sur le respect et la prise en compte des socles de compétences relatifs aux cours artistiques de base, le respect et la prise en compte des objectifs d'éducation et de formation artistique et le respect et l'application des programmes de cours tels qu'approuvés par le Gouvernement.

1. Socles de compétences et prise en compte des 4 axes : maîtrise technique, intelligence artistique, autonomie et créativité

L'intégration des socles de compétences par l'interaction de chaque axe, lors des processus d'apprentissages et lors des pratiques d'évaluation, reste globalement déficitaire.

Les liaisons entre les matières enseignées et les objectifs d'éducation et de formation artistiques sont globalement bonnes.

Le manque de clarté des textes légaux sur les socles de compétences à atteindre ne contribue pas, à l'heure actuelle, à aboutir à un niveau des études cohérent sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. Objectifs d'éducation et de formation artistiques

Les inspecteurs relèvent que les objectifs d'éducation et de formation artistiques fixés dans l'arrêté du Gouvernement du 6 juillet 1998 sont trop vagues et qu'ils devraient être mis à jour.

3. Cours de base

3.1. *Le domaine des Arts plastiques, visuels et de l'Espace*

Les pertinences pédagogiques et artistiques constatées sont étroitement liées aux motivations et compétences pédagogiques et artistiques des enseignants.

Le niveau des cours visités répond généralement aux attendus réglementaires. Pour les 2/3 des conclusions « satisfait avec réserves », la cause provient de l'absence de programme de cours.

Concernant le cours de Création transdisciplinaire, les visites ont relevé des difficultés de compréhension et de transmission du sens de l'intitulé du cours. Ces difficultés transitent aussi vers les élèves et génèrent un stress évident et permanent qui focalise trop leurs préoccupations.

Il est aussi apparu que l'ensemble des recherches et des expérimentations constituant le processus de création des travaux des élèves peuvent être considérées comme transdisciplinaires, mais les résultats présentés ne le sont pas.

3.2. *Le domaine des Arts de la Parole et du Théâtre*

Une très large majorité des inspections du niveau des études des cours de formation pluridisciplinaire a mené à des conclusions favorables.

3.3. *Le domaine de la danse*

Le niveau des études reste encore faible principalement pour le cours de danse classique où les « clichés » et le conservatisme persistent. L'absence de formation des enseignants reste le problème majeur de ce domaine.

3.4. *Le domaine de la musique*

Les pédagogies actives croissantes qui sont menées contribuent à une meilleure gestion des groupes dans les cours de formation instrumentale et de formation vocale.

Les inspecteurs constatent aussi un dynamisme important quant aux collaborations entre différents cours, la vie des académies étant ponctuée par de nombreuses initiatives, manifestations, concerts ou projets auxquels les élèves sont invités à participer, parfois en partenariat avec d'autres institutions ou associations. Cela favorise l'épanouissement des élèves et les met en contact actif avec différents langages et pratiques artistiques, parties constituantes des finalités de notre enseignement.

L'inspection constate que dans certains établissements, la filière de transition ne répond pas à l'ensemble des finalités de l'ESAHR.

Concernant les cours complémentaires, les inspecteurs relèvent une diversité de pratiques très inégale en termes d'offre.

En cinq ans, le cours de pratiques des rythmes musicaux du monde s'est organisé dans 60% des écoles visitées. Ce cours est doté d'un programme récent et globalement bien suivi.

Les trois autres nouveaux cours créés depuis 2009 par le Gouvernement sont organisés dans une école sur dix. Là encore le cours est doté d'un programme récent et globalement bien suivi.

3.5. Humanités artistiques

Pour ce qui concerne les humanités artistiques, l'inspection relève que leur organisation manque de cohérence et de clarifications légales et réglementaires. Ceci interfère grandement sur la qualité du système d'enseignement.

CONSIDERATIONS DIVERSES

1. Relatives aux aspects administratifs

Dans la plupart des établissements, la mise en ordre administrative se réalise progressivement, principalement quant à l'adoption d'un règlement d'ordre intérieur du conseil des études conforme, et à la rédaction de véritables procès-verbaux de conseils de classes et d'admission.

2. Relatives aux aspects pratiques

De nombreux cours sont dispensés dans des implantations décentralisées, et les locaux mis à disposition sont parfois encombrés de multiples effets destinés à l'enseignement fondamental, ce qui réduit l'espace disponible et ne permet pas toujours de développer des activités artistiques. Dans ces contextes, l'impression est parfois que ces cours sont organisés uniquement pour ajouter quelques têtes au nombre d'élèves de l'académie.

3. Relatives à l'enseignement supérieur

Il n'a pas fait l'objet de visites cette année, mais a priori, rien ne permet de dissiper les inquiétudes émises dans la synthèse de l'an dernier.

La mobilisation du service autour de la « mauvaise » gestion des dossiers de demande de reconnaissance d'expérience utile et de notoriété a débouché sur une refonte générale du traitement des dossiers (envoi des convocations, ordre du jour, rédaction/approbation des PV) ainsi que du travail de la Commission invitée à motiver de manière pertinente les avis rendus.

FORMATIONS EN COURS DE CARRIÈRE

Les inspecteurs relèvent une amélioration de la qualité des formations en cours de carrière et une augmentation de leur fréquentation. Les répercussions dans les cours sont parfois déjà perceptibles.

AVIS POUR APPROBATION DES PROGRAMMES DE COURS

Cette mission, qui représente une part importante du travail de l'inspection, a mis en évidence d'une part, la mécompréhension persistante des termes « objectifs », « contenus », « compétences » et « socles de compétences » par les enseignants et un manque de clarté des textes réglementaires indispensables à la rédaction des programmes de cours. Ces constats ont mené les inspecteurs à un travail de révision de l'annexe de l'arrêté du 6 juillet 1998 relative aux cours de base.

Le texte modifié devrait faciliter la rédaction des programmes de cours et pourrait devenir un guide pédagogique bien utile aux enseignants puisqu'il expose clairement les structures des cours, les conditions d'admission, les objectifs d'éducation et de formation artistiques et les socles de compétences prenant en compte les 4 axes définis dans le décret.

Un travail similaire devrait être réalisé pour les cours complémentaires.

RAPPORT RELATIF AUX CENTRES PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX

INTRODUCTION

1. Le contexte

Ce chapitre est rédigé à partir des constats réalisés par les inspecteurs des trois disciplines – psychologie, sociale, paramédicale – au cours des 64 visites d'inspection de centres réalisées durant l'année scolaire 2014-2015. Il tient compte également du contenu des deux rapports précédents (15-09-2013 et 15-09-2014) ainsi que de la synthèse des rapports d'activité des centres transmise le 14-02-2014. Les perspectives de programmation initialement prévues ont été respectées.

Préalablement à chaque visite, chaque inspecteur a analysé le rapport précédent, le projet de centre (et de service pour les centres organisés par W-B E), ainsi que les plans de formation global et individuels.

Les visites des inspecteurs ont été organisées en trois temps :

- Une première investigation a concerné le fonctionnement du centre et plus particulièrement ses caractéristiques, son contexte socio-économique, l'organisation des activités, la répartition du travail des équipes.
- Une deuxième investigation a concerné les axes « diagnostic et guidance » et « soutien à la parentalité ». Dans ce contexte, les aspects suivants ont fait l'objet d'une analyse particulière des inspecteurs :
 - la nécessité d'une analyse de la demande ;
 - l'élaboration d'hypothèses de travail ;
 - les choix des moyens d'investigation ;
 - la nécessité d'une synthèse tri-disciplinaire et la fixation des objectifs de la guidance ;
 - la communication aux consultants et partenaires en termes exploitables ;
 - la proposition d'aide et de solution.
- Enfin, un débriefing a été réservé à la direction de manière à lui laisser un temps de parole en dehors de la présence des agents.

Ces dimensions s'inscrivent dans un processus qui permet d'approcher également la qualité du pilotage du centre.

2. La méthodologie

Lors des différentes visites, l'équipe d'inspection a opté pour une approche collégiale impliquant la présence de l'ensemble du personnel et des trois inspecteurs, puis interdisciplinaire et disciplinaire afin d'appréhender au mieux la manière de travailler des agents en équipe, mais aussi dans leur domaine d'expertise, et ce spécialement aux moments charnières maternel/primaire et primaire/secondaire ainsi qu'au premier degré de l'enseignement secondaire.

Pour chaque visite, un rapport a été réalisé après croisement des données de chacun des trois inspecteurs et envoyé par le service d'inspection, soit au pouvoir organisateur pour les CPMS subventionnés libres confessionnels et officiels, soit à la direction - et au directeur

général adjoint du Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles - pour les centres organisés par celle-ci.

