



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES  
ENSEIGNEMENT.BE

# Service Général de l'Inspection

Rapport général

2016-2017

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

<b>Introduction .....</b>	<b>2</b>
<b>Vue générale de la répartition des tâches au sein du service général de l'inspection de l'enseignement obligatoire .....</b>	<b>2</b>
<b>Fondamental ordinaire .....</b>	<b>4</b>
<b>Secondaire ordinaire.....</b>	<b>5</b>
<b>Spécialisé .....</b>	<b>6</b>
<b>CPMS .....</b>	<b>7</b>
<b>Constats généraux de l'évaluation et du contrôle du niveau des études et de l'évaluation de l'exécution CPMS .....</b>	<b>8</b>
<b>Constats relatifs aux premières visites.....</b>	<b>9</b>
<b>Des constats plus spécifiques à propos de thématiques investiguées et de l'apprentissage de certaines disciplines dans l'enseignement obligatoire.....</b>	<b>11</b>
<b>Diverses thématiques investiguées par l'enseignement fondamental .....</b>	<b>11</b>
Le cours de morale non confessionnelle .....	11
Continuité des apprentissages - discipline français.....	13
Apprentissage d'une seconde langue.....	16
La continuité des apprentissages en Education physique.....	18
<b>Constats plus spécifiques à propos de certaines disciplines de l'enseignement secondaire et propositions. ....</b>	<b>20</b>
Propositions pour l'enseignement qualifiant .....	20
Propositions en matière de formations initiale et continuée .....	20
<b>Bilan provisoire des missions d'audit dans des établissements d'enseignement fondamental et secondaire ordinaires.....</b>	<b>22</b>
<b>La plus-value de l'approche diagnostique .....</b>	<b>22</b>
Le premier obstacle concerne l'expertise et identité professionnelle de l'inspecteur. ....	23
Un autre obstacle est celui des relations à établir entre l'équipe chargée du diagnostic et le Chef d'établissement.....	23
A l'issue de cette expérimentation, le SGI pose plusieurs questions. ....	24
Un autre défi majeur .....	24
<b>En conclusion .....</b>	<b>25</b>
<b>Analyse de la thématique sur l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'enseignement de promotion sociale .....</b>	<b>27</b>
<b>Analyse de la thématique sur l'évaluation du niveau des études dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit. ....</b>	<b>30</b>
<b>BILANS QUANTITATIFS et CONCLUSIONS par domaine .....</b>	<b>31</b>
<b>Analyse des résultats des inspections dans les CPMS.....</b>	<b>35</b>
<b>L'évaluation transversale de l'inspection met en évidence qu'en matière de : .....</b>	<b>35</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>38</b>

## Introduction

Les constats et propositions émises dans ce rapport se fondent sur les contenus des rapports complets rédigés par chaque service d'inspection à l'issue de l'année scolaire écoulée.

Ils en sont une courte synthèse. Les rapports complets sont disponibles auprès du service général de l'inspection.

Pour le SGI, l'année scolaire 2016-2017 se caractérise par une diminution significative du nombre de missions classiques de contrôle et d'évaluation du niveau des études qui avaient représenté l'essentiel de ses engagements depuis le 1er mars 2007, date de la mise en application du décret réformant les missions de l'inspection.

Durant cette année scolaire, des investigations spécifiques ont été menées à la demande de l'Autorité ou ont fait suite aux programmes d'action développés au sein de chaque service s'intégrant dans la planification annuelle de chacun d'eux.

Parmi les missions exercées à la demande de l'Autorité, figure sans conteste les missions visant à établir un audit de certains établissements scolaires même si seul un échantillon d'établissements a fait l'objet de cette analyse particulière. Ce point fera l'objet d'un développement particulier dans ce rapport.

Parmi les investigations spécifiques on peut noter les activités complémentaires au 1er degré du secondaire, l'enseignement en immersion, mais également, dans l'enseignement fondamental, la gestion des demandes de maintien en 3e maternelle, la continuité des apprentissages en français et en éducation physique, le cours de morale non confessionnelle et le cours de 2e langue. Ces quatre dernières missions font également l'objet d'un point d'analyse dans ce rapport.

Cette tendance à la spécialisation des investigations devrait se renforcer au cours des prochaines années.

## Vue générale de la répartition des tâches au sein du service général de l'inspection de l'enseignement obligatoire

Le temps consacré au contrôle et à l'évaluation du niveau des études (premières visites et revisites) et par là le nombre total de rapports rédigés, à l'exception de l'enseignement spécialisé, est en diminution sensible par rapport à l'exercice précédent.

Cette diminution est à mettre en relation avec l'apparition de nouvelles missions comme dans l'enseignement ordinaire, où les « audit d'établissement » ont le plus contribué à la diminution du nombre de missions de contrôle et d'évaluation du niveau des études. : Ces missions à l'important potentiel d'amélioration de la qualité de notre enseignement sont chronophages (plus de deux mois par mission), mobilisent un nombre important de collègues (entre 4 et 10 collègues par mission) et requièrent de tous des formations adaptées.

Les missions confiées aux membres du SGI relatives au pilotage et à la régulation du système éducatif (rédaction et organisation des évaluations externes, analyse des manuels scolaires, contrôle des enfants instruits à domicile) représentent en investissement, après l'évaluation et le contrôle du niveau des études (45 % et 38 % dans le fondamental et le secondaire ordinaires, 56 % dans le spécialisé) le deuxième centre d'activité du service (21, 15 et 18 %).

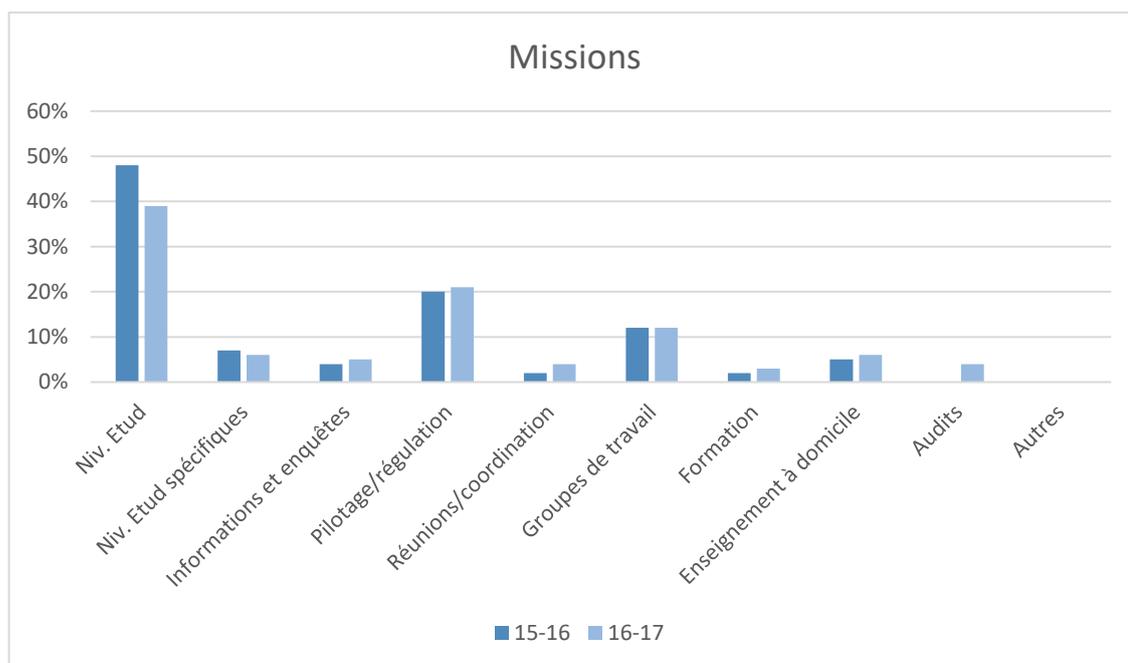
Enfin, force est de constater que si le nombre de missions d'information et d'enquête demeure stable dans l'enseignement ordinaire (5 % du temps de travail global dans le fondamental, et un peu moins de 10 % dans le secondaire) l'intervention de plus en plus fréquente de cabinets d'avocats alourdit et retarde les investigations des collègues chargés de ces missions.

Pour l'inspection des CPMS, quelques changements par rapport à l'an dernier sont à relever : l'absence d'évaluation des aptitudes individuelles demandées cette année ;, les missions dans le cadre des relations internationales et les missions d'investigation. A noter l'importance des missions d'information, de conseil et d'expertise et le temps consacré à l'analyse des rapports triennaux des 180 CPMS.

À titre indicatif, les graphiques ci-dessous indiquent, pour l'ensemble du Service général de l'Inspection, la répartition du temps professionnel en 2016-2017 par rapport à l'exercice précédent. Les missions du service de l'inspection des CPMS fait l'objet d'un graphique spécifique.

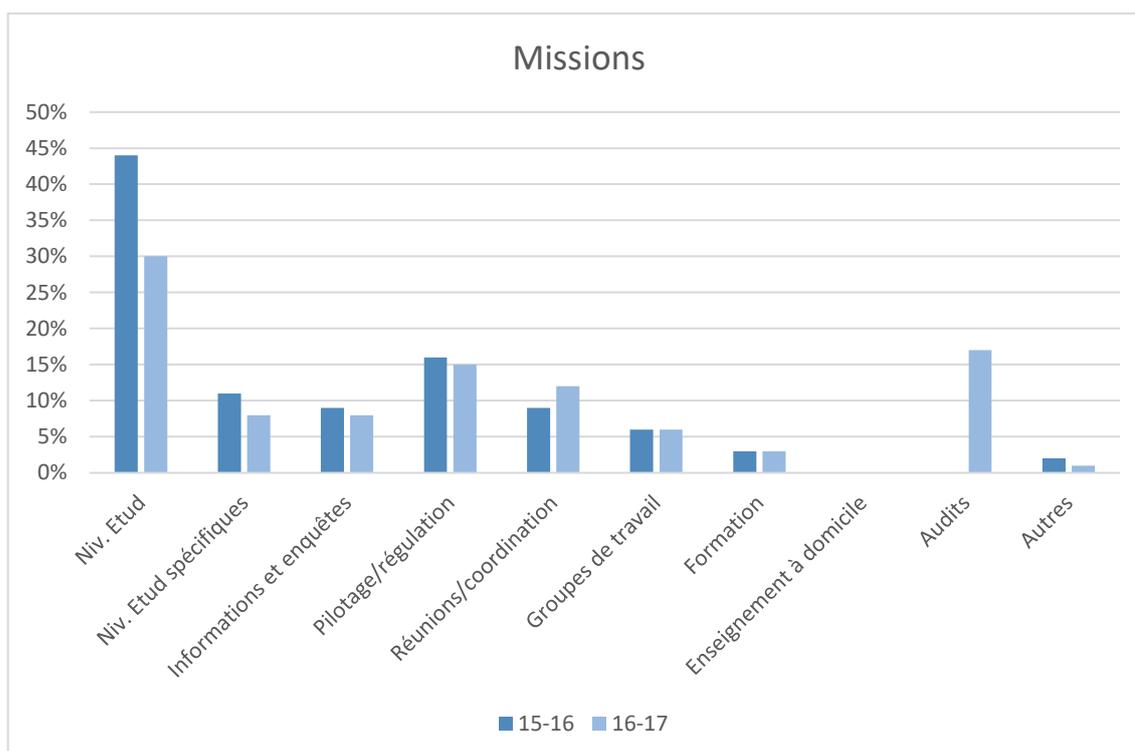
## Fondamental ordinaire

Missions	15-16	16-17
Niveaux d'études classiques et revisites	48 %	39 %
Niveaux d'études spécifiques	7 %	6 %
Missions d'information/d'enquête	4 %	5 %
Pilotage/régulation	20 %	21 %
Réunions/coordination	2 %	4 %
Groupes de travail	12 %	12 %
Formation	2 %	3 %
Enseignement à domicile	5 %	6 %
Audits	-	4 %
Autres	-	-



