

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

SERVICE GENERAL DE L'INSPECTION

**Rapport établi par le Service général de l'Inspection
au terme de l'année scolaire 2010-2011.**

SOMMAIRE

1. Un troisième rapport ...	3
2. La méthodologie	5
3. A propos de constats posés plus spécifiquement à propos de certaines disciplines :	6
• l'apprentissage des mathématiques ;	9
• la formation historique ;	10
• la lecture et l'écriture ;	13
• l'éveil et la formation scientifiques ;	16
• les cours techniques et de pratique professionnelle ;	21
• la formation musicale ;	22
• l'apprentissage des langues étrangères.	
4. A propos de certaines problématiques transversales :	
▪ un constat général illustré ici plus particulièrement dans l'enseignement de promotion sociale;	35
▪ l'accueil des enfants et adolescents à besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé mais aussi dans l'enseignement ordinaire ;	36 37
▪ des aspects spécifiques du travail dans les centres PMS ;	
▪ l'accueil des élèves ou étudiants pour lesquels le français est une langue étrangère ;	39 43
▪ le respect de la neutralité ;	
▪ les formations visées par l'article 45 du décret définissant la formation en alternance ;	43 45
▪ le travail développé au 1 ^{er} degré différencié.	
5. Ensuite ...	49

1. Un troisième rapport....

Le présent texte constitue le troisième rapport général sur l'état du système éducatif rendu par l'inspection conformément au prescrit du décret du 8 mars 2007. Il se fonde sur des constats posés principalement durant l'année scolaire 2010-2011. On y fera également référence, mais dans une moindre mesure, à des constats posés les années antérieures.

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

L'inspection aide ainsi au pilotage de chaque établissement. On l'évoquait déjà l'an dernier, chaque mission d'inspection donne en effet lieu à la rédaction d'un rapport qui fait part aux organisateurs et, par leur intermédiaire, aux acteurs locaux des constats posés par l'inspection, un regard externe donc, au sein de leur établissement ou de leur centre. On le disait aussi déjà l'an dernier, il s'agit là d'une information à caractère externe qui est de nature à enrichir, à compléter, à nuancer l'auto-évaluation que ces organisateurs et acteurs locaux font de leur action et partant d'aider au pilotage de chaque école ou centre PMS.

On tient à souligner d'emblée les avancées et les progrès réalisés dans bon nombre de classes, écoles et centres PMS pour aller vers la concrétisation des objectifs définis par le décret Missions ou par des textes équivalents pour ce qui ne relève pas de l'enseignement obligatoire. Compte tenu des missions assignées à l'inspection, les avancées relevées concernent des aspects pédagogiques voire même didactiques.

Même si du chemin reste à faire, ces avancées sont constatées lors des visites d'inspection et plus encore lors des revisites suivant une première visite qui a relevé des manquements. Lors de ces revisites, dans la quasi-totalité des cas, on constate des améliorations significatives. Il s'agit là assurément d'un signe de

la volonté et de la capacité des acteurs de terrain de progresser. C'est donc le fruit de leur travail.

C'est aussi le fruit de plusieurs dispositifs qui ont été mis en place au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, plus particulièrement mais pas exclusivement au niveau de l'enseignement obligatoire, des dispositifs en matière de formation en cours de carrière, de soutien et de conseils pédagogiques et de pilotage. Les agents en charge de ces missions rencontrent les inspecteurs et une collaboration, dans le strict respect des missions et prérogatives de chacun, se construit entre ces différents acteurs.

On relève également, et ce plus particulièrement pour les disciplines et aux niveaux du cursus directement concernés, des retombées positives des évaluations externes certificatives ou non. Les outils produits par les commissions d'outils d'évaluation ont également un impact, certes encore restreint, sur les pratiques. Si on souhaite que ces outils aient un impact plus significatif, il importe de définir ou de redéfinir clairement leur fonction. Il semble en effet qu'au fil du temps des fonctions différentes aient été attribuées à ces outils selon les disciplines mais surtout selon que l'on considère d'une part, les Socles de compétences (maternel, primaire et premier degré secondaire) ou, d'autre part, les Humanités (2^{ème} et 3^{ème} degrés secondaires). Plus précisément, ces outils ont-ils une fonction formative ? Dans l'affirmative, il s'agit dès lors davantage de dispositifs s'intégrant dans la pratique de la classe et non d'exemples d'outils certificatifs. Ou bien ont-ils plutôt vocation, comme semble le définir le décret Missions, à servir d'indicateurs fixant le niveau à viser ? Dans ce cas, il conviendrait, avant d'aller plus avant dans leur production, de les relire en appréciant notamment si leur complexité correspond bien à ce que l'on est en droit d'attendre au niveau de scolarité visé et s'ils couvrent un champ suffisamment diversifié d'objets d'apprentissage. Cette réflexion semble indispensable, sinon, au mieux, ces outils n'auront guère d'impact sur les pratiques des classes.

Dans les pages qui suivent, après avoir brièvement rappelé la méthodologie mise en œuvre pour concevoir ce rapport, on s'attachera plus particulièrement à certaines disciplines puis à certaines problématiques sur lesquelles l'inspection souhaite attirer plus particulièrement l'attention.

2. La méthodologie.

- 2.1. La méthodologie mise en œuvre pour élaborer la présente synthèse a été largement décrite dans les rapports précédents. On se limitera donc ici à évoquer le fait que les investigations menées en 2010-2011 s'inscrivent dans un plan qui visait à visiter l'ensemble des établissements scolaires ou centres PMS selon au moins un point de vue disciplinaire sur un cycle de trois années scolaires. 2010-2011 constitue la deuxième année de ce cycle.
- 2.2. En ce qui concerne le présent document, c'est sur la base du contenu des rapports établis par chaque membre de l'inspection durant l'année scolaire 2010-2011 qu'il a été construit. On s'est aussi, pour certaines rubriques, référé à des rapports établis les années précédentes.

Le tableau ci-dessous donne une idée des investigations qui ont pu être menées en 2010-2011 au sein des différents services constitutifs du service général de l'inspection¹ :

	Nombre d'établissements/centres inspectés²	Nombre de rapports rédigés
Fondamental	1206	1685
Secondaire	483	1195
Spécialisé	156	213
Promotion sociale	41	41 ³
Artistique	42	42
CPMS	71	71
TOTAL	1.999	3.247

Au cours de l'année scolaire 2010-2011, ce sont donc bien 2319 établissements ou centres PMS qui ont fait l'objet d'une ou plusieurs missions d'inspection, ces missions ont donné lieu à la rédaction de 3247 rapports.

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

¹ Le rapport d'activités du service général d'inspection rédigé tous les deux ans décrit davantage les axes majeurs dans lesquels s'inscrit le travail de l'inspection.

² Ne sont pas reprises dans ce tableau les visites visant à apprécier les aptitudes pédagogiques ou professionnelles d'un membre du personnel (172 missions d'inspection ont été menées dans ce cadre).

³ Concernant l'enseignement de promotion sociale, on n'a ici pris en compte que les rapports de synthèse établis au niveau de l'établissement, lesdits rapports se fondant sur 1591 rapports relatifs à des unités de formation.

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

Le rapport établi au terme de l'année scolaire 2009-2010 s'était plus particulièrement focalisé sur certaines disciplines. On reviendra ici sur deux de celles-ci, les mathématiques et l'histoire, afin d'aller plus avant dans les considérations émises il y a un an. On s'attachera ensuite à d'autres disciplines ; seront ainsi successivement évoqués l'apprentissage du lire et de l'écrire, la formation scientifique, les disciplines techniques et de pratique professionnelle, le domaine de la musique et l'apprentissage des langues étrangères. Au-delà de ces disciplines, on renverra à certains moments à des constats posés dans d'autres domaines ou champs disciplinaires.

Comme l'année dernière, on s'en tiendra ici à la mise en évidence de constantes majeures qui constituent soit des avancées, soit des manquements. On évoquera aussi brièvement ce qu'il est convenu d'appeler des « bonnes pratiques ». Toutefois la plupart de celles-ci, relevées dans les écoles et les classes, sont évidemment essentiellement d'ordre didactique. Elles seront donc plus spécifiquement examinées lors des rencontres disciplinaires réunissant inspecteurs, conseillers pédagogiques des différents réseaux ou formateurs de l'IFC.

Ce choix de se focaliser sur certaines disciplines permet d'attirer plus spécifiquement l'attention sur certains domaines. Ce choix conduit aussi de facto à en négliger d'autres dans le cadre de ce rapport annuel, ceux-ci seront ou ont été évoqués dans d'autres rapports.