LE FONCTIONNEMENT DES CENTRES PSYCHO – MÉDICO - SOCIAUX

À l'égard des consultants (parents - élèves) et des partenaires (écoles - services extérieurs), les agents des centres saisissent toutes les occasions pour faire connaître le centre, ses missions et proposer une offre de service.

Au sein des CPMS, la plupart des directions organisent des réunions régulières avec l'ensemble du personnel et des équipes. Leur fréquence est toutefois inégale : bien souvent mensuelles, voire bimensuelles ou même hebdomadaires, mais parfois seulement trimestrielles, ce qui entrave l'échange constructif sur diverses pratiques et peut nuire à la cohérence et à la cohésion internes. Un ordre du jour est systématiquement proposé, mais un P.V. n'est pas toujours réalisé.

Des discussions par équipes tri-disciplinaires viennent les compléter. Dans les réseaux subventionnés, les inspecteurs constatent davantage de concertations sous forme de binôme conseiller psycho pédagogique (CPP)/ auxiliaire social (AS), avec appel ponctuel à l'auxiliaire paramédical (APM), fonction qui par ailleurs est bien souvent sous représentée.

Certains CPMS établissent, au-delà des spécificités liées à la fonction, un relevé des compétences chez les agents afin de déterminer les points forts et les éventuels manquements du point de vue du fonctionnement global du centre.

Un travail de proximité est assuré dans les établissements scolaires via des permanences (une fois par semaine au minimum) ou des passages réguliers, qui constituent l'occasion de rencontrer les équipes éducatives et les élèves, d'écouter leurs demandes et d'ajuster les guidances individuelles ou les actions collectives.

Les équipes sont soucieuses de prendre en compte la notion d'indépendance par rapport à l'école. Ce n'est toutefois pas le cas dans quelques CPMS (10% à peu près) où il existe un réel diktat de l'école vis-à-vis du centre et des agents. Il s'agit ici de véritables "commandes" et pressions de la part des établissements scolaires (notamment en matière d'intégration ou d'orientation), constatées surtout quand le pouvoir organisateur de l'école est aussi celui du CPMS. Il importe alors de resituer chaque acteur dans sa réelle place et de repréciser le rôle qu'il doit détenir, dans lequel s'inscrit, pour les agents, la contrainte du secret professionnel ; cela doit constituer une des missions prioritaires de la direction.

Des partenariats avec différents services extérieurs sont instaurés et activés quand c'est possible, et ce à bon escient (centre de guidance et de planning familial, SAJ, AMO, CRA, SPJ, CPAS, FEDASIL, ...) ; les agents semblent le plus souvent satisfaits des résultats engrangés.

L'implication des centres par rapport aux deux nouveaux décrets sectoriel et intersectoriel du 21-11-2013 s'amorce via les conseils de zone.

1. Le diagnostic et la guidance

1.1. L'analyse de la demande

Les demandes sont récoltées par les différents agents PMS présents dans les écoles, quelle que soit la discipline concernée. Elles proviennent des concertations et conseils de classe tout au long de la scolarité de l'élève, des permanences au sein des établissements scolaires, des anamnèses familiales (socio-médicales) remplies par les parents, des

activités de présentation ou d'animation prévues dans différentes classes, des bilans de santé, mais aussi directement des consultants, des enseignants, des éducateurs, des services extérieurs.

Dans un délai raisonnable, relevé à partir de l'analyse de dossiers individuels d'élèves, l'équipe PMS analyse l'ensemble des demandes. Chacune d'entre elles est traitée et s'accompagne souvent d'une démarche de prise d'information auprès de l'école.

La notion d'urgence se justifie dans les situations spécifiques de maltraitance et de négligence.

Les agents sont soucieux d'informer et de mobiliser les familles de façons multiples (lettre, appel téléphonique, présence à l'accueil et sorties des classes...).

L'afflux des demandes nuit parfois à la prise de recul nécessaire à une analyse fine de celles-ci et à l'élaboration d'hypothèses différenciées, qui permettent notamment d'activer les ressources internes au système.

Les directions de centre détiennent un rôle majeur d'accompagnement, de conseil et de soutien. Dans certains CPMS, elles assurent en sus, une fonction de CPP « part time », parfois au détriment de la gestion quotidienne et surtout du suivi des équipes psycho-médico-sociales, qui font face à des situations très lourdes et complexes.

1.2. Les hypothèses et moyens d'investigation

Des interventions individuelles ou collectives sont programmées par les équipes PMS ; elles se concrétisent par des entretiens avec les familles et les élèves, des animations au sein des classes, des concertations avec les enseignants, des observations, des bilans pour aboutir à un diagnostic PMS (rassemblant les données psychopédagogiques, socio-familiales et médicales) de plus en plus souvent formulé en termes de leviers exploitables plutôt qu'en termes de déficits. Divers outils sont créés et expérimentés, notamment en lien avec « Décolâge ! », au sein de la première étape de l'enseignement fondamental. Les hypothèses explicatives ou descriptives, les prises de décision et les pistes de solution proposées se révèlent en adéquation avec la demande initiale et l'intérêt du consultant. Les agents manifestent un regard critique sur leurs pratiques.

1.3. La synthèse tri-disciplinaire

Les dossiers individuels des élèves sont complétés. Force est de constater que le document de synthèse décrit le plus souvent la succession des actions menées par les différentes disciplines plus qu'une vision synoptique de la situation du jeune, qui n'est pas toujours mise en évidence.

Il existe bien souvent un regard et une approche complémentaires des trois fonctions. Une hiérarchisation entre elles est observée dans quelques centres, et une inégalité de répartition des fonctions dans les CPMS subventionnés isole parfois la discipline paramédicale.

Là où la tri-disciplinarité est réellement instaurée, les concertations entre les agents sont davantage régulières ; la dynamique d'équipe est plus créative, notamment sur le plan communautaire, et la charge de travail s'avère mieux répartie entre les fonctions. Cette complémentarité est vécue comme réelle ressource et richesse qui dynamise l'équipe. Les

agents n'hésitent pas à « s'utiliser » entre eux en fonction de leurs compétences disciplinaires ou acquises. Les prises de décision et les solutions proposées sont cohérentes.

1.4. Les moyens d'intervention et la programmation de la guidance

Les besoins des consultants sont identifiés et varient selon le contexte socio-économique.

La programmation de la guidance est fixée sur base des ressources et compétences des familles, ainsi qu'en tenant compte de leurs valeurs.

Le recours aux services extérieurs pose parfois problème : ces services sont vite saturés, souvent payants (ce qui génère de l'inégalité) ou n'existent pas toujours en région rurale.

1.5. La communication en termes exploitables et compréhensibles

Les relations avec les partenaires scolaires sont régulières par la présence de l'équipe dans les écoles. L'apport des agents auprès des enseignants se situe concrètement au niveau du ressenti émotionnel de l'enfant, de son fonctionnement cognitif, de l'explicitation de ses stratégies d'apprentissage, mais aussi dans l'écoute de leurs difficultés professionnelles.

2. Le soutien à la parentalité

Le soutien à la parentalité et l'implication des parents constituent une réelle priorité. Les agents sont particulièrement attentifs à tenter de mobiliser les ressources des familles et à assurer le suivi dans le respect de leurs valeurs en étant vigilants au bien-être des enfants. Ils prennent en considération les besoins des consultants et leur temporalité, qui sont parfois en contradiction avec ceux de l'école.

Les parents sont informés des missions du centre et des activités réalisées ; ils sont contactés de façons multiples : rencontres individuelles, réunions organisées par l'école, distribution de dépliants ...

Des initiatives très créatives et originales visant l'accrochage des familles sont relevées telles que café des parents, animations sur les jeux éducatifs, soirées à thèmes, fiches thématiques...

Les démarches proactives des parents vers le centre témoignent de l'évolution d'une confiance entre familles et CPMS.

Les agents relèvent des changements significatifs dans les besoins en accompagnement de certaines familles (assistances éducatives) et surtout dans les demandes spontanées d'enfants qui souhaitent exprimer leur mal-être et viennent chercher un soutien pour oser « dire les choses aux adultes ».

Le signalement de faits d'absentéisme scolaire et de harcèlement est en augmentation. Ils s'inscrivent dans des situations complexes où il faut faire preuve de finesse et de prudence pour mobiliser les parents et recréer du lien ainsi que pour prévenir et remédier en donnant à chacun ses responsabilités.

Les équipes constatent une variété accrue dans les types de situations qui sont orientées vers le CPMS. Elles touchent de plus en plus au « mal-être global », aux répercussions scolaires de crises intrafamiliales, aux situations de détresse, d'automutilation, de troubles psychiatriques, ...