## Secondaire ordinaire

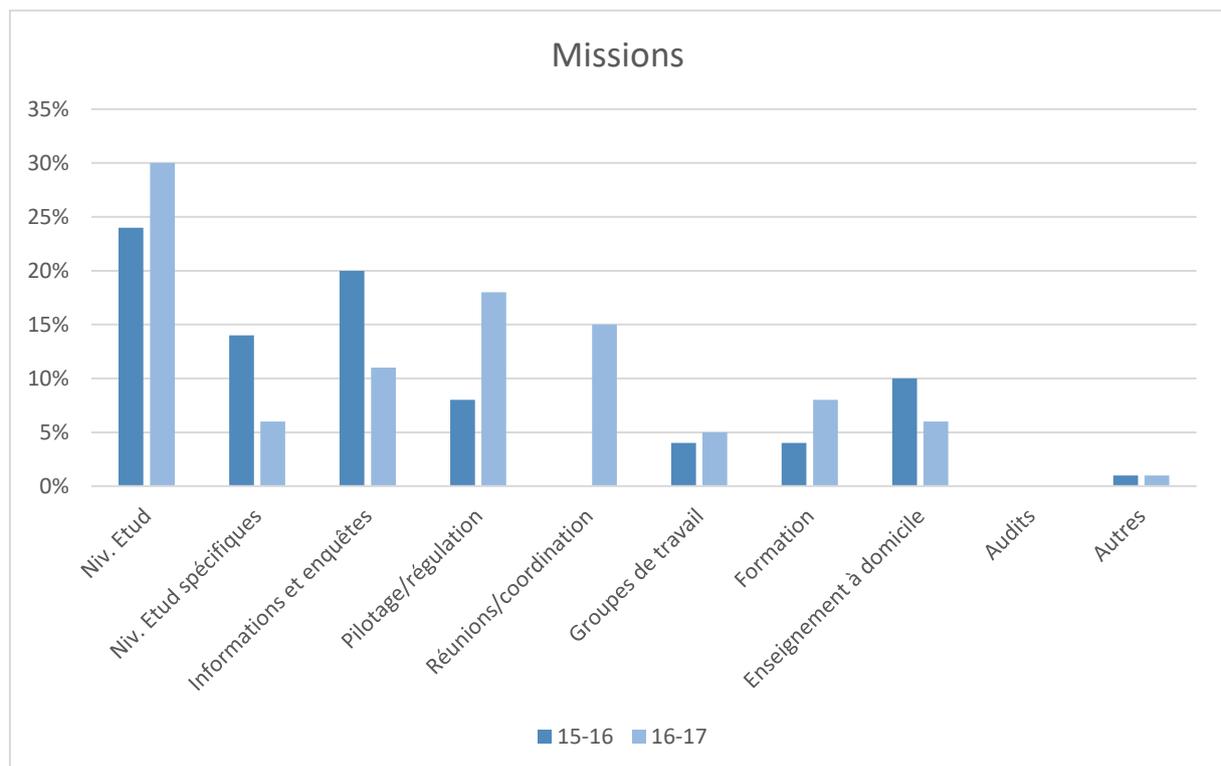
Missions	15-16	16-17
NE classiques et revisites	44 %	30,1 %
NE spécifiques	11 %	7,9 %
MI/ME	9 %	8,2 %
Pilotage/régulation	16 %	15,2 %
Réunions/coordination	9 %	11,6 %
Groupes de travail	6 %	6 %
Formation	3 %	3 %
Enseignement à domicile	-	-
Audits	-	16,7 %
autres <sup>1</sup>	2 %	1,3 %



<sup>1</sup> Dont les rapports sur les aptitudes pédagogiques des enseignants

## Spécialisé

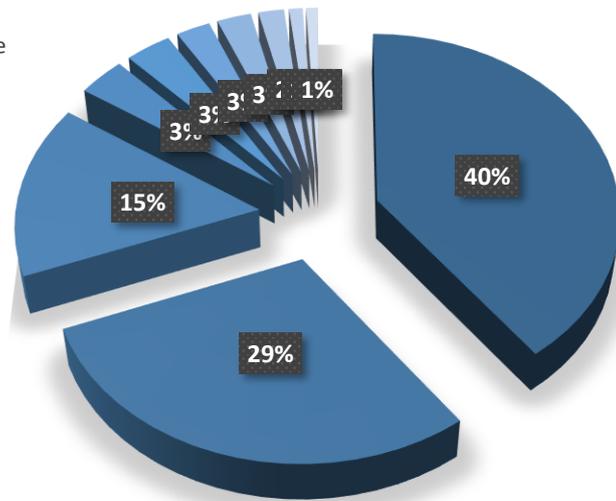
Missions	15-16	16-17
NE classiques et revisites	24	30
NE spécifiques	14	6
MI/ME	20	11
Pilotage/régulation	8	18
Réunions/coordination	15	15
Groupes de travail	4	5
Formation	4	8
Enseignement à domicile	10	6
Audits	-	-
autres <sup>1</sup>	1	1



<sup>1</sup> Dont les rapports sur les aptitudes pédagogiques des enseignants

## CPMS

- Evaluation de l'exécution des missions 40%
- Missions de conseil, d'information ou d'expertise 29%
- Autres tâches : réunions de service... 15%
- Missions à la demande du gouvernement 3%
- Autres tâches : avis d'initiative, représentations,...3%
- Evaluations externes 3%
- Missions d'investigation 3%
- Formations 2%
- Participation aux groupes de travail 1%
- contacts relations intern.1%



## Constats généraux de l'évaluation et du contrôle du niveau des études et de l'évaluation de l'exécution CPMS

Le tableau ci-dessous donne une idée générale du travail réalisé et des constats qui ont été établis par les inspecteurs durant l'année scolaire 2016-2017 dans le cadre spécifique à l'évaluation et au contrôle du niveau des études ainsi que de l'exécution des missions CPMS.

Il est élaboré sur base du contenu des rapports établis par chaque membre du service ainsi que par les équipes tri disciplinaires des CPMS

Visites menées en 2016-2017	Nombre de visites ayant donné lieu à un rapport	Nombre de « revisites » ayant donné lieu à un rapport <sup>1</sup>	Nombre d'établissements inspectés
Enseignement fondamental	781	115	608
Enseignement secondaire	239	448	406
Enseignement spécialisé	208	47	123
Enseignement de promotion sociale	409	22	137
Enseignement artistique	120	14	41
CPMS	18	4	18

À titre indicatif, on peut également citer les rapports rédigés à l'issue de visites individuelles qui, à la demande du chef d'établissement ou du pouvoir organisateur, portent sur les aptitudes pédagogiques/professionnelles des membres du personnel.

2016 - 2017	
Fondamental	39
Secondaire	41
Spécialisé	18
Promotion sociale	10
Artistique	2
Cpms	0
<b>Total</b>	<b>110</b>

Ce nombre est très faible au regard du nombre des établissements scolaires sur le territoire de la FWB (2900).

<sup>1</sup> Par « revisites » on entend ici des deuxièmes visites menées après une première visite ayant abouti à une conclusion réservée ou insatisfaisante. Ces deuxièmes visites ont essentiellement pour objectif d'apprécier comment et dans quelle mesure les manquements identifiés ont pu être palliés

## Constats relatifs aux premières visites.

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

	Visites menées en 2016-2017 <sup>1</sup>					
	Conclusions apportées après une première visite			Conclusions apportées après une « revisite »		
	Satisfait	Satisfait avec réserves	Ne satisfait pas	Satisfait	Satisfait avec réserves	Ne satisfait pas
Fondamental	675	90	2	77	15	14
Secondaire	84	130	23	269	112	54
Spécialisé	144	52	2	40	7	0
CPMS	16	1	-	4	-	-

De manière générale, il ressort du tableau les éléments suivants :

- le pourcentage de rapports de missions à l'issue d'une 1ère visite d'inspection se clôturant par la mention « satisfait » est variable selon les services 88 % dans le fondamental ordinaire, 38 % dans le secondaire et 73 % dans le spécialisé proportions cependant stables d'année en année. Il est par ailleurs de 95 % dans les CPMS ;
- dans l'enseignement secondaire lorsque l'on additionne les missions se terminant par une seule réserve relative aux trois principaux axes d'investigation et les avis « satisfait » 72 % des visites se révèlent totalement ou largement satisfaisantes.
- les principales raisons ont déjà été largement décrites dans les bilans précédents, reprenons celles régulièrement citées dans les rapports disciplinaires et sectoriels :
  - l'initiative individuelle et la démarche volontariste entamée par chaque enseignant ;
  - le rôle actif et constructif des Pouvoirs Organisateur et des Directions ;
  - l'intervention efficace des conseillers pédagogiques ;
  - la stabilité de l'équipe enseignante et de la Direction ;
  - l'impact récent, mais certain des épreuves externes certificatives.
- une visite sur dix révèle, dans l'enseignement secondaire, d'importants et nombreux manquements puisqu'aucun des trois principaux axes analysés n'est satisfaisant. L'augmentation constatée au cours des dernières années (+ 3,6 % par rapport en 2016-2017, +7,8 % par rapport à 2015-2016,) est à mettre en relation avec la très nette augmentation du nombre de notes d'information émises au terme des missions de revisite. Ce constat est confirmé après les « revisites » où plus de 10 % des rapports se clôturent par la mention « insatisfaisant ».

Les différents bilans disciplinaires et sectoriels permettent d'identifier plusieurs facteurs explicatifs de cette situation problématique :

<sup>1</sup> Ne sont pas repris les rapports n'ayant pas donné lieu à une conclusion, celle-ci étant différée, ce qui explique les discordances entre ce tableau et le précédent repris en page précédente.

- la résistance toujours présente, consciente ou inconsciente, à la pédagogie des compétences ainsi que la réticence chez certains enseignants d'entreprendre un travail de refonte de leurs pratiques (inspection des cours d'histoire) ;
- des difficultés d'ordre pédagogique, liées notamment à l'inexpérience de certains enseignants et portant essentiellement sur l'évaluation ;
- le manque d'implication de la part de certaines directions qui ne s'investissent pas suffisamment dans le processus d'accompagnement de leurs équipes suite aux visites précédentes. Sont ici notamment visées, la non-communication des constats des rapports et des annexes de conseils ou encore l'absence de prise de contact avec les Services et Cellules de conseillers pédagogiques ;
- l'absence de conseillers pédagogiques pour certains PO ;
- l'instabilité des équipes pédagogiques est régulièrement évoquée, en particulier par l'inspection des cours de géographie et de morale non confessionnelle. À ces constats déjà établis antérieurement, et pour l'enseignement secondaire, deux nouvelles pistes explicatives du manque d'amélioration voire de régression apparaissent ou semblent s'amplifier en 2016-2017 :
- l'impossibilité pour les directions et les PO de recruter des enseignants et de pourvoir aux remplacements de longue durée. Pour la première fois, plusieurs rapports disciplinaires (sciences, français, langues modernes) font état de classes n'ayant pas eu cours durant de longues périodes, voire durant toute l'année scolaire.
- les difficultés d'engager et de remplacer des enseignants sont à mettre en relation avec un autre constat : le recrutement de titulaires ne disposant pas d'une formation suffisante sur le plan scientifique et/ou pédagogique. Ainsi, l'inspection de langues modernes a relevé durant cette année scolaire plusieurs cas d'enseignants ne disposant que du CESS pour l'enseignement des LM au 1er degré.
- signalons la nette augmentation des notes spéciales rédigées à l'attention de la DGEO : celles-ci concernent principalement des problèmes liés à la gratuité, à la sécurité, à l'utilisation de programmes non validés par la Commission ou encore au non-respect de dispositions organisationnelles (pour l'enseignement secondaire : 15 notes en 2016-2017 contre 9 en 2015-2016).

## Des constats plus spécifiques à propos de thématiques investiguées et de l'apprentissage de certaines disciplines dans l'enseignement obligatoire.

### Diverses thématiques investiguées par l'enseignement fondamental

#### Le cours de morale non confessionnelle

Celui-ci a pour finalité d'exercer les élèves à se situer par rapport à la société, de développer l'autonomie morale, intellectuelle et affective, et de favoriser l'engagement individuel. Il s'agit, en effet, d'apprendre aux élèves à se questionner, à « penser par eux-mêmes et avec les autres » (problématiser, argumenter, conceptualiser) ainsi qu'à participer à la vie des groupes et à choisir librement des valeurs.

Les objectifs poursuivis sont :

- la formation de l'esprit critique dont l'aboutissement sera une prise de position personnelle et responsable face à une réalité analysée avec un maximum d'objectivité ;
- l'entraînement à la communication au sein d'ateliers actifs et démocratiques par le questionnement des interrogations humaines, la confrontation des idées, la recherche des « pourquoi »... ;
- la pratique de la coopération et de la solidarité au sein notamment de la classe, fondement du développement d'une société humaniste, tolérante et fraternelle.

En 2016-2017, l'inspection du cours de morale a choisi de poursuivre les deux missions d'investigation menées durant l'année scolaire 2015-2016, à savoir « le développement des habiletés du dialogue » et « l'apprentissage par et avec le débat ». Toutes deux portent sur le développement de la communication orale et sont plus particulièrement en lien avec le deuxième objectif du programme.