3.1. L'apprentissage des mathématiques.

3.1.1. Le rapport établi au terme de l'année scolaire 2009-2010 avait accordé une place importante à l'apprentissage des mathématiques. On avait relevé et illustré le fait que les mathématiques constituent une source importante d'échecs aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire.

En 2010-2011, au niveau de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire, l'inspection s'est plus particulièrement attachée aux apprentissages relevant des aspects géométriques. Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, ce sont plus particulièrement les classes de troisième année de l'enseignement général ou technique de transition et de cinquième année de l'enseignement général qui ont été visitées par l'inspection.

- 3.1.2. On pourrait évoquer un certain nombre de constats spécifiques posés lors de ces visites avec aux différents niveaux, des avancées plus ou moins marquées selon les écoles mais aussi selon les sous-domaines considérés, pour aller vers la mise en œuvre des référentiels communs et des programmes.

Il semble toutefois utile de revenir sur un constat mis en avant dans le rapport précédent : la nécessaire planification des activités pour assurer la continuité des apprentissages, problème qui se pose en mathématiques avec une acuité encore plus grande que dans les autres disciplines. L'inspection avait identifié cette problématique comme étant une des difficultés majeures et un des facteurs explicatifs de l'échec. Il apparaît que les équipes éducatives, sur le terrain, prennent également conscience de l'importance de cette planification pour assurer davantage de continuité au sein des apprentissages mathématiques que ce soit au niveau des concepts ou à celui des procédures. Les inspections des différents niveaux relèvent en effet dans bon nombre de classes et d'écoles des travaux s'inscrivant dans cette perspective : planification anticipée des apprentissages prévus pour l'année scolaire, harmonisation des exigences et des pratiques entre classes d'un même niveau, planification concertée entre enseignants travaillant dans des années d'études qui se suivent... Ces travaux se concrétisent parfois dans les documents des élèves eux-mêmes comme des fardes ou cahiers « synthèses » qui suivent l'élève durant plus d'une année.

Ces efforts traduisent assurément un besoin auquel l'inspection avait déjà fait écho précédemment. Il convient de saluer ces efforts fournis par des équipes, il convient également de souligner le rôle moteur des chefs d'établissement et des conseillers pédagogiques dans ce cadre.

Pour que les efforts consentis donnent tous leurs fruits, il semble qu'un certain nombre de conditions doivent être remplies. Une première concerne l'objet même de ces réflexions. Elles devraient porter sur ce qui fait la spécificité du métier d'enseignant, la gestion de l'apprentissage. Dans le domaine qui nous occupe ici, il s'agit plus particulièrement de voir comment assurer une continuité entre les expériences concrètes vécues par l'élève et le savoir mathématique que l'on en abstrait et vice-versa, de voir aussi comment planifier cette continuité au cours d'une leçon, d'une année, d'un cycle.

Cette condition ne pourra être rencontrée que si les équipes pédagogiques sont « libérées » de la réflexion portant sur le « quoi apprendre et à quel niveau d'abstraction ou

d'automatisation à tel ou tel moment ». Ce questionnement devrait trouver une réponse claire et incontestable dans les référentiels communs et les programmes. L'inspection se réjouit dès lors de l'initiative ministérielle visant à mettre en place un groupe de travail chargé de revoir le référentiel en mathématiques pour les deuxième et troisième degrés. Sans doute serait-il souhaitable d'élargir assez rapidement la réflexion aux niveaux maternel, primaire et premier degré. Toujours ce souci de construction continue des apprentissages⁴. On ne pourra pas non plus faire l'économie d'une réflexion sur la place de la résolution de problèmes dans la formation mathématique. Il semble qu'un consensus se dégage pour lui accorder une priorité. Ceci étant, il reste à définir sa fonction. S'agit-il d'une méthode permettant de construire les concepts et procédures mathématiques ? S'agit-il plutôt d'un moyen aidant au réinvestissement de ces savoirs mathématiques dans des situations ? S'agit-il des deux ? Quoi qu'il en soit, il est important d'éclairer les enseignants à ce sujet.

Cette planification des apprentissages mathématiques sur une année scolaire mais aussi au-delà doit évidemment dépasser les césures liées à la structuration de notre système scolaire. A ce sujet et concernant les mathématiques, on pointe souvent et avec raison le passage primaire-secondaire. Ce n'est malheureusement pas le seul passage qui pose problème. Ainsi à propos de la transition maternel-primaire en géométrie - deux niveaux le plus souvent organisés pourtant dans une même école -, l'inspection relève le peu d'utilisation au début du primaire du travail réalisé, notamment en matière de constructions, dans les classes maternelles. La difficulté à assurer la continuité des apprentissages en mathématiques est aussi relevée par l'inspection de l'enseignement primaire spécialisé. Cette inspection, compte tenu des spécificités de ce secteur d'enseignement, remarque que là où il est bien utilisé, le plan individuel d'apprentissage est un outil efficace pour assurer cette continuité en la focalisant sur les acquis et progrès de l'élève.

A l'instar de constats posés dans d'autres disciplines, l'inspection de mathématiques a déjà relevé l'absence de continuité entre le travail mené en 3^{ème} secondaire et celui mené en 4^{ème}, deux années constitutives pourtant d'un même degré. Il s'agit là assurément d'une conséquence d'un paradoxe de notre système scolaire. D'une part, le décret Missions définit l'organisation de l'enseignement secondaire en deux étapes : le premier degré qui constitue un continuum pédagogique avec les niveaux maternel

⁴ Comme elle l'a fait dans d'autres disciplines, l'inspection a élaboré, à titre d'exemples une planification allant de l'enseignement maternel à la fin de l'enseignement secondaire à propos de deux concepts mathématiques essentiels, celui d'aire et celui de fractions.

et primaire, continuum visant à amener à la maîtrise des socles de compétences et les deuxième et troisième degrés, les humanités, à visée de transition ou de qualification. D'autre part, les textes relatifs aux titres requis mais aussi la formation initiale des maîtres distinguent degré inférieur et degré supérieur. Une transition supplémentaire, qui se mue souvent en rupture, apparaît dès lors au beau milieu d'un degré. Il semble qu'au-delà des mathématiques, ce paradoxe devrait être pris en considération dans la réforme de la formation initiale des maîtres actuellement en réflexion. Ne serait-il pas cohérent avec le décret Missions de former, d'une part, des maîtres destinés à enseigner au 1^{er} degré et, d'autre part, des maîtres destinés à enseigner aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés ?

Plus généralement concernant ces transitions et pour ce qui concerne le « tronc commun », le fait de séparer, pour les matières à portée didactique, dès leur inscription dans une filière pédagogique d'une haute école, les futurs enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire inférieure accentue les effets négatifs des césures structurelles existant entre ces niveaux. Ces effets négatifs se ressentent dans l'ensemble des disciplines, ils se ressentent avec plus d'acuité encore en mathématiques.

3.2. La formation historique.

3.2.1. Le rapport établi par l'inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010 avait également consacré une rubrique importante à la formation historique. On avait ainsi relevé un certain nombre d'avancées significatives dans ce domaine : utilisation de repères et de représentations du temps en maternel surtout mais aussi en primaire, introduction dans les pratiques pédagogiques de démarches nouvelles portant sur certains savoir-faire spécifiques, organisation surtout en fin d'enseignement secondaire des savoirs autour de concepts significatifs dans certaines classes mais pas dans d'autres. On avait aussi pointé un certain nombre de difficultés rencontrées par les professeurs et notamment concernant le choix des notions à apprendre au niveau de la fin de l'enseignement primaire principalement. On avait aussi épinglé la difficulté rencontrée dans certaines classes de l'enseignement secondaire à couvrir l'entièreté du programme. Ces problèmes conduisent évidemment à des différences importantes entre écoles et entre élèves qui ont notamment pour conséquence l'absence d'une « culture commune » au niveau des connaissances historiques qui est pourtant un des buts visés à travers le cours d'histoire.