Les situations d'urgence sont systématiquement discutées en équipe avec la direction du centre.

3. En synthèse

En synthèse de ces aspects, le service de l'inspection relève que :

- Les actions de diagnostic tant individuelles que collectives sont généralement effectuées au bénéfice de tous les consultants et permettent d'appréhender les difficultés et les ressources des élèves afin de déterminer les aides les plus appropriées. L'importance de ne pas se baser sur les seules observations des enseignants doit souvent être rappelée.
- La réunion tri-disciplinaire comme outil de diagnostic et de guidance pourrait être davantage exploitée. Si elle existe, elle n'est pas toujours suffisamment formalisée et la programmation de la guidance devrait être plus systématiquement notée sur la feuille de synthèse ou le protocole technique, de manière à favoriser, la nécessaire approche de l'enfant dans sa globalité (Art.16 du Décret du 14-07-2006).
- Dans certains CPMS qui comportent des cabinets de consultation éloignés les uns des autres, les réunions de service sont trop peu fréquentes et mériteraient d'être davantage systématisées afin de permettre un échange constructif d'expériences ainsi que de renforcer la cohésion des équipes et l'identité du centre.
- De manière inégale (liée sans doute au pilotage), les agents respectent les prescrits légaux ainsi que les règles déontologiques afférentes à ceux-ci et à leur discipline, et ils montrent une connaissance de la structure de l'enseignement ainsi que des textes de référence. Ils manifestent un regard critique par rapport aux choix d'actions, aux techniques et aux outils utilisés. Ils se situent dans une dynamique de réflexion et de recherche d'amélioration de la qualité du travail.
- Dans certains centres, des rencontres entre les agents d'une même discipline sont organisées afin d'échanger sur les pratiques et de construire ensemble de nouveaux outils ou supports adaptés au public desservi. Cette pratique s'étend également en inter-centres ou en inter-réseaux. Une supervision, parfois institutionnelle mais le plus souvent d'analyse de cas, est de plus en plus souhaitée par les agents.
- Les dossiers examinés ainsi que les éléments apportés par les agents des trois disciplines révèlent un travail de qualité porté par une réflexion soutenue. Les supports sont variés (anamnèse, fiche de liaison, procédure, grille, échancier ...), régulièrement évalués et adaptés au contexte afin de formaliser les données et de responsabiliser chaque intervenant. Ces documents servent également de balises dans le respect des domaines de compétences de chacun.
- Les équipes psycho-médico-sociales sont encore trop peu sollicitées par les écoles pour être intégrées dans les dispositifs scolaires tels que « Décolège ! », Expairs, Pass Inclusion, Réforme du premier degré.
- La mise en commun de « nouveaux supports » informatiques est un réel atout au bénéfice des jeunes et des familles. Les nouvelles technologies entrent dans les

pratiques et devraient faciliter la communication au sein des équipes. La qualité de l'équipement et l'adhésion des agents à ces dispositifs sont à géométrie variable.

- Le continuum d'actions au sein de la première étape de l'enseignement fondamental s'intensifie et apparaît dans les nouveaux projets de centre.
- L'équipe d'inspection souligne que les centres ont généralement mis à profit les conseils relatifs aux visites précédentes. Dans le contexte des revisites réalisées en 2014-2015, il est constaté que toutes ont abouti à des changements significatifs.

L'ÉVALUATION

1. Les indices d'évaluation

1.1. *La cohérence des actions, notamment au bénéfice des plus précarisés*

Les actions des centres sont cohérentes par rapport à la population et aux problématiques du terrain (la rédaction, par exemple, de courriers clairs, traduits parfois dans la langue maternelle des parents) ; elles sont adaptées aux différents contextes rencontrés et sont portées par une réflexion sur leur sens ainsi que sur la nécessaire évolution de l'institution scolaire.

Dans les cas où l'équipe est soumise aux pressions des écoles, l'inspection insiste sur l'importance de veiller à la prise de distance par rapport aux sollicitations des enseignants et d'identifier, après analyse, les demandes réellement porteuses pour les familles et les jeunes. Des démarches proactives vis-à-vis des partenaires scolaires peuvent faciliter un positionnement clair et cohérent du CPMS et contribuer au dynamisme des agents.

La répartition des fonctions en "temps pleins" facilite le travail ; par contre, la présence de nombreux temps partiels rend souvent difficile l'organisation des réunions générales et tri-disciplinaires.

La cohérence interne repose sur la gestion du dossier, la pertinence et l'articulation des investigations individuelles et collectives, les réunions d'équipe, mais aussi le pilotage assuré par la direction.

Le choix des formations s'opère dans l'ensemble en adéquation avec la fonction exercée et le projet de centre. L'offre de formation est parfois décrite comme limitée, vite saturée, et le contenu apparenté à de l'information plus qu'à de la formation.

1.2. *Les partenariats*

Les agents connaissent les ressources de leur ressort et sont impliqués dans de nombreuses instances. Ils sont attentifs à la mise à jour de la documentation utile à l'ensemble des collègues. Les collaborations dans le cadre du décret intersectoriel se sont intensifiées.

Des supports (conventions, canevas) servent de balises pour le respect des domaines de compétences de chacun.

Étant donné le nombre croissant des problématiques lourdes, complexes et récurrentes, un important travail en partenariat est utile et indispensable avec le réseau médico-psycho-social, les structures spécifiques voire, s'il échet, les services transfrontaliers.

On observe également, localement, le développement en inter-centres d'une mutualisation des ressources et des informations dans un souci de cohérence pour l'utilisateur et les partenaires.

Lorsque l'école dispose d'un encadrement médico-psycho-social propre, comme c'est souvent le cas dans le spécialisé et parfois dans l'ordinaire, il importe de clarifier le rôle de chacun et cela nécessite des concertations régulières.

Le turnover des agents fragilise la pérennisation des liens avec les partenaires.

1.3. *La contribution au pilotage*

Parfois, la direction garde une charge de conseiller psychopédagogique. Si le but reste louable (se connecter à la réalité scolaire et alléger le travail des CPP), cela risque d'être préjudiciable au pilotage du centre et ce, d'autant plus que le ressort est grand. Lorsqu'elle s'y investit à temps plein, la direction accompagne davantage les agents dans le développement de projets et veille à la coordination des activités.

Quelques rares directions mobilisent trop peu les agents, qui travaillent dans une routine itérative sans recherche significative de sens. Certains centres développent une approche particulière de la tri-disciplinarité du fait de l'octroi de fonctions plus nombreuses à la discipline psychopédagogique ; d'autres restent dépendants des établissements scolaires de leur ressort. Quand elle existe, il arrive que la tri-disciplinarité apparaisse sur papier, mais que les agents des trois disciplines ne se concertent pas de manière suffisamment intégrative lors des réunions.

L'inspection attire l'attention sur la terminologie utilisée par les agents : certains mots, définis dans les textes de référence, se retrouvent erronément dans le langage usuel comme c'est le cas pour « entretien de classe » ou « de liaison », « conseil de classe » dans le fondamental, « tables rondes », « concertations » ... ; il serait dès lors pertinent de créer un lexique commun à l'ensemble des centres. Elle pense également que la mutualisation, actuellement très ponctuelle, des outils élaborés par les différents CPMS constituerait un enrichissement et un gain de temps certain pour l'ensemble de ceux-ci.

1.4. *Les manquements*

Dans l'enseignement maternel, de plus en plus d'agents privilégient les concertations avec les enseignants au détriment d'une approche complémentaire auprès des consultants (utilisation d'anamnèses, de fiches familiales - estimées trop intrusives -, de tests) : une lettre motivée introductrice pourrait aider à lever ces obstacles. Le service de l'inspection considère regrettable de déterminer les investigations PMS uniquement sur base des entrevues avec les enseignants, sans le regard de la famille, un repérage des fragilités et des points forts ne pouvant reposer sur un seul point de vue, fut-il celui de l'école.

Par ailleurs, l'existence d'une seule fonction de la discipline paramédicale dans plusieurs centres subventionnés peut l'isoler et rendre difficile une définition claire de son champ d'action. Une réflexion est demandée aux P.O. pour que l'on pourvoie au renforcement de cette discipline, qui permettrait une présence effective dans l'ensemble des

établissements scolaires desservis, le respect de la tridisciplinarité et l'approche globale des élèves (cf. articles 14 et 16 du Décret du 14 juillet 2006 ainsi que sa circulaire d'application).