Ces thèmes d'investigation ont été choisis, car dans l'ensemble des classes visitées, l'oral occupe une place prépondérante dans les activités par rapport à l'écrit, mais était peu envisagé comme un objet d'apprentissage. Essentiellement, l'élève apprenait à l'oral à partir de ses pratiques, de manière incidente, non programmée et peu évaluée.

La plupart du temps, les discussions consistaient en une juxtaposition d'avis rarement mis en lien les uns avec les autres. Les élèves étaient peu outillés pour justifier leur propos ou pour argumenter.

Les missions d'investigation ont permis de constater que le développement de l'esprit critique se voit davantage travaillé par la pratique du débat. En effet, cette pratique renforce les finalités du programme à savoir le développement de l'autonomie, de la coopération, de la communication et de l'engagement. Le débat est une modalité socialisante du vivre ensemble en classe qui ouvre un espace de discussion et implique des principes, des règles, parfois des fonctions, un rapport social et intellectuel coopératif au sein du groupe-classe, une démarche engagée, individuelle et collective qui mobilise une réflexion rationnelle. Le débat amène donc les maîtres, déjà sensibles à une communication de qualité, à donner sens à des dispositifs préexistants et devenus dès lors incontournables pour assurer une écoute active. Les élèves du cours de morale sont régulièrement placés dans des situations de communication variées, le but de ces activités est double : d'une part, aider les élèves à bien communiquer (parler –

écouter) et d'autre part, développer les habiletés du dialogue qui permettent l'exercice de l'esprit critique au travers du triptyque « problématisation – généralisation – conceptualisation ».

La pratique du débat a donc permis de renforcer le développement des habiletés du dialogue, exercice dans lequel les élèves performaient le moins. Pour pallier cette difficulté, l'inspection du cours de morale a mis en place deux dispositifs afin d'apporter une plus-value à la qualité de l'enseignement dispensé. D'une part, la mise en place d'une rencontre préalable à la visite de classe destinée à évaluer le niveau des études ; cette pratique permet de rencontrer les enseignants, de présenter la mission et de leur donner l'occasion de poser toutes les questions nécessaires en vue d'optimiser la visite. D'autre part, la diffusion d'un outil pédagogique élaboré par l'inspection du cours de morale n.c. qui a rencontré les attentes des maîtres et a été un levier générateur de progrès.

Les pistes proposées dans le document destiné aux enseignants les ont aidés à performer dans leur rôle d'animateur en alimentant plus fréquemment la discussion d'exemples, de contre-exemples, d'hypothèses à examiner, d'analogies, de comparaisons permettant d'aiguiser l'esprit critique des élèves et de prendre davantage conscience du rôle de l'évaluation.

Suite à la mission d'investigation, l'évaluation du débat est effectuée tant au niveau de son fonctionnement via les compétences communicationnelles mobilisées que des nouveaux apprentissages qui en découlent, avec pour objectif de rendre possible une évolution de chacun dans cette pratique.

Cependant, l'installation d'une communication de qualité ne peut se faire sans un local adapté. Or, de plus en plus souvent, et davantage encore depuis l'installation du cours de Philosophie et Citoyenneté, l'infrastructure de l'établissement ne permet pas l'attribution d'un local spécifique pour le cours de morale : les locaux utilisés sont la classe du titulaire ou un local partagé avec d'autres membres de l'équipe éducative.

Les maîtres et leurs élèves sont donc contraints de s'adapter à une organisation de classe qui ne favorise pas l'installation de conditions permettant aux élèves de communiquer fonctionnellement (échanges verbaux, travaux de groupes, disposition et nombre de bancs, de chaises).

La mise en place du cours de Philosophie et Citoyenneté a profondément bouleversé le paysage des cours philosophiques dans l'enseignement officiel et l'organisation interne des écoles. La réduction de moitié du volume horaire du cours de morale a engendré des remaniements tant au niveau des horaires des enseignants, des lieux de prestations que des matières à enseigner. Il en résulte que l'enseignant est encore peu souvent durant toute une journée dans une école, il n'y est parfois qu'une semaine sur deux quand deux périodes ont été regroupées et moins encore si des congés scolaires ou un voyage se profilent. Les conséquences sont multiples : les enseignants, qu'ils soient en charge du cours de morale et/ou du cours de philosophie et citoyenneté, ont bien pris conscience de la nécessité de se concerter avec leurs collègues afin d'assurer une certaine continuité au niveau des apprentissages et de délimiter les contenus propres à chaque discipline pour éviter les redondances. Hélas, l'augmentation du nombre d'implantations et des déplacements qui y sont liés ne favorise pas les rencontres et les moments de concertation d'autant plus indispensables. De plus, quelle que soit l'organisation privilégiée par le Pouvoir organisateur (cinquante minutes par semaine ou deux périodes tous les quinze jours), chacune présente des

inconvenients ne permettant pas aux enseignants d'assurer la bonne couverture du programme.

Enfin, l'inspection a pointé quelques écoles et Pouvoirs organisateurs au sein desquels le cours de morale n'a pas pu être organisé, faute d'élèves inscrits. On peut s'interroger sur les facteurs liés à cette désertion : choix des parents ou influence de certains en faveur des deux heures de philosophie et citoyenneté ?

Si les missions d'investigation semblent atteindre leur objectif, elles ne ciblent toutefois qu'un nombre restreint d'enseignants et d'élèves chaque année. De plus, de nombreux enseignants chevronnés qui dispensaient le cours de morale ont endossé la fonction de maître de philosophie et citoyenneté ou l'ont abandonnée pour un autre emploi offrant des perspectives plus intéressantes ou plus stables. Il a donc fallu trouver de nouveaux enseignants pour dispenser le cours. Afin de toucher un public plus large et nouveau dans la fonction, nous nous permettons de suggérer la mise en place de formations spécifiques qui répondent aux besoins liés à la situation actuelle : comment assurer les apprentissages particuliers du cours à raison d'une période hebdomadaire, face à des classes hétérogènes (de P1 à P6), de très grands groupes, de très petits groupes, pris en charge par un personnel ne possédant pas les titres requis ou suffisants ?

#### Continuité des apprentissages - discipline français

La finalité assignée aux apprentissages du français (langue de scolarisation) étant le développement de compétences communicationnelles verbales, cela implique d'envisager et de faire envisager, par les élèves, les savoirs relatifs à cette langue et à ses usages en tant que moyens de surmonter les difficultés caractéristiques des types de situations de communication verbale.

Il convient donc de favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire qui ont trait à la situation de communication, à l'intention que l'acte communicationnel est censé réaliser, aux facteurs de la cohésion textuelle (sur ce qui fait qu'une suite de phrases forme un tout de sens), à la syntaxe de la phrase, à l'orthographe et au vocabulaire.

Ces savoirs et savoir-faire devraient contribuer à l'appropriation, par les élèves, des ressources mobilisables dans les activités de production (prise de parole et écriture) et dans les activités de réception de messages verbaux (lecture et écoute).

#### *Apprentissages au regard des Socles de compétences et des programmes*

Les enseignants utilisent le programme choisi par le PO et y font référence dans les travaux de préparation.

Le degré de couverture de ces programmes est généralement satisfaisant s'agissant des quatre domaines de la discipline (parler – écouter / lire – écrire). Néanmoins, on note un déséquilibre entre l'oral et l'écrit et entre le lire et l'écrire.

Les apprenants sont confrontés aux différents types de textes (informatif – « littéraire » – injonctif – persuasif). Si l'album de littérature devient progressivement un support d'apprentissage au service du sens, on note encore une prépondérance de l'étude du code pour le code et non comme un indispensable pour « faire du sens ».

L'étude des savoirs langagiers (grammaire – conjugaison – vocabulaire – orthographe) « hors contexte » l'emporte au détriment de l'étude de la langue, de ses usages en situation de communication, et des dimensions textuelles d'un écrit.

Le degré d'exigence des tâches proposées compte tenu des objectifs est souvent en adéquation avec les potentialités des apprenants.

On retiendra deux faiblesses : 1) le manque de moments et de traces de structuration des acquis d'apprentissage et 2) le manque de décloisonnement des matières au profit d'une interdisciplinarité où les compétences de lecture et d'écriture sont indispensables.

#### *Organisation de l'apprentissage eu égard à l'acquisition de compétences*

Il existe des différences notoires d'une classe à l'autre : dans certaines classes, les activités proposées favorisent le développement de compétences, dans d'autres, l'acquisition de savoir prime.

De nombreuses pratiques telles que les ateliers d'écriture, la production d'écrit court, les écritures partagées ainsi que la construction de cartes mentales et la mise en relation avec les acquis antérieurs... favorisent le développement de compétences communicationnelles.

Quelques difficultés sont épinglées :

- la confusion entre les objectifs d'apprentissage (ce qu'il faut faire apprendre) et les tâches d'apprentissage (ce que l'apprenant doit réaliser pour apprendre),
- l'identification de la compétence ciblée à décliner en autant de savoirs, savoir-faire et savoir-être à convoquer ou à construire.
- les finalités de la tâche (le sens à donner) ne sont pas identifiées explicitement.

#### *À propos de la continuité des apprentissages*

De nombreuses équipes collaborent et tentent d'assurer une certaine cohérence ainsi qu'une continuité de leurs pratiques, mais leur planification se présente souvent sous la forme d'une liste de thèmes à aborder, de savoirs ou de compétences à rencontrer.

La continuité ainsi envisagée est une continuité « de surface » qui ne met pas au jour une continuité des processus au service de la conceptualisation et une progressivité dans la construction de concepts. Ainsi certaines matières sont vues et revues d'une classe à l'autre sans identification d'une « plus-value ».

Si des référentiels construits par les apprenants et « à faire évoluer au fil du cursus » commencent à voir le jour, la compatibilité et la cohérence de ceux-ci ne font pas encore l'objet d'un consensus au sein des équipes.

Dans ce cadre-là, il faut reconnaître que la multiplication des enseignants travaillant à temps partiel ne sert pas une continuité bien pensée.

#### *À propos des apports des évaluations externes non certificatives*

Si les équipes analysent les résultats des EENC, l'exploitation pédagogique des pistes didactiques, connues de tous, est souvent le fruit d'initiatives personnelles.

#### *L'évaluation au sein de l'école*

De nombreuses évaluations sommatives sont réalisées au sein des classes au détriment de pratiques d'évaluations formatives, dont on trouve peu de traces dans les préparations des enseignants.

Le suivi des évaluations se limite trop souvent au seul constat de réussite ou d'échec. En effet, on note peu de propositions de remédiations.

Il est intéressant de retenir que les épreuves externes (certificatives ou non certificatives) sont – aux yeux des enseignants – des balises ou des incitants qui engendrent parfois des changements portant sur le contenu à évaluer. Malgré cela, les compétences transversales font rarement l'objet d'une évaluation.

### *L'aide aux élèves en difficulté*

Les titulaires sont confrontés au problème de l'hétérogénéité des compétences des apprenants, les disparités s'agissant de la maîtrise de la langue d'enseignement étant très importantes. Malgré cela, la majorité des enseignants dépensent beaucoup d'énergie pour y faire face.

Cependant...

- les titulaires n'anticipent pas – au moment des préparations de séquences – les difficultés potentielles des apprenants ; on trouve peu de traces de démarches de différenciation et/ou de remédiations dans ces préparations ;
- de nombreux enseignants tentent d'aider, de guider les élèves en difficulté au moment où la difficulté se présente, agissant ainsi dans l'immédiateté et l'urgence du moment présent, sans avoir d'outils, de supports ou de démarches « prêts à l'emploi ».

La remédiation « structurelle » tend à s'externaliser par un appel aux maîtres de remédiation, aux CPMS, aux psychomotriciens... Malheureusement, on note de réelles difficultés de collaboration, d'échanges et de planification de l'action collective entre ces différents partenaires.

Le nombre d'élèves signalés en année complémentaire diminue, notamment, en troisième maternelle. Toutefois, on note, dans quelques établissements, un « mécanisme compensatoire de redoublement » en première et deuxième maternelles.

Les équipes pédagogiques tentent très souvent de constituer des dossiers pédagogiques pour les élèves en difficulté où l'on reprend l'historique du cursus scolaire, le contexte familial, médical, les constats d'ordre pédagogique... Malheureusement la planification et des traces des actions menées afin de répondre aux besoins spécifiques ne sont pas reprises explicitement dans ces dossiers.