3.2.2. Les analyses réalisées cette année confortent les constats positifs émis en 2009-2010, elles permettent également d'aller un pas plus avant dans l'analyse des difficultés. Ainsi, au niveau des savoirs historiques dans l'enseignement primaire, relève-t-on non seulement des différences importantes entre classes et écoles mais aussi une différence importante entre ce qui est prescrit à ce niveau - et plus tard encore au niveau du premier degré secondaire - et ce qui est pratiqué dans les classes. Les référentiels et programmes prescrivent, d'une façon certes insuffisamment précise, une articulation des savoirs autour du concept « mode de vie » et dans bon nombre de classes, les activités portent sur l'histoire événementielle ou sur la vie des « grands personnages » en contradiction donc avec ce qui est prescrit mais aussi avec ce qui est attendu dans la suite de la scolarité. Il semble que pour pallier cette difficulté mais aussi celle rencontrée par les enseignants du secondaire en matière de couverture de programme, il conviendrait notamment dans la production d'outils et de manuels, de se centrer prioritairement sur l'appropriation progressive de concepts historiques⁵ en articulant ce qui doit être développé en fin de primaire et au début du secondaire en matière de « modes de vie » à des concepts plus abstraits développés aux deuxième et troisième degrés. Cette façon de faire suppose évidemment qu'à certains moments on se limite à des synthèses sciemment encore partielles et provisoires, une insécurité à accepter si on veut à la fois que cette construction de concepts soient une réelle... conceptualisation et si on veut éviter les erreurs auxquelles conduisent des conclusions hâtives.

Venons-en à présent à des champs disciplinaires qui n'avaient pas été évoqués ou très peu dans le rapport précédent

3.3. La lecture et l'écriture.

3.3.1. Dans le cadre des activités de français, l'inspection a été notamment attentive à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture⁶. Au niveau des constats posés, il importe de distinguer ces deux compétences. On envisagera dès lors d'abord l'apprentissage de la lecture pour se consacrer ensuite à celui de l'écriture.

3.3.2. Pour ce qui concerne la lecture, plusieurs avancées méritent assurément d'être relevées. On peut ainsi en épingle cinq sans évidemment prétendre ici à l'exhaustivité :

⁵ A titre d'exemple, l'inspection a opéré une telle réflexion à propos du concept de « démocratie ».

⁶ Cette attention plus particulière accordée ici à la langue écrite ne doit pas conduire à sous-estimer les apprentissages relatifs à la langue orale en situation de production comme en situation d'écoute.

- le souci de lier code et sens lors des apprentissages premiers au niveau de l'enseignement maternel et du premier degré primaire principalement. A cet égard, l'inspection relève l'élaboration d'organisations graphophonétiques efficaces en 1^{ère} et 2^{ème} primaires. Au niveau maternel, ce souci est également présent même si l'articulation des apprentissages du code et du sens y pose encore des difficultés. Cette préoccupation devrait se poursuivre au-delà du début de l'enseignement primaire ;
- l'insertion des activités de lecture dans de réelles situations de communication et ce principalement au niveau des classes maternelles et primaires. Ainsi, l'inspection relève-t-elle que 70 % des leçons observées s'inscrivent dans cette perspective. Au niveau du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, l'inspection constate également la généralisation progressive de séquences ou tâches problèmes en fonction d'un thème. Pour que cette avancée donne sa pleine mesure, il conviendrait que l'objectif de ces activités s'exprime davantage encore en tâches de communication. L'inspection souligne également le développement dans le troisième degré de qualification d'activités porteuses de sens et motivantes dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit;
- la place accordée à l'apprentissage des stratégies de lecture, de plus en plus souvent présent dans l'enseignement primaire mais encore envisagé de façon trop épisodique ou parcellaire au début de l'enseignement secondaire ;
- le souci de confronter les élèves à des types d'écrits différents même si le texte narratif reste le plus présent dans les classes. On relèvera à ce sujet que le texte à visée informative est de plus en plus travaillé dans les classes du troisième degré de l'enseignement qualifiant. Faut-il voir là une retombée de l'importance accordée à ce type de textes dans le TESS ?
- la présence au sein des classes de nombreux incitants à la lecture ou la mise en place d'activités provoquant la lecture chez l'élève.

3.3.3. Au vu des constats posés par l'inspection, il semble que, tous niveaux confondus, en matière d'apprentissage de la lecture des progrès aient été réalisés mais que d'autres pourraient encore l'être⁷. Il apparaît également que pour réaliser ces progrès, il conviendrait de prendre prioritairement en compte les deux difficultés suivantes :

⁷ L'inspection de l'enseignement à distance recommande que la priorité soit accordée à la mise à jour des cours de français dans la perspective évoquée ici.

- on constate qu'au niveau de l'enseignement maternel, de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire, le travail sur le texte concerne encore trop peu, malgré certaines avancées, le travail sur la compréhension de la globalité et de l'implicite des textes lus et que, dans la même perspective, ce travail ne sollicite pas encore suffisamment des démarches mentales de haut niveau taxonomique. L'inspection relève par contre le développement de telles démarches au niveau du troisième degré notamment de qualification à travers l'apprentissage de la lecture de portefeuilles de textes informatifs. A ce niveau mais aussi ailleurs, quand des avancées sont réalisées, l'inspection relève qu'il s'agit de retombées positives d'intervention des conseillers pédagogiques ou des évaluations externes.
- il apparaît également que les enseignants, surtout au niveau primaire et au 1er degré du secondaire, consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage de savoirs langagiers le plus souvent limités à des éléments linguistiques comme le mot ou la phrase mais dépassant dans de nombreux cas les exigences des programmes sans que ces savoirs soient effectivement réinvestis dans des activités de lecture et a fortiori de communication.⁸ Des savoirs portant sur la structuration d'un texte et davantage encore de cette structuration en fonction de la situation de communication sont moins présents même si on les voit apparaître dans certaines classes. Cette importance accordée à ces savoirs langagiers se fait évidemment au détriment du temps accordé à l'apprentissage effectif de la lecture et de l'écriture.

Il semble dès lors essentiel qu'une priorité soit accordée dans la formation des enseignants à l'identification des savoirs langagiers utiles en situation de lecture et d'écriture et aussi au développement de stratégies didactiques aidant au réinvestissement de ces savoirs en situation de communication. Le développement de ces stratégies ne peut faire l'économie de l'identification des savoirs dont l'élève a réellement besoin en situation de lecteur ou de scripteur.

3.3.4. Cette dernière difficulté concerne évidemment tout autant sinon davantage encore l'apprentissage de l'écriture que celui de la lecture. Concernant l'apprentissage de l'écriture, il s'agit là d'un domaine particulièrement contrasté qui varie fortement d'une

⁸ Il est intéressant de relever qu'un constat très proche est posé par l'inspection des langues anciennes mais aussi par l'inspection du domaine musical dans l'enseignement artistique. L'inspection des langues anciennes note ainsi que dans beaucoup de classes, surtout au niveau des troisièmes, les élèves sont confrontés à des exercices grammaticaux abondants avec la conviction de la part des professeurs mais aussi d'auteurs de manuels que ces exercices faciliteront l'accès aux textes par la mise en place d'automatismes. Les difficultés des élèves en version montrent que cet objectif est loin d'être atteint. L'inspection du domaine musical établit un constat très proche quand elle relève que lors des cours de formation musicale, les élèves sont confrontés à des apprentissages dépourvus de sens et s'apparentant à du drill, apprentissages censés préparer aux cours instrumentaux ou vocaux.

école à l'autre, voire d'une classe à l'autre. Il y a des classes où on écrit souvent et où on apprend à écrire, il y a aussi des classes où on n'écrit guère voire pas du tout à l'exception des moments d'évaluation certificative. Faut-il ajouter que dès lors, en écriture, le niveau d'exigence et le degré de couverture du programme varient fortement d'une classe et d'une école à l'autre ?

Dans les classes où on écrit, on relève le développement de pratiques efficaces et diversifiées. Ainsi en va-t-il par exemple de la dictée à l'adulte dans les classes maternelles pour autant évidemment que les élèves soient acteurs de la production du texte « écrit » par l'enseignant et que ce texte ne soit pas qu'une retranscription majorée par l'enseignant du texte spontanément dit par les élèves. On relèvera aussi l'utilisation dans certaines classes du primaire et du secondaire de grilles ou fiches-outils aidant l'élève à auto-évaluer sa production, ces grilles sont d'autant plus efficaces si l'élève a été associé à leur élaboration progressive. On notera enfin l'articulation entre activité de lecture et activité d'écriture, quand de telles articulations sont constatées, elles portent le plus souvent sur la thématique envisagée ou sur la structure globale du texte.

Là où l'apprentissage de l'écriture est pris en compte de façon significative, il semble que la plus grande difficulté à laquelle les maîtres soient confrontés réside dans l'identification des compétences qui seront particulièrement visées dans telle ou telle activité d'écriture, activité dont la complexité nécessite à chaque fois que plusieurs compétences soient simultanément sollicitées⁹. Une autre difficulté découle de celle-ci, elle concerne la quasi absence de planification d'un apprentissage continu de ces compétences au sein d'une classe et plus encore au sein d'une école. Là où cette planification existe, elle est davantage centrée sur la nature du texte à produire, sur la tâche donc, que sur le développement des compétences nécessaires pour réaliser cette tâche.