Dans ces centres, un assistant psycho pédagogique (APP) est engagé, par dérogation, à la place d'un APM (ou, moins souvent, d'un AS). Les agents travaillent alors en binôme. Même si elle entrave le respect des articles 15 et 16 du Décret décrivant les missions des CPMS, cette dérogation à la succession des fonctions reste possible, mais risque d'amener une hiérarchie implicite entre les fonctions. Cette contradiction dans les textes a fait l'objet d'une interpellation de la DGEO par le Service d'Inspection.

L'inspection relève le risque d'instrumentalisation du CPMS notamment en matière d'intégration, le lobbying de certaines institutions ou écoles pour avoir ou garder des élèves, le nombre très important et la complexification des demandes, la place du CPMS à préciser constamment auprès des parents, des écoles et des partenaires ...

L'inspection déplore le manque de locaux disponibles pour les centres dans certaines écoles, ce qui entrave la réalisation des missions dans le cadre scolaire (A.R. du 13-08-1962, article 11).

1.5. Les avancées

Le repérage des ressources et des difficultés tend à démarrer dès l'entrée de l'enfant dans l'enseignement maternel.

Les équipes veillent à accorder une attention particulière aux ressources des élèves et à leurs besoins spécifiques.

Elles ont de plus en plus le souci d'intégrer les parents dans la réflexion et la prise de décision, de les aider et de les accompagner dans leurs démarches.

Les inspecteurs relèvent que les agents sont le plus souvent soucieux de co-construire avec les consultants afin de susciter leur implication et de mobiliser leurs ressources. Ils favorisent les contacts entre les parents et les équipes éducatives ou d'autres intervenants.

La présence des agents au sein des établissements, par l'organisation de permanences, ainsi que la qualité du partenariat avec les écoles et les services extérieurs constituent un atout pour la réalisation des missions des centres.

Plusieurs équipes, quel qu'en soit le réseau, sont inscrites dans « Décolâge ! », dont la philosophie est de plus en plus suivie.

Les actions ainsi que les outils utilisés sont réfléchis et adaptés. La créativité et l'innovation sont au cœur des projets.

1.6. Les besoins

Les inspecteurs notent un besoin :

- de stabilité du personnel. En effet, le turnover et les temps partiels fragilisent l'instauration et le maintien des liens de confiance avec les consultants et les partenaires (école, réseau) ;
- d'équilibre entre les trois fonctions. Dans les CPMS subventionnés, la discipline paramédicale, souvent sous-représentée, entrave le travail tri-disciplinaire ;
- d'un renforcement des équipes en fonction des besoins réels des élèves et non sur base de l'ISE uniquement ;
- de développer une culture de l'autoévaluation dans les équipes ;
- de formations obligatoires des agents et directions pour débiter dans le métier PMS ;
- d'une supervision des équipes pour faire face aux situations de plus en plus complexes avec un réseau médico-psycho-social de seconde ligne saturé.

CONSIDÉRATIONS DISCIPLINAIRES

1. Dans la discipline psychopédagogique

Les spécificités propres à la discipline psychopédagogique s'observent dans le contenu des guidances menées auprès des consultants, des examens individuels d'élèves, des différentes animations au sein des groupes classes et des concertations avec les enseignants.

Les CPP/APP maîtrisent et exploitent des outils adaptés aux besoins de la population ; le souhait est d'impliquer au mieux et au plus tôt les familles dans l'accompagnement éducatif et d'associer les parents aux prises de décision. Le soutien à la parentalité constitue partout une réelle priorité.

En matière de diagnostic et de guidance, les équipes visent à porter un regard attentif sur le développement cognitif, affectif et psychomoteur de l'enfant (testing, ateliers, jeux de coopération) afin de stimuler au mieux les ressources de l'environnement scolaire et familial. Cette démarche est enrichie parallèlement aux projets "dyslexie" (nécessité d'un repérage précoce) et « Décolège ! » (Utilité de renforcer la prévention pour éviter les maintiens et les redoublements). Certains psychologues tiennent essentiellement compte des concertations avec les enseignants. Toutefois, cette pratique risque une stigmatisation de certains élèves (repérés comme en difficulté sur le plan des apprentissages) et de passer à côté d'autres enfants fragilisés (sur le plan psychologique, par exemple). Dans le travail d'équipe, certains psychologues n'interpellent pas suffisamment les collègues des deux autres disciplines afin de favoriser un échange d'information et une discussion réellement porteuse.

Dans leurs investigations à visée diagnostique, les CPP/APP s'attachent à rechercher des éléments de compréhension des hypothèses explicatives, susceptibles d'être assorties de pistes de solution. Le contenu des bilans psychopédagogiques est cependant inégal et varie en fonction de la formation initiale et continuée de l'agent. Les plans individuels de formations ainsi que les modules proposés par les différents opérateurs montrent toutefois la volonté de mettre à jour les compétences à maîtriser.

Dans l'enseignement secondaire, les CPP/APP prennent leur place dans les activités d'accueil des élèves de première (C et D) en portant attention aux signes de mal-être en relation avec le vécu personnel, scolaire ou relationnel. Selon les besoins, une approche cognitive visant à apprécier le développement des processus d'apprentissage peut être

effectuée, spécialement avec les élèves de 1ère différenciée afin de faciliter l'élaboration de PIA.

Dans l'enseignement spécialisé, les psychologues réalisent des investigations appropriées pour élaborer en équipe les divers avis qui vont apporter aux consultants et aux partenaires des données susceptibles de les aider à fixer des choix circonstanciés.

2. Dans la discipline médicale

2.1. Considérations générales

En fonction du réseau auquel les auxiliaires paramédicaux appartiennent et selon les dispositions du décret du 21 décembre 2001, la Promotion de la Santé à l'École (PSE)¹ est exercée différemment :

- En W-B Enseignement, les missions PSE et PMS sont conjointes et permettent d'évaluer le « volet santé » dans sa globalité.
- Pour les *centres subventionnés*, par contre, un arrêté du gouvernement de la Communauté française du 17 février 2002 prévoit des modalités de concertation relative au suivi médical entre les SPSE (Service de Promotion de la Santé à l'École) et les CPMS.

Les inspecteurs constatent cependant, trois problématiques spécifiques patentes. :

En W-B E, une pénurie récurrente de médecins ne permet plus l'exercice des missions définies tant par l'Arrêté royal organique du 13 août 1962 et le décret PSE du 21 décembre 2001 que par le décret PMS du 14 juillet 2006 ; l'intérêt de l'enfant n'est donc plus privilégié.

Pour les centres subventionnés libres et officiels (quand il n'y a pas rapprochement avec les SPSE), la disparité dans la succession des fonctions provoque une sous-représentation de la discipline paramédicale par rapport notamment aux agents des autres disciplines. L'exercice du travail tri-disciplinaire en est ainsi entravé (l'ensemble de la population n'ayant donc pas droit au même service ce qui demeure dommageable).

Par ailleurs, l'APM, souvent seul(e), ne peut bénéficier, comme ses collègues, de l'impact positif de réflexions intra-disciplinaires favorisant les synergies (partage d'expériences, d'outils et de réflexions). Notons toutefois que, pour y remédier, les APM compensent par des réunions inter-centres régulières et/ou des contacts/échanges réguliers avec leurs collègues proches géographiquement.

Dans les Provinces de Namur et du Brabant Wallon, une mise en commun entre le CPMS et le SPSE a permis d'approcher davantage l'apprenant sous toutes ses facettes. À Liège, elle devrait voir le jour prochainement. À la ville de Bruxelles, un autre

¹ La PSE privilégie le bien-être, le respect du corps et de l'environnement dans une perspective préventive. Elle permet, par ailleurs, d'élaborer et de coordonner des projets d'éducation à la santé en lien avec les besoins des élèves en vue de prendre en considération les impacts des problèmes somatiques et l'incidence sur leur investissement scolaire.

dispositif s'organise en SPOS (Service Prévention Orientation Santé), non sans difficultés.

Ces pratiques, bien que satisfaisantes, demandent régulièrement des clarifications quant aux limites des compétences et aux modalités de coopération respectives.

2.1.1. Évaluation de la discipline

Les agents de la discipline paramédicale tentent d'allier de manière équitable le repérage des difficultés, le diagnostic et la guidance ainsi que les axes relatifs à la prévention et l'éducation à la santé en amont des problèmes.

Dans les centres W-B E, les APM souvent plus stables par rapport à la mobilité des autres disciplines, permettent de maintenir le lien et une continuité d'actions avec les écoles ainsi qu'avec les consultants tout en facilitant, par une connaissance préalable du terrain, la mise en œuvre plus rapide du travail d'équipe.

Dans les centres subventionnés, bien qu'effectuant un travail de qualité, mais étant en sous-effectif, ils sont contraints de dégager des priorités professionnelles¹.