### *La formation en cours de carrière*

Peu d'enseignants s'inscrivent à des formations sur base volontaire et lorsqu'ils participent, l'apport didactique et pédagogique de celles-ci ne fait pas – systématiquement – l'objet d'un partage au sein de l'équipe.

De trop nombreuses inscriptions sont refusées et le remplacement des maîtres reste problématique.

### *Le matériel didactique*

Le matériel didactique et les supports pédagogiques sont majoritairement de qualité, mais leur exploitation est en deçà de ce qu'elle pourrait être. Les outils numériques

(tableau, tablette, ordinateur) sont de plus en plus souvent présents et disponibles, mais ils sont souvent sous-exploités.

### *Conclusions*

Malgré une méconnaissance des finalités de la discipline du français et les difficultés d'en faire une transposition didactique efficace, les enseignants tentent de s'approprier au mieux les savoirs et les savoir-faire professionnels que réclame le développement de compétences en général, et de compétences communicationnelles en particulier.

Les progrès sont considérables, mais insuffisants.

Travailler à la continuité des apprentissages réclame un travail d'équipe, des aptitudes à collaborer, une meilleure connaissance des savoirs et des savoir-faire incontournables qui fondent la discipline du français et des pratiques d'évaluation formatives diversifiées.

### *Apprentissage d'une seconde langue*

Les observations consignées dans le présent rapport concernent l'apprentissage d'une langue seconde à l'école fondamentale en dehors du dispositif d'immersion linguistique.

#### *Généralités*

La proportion d'établissements organisant un apprentissage du néerlandais, bien que toujours majoritaire, est en diminution par rapport aux constats relevés précédemment.

Trop d'enseignants (13%) ne disposent d'aucun titre pédagogique. Cette situation peut être qualifiée de préoccupante, voire même inquiétante, car elle n'est plus uniquement rencontrée sur Bruxelles, mais également dans les zones de Huy-Waremme / Namur-Luxembourg.

La continuité demeure un aspect à améliorer, même s'il est vrai que l'on constate un mieux par rapport aux constats précédents :

- les préparations des enseignants pèchent encore régulièrement par l'absence d'une réelle planification ;
- les documents des élèves sont rassemblés pour l'année en cours, dans un classeur. Ils ne sont pas toujours organisés ni structurés, si ce n'est une présentation dans un ordre chronologique ;
- l'apprentissage facultatif d'une langue initiée avant les périodes obligatoires n'est pas systématiquement poursuivi au degré supérieur.

#### *Particularités*

L'évaluation et la différenciation ont particulièrement fait l'objet cette année scolaire d'une investigation plus approfondie.

Un peu plus de la moitié (58%) des évaluations proposées aux élèves portent sur un acte de communication (écouter, lire et parler) avec une prédominance accordée à la compréhension de l'écrit. Malheureusement, la traçabilité des évaluations orales est très souvent inexistante.

En effet, une grille avec critères pour l'évaluation de l'expression orale est rarement utilisée. Très souvent, les critères sont imprécis ou ne sont pas présents, et seule une cote attribuée par le maître se retrouve dans le cahier.

Le reste des évaluations porte principalement sur de la restitution de connaissances (traduction, vocabulaire).

Par ailleurs, bien que les socles précisent qu'aucune production écrite ne sera évaluée (socles p54), un maître de seconde langue sur dix évalue quand même l'orthographe, la grammaire et l'expression écrite.

Enfin, si pratiquement tous les établissements ont inclus une cotation dans leur bulletin pour le cours de seconde langue, rares sont les bulletins qui vont au-delà de cette appréciation globale en différenciant les compétences linguistiques écouter, parler, lire.

On peut dès lors s'interroger sur la validité de ces appréciations.

La validité ainsi que la cohérence se verraient renforcées par le choix d'une appréciation de l'évaluation non plus par une cotation numérique unique dans le bulletin, mais par une appréciation davantage en conformité avec le Cadre Européen Commun de Référence en Langues en s'appuyant sur l'utilisation du portfolio européen des langues par exemple.

La pratique d'une pédagogie différenciée n'a guère été constatée durant les visites. Aucune remédiation structurelle n'a été relevée. Les activités observées étaient menées majoritairement de manière frontale et collective.

Les difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre des activités de classe ne sont pas prises en compte. Seuls quelques enseignants mettent sur pied un accompagnement des élèves en difficulté par la mise à disposition d'outils spécifiques, l'utilisation du feedback constructif, l'utilisation du bulletin comme outil d'évaluation formative.

#### *Conclusion générale*

- L'organisation générale de l'apprentissage est satisfaisante eu égard à l'acquisition de compétences.
- Une continuité des apprentissages manquant encore de visibilité constitue également un frein dans l'organisation de l'apprentissage d'une seconde langue.
- L'utilisation du Cadre Européen Commun de Référence en Langues et le portfolio européen des langues n'est pas suffisamment implantée dans la pratique.
- Un nombre trop important d'enseignants fonctionnent sans titres pédagogiques.

#### *Conclusion particulière à propos de l'évaluation et de la différenciation*

- Les évaluations proposées aux élèves sont plutôt cohérentes par rapport aux activités d'apprentissage vécues durant l'apprentissage. Mais elles le sont moins au regard des référents légaux. Elles accordent en effet une place trop importante aux savoirs, au détriment d'une réelle évaluation des compétences communicatives orales. Un enseignement majoritairement transmissif, collectif et frontal accentue encore la place donnée aux savoirs.
- La pratique d'une pédagogie différenciée n'a guère été constatée durant les visites.
- Les difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre des activités de classe ne sont, dans la grande majorité des cas, pas prises en compte.

## La continuité des apprentissages en Education physique.

Pour comprendre le concept de continuité des apprentissages, il s'agit dans un premier temps de le définir globalement : c'est permettre à chaque élève de poursuivre ses apprentissages sans rupture pénalisante entre la fin d'une année scolaire et la suivante.

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève est confronté à des organisations pédagogiques diverses comme le passage du maternel au primaire, du primaire au secondaire, ou lors d'un changement d'établissement. Ces charnières sont autant moments de déstabilisations pour les enfants.

La recherche et la mise en place d'une continuité dans les apprentissages sont donc primordiales pour atténuer ces difficultés.

Dans le domaine qui lui est propre, l'Éducation physique, les Maîtres qui l'enseignent, les enfants qui la vivent ne doivent en aucun cas échapper à cette continuité. Il s'agit de ne pas perdre un temps précieux, dans les pratiques quotidiennes, à découvrir des informations déjà identifiées par d'autres auparavant. Ce qui implique que trois paramètres principaux soient rencontrés.

Premièrement que les élèves trouvent du sens dans des apprentissages suivant une progression logique. Pour un élève un apprentissage qui a du sens est un ensemble de pratiques motrices qu'il considère comme cohérentes, donc expliquées par l'enseignant, et utiles, estimant qu'elles vont lui apporter quelque chose de positif, à l'école, en dehors de l'école et dans sa vie future.

Deuxièmement que le Maître d'Éducation physique s'inscrive dans une logique de progression des apprentissages basée sur l'évaluation formative et l'autonomie contrôlée des élèves.

Troisièmement que les Maîtres d'Éducation physique travaillant au sein d'un même établissement aient une réflexion collective, lors de concertations, sur les contenus des apprentissages et l'exploitent au service de l'ensemble des classes.

Lors de l'évaluation du niveau des études, la cellule Éducation physique du Service général de l'inspection de l'Enseignement fondamental ordinaire constate que le concept de continuité des apprentissages est certes connu par les Maîtres, mais de manière empirique et intuitive. Ces derniers déclarants : « On sait ce que c'est, mais on ne sait pas toujours comment l'appliquer ».

Plus interpellant et majoritaire, le : « On n'a pas les moyens de l'appliquer ! » ne peut pas laisser indifférent.

En effet, le peu de participation à la conception des horaires et le fréquent panachage des charges professionnelles entre plusieurs Pouvoirs organisateur ont un impact négatif sur l'application effective de la continuité.

De plus, bon nombre de chefs d'établissement n'ont pratiquement aucune conscience de la difficulté qu'engendre cette situation sur la mise en place d'une continuité efficace et fructueuse pour les enfants, principalement ceux rencontrant des difficultés motrices.

Enfin, s'il oblige les concertations avec l'équipe pédagogique, le législateur ne prend pas en compte la difficulté, voire l'impossibilité, de les organiser pour des Maîtres itinérants ni ne donne la possibilité légale aux spécialistes de l'Éducation physique de se rencontrer entre eux.

Fort heureusement, un certain nombre d'initiatives personnelles voient le jour dans les établissements ou plusieurs Maîtres d'Éducation physique professent.

Néanmoins, le manque de concertation et d'information est flagrant entre les charnières évoquées plus haut. Le Maître d'Éducation physique ne sait pas ce que la psychomotricienne a fait en maternelle et, à l'exception des écoles proposant un cursus complet, l'enseignant du secondaire n'a qu'une vague idée des compétences acquises par ces élèves lorsqu'ils sortent du primaire.

Les documents pédagogiques des enseignants, quant à eux, ne montrent que très rarement dans leur contenu, la présence d'une réflexion relative à la continuité préalable à la leçon.

En découle, une planification d'activité établie en termes de disciplines abordées et non en termes de compétences à acquérir qui empêche l'élève lors de la leçon de prendre conscience d'un avant et d'un après synonyme pour lui de sens et de cohérence.

Le degré de couverture, le niveau d'exigence ainsi que l'adéquation entre les activités proposées et l'acquisition de compétences sont globalement respectés prouvant une fois de plus la notion d'empirisme dans l'application minutieuse, au quotidien, de la continuité des apprentissages.

En règle générale, le Maître d'Éducation physique peut se situer au niveau de l'année scolaire, il lui est plus malaisé d'avoir une vue d'ensemble du cursus complet de ses élèves.

La continuité des apprentissages est donc plus intuitive que réfléchie et s'applique, sur le terrain, plus aisément pour un enseignant que pour une équipe. L'intérêt qu'un chef d'établissement porte à l'Éducation physique est sans conteste un catalyseur efficace à l'élaboration d'une continuité profitable.

Si en matière de continuité les bonnes pratiques existent, elles ne sont pas légion. Nous pouvons en conclure qu'en fonction de la qualité de la démarche pédagogique que représente la continuité des apprentissages et de la qualité de son application fonctionnelle sur le terrain, la progression des élèves tout au long de leur scolarité pourrait être optimisée.

Améliorée, l'application de la continuité des apprentissages n'entraînerait pas pour les élèves répétitions et redondances dans leurs évolutions motrices et dans leurs réflexions.

Des critères de réussites différents pour des praxies identiques, une lassitude quant au « déjà fait », engendrent un manque de sens et de cohérence dans les enseignements proposés.

S'impose, une réflexion sur la parfaite connaissance, chez les enseignants, du concept de continuité des apprentissages et ses bienfaits pour leurs élèves sur le plan moteur et psychomoteur. Ainsi que sur la possibilité matérielle et organique de son application sur le terrain et ce, au bénéfice des enfants dont l'école a la responsabilité.

## Constats plus spécifiques à propos de certaines disciplines de l'enseignement secondaire et propositions.

Regroupons en quelques ensembles les nombreuses suggestions et propositions émises par l'Inspection au travers des bilans disciplinaires et sectoriels.

### Propositions pour l'enseignement qualifiant

#### *Sciences : la fréquentation des CTA*

Il s'agirait d'attirer l'attention des réseaux sur le fait que certains programmes, écrits au début des années 2000, induisent la vérification de ressources. Dès lors, la mise en place du Décret du 26/03/2009 participant à la revalorisation de l'enseignement qualifiant par le renforcement du caractère obligatoire des épreuves de qualification en lien avec un profil de formation n'est pas optimale.

La fréquentation des CTA ou des centres de compétences n'est pas encore une pratique suffisamment répandue. Or, certaines compétences à maîtriser (CM) ne peuvent s'acquérir qu'en les fréquentant, les écoles ne disposant pas de l'équipement ad hoc. L'Inspection souhaiterait que les centres informent plus précisément les établissements sur les ensembles articulés de compétences (EAC), voire les CM, qui sont travaillés lors des manipulations, en les liant aux profils de formation. Les professeurs seraient ainsi sensibilisés à la nécessité de les fréquenter.

#### *Agronomie et industrie : la collaboration école/entreprise*

Dans la formation en alternance, l'articulation des savoirs et savoir-faire entre l'entreprise et le CEFA devrait être basée sur les activités réalisées en entreprise par chaque élève. À partir de ces informations, le professeur pourrait développer d'autres activités au CEFA. Cette collaboration entre l'accompagnateur et le professeur devrait permettre aux élèves d'appréhender toutes les compétences à maîtriser prévues par le référentiel.