3.4. L'éveil et la formation scientifiques.

- 3.4.1. A propos de l'éveil et de la formation scientifiques, les constats posés peuvent s'articuler selon les deux axes suivants : « qu'apprend-on en sciences ? », d'une part, et, d'autre part, « comment apprend-on les sciences ? »

Sans évidemment négliger l'importance des savoirs acquis, l'inspection - à l'instar de ce qui est prescrit dans les référentiels

⁹ L'inspection d'histoire identifie une difficulté similaire : comment articuler le développement de chacune des compétences constitutives de la recherche historique et le développement de l'ensemble de la démarche ?

et programmes - insiste sur l'importance des démarches mises en œuvre. C'est en effet le plus souvent à travers ces démarches que l'on développe ou non chez les élèves le goût pour l'étude des sciences, c'est également à travers ces mêmes démarches que l'on construit une représentation de ce qu'est le savoir scientifique - un donné ou un construit - et par voie de conséquence une attitude vis-à-vis des sciences et de leurs retombées dans la société. C'est dans cette double perspective que l'inspection a été particulièrement attentive à l'exploitation au sein des classes de situations-problèmes dont la résolution par l'élève s'accompagne de manipulations expérimentales.

- 3.4.2. Toutefois, avant d'en venir à cet axe important, on voudrait envisager brièvement le contenu des apprentissages. Aux niveaux maternel et primaire, la situation varie considérablement d'une école à l'autre ne serait-ce qu'au niveau du temps consacré aux activités scientifiques. L'inspection du niveau primaire relève toutefois que ces fluctuations sont moins importantes au niveau des 5^{ème} et 6^{ème} années, c'est aussi à ce niveau que l'on relève les essais de programmation les plus aboutis¹⁰. En maternel mais aussi en primaire, ce sont les savoirs relatifs au « vivant » qui sont le plus souvent abordés avec parfois un surinvestissement et des dépassements à propos de certains savoirs au détriment d'autres.

L'inspection de ces deux niveaux relève chez les enseignants des difficultés à organiser d'une année à l'autre le développement continu de concepts, les référentiels mis à leur disposition sont en effet peu explicites à cet égard. Dit simplement, il semble manquer à ce niveau d'indications claires portant sur le « quand fait-on quoi » au-delà d'indications portant sur des compétences instrumentales. L'inspection de l'enseignement secondaire relève moins de difficultés à cet égard, elle constate en effet que le degré de couverture du programme est satisfaisante dans environ les trois quarts des classes. Cette même inspection du secondaire constate qu'une des conditions sine qua non de cette couverture satisfaisante du programme réside dans la planification équilibrée des sujets d'apprentissage ce qui impose de ne pas accorder le même développement à tous les sujets.

On le sait, l'autorité ministérielle a initié la refonte du référentiel commun en sciences destiné aux deuxième et troisième degrés. L'inspection s'en réjouit, il semblait en effet urgent d'opérer des choix en matière de contenus d'apprentissage si on veut éviter la dispersion, l'encyclopédisme et surtout si on veut engager les

¹⁰ Le constat fait en fin de primaire s'explique sans doute notamment par la retombée des évaluations externes mises en œuvre à ce niveau. Ces retombées positives pourraient se manifester progressivement plus tôt dans la scolarité.

élèves dans la découverte et la construction d'une démarche d'appropriation de plus en plus autonome des notions scientifiques. A cet égard, on peut se demander si, à l'instar de ce qui a été fait pour le référentiel en histoire, la définition des savoirs à construire ne devrait pas s'articuler autour de grands concepts essentiels¹¹? On pourrait éviter ainsi les dérives de l'éparpillement et de l'encyclopédisme.

Il conviendrait également dans cette révision de ce premier référentiel d'être attentif à la distinction sciences générales/sciences de base. L'inspection relève en effet qu'il n'est pas rare qu'en sciences de base, les cours ne soient que des versions « allégées » de ceux de sciences générales alors que l'esprit doit en être différent et davantage focalisé sur ce qu'il est convenu d'appeler une formation citoyenne.

C'est aussi dans cette perspective de formation citoyenne que l'inspection de l'enseignement primaire s'étonne du nombre réduit d'activités portant sur les relations entre l'homme et son environnement. L'inspection du cours de physique au secondaire supérieur fait un constat proche quand elle remarque que l'on entraîne insuffisamment les élèves à la découverte de l'utilisation quotidienne des phénomènes physiques.

- 3.4.3. Pour ce qui concerne les démarches mises en œuvre, la situation est très contrastée d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre. Ainsi, à titre d'exemples, relève-t-on dans le tiers des classes visitées au degré inférieur de l'enseignement secondaire des pratiques s'inscrivant dans la perspective de construction d'une démarche de recherche de plus en plus autonome. Dans les autres classes de ce niveau, cette démarche n'est envisagée que de façon partielle ou les savoirs n'y sont abordés que de façon strictement transmissive.

C'est un constat similaire qui est posé par l'inspection aux niveaux maternel et primaire. A ces niveaux également, on distingue deux types de pratiques. On identifie, d'une part, des classes s'inscrivant dans ce qui est prescrit notamment par les Socles de compétences à savoir la mise en œuvre de démarches de questionnement, d'expression des représentations premières, de recherche, d'expérimentation, d'observation des résultats ... On identifie également d'autres classes où ces démarches sont absentes ou quasi, la leçon de sciences se réduisant alors à une leçon de choses ou de vocabulaire à l'école maternelle ou à une

¹¹ Ici aussi, à titre d'exemple, l'inspection a produit un essai de développement d'un concept scientifique, celui de respiration chez les mammifères, de l'école maternelle à la fin du secondaire en identifiant à chaque moment de la scolarité obligatoire les attributs de ce concept qu'il convenait d'installer.

mise en œuvre partielle¹² et totalement dirigée de la démarche par le maître à l'école primaire, parfois par le biais d'un dossier documentaire photocopié. L'inspection du niveau primaire constate que les classes au sein desquelles la démarche de recherche est efficacement mise en œuvre sont le plus souvent des classes où une forme de pédagogie active est pratiquée plus largement au-delà des apprentissages scientifiques.

Cette même inspection du niveau primaire relève que les classes au sein desquelles une démarche didactique accordant la priorité à l'expérimentation au départ d'un questionnement et de l'expression des représentations sont aussi celles où le niveau de conceptualisation des savoirs est le mieux adapté au niveau de développement cognitif des élèves concernés.

Dans ces classes se développent des stratégies didactiques efficaces. On peut ainsi citer à titre d'exemples l'utilisation d'un cahier individuel reprenant les représentations premières de l'élève et les savoirs progressivement construits ou l'élaboration progressive d'une fiche-outil reprenant la « démarche du chercheur » à laquelle on pourra se référer ou encore la création d'une farde référentielle reprenant pour tout un cycle ou un niveau la progression des expériences menées dans un domaine précis ou enfin le cahier conçu comme une mémoire des questions posées, des expériences menées et des savoirs construits. Ces stratégies et d'autres mériteraient assurément d'être largement partagées.

3.5. Les cours techniques et de pratique professionnelle.

3.5.1. On va à présent envisager les cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant. On traitera plus particulièrement de constats transversaux que l'on retrouve mutadis mutandis dans chacun des huit secteurs qui regroupent la partie qualifiante de cette formation.

3.5.2. On voudrait toutefois préalablement évoquer le cours d'éducation par la technologie au niveau de l'enseignement fondamental et du premier degré, ce cours d'éducation par la technologie constitue en effet un premier contact pour la plupart des élèves avec les disciplines techniques. A ce titre, ce cours revêt donc une importance certaine dans une perspective d'orientation

¹² Sans doute, en sciences comme cela a déjà été évoqué à propos de l'histoire et de l'écriture, la question de la priorité à accorder, lors d'une activité, à telle ou telle composante précise tout en veillant à rendre les élèves conscients du fait que cette composante fait partie d'une démarche plus large est une question difficile qui pose problème à bon nombre d'enseignants.

positive¹³ vers les filières qualifiantes aux deuxième et troisième degrés.

Au niveau de l'enseignement primaire, l'inspection relève que les activités d'éducation par la technologie sont encore peu fréquentes. Le constat est plus positif au premier degré secondaire même si des difficultés d'ordre organisationnel sont signalées. Ces difficultés sont le plus souvent liées à la mouvance du personnel auquel ces cours sont confiés.