La plupart des APM s'impliquent avec beaucoup de professionnalisme, de rigueur et de créativité. Leurs investigations² sont conçues en termes de bien-être, d'approche globale de la santé et de mise en œuvre d'actions de santé publique.

Pour ce faire, les différents supports ou techniques utilisés sont pertinents et souvent innovants. Ils sont le reflet d'une recherche pointue pour rendre les activités attractives et adaptées aux demandes, aux besoins des élèves et/ou des jeunes³ auxquels ils s'adressent. Ils sont en outre évalués et réactualisés en vue de les peaufiner.

Des animations à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (ÉVRAS) sont organisées souvent en équipe ou en collaboration avec un organisme extérieur (centres de planning familial, services de promotion de la santé à l'école ...) et quelques fois prises en charge par la discipline paramédicale seule (ce qui est regrettable). Ce travail s'effectue en partenariat avec les écoles. Les familles y sont généralement associées par courrier, rencontres ou débats...

Les APM développent une attitude d'écoute à l'égard des consultants et sont disponibles aux équipes éducatives et paramédicale⁴. L'objectif vise à les soutenir dans l'acceptation des difficultés d'un enfant ou d'une problématique médicale avérée, à les conforter dans leurs pratiques et à favoriser une meilleure adaptation scolaire.

Leur souci constant consiste à apporter un éclairage tant dans les réunions d'équipe que dans les différentes activités spécifiques à leur discipline afin de proposer des hypothèses de travail constructives.

¹ Généralement celles-ci concerneront les demandes qui requièrent un éclairage médical et tridisciplinaire (orientation notamment vers l'enseignement spécialisé, situations de négligence voire de maltraitance, les maintiens en troisième maternelle et en primaire). Elles viseront également les écoles et les élèves aux besoins plus spécifiques.

² Observation, épreuve de la maturité motrice, bilans de santé pour les uns ou concertations pour les autres, projets de prévention réalisés sous forme d'informations ou d'animations, entretiens, contacts avec les services hospitaliers extérieurs ou les spécialistes...

³ Prise de connaissance au préalable de leurs souhaits quant au choix des thèmes.

⁴ Pour ce qui concerne les CPMS spécialisés ou mixtes.

2.1.2. Conclusion

Dans l'ensemble des centres visités cette année, le travail de la discipline paramédicale s'avère pertinent et mis au service d'une population de plus en plus précarisée. Il est sous-tendu par une réflexion pointue et il révèle d'une maîtrise de l'approche PMS ainsi que des outils choisis. Il est noté que plusieurs APM rencontrés bénéficient de post-formations et d'expertises professionnelles diverses qui enrichissent leur travail et celui de leurs collègues.

Certains ont néanmoins besoin de parfaire encore leurs pratiques, et de se détacher d'un rôle de « soignants ». Il s'agit pour la plupart d'un manque d'expérience ou de connaissances inhérent au métier PMS. Un encadrement et des formations adéquats sont nécessaires pour les aider à le surmonter et plus particulièrement quand l'agent se trouve seul dans sa discipline. Cependant, certains APM déplorent aussi le manque de formation à caractère plus médical ou paramédical.

Là où la répartition entre les disciplines est équitable, la tri-disciplinarité s'avère effective (les concertations entre les agents sont plus régulières) et influe sur la dynamique d'équipe qui semble davantage créative notamment sur le plan communautaire rééquilibrant ainsi les actions collectives et individuelles au bénéfice d'un plus grand nombre de consultants.

De manière générale, dans ses activités, la discipline paramédicale veille à impliquer l'élève, ses parents et les enseignants de façon à ce que chaque acteur assure sa part de responsabilités dans les décisions à prendre. Elle tente de donner du sens, de la cohérence et de mettre en lien les consultants tant avec les partenaires qu'avec le réseau médico-social. Les APM servent aussi souvent « d'interprète » pour les consultants qui ne comprennent pas toujours les diagnostics posés, le jargon médical utilisé, les aides à apporter ainsi que les enjeux des prises en charge...

2.2. Dans la discipline sociale

Les spécificités et les forces de la discipline sociale persistent dans la sphère familiale et l'environnement socioculturel : le soutien à la parentalité, la construction de liens au sein du réseau, la connaissance de la législation sociale, la mise à jour de la documentation.

Les inspecteurs constatent une évolution par rapport aux constats établis antérieurement.

Ils constatent notamment que les agents travaillant dans les centres frontaliers doivent de plus en plus se familiariser avec les législations sociales parfois complexes des pays limitrophes et qu'ils n'hésitent pas à établir des contacts avec des services établis hors frontières qui encadrent les familles dont les enfants, souvent internes, sont scolarisés en Belgique.

Particulièrement ouverts au travail tri-disciplinaire, les AS occupent une place charnière dans les avais professionnels, ils centralisent souvent les données psycho-médico-sociales et ramènent les décisions d'équipe et les perspectives/propositions d'accompagnement des consultants à la matérialité des faits.

Les inspecteurs relèvent que beaucoup de jeunes agents découvrent la diversité et la richesse du travail PMS, souvent en situation statutaire précaire et/ou à temps partiel et s'investissent dans les formations afin de compléter leurs connaissances. Les thématiques

retenues sont particulièrement panachées et témoignent de la richesse des compétences acquises. L'inspection a pu observer plus de proactivité ainsi que l'originalité/la créativité des actions réalisées.

De nombreux AS font le constat que régulièrement les services de première ligne sont surchargés et qu'il est très difficile d'y orienter les consultants si ce n'est qu'au bout d'une longue période d'attente ; le danger existe de vouloir pallier ce manque de ressource du réseau en dépassant les limites de l'aide apportée dans le cadre du travail PMS et ce au détriment des missions de base qui doivent être proposées à l'ensemble des élèves et de leur famille.

Enfin, le temps consacré au travail d'animation continue à augmenter, l'information et l'orientation auprès des jeunes et des adultes s'avèrent un champ d'action souvent privilégié par la discipline avec la collaboration des collègues ou partenaires extérieurs.

Comme pour les autres disciplines, l'organisation de réunions intra-disciplinaires parfois en inter-réseaux se multiplient et rencontrent des bénéfices avérés.

ANNEXES

ANNEXE 1.

Modalités d'évaluation certificative au sein des établissements d'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Durant l'année 2012-2013, par le biais des investigations NE menées dans les cours généraux, nous avons recueilli des informations portant sur les modalités d'évaluation certificative.

L'analyse porte sur 444 investigations effectuées dans 305 établissements.

Ventilation par année						
1C	2C	3	4	5	6	7
33	61	87	84	95	82	2

A. Approche globale des pratiques d'évaluation certificative**A.1. Planification des sessions durant une année scolaire**

Ex. déc	Ex. janv.	Ex. récup janv.	Bilans Disp.	Ex. juin	Rem	2e Sess. juin	2e Sess. août	2e Sess. Sept.
90,8 %	0,2 %	7,9 %	10,8 %	95,7 %	5,9 %	0,9 %	14,4 %	63,5 %

Les élèves sont généralement soumis à deux sessions d'examens. En effet, 397 investigations, soit 89,4 %, révèlent des examens en décembre et en juin.

Pour le reste des investigations :

- 6 (1.3 %) mettent en évidence des examens en décembre, mais pas en juin ;
- 28 (6.3 %) mettent en évidence des examens en juin, mais pas en décembre ;
- 13 (2.9 %) ne mettent en évidence aucune session (ni en décembre ni en juin) : seul le travail journalier est certificatif et la délibération s'opère au cas par cas.

Entre les différentes sessions, certaines dispositions sont parfois prises pour les alléger ou encore pour permettre aux élèves de combler leurs lacunes. Ainsi :

- 35 (7.9 %) investigations signalent des examens de récupération en janvier (pour certains établissements, selon les disciplines) ;
- 48 (10.8 %) analyses montrent des mécanismes d'allègement de la session de juin par l'organisation de bilans dispensatoires.
- L'organisation de la seconde session se caractérise aussi par une grande diversité. Ainsi, pour les 444 investigations :

- 282 (63.5 %) indiquent la possibilité pour les étudiants de représenter des épreuves en septembre ;
- 64 (14.4 %) font état d'une seconde session en août ;
- 4 (0.9 %) proposent une seconde session en juin ; dans ce cas, il n'y pas d'autre session en août ou en septembre ;
- 94 (21.1 %) ne renseignent pas de seconde session (ni en juin, ni en août, ni en septembre).