L'inspection insiste également sur les points suivants :

- le choix des entreprises et des activités en école ne peut se faire que dans le respect des compétences déterminées par le référentiel ;
- les agréments des entreprises sont censés garantir l'adéquation entre les activités et le référentiel. Passer outre cet agrément peut être lourd de conséquences. L'Inspection préconise la recherche d'un terrain d'entente entre les accompagnateurs et les « Coachs » sectoriels ;
- les journaux de classe et les carnets de stages devraient faire l'objet d'une attention particulière afin de garantir leur(s) rôle(s) au niveau de la communication (relevé des activités réalisées, échanges entre les tuteurs, les professeurs et les accompagnateurs...).

### Propositions en matière de formations initiale et continuée

#### *Mathématique*

Vu l'impact d'une planification pertinente sur la couverture du programme et en lien avec les difficultés éprouvées par certains enseignants à la construire, il serait intéressant

d'intégrer, dans les formations initiales et continuées, l'apprentissage de la conception et de l'utilisation de cet outil de régulation.

Il paraît pertinent de suggérer aux enseignants de construire une planification collégiale. Celle-ci devrait couvrir complètement le programme de manière réaliste. Elle permettrait de limiter la présence de chapitres chronophages et notamment au travers d'échanges entre collègues, de réguler plus efficacement l'avancement des matières.

### *Français*

Face aux constats relatifs à l'hétérogénéité qui subsiste dans le domaine de l'évaluation et pour encourager de manière efficiente les démarches positives entreprises par les enseignants, il y aurait lieu de favoriser l'accès à des formations telles que :

- l'évolution des neurosciences ;
- la docimologie, notamment la réflexion sur le statut de l'erreur (prise en compte et exploitation) et la familiarisation aux différents types d'évaluations.

### *Activités auxiliaires d'éducation*

L'inspection rappelle les 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.

Dans ce cadre, rappel devrait être fait qu'il convient :

- d'organiser rigoureusement le contrôle des présences à tous les moments de la journée durant lesquels les élèves sont sous la responsabilité de l'établissement, en ce compris les périodes non didactiques ;
- d'informer rapidement le responsable légal de l'élève des absences et des retards ;
- de respecter, dans la gestion des absences, les formes et les délais fixés par la réglementation.

## Bilan provisoire des missions d'audit dans des établissements d'enseignement fondamental et secondaire ordinaires.

Au cours de cette année scolaire, les services de l'inspection du fondamental et du secondaire ont réalisé l'audit de 23 établissements scolaires en vue de l'élaboration d'un diagnostic global de ces derniers.

Ces missions ont été menées dans le cadre d'une expérience pilote mise en place suite aux engagements de la déclaration de politique communautaire et des conclusions des travaux du pacte pour un enseignement d'excellence.

Malgré une mise en place compliquée due notamment à l'aspect novateur de l'analyse, à l'imprécision des outils mis à disposition des inspecteurs (le choix des indicateurs et les données chiffrées y relatives) et les contraintes temporelles, les missions se sont déroulées dans un climat très positif dans l'ensemble caractérisé par un accueil bienveillant réservé aux équipes d'inspecteurs par les différents acteurs de l'école et de la satisfaction manifestée tant par les responsables des réseaux que par les Pouvoirs Organisateurs locaux et les directions des établissements.

### La plus-value de l'approche diagnostique

Le bénéfice majeur de l'approche diagnostique est sans conteste d'avoir pu mettre en lumière des problématiques scolaires qui, jusqu'alors, avaient échappé pour une large part aux investigations traditionnelles de l'Inspection. Plusieurs raisons expliquent cet éclairage nouveau sur l'école.

D'une part, la posture diagnostique a pris progressivement le pas sur la mission classique d'évaluation et de contrôle : il ne s'agissait plus de mettre le doigt sur des manquements éventuels, mais bien d'identifier les causes profondes des difficultés rencontrées au sein des établissements scolaires.

D'autre part, à l'approche disciplinaire s'est substituée l'analyse de dimensions plus transversales de l'action éducative. Ce n'est plus l'enseignant et sa discipline qui constituent la cible principale des investigations, mais bien le fonctionnement et le projet de toute une école. Le point de vue embrasse dorénavant toute l'équipe enseignante, bien sûr, mais également les autres acteurs de l'école que sont les élèves et leurs parents, les éducateurs, le personnel administratif et ouvrier, l'équipe de Direction sans oublier le Pouvoir Organisateur.

À cet élargissement de la focale, s'ajoute la dimension systémique de l'audit. Au-delà de l'aspect strictement pédagogique, d'autres pans de la réalité scolaires sont aujourd'hui investigués plus en profondeur. Les aspects organisationnels et relationnels de l'institution, le leadership de la Direction sont ainsi mis en relation et permettent de mieux dégager les forces de l'école, mais aussi les faiblesses auxquelles elle devrait remédier.

Une des meilleures illustrations du caractère novateur et systémique de ces missions d'audit est sans nul doute l'approche analytique du climat scolaire. Sa mesure auprès de l'ensemble de l'équipe éducative et d'une proportion importante des élèves (50 % de l'effectif en moyenne) a permis de mettre en tension des dimensions de la vie de l'école aussi variées que les sentiments de justice, de sécurité, d'appartenance, inexplorés jusqu'alors, et d'affiner la perception des acteurs sur la gestion pédagogique, matérielle et relationnelle de l'établissement.

À la lecture des différents rapports, il apparaît que ces missions répondent sans doute plus adéquatement à la question de l'efficacité des établissements scolaires. Les constats cernent

également mieux les responsabilités : celles de l'équipe enseignante, celles de la direction, mais aussi celles du Pouvoir Organisateur, voire des autorités ayant en charge le fonctionnement du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'accueil favorable réservé à la mission par les directions et les Pouvoirs Organisateurs, le sentiment des enseignants d'avoir été entendus dans le cadre d'un processus de diagnostic partagé sont les gages d'un partenariat en devenir que seule l'approche diagnostique — à l'opposé des missions de contrôle — autorise.

Dans la plupart des établissements, les rapports d'audit ont véritablement éclairé les Directions et les Pouvoirs Organisateurs. Selon de nombreux témoignages, l'analyse menée par l'Inspection constitue une base de réflexion essentielle dans le pilotage à venir de l'établissement. Enfin, la collaboration établie entre les équipes éducatives et les inspecteurs au cours du processus diagnostique a été l'occasion d'inviter les acteurs de l'école à initier des pratiques réflexives, prémices indispensables à une culture d'auto-évaluation, interne à l'école, qui gagnerait à se généraliser.

Le bilan encourageant dressé dans les lignes qui précèdent ne peut occulter les obstacles importants qu'il conviendra de surmonter si l'on veut pérenniser ce type d'évaluation en Fédération Wallonie-Bruxelles.

[Le premier obstacle concerne l'expertise et identité professionnelle de l'inspecteur.](#)

En effet, on ne peut le nier, la faiblesse actuelle de l'expertise des membres du Service de l'Inspection pour ce nouveau type d'approche diagnostique évaluant de manière globale le fonctionnement et l'efficacité des établissements scolaires est bien réelle. Si, comme l'a montré l'évaluation de l'expérience menée en interne, les inspecteurs ont relevé le défi avec enthousiasme et professionnalisme, il n'en reste pas moins que ce type de missions exige, dans leur chef, un changement de posture radical et, surtout, une expertise nouvelle. De spécialiste d'une discipline et de sa didactique, l'inspecteur doit se muer dorénavant en expert de l'analyse systémique de l'institution scolaire et de sa gestion. La difficulté de certains collègues à se départir du point de vue de l'inspecteur en charge d'une mission d'évaluation du niveau des études dans sa discipline, voire d'une mission d'enquête, témoigne des écueils liés à cet abrupt changement de posture.

Ce nouveau paradigme est évidemment susceptible de mettre à mal l'identité professionnelle des inspecteurs et d'instiller un malaise au sein du service. Il conviendra d'y être particulièrement attentif. Dans bien des cas, l'auto-formation ne pourra suffire à relever ce défi et il faudra, à moyen terme, revoir en profondeur la formation initiale et continuée des membres du service, voire le profil et le recrutement des futurs inspecteurs.

[Un autre obstacle est celui des relations à établir entre l'équipe chargée du diagnostic et le Chef d'établissement.](#)

Le caractère expérimental des missions menées cette année a naturellement conduit à une relation de partenariat et à des échanges collaboratifs entre les deux groupes d'acteurs. Cependant, par la place importante qu'y occupe la dimension managériale, les rapports rédigés à l'issue de l'expérience pilote ont également montré combien la gestion de l'école par sa direction était au cœur du processus et constituait souvent le point névralgique de l'évaluation. Dès lors, le risque que la mission d'audit soit perçue — voire ne se transforme —, dans les faits, en un rapport d'évaluation du Chef d'établissement est bien réel. Avec

pour corollaire, la détérioration des relations de l'Inspection avec ces acteurs essentiels. L'écartement d'un directeur par son Pouvoir Organisateur à l'issue d'une des missions diagnostiques est l'illustration parfaite de ce danger.

A l'issue de cette expérimentation, le SGI pose plusieurs questions.

#### *Quelle place pour la pédagogie ?*

Il y a lieu de s'interroger également sur la place qu'occupera dorénavant l'approche strictement pédagogique dans le cadre des évaluations diagnostiques. Certes, l'expérience a montré combien les dimensions organisationnelles, relationnelles et matérielles prévalaient dans le bon fonctionnement de l'institution. Mais la qualité du management ou du leadership peut-elle suffire à démontrer l'efficacité et la qualité de l'enseignement prodigué dans une école ? Pour le dire autrement, peut-on faire l'impasse sur ce qui y est réellement enseigné et sur la manière dont s'y déroule la relation pédagogique ? Il faudra, tôt ou tard, résoudre cette équation et trouver des solutions adaptées et conformes à la philosophie de l'approche diagnostique.

#### *Quel périmètre pour le processus ?*

D'autres questions relèvent quant à elles de l'architecture et de l'organisation future du pilotage du système éducatif. En effet, le processus mis en œuvre lors de l'expérience pilote comporte encore certaines zones d'ombres. Celle des limites de la mission diagnostique : l'Inspection doit-elle proposer les objectifs spécifiques assignés aux établissements diagnostiqués ? Celle aussi, plus largement, de l'articulation du travail entre le Service de l'Inspection et les futurs Délégués aux contrats d'objectifs (DCO), tant à l'issue de la mission diagnostique qu'au terme du dispositif de rattrapage.

#### *Quelle restitution des diagnostics ?*

Enfin, on ne pourrait occulter l'épineuse question de la restitution du diagnostic aux équipes pédagogiques

La littérature scientifique a démontré à suffisance combien ce moment de restitution était crucial dans un processus de recherche de qualité. Comment peut-on envisager, alors qu'il y a largement participé, que le personnel de l'école ne soit dûment informé de ce diagnostic ? Comment escompter une mobilisation des membres de l'équipe éducative s'ils ne peuvent se saisir, à bras-le-corps, de ce rapport qui les concerne au premier chef ?

Si l'on veut que la large consultation des acteurs qui a présidé à l'élaboration du diagnostic ne se réduise à la rédaction de simples cahiers de doléances, ferments de révolutions à venir, il y a lieu de se pencher d'urgence sur cette problématique et d'accorder à la restitution tout le professionnalisme requis.