Au premier degré, dans environ deux tiers des écoles visitées, ce cours est fondé sur une démarche de résolution de problèmes comme recommandé par les Socles de compétences. Toutefois, comme déjà signalé à propos des sciences, ce sont le plus souvent uniquement des étapes de cette démarche qui sont sollicitées et plus rarement l'entièreté de la démarche. L'inspection a néanmoins relevé des écoles où cette démarche était développée dans son entièreté, ce sont souvent des écoles où les élèves sont engagés dans la réalisation d'un projet concret dans le cadre d'une activité complémentaire, le cours d'éducation par la technologie venant lui en appui pour résoudre des problèmes posés par cette réalisation. L'inspection pointe également d'autres facteurs organisationnels facilitateurs comme la semestrialisation des heures qui permet un regroupement à l'horaire hebdomadaire ou encore le fait de disposer d'un local spécifique adapté aux exigences de ce cours.

- 3.5.3. En ce qui concerne la formation qualifiante proprement dite et au-delà de constats posés à propos des différents secteurs, plusieurs préoccupations se font jour, certes avec des niveaux d'intensité spécifiques, dans chacun de ces secteurs.

Une première préoccupation concerne l'absentéisme des élèves. Celui-ci est particulièrement important dans l'enseignement qualifiant même si cette préoccupation concerne aussi l'enseignement de transition. A titre d'exemple, l'inspection du secteur « Construction » relève que dans les écoles visitées en 2010-2011, le taux moyen d'absences d'un élève en troisième professionnelle varie de 14 à 64 demi-jours en fonction des établissements. Il varie de 7 à 62 en quatrième professionnelle. Expliquer l'échec des élèves uniquement par cet absentéisme important serait assurément exagéré, force est toutefois de reconnaître qu'il constitue un facteur le plus souvent associé à

¹³ Concernant l'orientation vers le qualifiant, l'inspection des centres PMS relève la pertinence du travail développé par les centres. Des animations sont proposées afin d'aider le jeune à opérer des choix positifs en l'intégrant dans le processus d'orientation notamment par un travail sur la représentation des métiers. L'inspection regrette toutefois que, contrairement à ce qui se passe à d'autres moments charnières, peu d'informations notamment sur les options et les formations alternatives soient organisées à la fin du deuxième degré. Seuls 40% des centres visités organisent de telles informations.

l'échec. L'inspection du personnel auxiliaire d'éducation, dans le cadre de visites centrées sur ce qu'il est convenu d'appeler la « vie scolaire », s'est également attachée à cette problématique¹⁴. Elle constate que dans les écoles qu'elle a visitées, les élèves des deuxième et troisième degrés de qualification qui atteignent ou dépassent 30 demi-jours d'absence ont un taux de réussite de 66 % alors que pour le même niveau d'études il est de 77 % pour l'ensemble des établissements. Il s'agit donc d'une préoccupation importante qu'il convient de prendre en considération aux différents niveaux de décision.

En ce qui concerne le niveau de l'école proprement dit, l'inspection du personnel auxiliaire d'éducation a constaté qu'un nombre important d'écoles ne respectaient pas strictement le prescrit légal en matière de lutte contre l'absentéisme. Ainsi, près de la moitié des établissements ne respectent pas la forme et/ou les délais fixés en ce qui concerne l'envoi de courriers dès que l'élève atteint les 10 demi-jours d'absence injustifiée. Dans le même ordre d'idée, c'est près d'une école sur trois qui ne respecte pas strictement le prescrit en matière de communication vers l'autorité quand l'élève dépasse les 30 demi-jours d'absence injustifiée. L'inspection relève toutefois que, même si toutes les modalités d'intervention prévues par la législation ne sont pas formellement respectées, la quasi-totalité des équipes éducatives dans les écoles visitées adopte une attitude responsable vis-à-vis de la gestion de la fréquentation scolaire et plus particulièrement de la mise en place de mesures préventives en matière de décrochage scolaire.

Dans certaines écoles, le centre PMS est associé à ce travail. L'inspection des centres PMS a ainsi relevé certaines pratiques qui méritent d'être épinglées. Dans une école organisant les filières qualifiantes, un suivi particulier est assuré par le centre PMS au bénéfice des élèves redoublants. Des séances sont organisées régulièrement pour aider le jeune dans l'évolution de la facette socio-relationnelle de son développement, il bénéficie également d'outils conçus par les agents du centre pour évaluer lui-même son évolution. Dans une autre école, à l'entrée en 3^{ème} professionnelle, le centre PMS participe à des réunions avec les parents et peut ainsi avoir un contact rapide avec eux et le jeune en cas d'absence. L'inspection des centres PMS relève toutefois que dans certaines d'écoles, il existe, dans le chef des responsables, une sorte de « réserve » vis-à-vis du centre PMS

¹⁴ L'inspection du personnel auxiliaire d'éducation a également évalué dans quelle mesure la mise en place des structures participatives prévues par le cadre décretaal était effective. L'année dernière, force était de constater que cette mise en place était lente. La situation paraît avoir évolué de façon plus positive. Ainsi, cette mise en place était effective dans plus de 60% des écoles visitées en 2010-2011, c'était tout particulièrement le cas dans les écoles faisant l'objet d'une « revisite ».

pour ce qui concerne l'absentéisme. Par contre, là où une collaboration s'installe notamment à travers des contacts réguliers entre éducateurs et agents des centres PMS, elle permet des interventions dès que les premiers signes de décrochage apparaissent.

Cette prévention du décrochage scolaire a également une facette pédagogique. Des écoles se distinguent par un taux d'absentéisme nettement moins élevé que la moyenne. On peut ainsi évoquer à titre d'exemple, un constat posé dans le cadre de l'investigation spécifique portant sur les formations relevant de l'article 45 dans les CEFA. Dans le secteur de la construction, le taux d'abandon des élèves est environ d'un élève sur deux, dans certaines écoles organisant des formations CEFA relevant de l'article 45, ce taux descend à un élève sur huit. Quand on examine la spécificité des pratiques didactiques mises en œuvre par les équipes pédagogiques de ces écoles, on constate des pratiques conçues en fonction de la spécificité de ces élèves : lien entre les différents cours, attention accordée au socio-affectif, formation orientée métier, pédagogie du projet

- 3.5.4. Concernant les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement qualifiant, la situation paraît très contrastée en fonction des secteurs considérés mais plus encore des établissements visités. Ces différences apparaissent notamment quand on apprécie les avancées réalisées en matière de liens établis entre les différentes facettes de la formation ou encore le recours à des pédagogies actives porteuses de sens comme recommandé dans les différents programmes.

La coordination entre la formation technique et la formation pratique pose encore problème dans bon nombre d'établissements. On note toutefois des avancées significatives à cet égard. Il en va de même pour ce qui concerne le développement de situations problématiques sollicitant la mobilisation coordonnée de savoirs et de procédures. A cet égard, l'inspection du secteur « Industrie » a relevé que dans les écoles où cette pratique est en place depuis au moins trois ans, le taux de réussite dans les cours techniques et de pratique professionnelle est en nette augmentation et que les phénomènes d'absentéisme y vont en décroissant.

Une évaluation menée par l'inspection du secteur « Construction » permet d'apprécier les avancées réalisées à ce sujet. Sur les seize établissements visités au degré supérieur, six proposent des productions d'atelier permettant de mobiliser les compétences en lien avec des tâches demandées dans les cours techniques. Quatre de ces seize écoles organisent la formation

pratique en effectuant avec les élèves des chantiers réels. Mise en pratique particulièrement motivante et significative pour les élèves. Notons toutefois que, surtout dans ce secteur, la coordination et surtout la planification entre professeurs des cours techniques et de pratique professionnelle sont confrontées à des difficultés inhérentes aux spécificités de ce secteur (météo, coordination des corps de métier, livraison des matériaux...).

L'inspection du secteur « Service aux personnes » a relevé dans plusieurs écoles le souci d'aménager les horaires afin de faciliter cette collaboration technique/pratique professionnelle notamment pour la planification des activités et la mise en œuvre de situations problèmes.

L'inspection du secteur « Hôtellerie-Alimentation » constate également des avancées à ce sujet à travers notamment la mise en place d'ateliers du goût où les enseignants de pratique et de technique s'associent pour mettre les élèves en situation et développer ainsi progressivement leur propre identité culinaire.

L'inspection constate enfin que dans les écoles où des avancées sont réalisées en ce qui concerne ces deux facteurs - lien entre cours techniques et de pratique professionnelle et mise en œuvre de situations problèmes -, on éprouve nettement moins de difficultés à couvrir l'entièreté du programme prévu.