A.2. Pondération examens/périodes

Parmi les 444 investigations, on note que :

- 197 présentent un % aux périodes inférieur à celui des examens ;
- 117 présentent un % aux périodes égal à celui des examens ;
- 99 présentent un % aux périodes supérieur à celui des examens,
- 22 certifient uniquement sur base du Travail Journalier ;
- 7 ne certifient que sur base des examens.

Deux investigations n'apportent pas d'informations suffisantes.

Parmi les observations recueillies sur ce point, remarquons que dans un établissement, à partir de la 3^e année, la pondération entre périodes et examens est librement fixée par chaque enseignant pour son cours.

A.3. Réussite dans les disciplines

Le critère de réussite le plus souvent identifié dans cette étude est celui qui s'appuie exclusivement sur les points. En effet, il se retrouve dans 327 investigations, soit 73,6 %.

Le critère de réussite portant uniquement sur les compétences se retrouve dans 35 analyses, soit 7,9 %.

70 investigations, soit 15,8 %, combinent les deux critères de réussite : les points et les compétences.

Dans 12 cas, il n'a pas été possible de déterminer les critères de réussite.

A.4. Évaluations périodiques conservées par les élèves

Cet indicateur est important. En effet, estimer le taux de remise des outils d'évaluation (contrôles, bilans...) aux élèves permet de constater dans quelle mesure les enseignants considèrent que ces outils sont au cœur des apprentissages (travail formatif sur les erreurs commises) et constituent également un élément de communication vers les parents.

Dans seulement 63,3 % des analyses réalisées, les évaluations périodiques sont remises et conservées par les élèves, même si celles-ci sont parfois reprises en fin de trimestre ou de période.

Certaines évaluations périodiques ne sont remises aux élèves qu'en fonction d'une demande écrite émanant des parents.

A.5. Décisions du conseil de classe (juin ou septembre)

A.5.1. Critères de réussite

Le critère de réussite en délibération le plus souvent observé est celui d'obtenir 50 % dans chaque discipline et donc 50 % au total. Il a été relevé dans 402 études.

26 analyses, soit 5,8 %, sont basées, uniquement, sur les compétences.

Six investigations mentionnent uniquement un critère de réussite globale fixé à 50 % (pas d'exigence ici d'obtenir 50 % dans chaque discipline).

Dix investigations indiquent un seuil minimal de réussite supérieur à 50% (par exemple, obtenir un total général de minimum 55 voire 60%).

A.5.2. Critères de refus

L'étude montre que, dans la grande majorité des investigations, la délibération s'effectue au cas par cas puisque ce critère est pointé 421 fois.

Dans 16 observations, la délibération est plus mécanique. Elle se base dans 11 cas sur le nombre d'heures d'échec, dans 4 cas sur le nombre de disciplines en échec et dans un cas sur ces deux critères.

Remarquons que 7 investigations (1,5 %) ne présentent aucun des trois critères.

B. Étude comparative entre les 2^{ème} et 6^{ème} années

Il nous est apparu intéressant de comparer plus spécifiquement la diversité des modalités d'évaluation certificative à deux moments-clés du cursus de l'enseignement secondaire : la fin de la 2^e année commune clôturant les Socles de compétences, et la sixième année qui termine les quatre années concernées aux Compétences terminales.

Nombre d'investigations menées en	
2 ^e année commune (2C)	6 ^e année (6G)
61	82

B.1. Planification des sessions durant une année scolaire

La majorité des investigations montre que les pratiques en matière d'organisation des sessions d'examens sont assez proches entre les deux années considérées :

2C		6G	
54 (88,5 %)	et	71 (88,6 %)	des analyses témoignent de la présence d'examens en décembre et en juin ;
1 (1,6 %)	et	1 (1,2 %)	des analyses notent des examens en décembre, mais pas en juin ;

4 (6,6 %)	et	8 (9,8 %)	des analyses révèlent des examens en juin, mais pas en décembre ;
3 (4,9%)	et	2 (2,4 %)	des analyses font part de l'absence de sessions (ni en décembre ni en juin) : seul le travail journalier est certificatif et l'analyse, en délibération, se réalise au cas par cas.

Entre les différentes sessions, peu de dispositions prises pour les alléger ou encore pour permettre aux élèves de combler leurs lacunes. Ainsi :

- seules quatre analyses (6,6 %) en 2C et aucune en 6G indiquent la possibilité donnée aux élèves de combler leurs lacunes en organisant une « seconde session » en janvier ;
- en 6G, cinq investigations (6,1%) proposent des examens de printemps destinés vraisemblablement à alléger la session de juin. Cette pratique n'existe pas dans l'échantillon de 2C.

Notons enfin que l'absence de seconde session (ni en juin, ni en août, ni en septembre) est plus répandue en 2C qu'en 6G : 19 investigations (31%) en 2C pour 17(20,7%) en 6G.

B.2. Pondération examens/ périodes

Trav. journalier certificatif		% périodes < % examens		% périodes = % examens		% périodes > % examens	
90,2 %	100%	24,6 %	62,2%	21,3 %	14,6%	40,9 %	21,9%

La première colonne du tableau ci-dessus indique que le travail journalier intervient dans la certification dans une écrasante majorité des analyses effectuées (plus de 90% des analyses pour les deux années considérées).

Cependant, l'importance qui lui est attribuée doit être nuancée. En effet, en fonction des investigations menées,

2C		6G	
12	et	51	de celles-ci présentent un % des périodes inférieur à celui des examens ;
13	et	11	présentent un % des périodes égal à celui des examens ;
25	et	19	présentent un % des périodes supérieur à celui des examens ;
6	et	1	certifient uniquement le Travail Journalier

Le travail journalier intervient davantage dans la note globale en 2C qu'en 6G, année pour laquelle le poids accordé aux sessions d'examens est prépondérant.

B.3. Réussite dans les disciplines

Critères notifiés en début d'année aux parents et élèves		En fonction des points		En fonction des compétences	
78,7 %	82,9 %	91,8 %	86,6 %	26,2 %	23,2 %

Les données de la première colonne interpellent : à peine 80 % des observations précisent que les critères de réussite sont distribués en début d'année ! Or, il s'agit ici d'une disposition légale.

Cette notification s'améliore quelque peu en 6G.

Le critère de réussite le plus souvent pointé dans cette étude est celui des points, il se retrouve dans :

- 56 investigations en 2C soit 91.8 %. Parmi celles-ci, 13 recourent à deux critères de réussite : les points et les compétences ;
- 71 investigations en 6G soit 86.6 %. Parmi celles-ci, 10 recourent à deux critères de réussite : les points et les compétences.

Trois analyses (4,9 %) en 2C et 9 (10,9 %) en 6G révèlent que le critère de réussite est uniquement fonction des compétences.

Deux sondages (3.2 % en 2C, 2,4%en 6G) sont indéterminés.

B.4. Évaluations périodiques conservées par les élèves

Si les évaluations sont conservées dans 87,8% de l'échantillon de 6G, elles ne le sont que dans 49,2 % des échantillons de 2C.

Cette dernière donnée interpelle lorsque l'on sait l'importance de remettre les évaluations aux élèves.

B.5. Décision du conseil de classe (juin ou septembre)**B.5.1. Critères de réussite**

Lors de la délibération, le critère de réussite le plus souvent observé est d'obtenir 50 % dans chaque discipline puisqu'il a été relevé dans 55 analyses (90,1%) en 2C et dans 66 analyses (80,5%) en 6G.

Pour les 5 investigations qui en 2C s'écartent de cette pratique :

- le critère « obtenir 50 % au total » est retenu dans 3 investigations ;
- Le critère « en fonction des compétences » est relevé dans 1 investigation ;
- Les deux critères sont combinés dans 1 investigation ;
- Une investigation est demeurée imprécise sur ce point.

Pour les 16 investigations qui s'écartent de cette pratique en 6G :

- le critère « obtenir 50 % au total » est retenu dans 4 investigations ;
- Le critère « en fonction des compétences » est relevé dans 6 investigations ;
- Les deux critères sont combinés dans 4 investigations ;
- Deux investigations sont demeurées imprécises sur ce point.

B.5.2. Critères de refus

L'étude montre que, dans la grande majorité des investigations, la délibération s'effectue au cas par cas puisque ce critère est pointé à 59 reprises (dont 46 sans aucun autre critère) en 2C et à 80 reprises (dont 45 sans aucun autre critère) en 6G.

Cependant, d'autres critères viennent s'ajouter au critère « au cas par cas ». Ainsi :

- 9 et 24 analyses désignent comme autre critère de refus le nombre de disciplines en échec ;
- 2 et 5 autres le nombre d'heures d'échec ;
- 2 et 6 investigations cumulent les trois critères.

L'approche mécanique est quasiment inexistante : un seul cas en 2C et deux en 6G ne retiennent comme seul critère que le nombre d'heures d'échec.