#### *Un autre défi majeur*

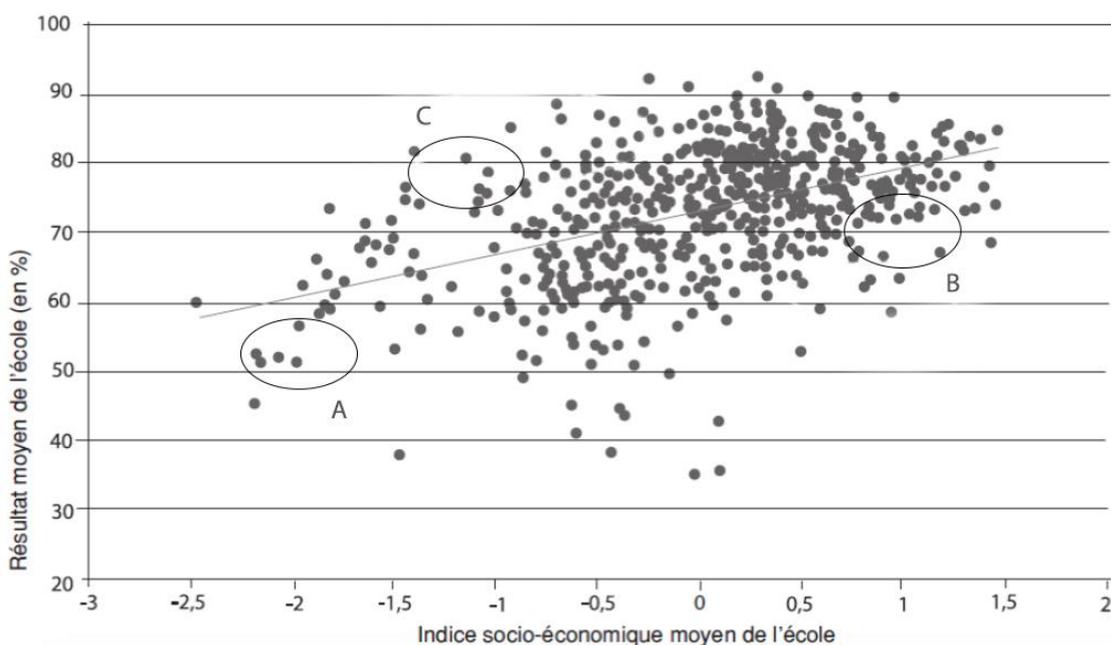
Encore faudrait-il qu'un autre défi soit relevé. Un défi majeur puisqu'il détermine les fondements politiques et la philosophie même du projet d'audit des établissements scolaires. Ce défi est celui de clarifier le choix des établissements à diagnostiquer : des écoles en écart significatif de performance ou des écoles en difficulté ?

Dans le cadre de l'expérience pilote, la toute grande majorité des établissements diagnostiqués étaient effectivement en proie à d'importantes difficultés : écoles accueillant une population issue des classes socioéconomiques les plus défavorisées, écoles de la relégation ou de la « dernière chance ». Des établissements scolaires qui sous-performent, certes, mais qui cumulent par ailleurs ces difficultés : leadership défaillant, climat scolaire délétère, violence, instabilité des directions et des équipes pédagogiques, chute importante de population...

Si l'on peut comprendre la sélection opérée lors de l'expérience pilote et l'intention légitime de venir en aide à ces établissements en grande difficulté — en ce compris par la mobilisation de moyens externes —, cette approche présente un double risque. Le premier serait de discriminer, voire de stigmatiser ces établissements en souffrance, étiquetés « sous-performants ». Le second risque serait d'immuniser de facto d'autres établissements parmi lesquels on peut identifier ceux qui ne sont pas fragiles, mais qui, au contraire, fragilisent le public scolaire.

Si l'on souhaite éviter le double piège de « discrimination/immunisation », il convient d'identifier au sein d'« un ensemble d'établissements situés dans la même zone, présentant un même profil, et appartenant à une même classe », des écoles en écart de performance.

Dans le graphique reproduit ci-dessous à titre d'exemple, on peut observer un type de répartition d'établissements scolaires en croisant performances aux épreuves d'évaluation externe et indice socioéconomique moyen.



### En conclusion

L'expérience pilote nous a conduits à diagnostiquer quasi exclusivement des établissements avoisinant peu ou prou la zone « A » du graphique : des écoles socio-économiquement défavorisées et présentant des performances aux épreuves externes certificatives inférieures à la moyenne.

Pour mieux respecter le prescrit de l'article 67/2, le diagnostic devrait concerner, au même titre, les établissements en écart de performance pour chaque classe ISE du PGAED. Par exemple, les écoles proches de la zone « B », récoltant des résultats inférieurs à la moyenne et accueillant pourtant une population à l'indice socioéconomique favorable.

Plus fondamentalement encore, il conviendrait d'identifier les écoles génératrices de l'exclusion et de l'échec et de les soumettre à pareil diagnostic. En effet, pour réduire les inégalités (objectif central des travaux du Pacte), il ne suffit pas d'agir uniquement au bas de l'échelle même si les établissements qui s'y trouvent méritent un accompagnement spécifique et prioritaire. Il faut également agir à l'autre extrémité du phénomène.

Se limiter aux écoles qui accueillent les élèves dont on ne veut pas ailleurs — l'expérience pilote l'a montré — n'aurait pas de sens si on ne s'attaque pas, d'un autre côté, à celles qui éjectent ces mêmes élèves et qui dès lors se verraient immunisées. En effet, il s'agit bien ici de s'attaquer à des mécanismes creusant les inégalités de notre système scolaire.

Il serait également salutaire d'explorer les établissements s'approchant de la zone C du graphique. En effet, comment assurer l'expertise du Service général de l'Inspection auprès des écoles dites « sous-performantes », si par ailleurs, ce même Service ne peut observer les bonnes pratiques d'établissements enregistrant des résultats supérieurs à la moyenne malgré un public scolaire défavorisé ?

## Analyse de la thématique sur l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'enseignement de promotion sociale

Le service d'inspection de 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.

Pour commencer son nouveau plan d'action 2016-2022, les inspectrices et inspecteurs du Service d'Inspection de l'Enseignement de promotion sociale ont durant l'année scolaire 2016-2017, visité l'ensemble des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Ces investigations avaient pour cadre la mission d'Évaluation et de Contrôle du Niveau des Études définie à l'article 7 du Décret du 8 mars 2007 relatif au Service Général de l'Inspection.

En fonction des résultats de l'analyse du plan triennal 2012-2015, la priorité a été donnée à la thématique concernant les évaluations des acquis d'apprentissage.

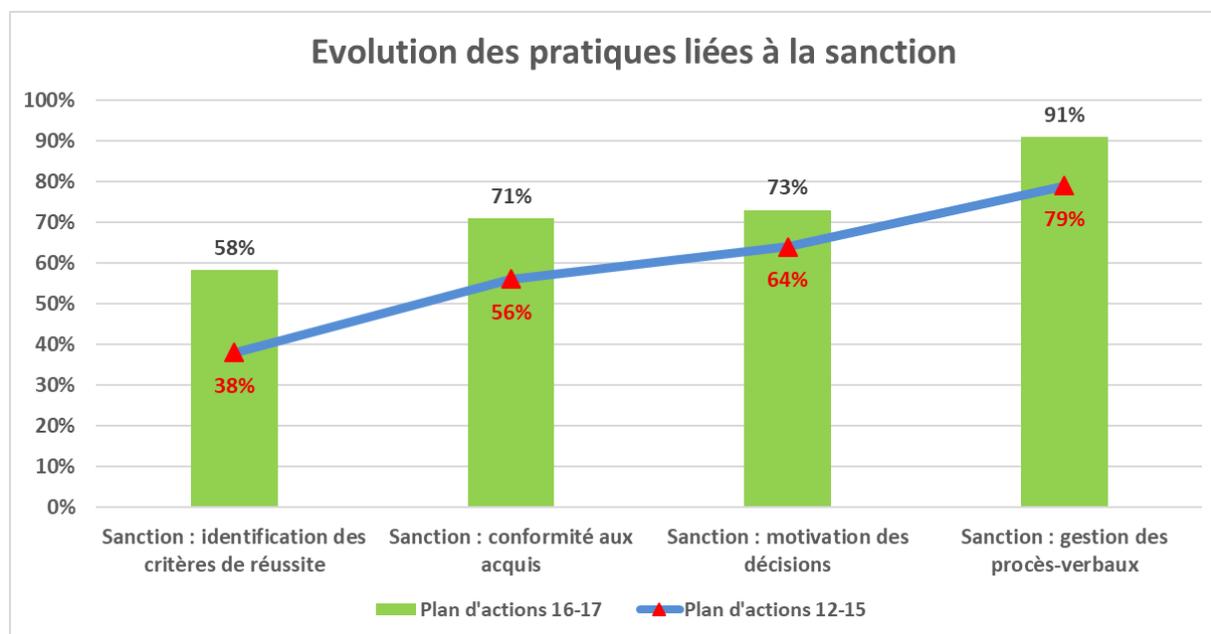
Les objectifs de l'analyse d'Évaluation et de Contrôle du Niveau des Études 2016-2017 sont définis comme suit :

- Le premier objectif est de rassembler et d'organiser des données pour obtenir une vue d'ensemble de l'état des lieux de l'Enseignement de promotion sociale, au regard de cette thématique.
- Le deuxième objectif est d'analyser cette vue d'ensemble selon les critères définis par un référentiel réalisé par le service d'inspection et communiqué aux établissements, afin d'apporter des indications pouvant concourir à l'amélioration de l'Enseignement de promotion sociale.
- Le dernier objectif est de déterminer des pistes d'actions, quant à la poursuite de la mission d'Évaluation et de Contrôle du Niveau des Études, mais aussi quant aux missions d'information et de conseil dévolues au Service de l'Inspection en vue du développement et de l'amélioration de l'Enseignement de promotion sociale.

La comparaison des résultats obtenus à l'issue du plan triennal 2012-2015 avec ceux de l'année 2016-2017 montre une amélioration importante quant à la conformité de l'évaluation des acquis d'apprentissage.

Nous observons que les pratiques des établissements s'améliorent, de façon significative :

- de 20 % pour l'identification des critères de réussite, passant de 38 à 58 % de conformité ;
- de 15 % pour la conformité de l'évaluation aux acquis, passant de 56 % à 71 % ;
- de 12 % pour la gestion des procès-verbaux de sanction, passant de 79 % à 91 % ;
- de 9 % pour la motivation des décisions de refus ou d'ajournement, passant de 64 % à 73%.



Les pratiques les plus à risques, à savoir l'identification des critères de réussite et la conformité des épreuves certificatives aux acquis d'apprentissage, restent toujours les pratiques les plus à risques en 2016-2017.

Les pratiques à risques au niveau de l'évaluation des acquis d'apprentissage sont directement liées à ses aspects pédagogiques, les aspects administratifs étant globalement très conformes.

Les bonnes pratiques en lien avec l'évaluation des acquis d'apprentissage les plus souvent relevées sont :

- le recours à des indicateurs pour chaque critère de réussite
- une information écrite et détaillée des modalités et exigences de l'évaluation
- la coordination de plusieurs chargés de cours pour évaluer un même acquis d'apprentissage ou identifier les critères de réussite
- la création de situations professionnelles complexes et intégrées, permettant l'évaluation de compétences.

Le dernier objectif de ce travail est de déterminer des pistes d'actions prioritaires pour l'avenir, quant à la poursuite de la mission d'Évaluation et de Contrôle du Niveau des Études, mais aussi, quant aux missions d'information et de conseil dévolues au Service de l'Inspection en vue du développement et de l'amélioration de l'EPS.

Compte tenu des constats établis en 2016-2017, le Service d'Inspection concentrera son plan d'actions sur deux priorités :

- Poursuite de la mission d'informations et de conseils sur la thématique de « l'évaluation des acquis d'apprentissage » en vue d'un suivi prévu en 2018-2019,
- Mission d'évaluation de contrôle du niveau des études pour les thématiques de la « valorisation des acquis pour l'admission et la sanction » et de l'« E-learning ».

## Analyse de la thématique sur l'évaluation du niveau des études dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit.

Le présent rapport reprend un bilan des différentes missions menées par le service d'inspection de l'enseignement artistique. Ces missions sont :

- Evaluation et de contrôle du niveau des études : visites et revisites suite à un avis réservé ou défavorable (134)
- Avis sur les programmes de cours (158 /21 j)
- Evaluation des aptitudes pédagogiques des enseignants (2)
- Présence dans divers conseils, commissions et groupes de travail (63)
- Contrôle et évaluation du prescrit décretaal en matière de FCC (20)
- Mission d'enquête (1)
- Et plus spécifiquement pour l'ESAHR :
- Délégués du Gouvernement dans les commissions délivrant le Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement (66)
- Tests d'admission en Humanités Artistiques (32)
- Avis sur les dossiers culture-enseignement (323 avis/16 jours)
- Avis sur les équivalences de titres (10)

Durant l'année scolaire 2016-2017, les missions de contrôle du niveau des études ont visé les cours artistiques de base suivants :

- Domaine de la Musique :

Formation instrumentale, spécialité clarinette et saxophone ;  
Formation instrumentale, spécialité percussions classiques et jazz ;  
Formation instrumentale, spécialité violoncelle.

- Domaine de la Danse :

Tous.

- Domaine des Arts de la Parole et du Théâtre :

Tous.

- Domaine des Arts plastiques, visuels et de l'Espace :

Recherches graphiques et picturales spécialité Dessin ;  
Image imprimée spécialité Gravure ;  
Image imprimée spécialité Lithographie ;  
Image imprimée spécialité Sérigraphie.