Pour accompagner les équipes pédagogiques dans ces avancées, l'inspection signale dans plusieurs secteurs la qualité et la pertinence d'outils didactiques produits par les différents réseaux. Il semble cependant que ces outils sont plus et mieux utilisés par les professeurs quand leur diffusion est accompagnée. L'inspection a ainsi pu apprécier à ce sujet le rôle moteur joué par les conseillers pédagogiques.

- 3.5.5. On voudrait terminer ce chapitre en épinglant, parmi d'autres, certaines pratiques mises en œuvre par des équipes pédagogiques pour soutenir la réussite de leurs élèves. Citons ainsi dans le secteur « Industrie » des carnets de situations-problèmes identifiant clairement les compétences à acquérir pour les résoudre, dans le secteur « Agronomie » un guide pour soutenir l'élève dans la recherche d'un maître de stage, dans le secteur de l'« Aide aux personnes », la mise à disposition dès le début de l'année de fiches identifiant la planification des travaux à réaliser et les exigences de réussite....

3.6. La formation musicale.

- 3.6.1. Les constats posés par l'inspection dans le domaine de la musique illustrent bien à la fois les avancées réalisées dans l'organisation de l'apprentissage et également les difficultés rencontrées pour aller plus avant dans la concrétisation de ce qui est prescrit ou recommandé en matière d'apprentissage.

L'inspection de l'enseignement secondaire en charge de ce domaine constate que les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les professeurs sont bien éloignées de la représentation stéréotypée que l'on se fait parfois de l'apprentissage du solfège ou de la flûte à bec. L'inspection a ainsi relevé dans six des sept classes du troisième degré de l'OBG inspectée la mise en œuvre de projets artistiques porteurs parfois même dans une conception pluridisciplinaire.

L'inspection du domaine musical dans l'enseignement artistique émet des constats moins positifs. Quand des avancées vers un apprentissage davantage orienté vers la maîtrise de compétences sont relevées, c'est le plus souvent dans le cadre des cours complémentaires ou, dans une moindre mesure, dans celui des cours de formation musicale. On notera toutefois concernant ces derniers que la perception des attentes réelles ou supposées au niveau des cours instrumentaux ou vocaux conduit encore à accorder, au niveau des cours de formation musicale, une priorité à une forme de drill ne fonctionnant que pour lui-même¹⁵. L'inspection relève également que ce sont dans les cours de formation instrumentale et vocale que d'une façon étonnante l'approche par compétences est la moins avancée.

- 3.6.2. Plus généralement et au-delà du seul domaine de la musique, l'inspection de l'enseignement artistique fait part de la difficulté et de l'ambiguïté provoquées par la législation en matière de programme dans l'enseignement artistique. Contrairement à ce qui est de mise dans les autres secteurs d'enseignement, ce programme est laissé à l'initiative de l'enseignant et constitue dès lors plus une indication quant à sa vision de sa mission qu'un document de référence reflétant les choix du pouvoir organisateur. On ajoutera à ce constat que l'inspection du domaine de la musique mais aussi du domaine des arts de la parole et du théâtre constatent que ce programme n'est guère utilisé par les enseignants comme support à leur pratique ni comme référentiel.

¹⁵ Ce constat peut être rapproché de celui fait à propos des mathématiques dans le rapport établi au terme de l'année scolaire 2009-2010, la focalisation prioritaire sur l'exercice du numérique au niveau primaire et de l'algèbre au niveau secondaire serait liée à une représentation erronée des attentes aux niveaux suivants.

3.6.2. On terminera ce chapitre concerné à l'éducation musicale en évoquant un regret posé par l'inspection de cette discipline au 1^{er} degré secondaire. Cette inspection regrette en effet que dans bon nombre d'établissements cette discipline suscite trop peu d'intérêt de la part des responsables. L'inspection a ainsi dû rappeler dans deux des écoles visitées l'obligation d'assurer des activités s'inscrivant dans ce cadre pour tous les élèves du 1^{er} degré. Le fait de confier ces activités dans certains cas à des professeurs dont ce n'est pas la formation est un indice de ce manque d'intérêt quelle que soit par ailleurs la qualité des efforts fournis par ces enseignants pour mettre en place des activités variées et créatrices. Ce peu d'intérêt pour la formation musicale, outre le fait qu'elle conduit à négliger une facette de la formation, semble également ignorer les apports de la musique pour pallier certaines difficultés se manifestant dans d'autres disciplines.

3.7. L'apprentissage de langues étrangères.

On envisagera successivement cet apprentissage dans l'enseignement obligatoire puis dans l'enseignement de promotion sociale en établissant des liens avec l'enseignement à distance.

3.7.1. L'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement obligatoire.

3.7.1.1. Avant d'envisager les constats posés au niveau des pratiques développées dans les écoles pour apprendre des langues étrangères aux élèves, il convient de considérer brièvement deux questions relatives à cet apprentissage.

3.7.1.2. Une première question concerne l'organisation même de cet apprentissage en envisageant l'importance accordée aux langues dans le cursus et les langues suivies par les élèves.

Force est de reconnaître que la situation varie fortement en fonction de l'école, de la filière et de l'option choisies par l'élève. Ces variations apparaissent dès l'enseignement primaire. Ainsi, 41% des 128 écoles visitées cette année par l'inspection du cours de langues mettent en place des activités d'éveil ou d'apprentissage concernant les langues avant le début obligatoire de ces activités. Au niveau du troisième degré de l'enseignement secondaire, si certains élèves ont l'occasion d'apprendre jusqu'à trois langues étrangères parfois en y consacrant 12 heures de l'horaire hebdomadaire, d'autres, dans certaines sections de l'enseignement qualifiant, n'ont plus aucun cours de langue au troisième degré.

Certains débutent donc l'apprentissage des langues plus tôt, d'autres au contraire, l'arrêtent plus tôt.

Des différences importantes sont également constatées quand on s'interroge à propos des langues apprises. Ces différences n'ont évidemment pas le caractère interpellant de celles que l'on a évoquées au paragraphe précédent. On en cite néanmoins certaines à titre illustratif.

En 2009-2010, 74 % des élèves de 6^{ème} primaire dans la province de Namur apprenaient le néerlandais et 23 % de leurs condisciples l'anglais. En province de Liège, la situation est différente, 60 % des élèves de 6^{ème} primaire apprenaient l'anglais et 33 % le néerlandais.

Toujours en 2009-2010, au niveau de la 6^{ème} secondaire, en province de Luxembourg, l'anglais est suivi comme première langue étrangère par 64 % des élèves suivant un cours de langue pour 32 % qui apprennent le néerlandais. Les proportions s'inversent quand on considère le Hainaut, 74 % pour le néerlandais et 26 % pour l'anglais.

On relève des différences du même ordre quand on s'interroge à propos de la deuxième langue moderne suivie. En province de Liège, 11 % des élèves qui suivent une deuxième langue optent pour l'espagnol et 6 % pour l'allemand ; ces chiffres sont par contre respectivement de 4 % pour l'espagnol et de moins de 1 % pour l'allemand dans le Hainaut.

- 3.7.1.3. Une seconde question préalable concerne ce qui est prescrit en matière d'apprentissage des langues en Fédération Wallonie-Bruxelles. A ce sujet, le décret Missions en son article 9 définit que les programmes d'études et les projets pédagogiques doivent être adaptés « à l'intérêt de connaître des langues autres que le français et, principalement, de communiquer dans ces langues. » En son article 16§3, ce même décret envisage les « compétences communicatives dans une autre langue que le français. »

La priorité est donc très largement accordée à la communication dans une langue étrangère. C'est aussi dans cette perspective que se sont inscrits les concepteurs des référentiels communs en langues modernes (Socles de compétences et Compétences terminales et savoirs requis).

L'analyse de ces deux documents permet de dégager les lignes de force suivantes :

- la priorité a été accordée à des compétences relevant de la communication orale d'abord (écouter-parler) et écrite (lire-écrire) ensuite. On notera que l'on y constate un degré de précision plus grand que celui que l'on trouve dans la plupart des autres disciplines;
- l'apprentissage d'éléments du lexique, d'éléments grammaticaux ou de mécanismes linguistiques n'y est pas considéré comme une fin en soi mais bien comme un moyen de comprendre et de s'exprimer;
- les domaines ou champs thématiques sur lesquels porteront les compétences linguistiques sont proches de la vie de l'élève et vont en s'élargissant au fur et à mesure de la progression dans le cursus;
- une attention manifeste est accordée au développement de compétences stratégiques liées à la spécificité de la communication dans une langue étrangère ;
- on y insiste enfin sur la nécessité de prendre en considération les compétences sociolinguistiques et socioculturelles.