Enfin, une investigation ne permet pas de dégager avec précision les critères de refus.

Conclusion :

L'analyse quantitative réalisée met en évidence une très grande diversité des modalités d'évaluation certificative au niveau des établissements d'enseignement secondaire en FWB.

Ainsi, si au niveau d'un établissement, les modalités d'évaluation certificative émanent le plus souvent d'un consensus entre les différents acteurs et permettent de tenir compte notamment des spécificités du tissu socio-économique local, force est de constater qu'entre deux établissements les pratiques d'évaluation certificative peuvent être tellement différentes qu'un élève pourrait réussir dans l'une et être en échec généralisé dans l'autre : l'indispensable équité de traitement entre élèves ne semble donc pas garantie !

Proposition émise sur la problématique de l'évaluation :

Parmi les propositions émises, plusieurs rapports disciplinaires et sectoriels insistent sur le fait que notre dispositif est défaillant en matière d'outils d'évaluation : de nombreux enseignants ne disposent toujours pas d'outils émanant des Commissions d'outils d'évaluation et plus aucun exemple n'a été produit depuis plus de deux ans.

Il y a donc urgence à remettre sur pied les groupes de travail chargés de concevoir de tels outils, notamment ceux destinés à compléter le dispositif lié à la mise en œuvre des nouveaux référentiels. Cependant, il conviendrait préalablement de se doter d'un canevas de conception commun à tous les groupes et aussi et surtout à s'accorder sur le statut de ces outils.

Enfin, lors de l'année scolaire 2012-2013, une analyse à large échelle avait été menée auprès des établissements d'enseignement secondaire : elle portait sur les modalités d'évaluation certificative.

La note de synthèse, non encore diffusée jusqu'à présent, est annexée à ce rapport. Elle renforce l'idée que l'évaluation devrait être reconsidérée rapidement et globalement pour l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles

ANNEXE 2.

Enseignement de type 5

Le type 5 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents malades et/ou convalescents.

Observations liminaires :

Il est difficile, encore plus qu'ailleurs dans l'enseignement spécialisé, de parler d'un enseignement de type 5. En effet, il s'agirait plutôt d'évoquer les différentes formes que peuvent revêtir LES enseignements de type 5.

Les écoles que nous avons pu visiter, et ce, quel que soit le réseau envisagé, accueillent, certes toutes, des élèves qui sont hospitalisés ou qui suivent un traitement ambulatoire, mais les raisons de ces prises en charge thérapeutiques sont fort diverses et expliquent que, au sein d'un même établissement scolaire, nous trouvons des implantations différentes, s'adressant à des populations différentes avec, de par là-même, des objectifs différents.

Les écoles de type 5, en effet, pourront accompagner des élèves présentant des difficultés aussi différentes que des phobies scolaires, des maladies lourdes nécessitant une hospitalisation de longue durée, des « accidents de la vie » justifiant un écartement ponctuel ou récurrent, des maladies physiques ou psychologiques bénignes ou très graves... Les élèves fréquentant les écoles de type 5 proviendront de tous les réseaux, de toutes les formes d'enseignement ordinaire ou spécialisé... Il s'agit, aussi, de prises en charge également des élèves parfois déscolarisés depuis longtemps.

Ceci explique qu'au sein d'un même établissement, les implantations (souvent à des endroits distincts) auront des populations bien différentes. On constatera donc que, même si les grandes lignes des projets d'établissement seront communes, les approches des équipes éducatives seront différentes en fonction des populations scolaires dont elles auront la charge. On ne travaillera pas de la même façon ni avec les mêmes objectifs si l'on travaille avec, d'une part, un élève de douze ans soigné durant un temps donné pour un cancer qui n'a aucun souci scolaire apparent, et d'autre part avec un grand adolescent ayant de graves problèmes psychotiques ou délirant déscolarisé depuis 4 ans.

Prises en charge :

L'école de type 5 accueille donc des élèves qui sont hospitalisés ou qui suivent un traitement ambulatoire. Les horaires de prise en charge sont fonction des besoins et des nécessités thérapeutiques de chaque jeune. L'école accueille des jeunes venant de tous les réseaux d'enseignement, du spécialisé (en minorité) ou de l'ordinaire (très grande majorité), d'écoles néerlandophones ou internationales (École européenne par exemple). Les contacts avec les

équipes médicales sont constants et orientent la prise en charge pédagogique. Une fois le cadre de prise en charge pédagogique défini, tous les signes caractéristiques d'une école à part entière sont bien présents : règlement d'ordre intérieur, journal de classe, matériel scolaire (fardes, classeurs...), travaux (devoirs, leçons...), P.I.A. ...

Les professeurs appliquent, au quotidien, par la force des choses, une pédagogie différenciée dans le cadre d'un travail souvent individuel.

Les prises en charge ont des durées très variables (entre 3 et 6 semaines en moyenne, même si certaines d'entre elles peuvent être plus longues, notamment dans le cas de problèmes psychologiques) ou très courtes (un ou deux jours en cas d'accident bénin). Elles peuvent être prolongées d'une semaine sur l'autre, ou brusquement interrompues pour des raisons d'ordre médical (ce qui rend problématique la planification des apprentissages ...)

Selon l'état des élèves (physique et/ou psychologique) qui sont, avant tout, des patients, le programme prévu a de grandes chances d'être bouleversé notamment par les demandes des thérapeutes qui peuvent être, parfois, ressenties comme contradictoires par le corps professoral.

Elles sont donc de plusieurs ordres, mais répondent toujours au double axiome de l'adaptabilité et de la créativité.

L'école en hôpital en tant que tel accueille tout jeune hospitalisé, quelle que soit la durée de son séjour et la raison de son hospitalisation. Les cours seront donnés soit en chambre soit dans la classe en fonction des possibilités des jeunes et des contraintes médicales (quand il peut se déplacer, la priorité est donnée à l'enseignement en classe). La classe est ouverte à tous : cours individuels liés le plus souvent aux demandes des écoles d'origine ou collectifs dans le cadre des ateliers artistiques (art thérapie ou ateliers d'écriture). Dans ce dernier cas, le travail est plus groupal et étalé dans le temps. Ces ateliers d'art thérapeutique se font toujours en parfaite entente avec le staff médical (psychologues). Les travaux, projets, effectués dans ces ateliers sont plus conséquents et demandent aux jeunes de s'inscrire dans un projet qui aura peut-être commencé avant son arrivée dans le service et qui pourra, aussi, exister après son départ. La durée de cet atelier peut, aussi, être plus longue dans le temps : une après-midi entière par exemple. Dans tous les cas, les cours ne sont pas obligatoires et nécessitent l'adhésion du jeune en plus de celle de l'équipe thérapeutique.

Le travail de prise en charge est tous les jours dépendant des nouveaux cas à gérer et/ou des contingences thérapeutiques. Ceci impose donc aux enseignants une très grande adaptabilité et rend difficiles une planification et la tenue d'un journal de classe prospectif. Un programme de la semaine est préétabli lors d'une réunion de staff où l'on présentera les nouveaux adolescents (passage d'information). Ensuite, les prises en charge par enseignant sont fixées pour la semaine qui suit (en fonction des demandes des écoles, des jeunes, des contingences thérapeutiques et des disponibilités des enseignants).

Dans tous les cas de figure, les objectifs seront multiples :

- conserver un lien social pour le jeune malade avec la vie « normale » représentée par l'école ;
- rassurer, redonner confiance, dédramatiser la situation de crise liée à la maladie (tant pour le jeune que pour ses parents) ;
- redonner confiance envers l'école qui a souvent été, pour les élèves ayant des problèmes psychologiques (psychotiques, anorexiques...), un lieu traumatisant (souvent le lieu où s'est manifesté de manière explicite la difficulté relationnelle).
- rompre la relation parfois trop fusionnelle parent/enfant
- travailler avec le jeune de manière systémique
- assurer le lien avec l'école d'origine
- poursuivre et développer les apprentissages
- ...

Les centres thérapeutiques « ouverts », destinés le plus souvent aux élèves ayant des troubles psychologiques, eux, se trouvent fréquemment dans des lieux de vie séparés du lieu thérapeutique proprement dit.

Les groupes sont souvent très hétérogènes (âges, problématiques et niveaux d'apprentissage fort différents !). Dans la très grande majorité, ils ont un retard considérable au niveau des apprentissages (ceci n'étant pas nécessairement en lien avec leurs capacités réelles). Ils ne maîtrisent pas toujours les savoirs fondamentaux. La maîtrise de la langue française est parfois lacunaire. Pour beaucoup le parcours scolaire a été traumatique, car c'est à l'école que se sont, le plus souvent, révélées leurs difficultés psychiques. Il y a donc un rejet très marqué, parfois violent, de tout ce qui touche au scolaire.