Ainsi que les cours artistiques complémentaires suivants :

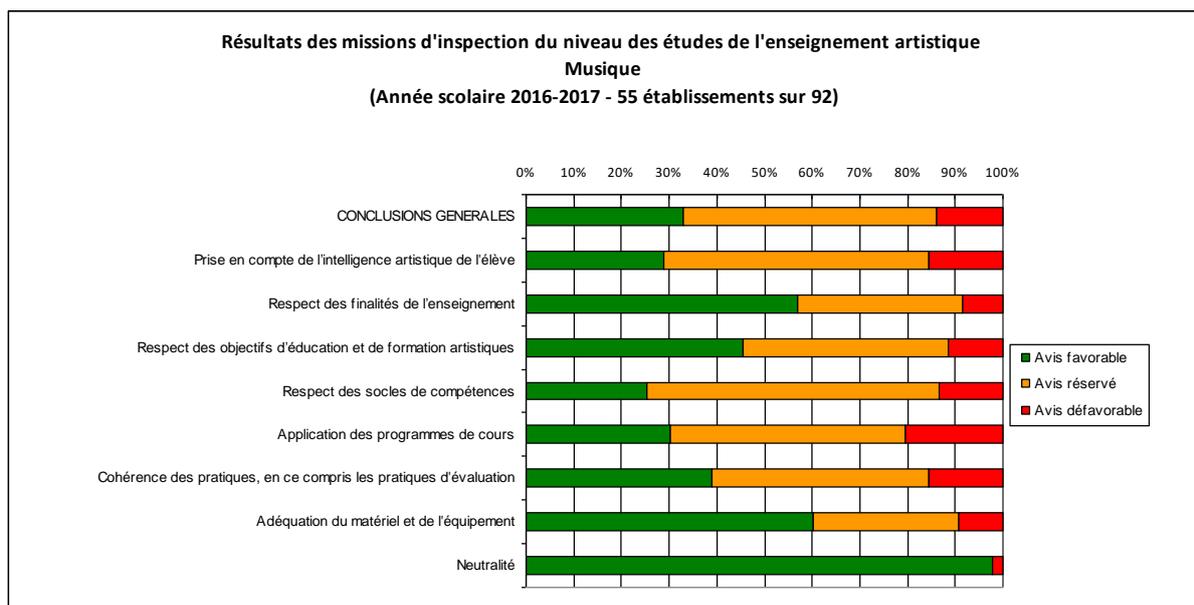
- Domaine de la Danse :

Tous.

- Domaine des Arts de la Parole et du Théâtre :

Tous.

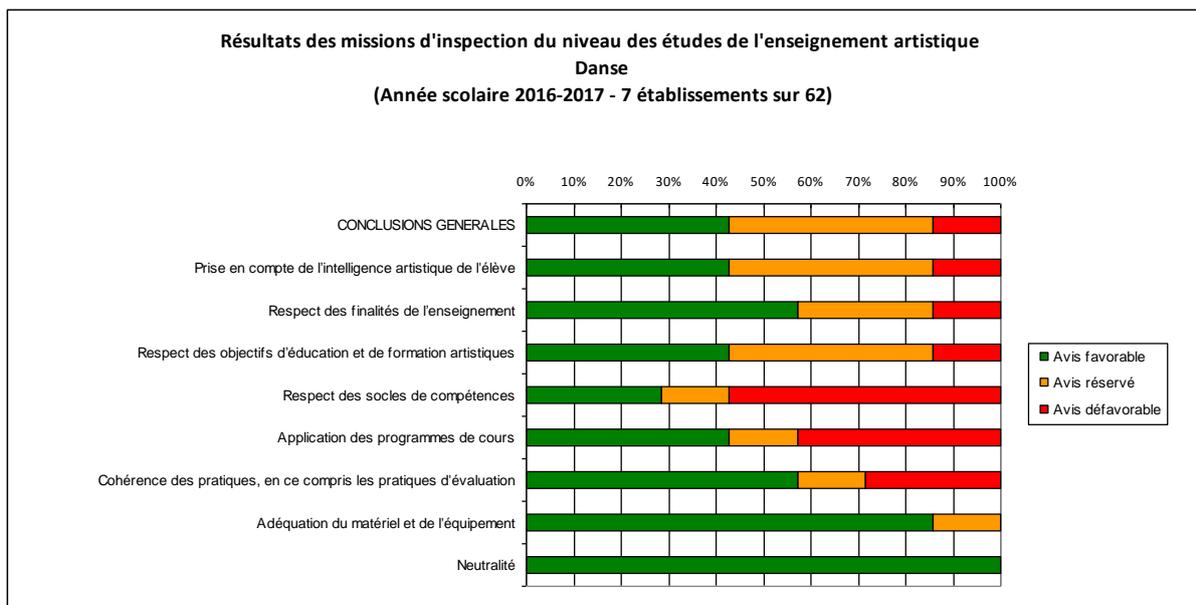
## BILANS QUANTITATIFS et CONCLUSIONS par domaine



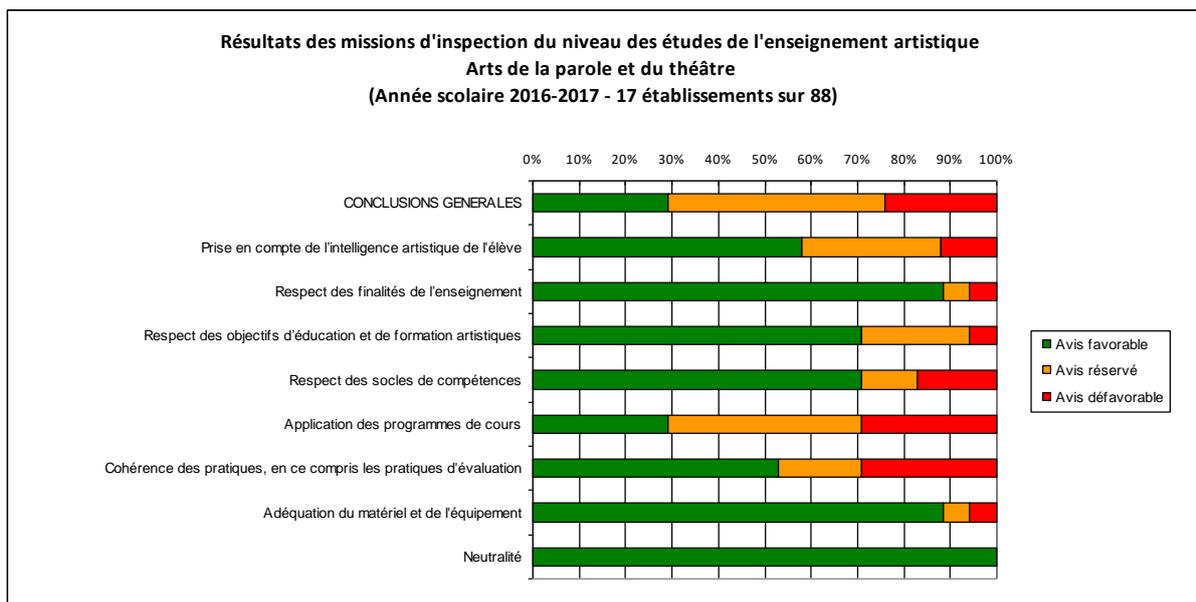
Le focus mis sur l'intelligence artistique a contribué à donner conscience de la nécessité de replacer la musique au centre des apprentissages. Le développement de l'intelligence artistique reste cependant trop largement associé à une étude basée sur la partition, peu au travail d'oreille et rarement à l'apprentissage du langage musical lui-même. Ceci a pour conséquence que les matières enseignées sont davantage liées aux contenus rencontrés dans le texte, spécifiques voire accidentels, qu'à des processus d'apprentissage étudiés et alignés.

La qualité référentielle des programmes sur les apprentissages influe fortement sur le niveau des études, c'est dire que lorsque les programmes sont dépassés, la performance et l'efficacité de l'enseignement diminuent. Il s'agit du plus gros handicap rencontré par les écoles, car les apprentissages manquent alors de coordination entre les cours suivis par l'élève, les compétences sont peu sollicitées.

Les pratiques d'évaluation restent souvent inadaptées, car elles reproduisent des modalités sélectives plutôt que constructives. La cohérence des pratiques est aussi déforcée par l'inadéquation des gestes professionnels indépendants et non concertés même si les liaisons entre les matières enseignées et les objectifs d'éducation et de formation artistiques sont, globalement, garanties.



Il ne serait pas raisonnable de tirer des conclusions générales sur base de cet échantillon réduit, cependant on peut dire que les notions d'objectifs, de compétences et de sens à donner aux apprentissages restent encore à développer pour la majorité des enseignants.

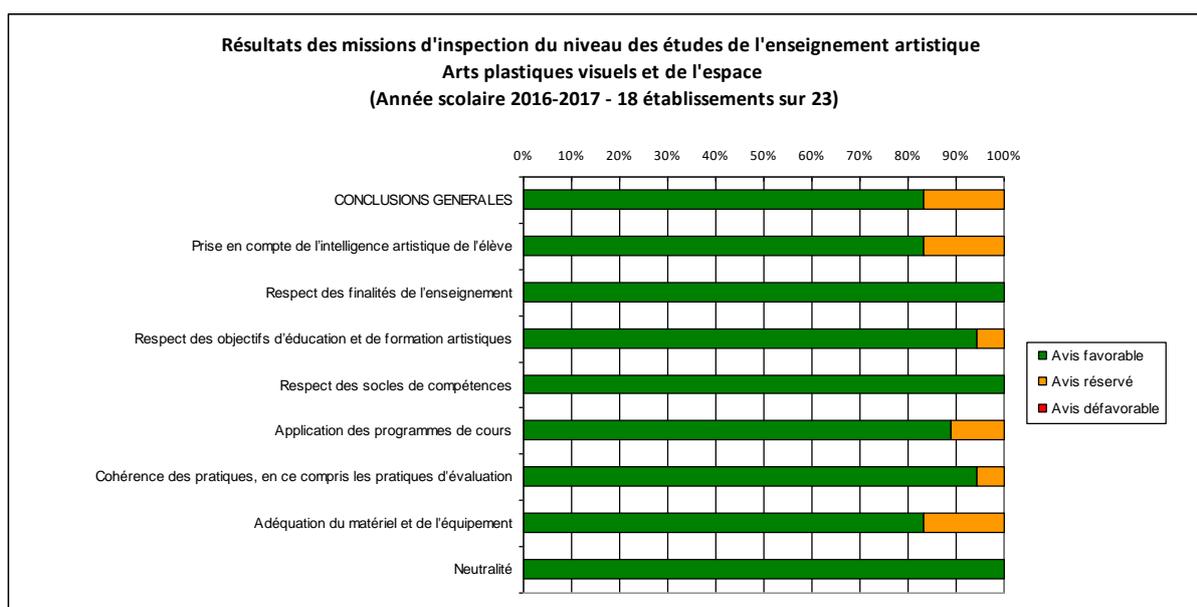


L'inspection constate que le niveau des études est assez bon dans les académies visitées cette année en formation pluridisciplinaire. En effet, les élèves acquièrent les compétences visées grâce à un travail à la fois ludique et exigeant. Les élèves développent donc une série de compétences qui peuvent être transférées et voient également croître leur estime d'eux-mêmes.

Environ un huitième des écoles visitées présente cependant un niveau d'études insuffisant. Cela peut s'expliquer par le fait que certaines compétences ne sont pas développées, ou ne prennent en compte qu'un seul axe (comme la maîtrise technique par exemple) et les trois autres ne sont

pas assez exploités. Les cours peuvent alors parfois prendre la forme d'une sorte de catalogue d'exercices qui manque de sens. Pour améliorer ce problème, il faudrait inciter les quelques professeurs concernés à participer à des formations d'échange de bonnes pratiques, puisque les conseillers pédagogiques n'existent pas dans l'enseignement artistique.

Le domaine des arts de la parole et du théâtre attire chaque année davantage d'élèves. Malheureusement, l'enveloppe de périodes étant fermée depuis 1998, cette augmentation a pour conséquence que les classes sont de plus en plus remplies. Les élèves ont donc moins de temps pour s'exprimer. On remarque également beaucoup plus d'élèves en début qu'en fin de parcours. Les deux faits sont possiblement liés.



Malgré les situations défavorables rencontrées au cours de l'année, l'implication des acteurs de l'enseignement dans le domaine des APVE s'accompagne d'un esprit constructif et prospectif généralement bien en phase avec les pratiques actuelles constatées dans le monde de l'art contemporain.