3.7.1.4. Venons en à présent aux constats posés par l'inspection dans le cadre des visites d'écoles menées durant les trois dernières années scolaires, visites menées à l'aune du prescrit qui vient d'être rappelé et qui concerne les langues germaniques comme les langues romanes.

En langues modernes, l'inspection pose des constats qui sont posés également dans d'autres disciplines. Ainsi y relève-t-on chez les professeurs le souci de progresser et la capacité à le faire. Des améliorations sensibles sont fréquemment constatées lors de revisites ciblées sur les difficultés ou manquements relevés lors d'une première visite. Ces améliorations portent notamment sur l'utilisation d'outils (et plus particulièrement de manuels) s'inscrivant davantage dans une perspective de développement de compétences communicationnelles.

Une attention manifeste est aussi accordée aux élèves en difficulté mais, en langues aussi, les enseignants éprouvent des problèmes à déceler finement la source de ces difficultés pour y remédier. Ce constat est accentué dans le qualifiant où parfois certains regroupements de classes peu logiques sont opérés comme par exemple le fait de rassembler pour les cours de langues des élèves de cinquième et de sixième. On ajoute ainsi une difficulté supplémentaire à celles souvent évoquées comme le fait de travailler avec des élèves aux parcours d'apprentissages linguistiques très différents.

- 3.7.1.5. Envisageons à présent des constats plus spécifiques à l'apprentissage des langues. Un constat global tout d'abord : on relève chez une majorité de professeurs une ouverture de plus en plus manifeste à une approche communicationnelle. Des progrès doivent pourtant encore être réalisés pour privilégier partout et plus souvent une utilisation fonctionnelle des langues.
- 3.7.1.6. Au niveau des contenus d'apprentissage, les domaines ou champs thématiques abordés s'inscrivent très largement dans le cadre défini dans les programmes. Ce constat est posé tant au niveau secondaire qu'au niveau primaire. Le vocabulaire et la grammaire sont eux aussi abordés en quantité suffisante et au niveau défini dans les programmes¹⁶. Toutefois, la quantité de matière enseignée est souvent trop importante et surtout trop peu envisagée dans une fonction de communication. Elle est par contre de moins en moins évaluée comme telle lors des examens. Au niveau de l'enseignement secondaire, une telle évaluation n'est plus constatée que dans environ une classe sur dix.

Toujours pour ce qui concerne le niveau thématique, l'inspection a relevé des difficultés propres à l'enseignement qualifiant. Ces difficultés portent sur la place à accorder à la dimension professionnelle du cours. Dans certaines écoles elle est réduite à la portion congrue, dans d'autres, elle est omniprésente comme par exemple une insistance démesurée sur la correspondance commerciale dans le secteur « Economie ». Toujours pour ce qui concerne la dimension professionnelle, l'inspection du degré supérieur a relevé dans l'enseignement qualifiant la mise en place de situations d'apprentissage particulièrement motivantes dans des contextes professionnellement significatifs et sollicitant le recours à des documents authentiques issus du monde du travail.

Au niveau du vocabulaire, la plupart des professeurs (environ 70 % dans le secondaire) ne font pas explicitement la distinction entre le vocabulaire à maîtriser activement et le vocabulaire qu'il suffit de comprendre ou de reconnaître. Les élèves se trouvent dès lors confrontés à de longues listes de mots qui n'ont fait l'objet d'aucune sélection préalable. Comme ils ne peuvent pas tout retenir, ils retiennent autant ce qui est inutile que ce qui est indispensable. Dans certaines écoles, on liste le vocabulaire en vocabulaire « actif » et vocabulaire « passif », les élèves peuvent ainsi opérer une distinction. Une pratique qui mériterait assurément d'être élargie à l'ensemble des écoles.

¹⁶ Concernant le niveau d'exigence, l'inspection des langues au niveau primaire relève qu'il s'avère adéquat dans 75% des écoles visitées. Elle relève évidemment que ce sont principalement dans les établissements situés dans les communes dotées d'un régime linguistique spécial en matière d'enseignement que l'on relève des exigences plus élevées.

Il en va de même en ce qui concerne la grammaire : beaucoup de professeurs veulent passer en revue toutes les notions grammaticales même celles que les élèves ne seront jamais amenés à utiliser activement. Certaines de ces notions, et ce plus particulièrement au degré supérieur du secondaire, n'apparaissent pas dans les documents des élèves que ce soit en situation de production ou de compréhension.

Toutefois, une pratique qui se répand permet d'éviter cette difficulté : adopter un schéma de leçon qui précise ce que les élèves seront capables de faire en fin de séquence en termes de compétences communicationnelles. Les éléments de vocabulaire ou grammaticaux sont dès lors davantage envisagés en qualité d'outils au service de la communication.

Au niveau de l'enseignement primaire, l'inspection pointe également des difficultés en ce qui concerne la continuité des apprentissages en langues. Plusieurs explications peuvent être avancées à ce sujet et notamment le peu d'utilisation d'ouvrages de référence par les professeurs de langues au niveau primaire. L'inspection a toutefois relevé à ce niveau des pratiques efficaces pour assurer davantage de continuité dans les apprentissages comme l'utilisation d'un classeur organisé par thèmes que l'élève utilise plus d'une année scolaire ou encore la création d'un outil répertoriant les compétences construites, outil qui, dans certains cas, accompagne l'élève lors du passage au niveau secondaire. Des difficultés relatives à la continuité des apprentissages ont également été relevées au 1^{er} degré secondaire où, parfois, le professeur de 2^{ème} ne tient pas compte des champs thématiques travaillés par son collègue de 1^{ère}. On a également constaté de telles difficultés au niveau thématique au 3^{ème} degré du qualifiant.

- 3.7.1.7. Les compétences stratégiques liées à une communication dans une langue étrangère font peu l'objet d'un apprentissage explicite. Elles sont souvent négligées au degré inférieur (présence constatée dans moins d'une classe sur cinq). Elles sont davantage sollicitées au degré supérieur (dans environ 3 à 4 classes sur 10) mais parfois de manière superficielle car les professeurs estiment que les élèves y ont été suffisamment sensibilisés les années précédentes.

Cette trop faible prise en considération des compétences stratégiques conduit à ce que peu d'élèves s'expriment dans la langue cible pour les besoins de la gestion de la classe ou des activités. Dès qu'une difficulté d'expression apparaît, ils passent au français au lieu de mobiliser une de ces compétences

stratégiques comme simplifier le discours ou s'aider de gestes ou de mimiques.

Une bonne pratique a cependant été relevée à ce sujet dans certaines classes. Le professeur utilise lui-même - et de façon explicite - des stratégies de communication comme la paraphrase, la gestuelle, le mime.

Tous les professeurs mettent en place des activités d'expression orale, d'expression écrite, de compréhension à la lecture ou à l'audition. Il s'agit assurément là d'activités pouvant contribuer au développement de compétences langagières comme transférer l'information d'un texte dans un tableau, associer des phrases à des photos, conjuguer correctement les verbes dans un texte...

Toutefois, le plus souvent, ces activités portent davantage sur la maîtrise linguistique que sur le développement de la compétence communicationnelle à proprement parler : mieux lire, mieux comprendre à l'audition...

3.7.1.8. Quand on s'interroge à propos de la place relative de l'écrit et de l'oral dans les activités de langues, on constate que l'écrit - surtout dans sa facette « lecture » - reste le plus présent. Dans la plupart des classes, les textes sont l'occasion de découvrir du vocabulaire ou d'autres éléments linguistiques. Dans d'autres, plus rares, ce qui est d'abord visé c'est la compréhension du message.

La facette « écrire » est moins présente. Cela peut paraître logique - rares sont en effet les situations où l'on écrit dans une langue étrangère - mais est aussi paradoxal quand on sait que l'évaluation des acquis se fait encore le plus souvent sur le mode papier/crayon.

A propos de l'écrit, épinglons la pratique du cahier d'expression où l'élève écrit un texte au choix, sur un sujet libre, chaque semaine sur la page de gauche du cahier. La page de droite est réservée aux corrections et annotations du professeur.

80 % des professeurs observés au niveau de l'enseignement secondaire s'expriment dans la langue cible en classe. Les élèves sont ainsi régulièrement exposés à la langue étrangère. C'est d'autant plus appréciable que la plupart des professeurs ont une bonne maîtrise de la langue enseignée. Toutefois, ces professeurs étant rarement des *natifs*, cette langue manque parfois d'authenticité.