Qu'il s'agisse de travailler la créativité ou le savoir, les options les plus fréquemment prises ont été de privilégier une modalité de travail par petits groupes (maximum 5 jeunes par atelier). Quand une approche individuelle est nécessaire, elle est effectivement mise en place. Le groupe est essentiel, car l'accent est bien mis sur la communication, le lien entre le jeune et le monde extérieur à un moment de sa vie où parfois le langage parlé même lui est devenu inaccessible.

La médiation culturelle (littéraire, scientifique, artistique...) permet de ne pas aborder les apprentissages « de front » ... il s'agit, pour les enseignants, d'être à l'écoute, à l'affût de tout élément qui pourrait être susceptible d'éveiller l'intérêt chez leurs jeunes. Ils veilleront donc à partir des pistes lancées, même de façon anodine, par l'un ou l'autre des élèves. Il leur faudra à la fois être rapides « sur la balle » et précautionneux avec les portes qui s'ouvrent. Cette démarche implique une difficulté à anticiper les séances à venir et une répercussion sur les « préparations » traditionnelles de cours et une quelconque planification des « apprentissages ».

Dans tous les cas, les observations aux cours démontrent une grande complicité, écoute, empathie des enseignants envers les élèves dont ils ont la charge. Ils sont considérés comme des partenaires de leurs apprentissages et envisagés dans une perspective systémique. Ils ont une posture de coach qui semble particulièrement appréciée des jeunes. Ils se présentent comme

des êtres humains complexes, ne sachant pas tout nécessairement capables de doute et de remise en question. Ils font prendre conscience, par leur exemple, que l'incertitude liée au non-savoir et que la recherche d'une réponse peuvent être enrichissantes et mobilisatrices. Les enseignants sont souriants et positifs. Le respect de la personne (quel que soit le jeune ou l'adulte accompagnant), de son intégrité, est omniprésent et sous-tend toute la démarche pédagogique. Il s'agit bien d'accompagner et de redonner confiance en ses capacités, en l'école et de par là-même en la société.

Évaluations :

Comme on l'imagine bien, et ce en conformité avec le prescrit décretaal, il n'est nullement question ici d'évaluation certificative. L'évaluation formative, elle, sera bien présente et aura, comme le reste de l'enseignement à l'hôpital, plusieurs objectifs :

- rassurance quant aux compétences (partir de l'élève là où il est et le mener le plus loin possible dans une optique de réussite).
- estime de soi
- ré-appropriation de l'école.
- maintien des acquis et acquisition de nouvelles matières et compétences afin de permettre au jeune de réintégrer un cursus scolaire plus traditionnel.
- maintien du lien avec l'école d'origine.
- maintien du lien avec la normalité (sortir de l'état de malade), notamment avec ses pairs et la fratrie qui, elle, n'a pas de souci de santé...

Difficultés inhérentes aux spécificités de l'enseignement de type 5 :

Elles sont diverses et fonction des implantations et du public spécifique de chacune d'elles. Certaines constantes peuvent néanmoins être dégagées :

- difficulté de gestion de tout l'aspect émotionnel inhérent aux problèmes médicaux omniprésents tant au niveau relationnel (problèmes psy...) qu'au niveau affectif (maladies évolutives à issue fatale).
- difficulté pour les enseignants de planifier le travail dans la durée. Très souvent le travail préparé sera remis en question du fait de la présence, ou non, de l'élève (ou du groupe d'élèves) prévu. Difficulté également, donc, de gérer un journal de classe de manière proactive.
Le temps de prise en charge, dépendant de l'aspect thérapeutique, peut, lui aussi être remis en question (départ du service de façon inopinée, arrivée d'un élève supplémentaire, ...)
- frustration pour les enseignants, dans certains cas, de ne pas voir le travail entrepris aboutir (notamment lors des départs imprévus).
- difficulté de gestion d'un outil comme le P.I.A. (temps trop court souvent pour gérer un P.I.A. en tant que tel).
- difficulté de gérer les nombreux paramètres qui viennent graviter autour de la relation pédagogique proprement dite (et qui donc l'influencent): attente des parents, attente du jeune, attente de l'école d'origine, attente des partenaires thérapeutiques ...

- difficulté d'intégrer un cours qui n'est pas le sien (s'adapter au cours de l'école d'origine) afin de répondre au mieux aux besoins du jeune et lui permettre de progresser malgré la situation difficile qu'il vit.
- difficulté de gérer l'environnement d'apprentissage (chambre, salle de dialyse, locaux peu adaptés parfois...)
- difficulté d'obtenir des informations provenant des écoles d'origine (cours, P.I.A., consignes et matière précises pour préparer des évaluations...)
- ...

Ressources rencontrées lors de nos visites :

- grande empathie entre le corps professoral et les élèves dont ils ont la charge. Humanisme omniprésent.
- très grande créativité, adaptabilité, réactivité des enseignants. Indispensable vu la possibilité de « réajustement » permanent.
- vue systémique de l'élève.
- capacité du corps professoral à se remettre en question, à écouter les conseils de l'inspection afin de ne pas oublier leur mission pédagogique.

Des pistes pour demain...

Avec le temps, les mentalités évoluent, la médecine évolue. Le type 5 tel que prévu à l'origine avec un enseignement à l'hôpital est ainsi devenu le type 5 avec un enseignement dispensé, quel que soit le lieu où séjourne l'élève. La possibilité de créer des classes SSAS (que l'on pourrait qualifier de thérapeutiques) a fait son apparition. Les élèves auront ainsi l'occasion de se réapproprier l'école avant un nouvel envol.

Il serait également pertinent d'accompagner les équipes pédagogiques dans le défi de l'intégration. Ce processus pourrait être particulièrement pertinent pour accompagner le jeune, encore fragile, dans sa réintégration dans une école qu'il a soit quittée depuis un moment, soit qui reste un lieu traumatisant (souvent le lieu où la difficulté, psychologique par exemple, s'est manifestée au grand jour). L'accompagnement permettrait aussi à l'école spécialisée de mieux faire comprendre aux équipes pédagogiques de l'enseignement ordinaire les réelles difficultés (souvent invisibles) propres à telle ou telle pathologie.

ANNEXE 3.

Degrés de maturité

L'un des quatre degrés correspondant aux stades d'évolution de l'élève dans l'enseignement primaire :

- pour les élèves atteints de retard mental léger, de troubles instrumentaux, comportementaux, sensoriels et de handicaps physiques, ils sont définis comme suit :
 - - maturité I : niveaux d'apprentissages préscolaires;
 - - maturité II : éveil des apprentissages scolaires;
 - - maturité III : maîtrise et développement des acquis;
 - - maturité IV : utilisation fonctionnelle des acquis selon les orientations envisagées.
- pour les élèves atteints de retard mental modéré ou sévère, ils sont définis comme suit :

- - maturité I : niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation;
- - maturité II : niveaux d'apprentissages préscolaires;
- - maturité III : éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation),
- - maturité IV : approfondissements;

L'enseignement spécialisé se scinde en plusieurs types.

Chacun de ces types comporte l'enseignement adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves relevant de l'enseignement spécialisé appartenant à un même groupe, besoins qui sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe.

Pour les personnes atteintes de handicaps multiples, le type d'enseignement spécialisé est déterminé, compte tenu des besoins éducatifs qui, eu égard à l'âge et aux capacités des intéressés, doivent être satisfaits par priorité.

Les types suivants d'enseignement spécialisé peuvent être organisés, subventionnés ou reconnus par la Communauté française :

- Le type 1 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant un retard mental léger ;
- Le type 2 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant un retard mental modéré ou sévère ;
- Le type 3 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et adolescents présentant des troubles du comportement ;
- Le type 4 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant des déficiences physiques ;
- Le type 5 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents malades et/ou convalescents ;
- Le type 6 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant des déficiences visuelles ;
- Le type 7 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant des déficiences auditives ;
- Le type 8 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des élèves présentant des troubles des apprentissages.

Organisation de l'enseignement secondaire spécialisé

Dans l'enseignement secondaire spécialisé, peuvent être organisées, suivant les types d'enseignement spécialisé et selon les possibilités des élèves, les formes d'enseignement suivantes :

- Forme 1 : enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale ;
- Forme 2 : enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale et professionnelle ;
- Forme 3 : enseignement secondaire professionnel spécialisé ;
- Forme 4 : enseignement secondaire général, technique, artistique et professionnel de transition ou de qualification.