Parallèlement, force est de constater que lorsque les pouvoirs organisateurs donnent aux cours les moyens de fonctionner pour assurer la formation des élèves autant en termes de développement artistique, fournitures scolaires, qualité de documents administratifs de travail que de soutien des enseignants dans leurs missions, cela engendre des effets positifs sur les attitudes et les motivations professorales. La qualité des performances réalisées par les élèves s'en ressent très positivement.

Car, se sachant soutenue par leur pouvoir organisateur, l'équipe enseignante – directeur et enseignants - peut se baser sur un rapport de confiance et engager davantage de motivations à s'investir dans un processus pédagogique sans cesse dynamique.

A l'inverse, peu de soutien et peu de marque de respect quant aux activités les plus diverses menées dans les établissements enclenchent une désaffection de toutes les parties en présence.

Les meilleurs résultats constatés l'ont été dans des établissements qui ne dispensent que l'enseignement des arts plastiques, dirigés par des directeurs ayant reçu une formation initiale au sein du même domaine.

Ce double aspect assure une gestion autonome et consciente du sens artistique à donner aux enseignements basée essentiellement sur le développement de la créativité et de la personnalité artistique des élèves en phase avec l'actualité artistique contemporaine.

Dans le domaine des arts plastiques, visuels et de l'espace, l'éducation artistique ne procède pas par imitation, logique et restitution, elle mise davantage sur l'importance des mécanismes et processus de progression, sur le système de réflexion mis en œuvre afin de réaliser l'objet de la pensée, afin de déclencher ou dégager le regard singulier de l'élève. Elle s'inscrit délibérément dans un processus de construction du savoir grâce à l'élaboration de situations dans lesquelles l'enseignant - et artiste - est une véritable personne-ressource pour l'élève.

En fin de compte, le résultat (quand il y en a un) n'importe que secondairement, le processus et la pensée priment. Et, lorsqu'il existe, il n'est obligatoirement ni prédéterminé ni pré-visualisé ; il n'est pas prédéfini.

En guise de conclusion générale, l'inspection est convaincue que, à l'heure du pacte pour un enseignement d'excellence et alors que la quasi absence de la créativité et de ses valeurs ajoutées dans l'Ecole constitue, pour beaucoup de protagonistes des sciences de l'éducation, une des causes du décrochage scolaire ou de l'échec scolaire et en particulier pour les élèves dont la nature d'intelligence la plus importante est celle de la créativité, l'enseignement artistique et l'ESAHR en particulier ont un véritable rôle à accepter et à assumer.

En effet, la créativité sert le développement de la pensée, elle est le reflet de la transformation de la structure mentale et participe à la formation de sa personnalité singulière. Elle élargit le cercle des connaissances et devient vecteur de transversalité.

Les pratiques artistiques développent chez les jeunes des capacités d'analyse, d'esprit critique, de curiosité et de découvertes. Nécessaires et incontournables, elles les mènent vers une démarche citoyenne plus consciente, plus responsable et par conséquent, plus complète.

L'ESAHR s'inscrit comme le partenaire idéal dans la perspective du PECA – le Parcours d'Education Culturelle et Artistique - à inscrire dans le cursus d'études des élèves de l'enseignement obligatoire, tant fondamental que secondaire.

## Analyse des résultats des inspections dans les CPMS

Ces constats sont établis à partir des rapports rédigés par les inspecteurs des trois disciplines au cours des 22 visites d'inspection menées durant l'année scolaire.

Ce nombre peu important par rapport au nombre de centre PMS en FWB (151) s'explique par la méthodologie globale utilisée par le service d'inspection d'une part et par sa taille d'autre part.

### L'évaluation transversale de l'inspection met en évidence qu'en matière de :

- capacité d'analyse de l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif, dans la plupart des CPMS, l'équipe d'inspection relève une organisation interne du travail efficace dans le respect des engagements et des échéances. Elle observe une cohérence dans le travail par une approche globale des situations, la volonté de mener un continuum des actions tout le long du parcours scolaire et l'implication effective des agents dans la vie collective du centre. Pour certains CPMS, l'équipe d'inspection recommande qu'un travail de réflexion soit mené afin de cerner davantage les enjeux institutionnels, de prioriser absolument les actions, de procéder régulièrement à une auto-évaluation des tâches menées, d'accentuer la collaboration effective des différents partenaires du système éducatif.
- développement des compétences relationnelles et de gestion de groupe, une coopération avec les collègues des autres disciplines est généralement observée. Au-delà des documents et des dossiers individuels d'élèves, elle doit se traduire aussi dans les faits notamment au travers des réunions de service qui prennent ici tout leur sens. L'aptitude à travailler en équipe s'établit dans un lien de confiance, sans hiérarchie entre disciplines. La créativité et l'initiative en sont les maîtres-mots. L'ouverture au travail en inter-réseaux existe dans de multiples endroits, mais doit encore être accentuée dans le respect des prérogatives de chacun.
- capacité à se positionner face à des enjeux éthiques, la majorité des CPMS prend en compte la diversité multiculturelle et ethnique des consultants. La complexification des situations individuelles amène les agents à développer des approches modulées en respectant les valeurs de chacun, sans préjugé par rapport aux normes sociales et éducatives. En général, les directions des centres garantissent le cadre déontologique.
- rigueur et pertinence de la démarche méthodologique, les équipes psycho-médico-sociales ont établi des stratégies pertinentes afin de répondre aux défis face à des situations de crise en augmentation (deuil - maltraitance - négligence -...). Pour l'inspection, une identification et une analyse des besoins des consultants sont indispensables sur base de critères environnementaux, éducatifs et pédagogiques.
- capacité d'analyse critique de ses propres pratiques, les agents souhaitent développer une ouverture aux différentes dimensions du métier. Il importe ici de ne pas cloisonner chaque discipline, mais au contraire, par une analyse de ses propres pratiques, de ses forces et de ses freins d'encourager une approche plurielle. L'inspection reste attentive aux formations suivies par les équipes qui ne doivent pas se cantonner à de simples informations sur des thématiques.

7 points transversaux ont été particulièrement évalués Qui mettent en évidence deux faiblesses récurrentes concernant le développement des pratiques d'autoévaluation et la diffusion des pratiques innovantes et efficaces.

données en pourcentage des CPMS

	%
1. Le cadre institutionnel est posé par rapport aux consultants et aux partenaires internes et externes.	70
2. Les actions sont structurées dans le temps et cohérentes entre elles en fonction des objectifs.	80
3. Les diverses compétences relationnelles utiles sont observées.	60
4. Les démarches méthodologiques sont différenciées et pertinentes.	60
5. Le cadre éthique est respecté (confidentialité, égalité, tolérance).	80
6. Les pratiques d'autoévaluation sont développées.	20
7. Les pratiques innovantes et/ou efficaces sont diffusées.	30

Le service de l'inspection identifie des forces et des faiblesses.

Plus particulièrement en ce qui concerne les forces, il relève que :

- Les équipes ont le souci d'intégrer les consultants dans la réflexion, de les aider et de les accompagner dans leurs démarches. Ils veillent souvent à coconstruire afin de susciter l'implication des différents acteurs dans la prise de décision.
- Les rencontres régulières intra-disciplinaires sont organisées afin d'échanger sur les pratiques et d'élaborer de nouveaux outils adaptés au public desservi. Cette mutualisation évolue en inter-centres et en inter-réseaux.
- Bon nombre de centres tentent de prioriser les demandes afin de répondre aux mieux aux diverses sollicitations sans pour autant avoir sans cesse "le nez sur le guidon".
- La présence fréquente des agents au sein des établissements ainsi que la qualité du partenariat avec les écoles et les services extérieurs représentent un réel atout dans la cohérence des actions.
- Les nouvelles technologies entrent dans les pratiques et facilitent la communication. La qualité de l'équipement et l'adhésion des agents à ces dispositifs restent cependant très variables.
- La qualité du pilotage favorise un cadre d'intervention clair et précis.
- La bonne connaissance générale du réseau d'aide à la jeunesse, des services de soutien et des centres thérapeutiques contribue à assurer une réelle qualité de travail.

Par ailleurs les faiblesses relevées identifient que :

- En tant que partenaires, les équipes psycho-médico-sociales sont encore trop peu sollicitées par les écoles pour être intégrées dans les dispositifs scolaires tels que « Décolège ! », Pass Inclusion, Réforme du premier degré.
- Certains agents ne connaissent pas suffisamment les contenus des textes légaux (Lois - Décrets -Circulaires) relatifs à l'organisation des centres PMS ainsi que les nouveaux dispositifs.
- L'absence de locaux disponibles pour les équipes dans certaines écoles entrave la réalisation des missions dans le cadre scolaire.

- Il existe une difficulté dans le respect de l'indépendance des centres au sein du système scolaire, même si les agents y veillent. Le risque d'instrumentalisation du CPMS s'observe tout spécialement en matière d'intégration.
- Le lobbying de certaines institutions ou établissements est également observé auprès des centres pour avoir ou garder des élèves.
- La pénurie de médecins pour la réalisation des missions PSE (dans les centres PMS qui l'assurent et dans les SPSE) est palpable, ce qui est regrettable dans les régions où une précarisation grandissante de la population est constatée.
- L'inégalité de répartition entre les fonctions au détriment des APM dans beaucoup de CPMS du subventionné ne facilite pas un réel travail tridisciplinaire, ni une synergie possible au sein de la discipline.
- L'insuffisance de matériel informatique et de communication (ordinateurs, GSM...) est flagrante dans certains centres PMS. Les adresses mail ne sont pas toujours actualisées.
- Le nombre parfois très important des temps partiels rendent difficile l'organisation de réunions générales et d'équipe. Le turnover des agents et de directions dans les CPMS WBE freinent la continuité des actions.
- Les situations d'enfants qui nécessitent, un suivi social, neuropsychiatrique ou pédopsychiatrique à l'extérieur se multiplient et se complexifient.
- L'engorgement des services extérieurs ne permet pas une prise en charge adéquate et rapide.

Leurs analyses aboutissent ainsi à l'expression de certains besoins. L'inspection relève une nécessité :

- d'intensifier une culture de l'autoévaluation au sein des centres ;
- de supervisions ou d'inter-visions pour faire face aux situations complexes et nombreuses ;
- d'équilibre de répartition des disciplines de manière à assurer un fonctionnement d'équipe optimal ;
- d'outils informatiques performants et adaptés en suffisance ;
- de formations continues diversifiées en regard de l'évolution de la société, des nouvelles technologies, de l'ère numérique et de la législation.

## Conclusion

Une partie importante de ce rapport a été consacrée aux missions d'audit menées par les services de l'inspection de l'enseignement obligatoire ordinaire.

Les constats dressés à l'issue de ces missions, par ailleurs déjà mises en place dès 2008 par l'inspection de l'enseignement de promotion sociale et 2016 par l'inspection des CPMS, ont montré toute la pertinence et l'utilité du processus.

Ils confirment clairement qu'une analyse, à large spectre, par des observateurs externes, neutres et professionnels, restituée et appréhendée par tous les acteurs de l'école peut grandement améliorer l'efficacité de l'enseignement et de la gestion de l'école, l'équité en son sein et le climat scolaire dans toutes ses composantes.

L'implémentation du pacte pour un enseignement d'excellence va permettre à tous les établissements scolaires de bénéficier de ce service à court terme.

Le rapport met également en évidence le très faible recours des pouvoirs organisateurs ou des chefs d'établissement dans le réseau organisé par la FWB à l'expertise de l'inspection pour l'appréciation des aptitudes pédagogiques ou professionnelles des enseignants. Ce constat conforte la prise en charge par les chefs d'établissement de la gestion de leurs membres du personnel et le rôle des conseillers pédagogiques. Ce constat s'inscrit parfaitement également dans les principes du pacte d'excellence.

Les établissements qui ne répondent pas aux prescrits légaux de manière récurrente devront faire l'objet d'une attention particulière. Ces établissements cependant pourraient ne pas figurer dans la liste des établissements en écart significatif de performance et ainsi ne pas pouvoir bénéficier des constats de l'audit de l'inspection.

De la même manière, les constats de l'inspection confirment, et cela depuis plusieurs années, les manquements quant à l'évaluation. Même si des progrès sont constatés dans l'enseignement de promotion sociale, cette situation persistante devrait interpeller l'Autorité.

Enfin, la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines et l'engagement d'enseignants sans titres requis met à mal le respect intégral des prescrits légaux.