Afin de palier cette difficulté, 80 % des professeurs observés exposent leurs élèves à des enregistrements d'autochtones. L'inspection relève que cette exposition est suffisante dans environ 6 à 7 classes sur 10.

Par contre, c'est seulement dans une classe sur dix qu'est vraiment exercée la compréhension à l'audition à travers l'écoute répétée, l'identification des raisons d'une non compréhension, le travail avec le script... Des pratiques qui devraient être élargies à l'ensemble des classes.

Tous les professeurs demandent à leurs élèves de « parler » à l'occasion des diverses activités de classe. Toutefois, dans la plupart des cas, cela se limite à « répondre à des questions ». Ce n'est que dans une minorité de classe que l'on pratique l'expression orale dans une situation de communication du type « discussion à bâtons rompus » dans laquelle on ne sait pas à l'avance ce que l'autre va dire.

Dans une classe sur cinq au degré supérieur, l'expression orale organisée se limite au type expositif, l'élève ayant préparé une élocution qu'il présente à ses condisciples. Ici aussi, le manque d'entraînement aux stratégies de communication fait souvent défaut (support d'un schéma, redondance, simplification, gestuelle ...) et les élèves auditeurs décrochent très vite.

Reconnaissons que la mise en œuvre de l'expression orale n'est pas chose aisée surtout dans des groupes importants. On ne peut pas obliger l'élève à parler, on peut créer les conditions qui vont l'y inciter et mettre en place les apprentissages qui lui permettront de le faire. Les conditions varient d'une école à l'autre, l'inspection relève ainsi le fait que dans certaines écoles des classes spécifiques sont réservées à l'apprentissage de chacune des langues. On y trouve un aménagement du local propice à la mise en place de situations de communication mais aussi des supports auxquels les élèves pourront se référer.

Une pratique porteuse s'installe dans certaines classes du secondaire : l'utilisation de fiches de jeux de rôle avec un portefeuille de communication. L'élève dispose ainsi d'éléments qui vont l'aider à se débrouiller face à la complexité inhérente à une situation de communication. Des stratégies didactiques fondées sur le jeu de rôle sont aussi développées dans l'enseignement primaire, comme dans cette école où des élèves doivent réaliser une tâche commune, un bulletin météo, mais pour laquelle chacun ne dispose que d'une partie des informations nécessaires.

Quand l'élève prend la parole en classe au niveau de la sixième secondaire - de 3 à 6 élèves sur 10 selon les classes -, il fait le plus souvent preuve d'un niveau de débrouillardise suffisant (niveau B1 environ). Que se passe-t-il pour ceux qui s'expriment peu ou pas ? Vérification faite par l'inspection, certains ne le font pas parce qu'ils en sont linguistiquement incapables, mais d'autres ne le font pas parce qu'ils sont réticents à s'exprimer en public. Il est difficile de dire laquelle de ces deux explications prévaut.

La pratique de l'oral pose encore davantage de problèmes organisationnels au niveau primaire, ce qui peut expliquer le fait que cette pratique ne soit pas suffisamment répandue eu égard à ce qui est prescrit dans les Socles de compétences et les programmes. L'inspection relève toutefois que dans certaines écoles se sont développées des organisations permettant de pallier ces difficultés comme, par exemple, le fait d'organiser les horaires afin de permettre de travailler par demi-classes pour les cours de langues.

3.7.1.9. Globalement, au niveau de l'apprentissage des langues dans l'enseignement obligatoire, l'inspection, au-delà de situations contrastées en fonction des écoles et des professeurs, relève des avancées significatives indéniables pour aller vers des situations d'expression mais plus difficilement vers des situations de communication.

3.7.2. L'apprentissage des langues dans l'enseignement de promotion sociale.

3.7.2.1. L'apprentissage des langues dans l'enseignement de promotion sociale mérite assurément que l'on s'y attarde¹⁷. Le domaine des langues représente en effet plus de 20 % des formations assurées. La palette de formations offertes est particulièrement diversifiée tant en nombre de langues proposées - quinze langues différentes¹⁸ - qu'en fonctions ou niveaux visés par ces formations.

3.7.2.2. L'apprentissage des langues dans l'enseignement de promotion sociale présente en outre bien des atouts. Le premier de ceux-ci est directement lié à l'organisation modulaire de ce type d'enseignement et à son système d'admission. Cet enseignement s'adresse en effet à des personnes ayant souvent déjà des acquis en langues construits dans l'enseignement obligatoire. Dès l'inscription, les tests d'admission permettent de déterminer le

¹⁷ On reprendra ici aussi des considérations relatives à l'enseignement à distance.

¹⁸ Les trois langues comptant le plus grand nombre d'inscriptions sont l'anglais, le néerlandais et l'espagnol.

niveau de langue des étudiants dans chacune des compétences langagières, de cibler leurs besoins et donc de les inscrire dans le niveau adéquat. Les étudiants peuvent ainsi progresser à partir de leur niveau de départ.

Un autre avantage est lié à la motivation intrinsèque du public cible. Les apprenants arrivent souvent avec un projet, ils sont en général motivés mais aussi exigeants puisqu'ils attendent de la formation qu'elle réponde à leurs attentes.

L'apprentissage des langues en promotion sociale s'inscrit évidemment lui aussi dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie et le bénéfice que les apprenants, parfois très différents, en retirent dépassent de loin l'acquisition de nouvelles compétences.

L'inspection relève que la plupart des professeurs enseignant les langues en promotion sociale sont conscients de cette particularité et s'efforcent d'accompagner leurs étudiants dans l'apprentissage de la langue tout en visant leur épanouissement personnel et socioprofessionnel.

Les professeurs créent donc un contexte d'apprentissage dans lequel les apprenants se sentent en confiance. Pour ce faire, ils consolident l'estime de soi des étudiants en les encourageant et en donnant un feedback en termes positifs. Ils leur témoignent de l'empathie, font appel à l'humour et mettent en place des mises en condition qui les aident à entrer plus facilement en communication dans la langue cible.

Conscients de l'importance de la cohésion du groupe, les professeurs parviennent à créer un climat convivial où la dimension sociale est importante et où naît le désir de collaboration. Les relations sont basées sur le respect et la confiance mutuels.

- 3.7.2.2. Tous ces éléments relevant davantage du socio-relationnel ne font qu'améliorer les conditions d'apprentissage et lorsque ces conditions favorables ont été mises en place, les professeurs peuvent axer leur cours sur la communication en mettant l'accent sur l'expression orale et l'interaction car il ressort que c'est dans ce domaine que les étudiants ont au départ les plus grandes lacunes.

Certains professeurs organisent l'espace de manière à favoriser les échanges, les formations de groupes et de sous-groupes.

En tenant compte des différents profils d'apprentissage, ils proposent aux étudiants des activités diversifiées qui requièrent leur participation active. Les activités de classe font appel à leur vécu, leur imagination et leur créativité. Les professeurs n'hésitent pas à accorder une part d'autonomie aux étudiants, sachant que leur expérience est source d'enrichissement.

La majorité des enseignants s'expriment quasi exclusivement dans la langue cible dès le niveau élémentaire et ils ont la même exigence vis-à-vis de leurs étudiants.

Plusieurs professeurs essaient de transmettre non seulement la connaissance de la langue, mais également de nombreux aspects de la culture et de l'actualité du pays considéré, allant jusqu'à organiser un voyage pédagogique dans ce pays.

- 3.7.2.3. Le fait de répondre de manière adéquate aux demandes de formation émanant des milieux socio-économiques et culturels est sans aucun doute un autre point fort de l'enseignement des langues en promotion sociale (le nombre de formations en langues étant important dans ce cadre également). Dans le cas de formations organisées en convention, les professeurs peuvent adapter leur cours aux besoins des partenaires de l'enseignement de promotion sociale. Des dossiers pédagogiques ont été créés pour répondre avec plus de souplesse au cahier des charges de ceux-ci. Les cours se donnent même parfois en entreprise.

Chaque année de nouveaux bacheliers voient le jour en promotion sociale, lesquels comprennent pour la plupart des unités de formation de langues appliquées à l'enseignement supérieur. De ce fait, il faut le souligner, les professeurs doivent faire preuve d'une grande faculté d'adaptation. De plus, ils fournissent un travail non négligeable pour concevoir un cours qui réponde à la fois aux prescrits du programme tel qu'il est défini dans le dossier pédagogique de l'UF mais également aux attentes et aux besoins des étudiants et ce en fonction des spécificités de la section dans laquelle ils sont inscrits.

- 3.7.2.4. Les constats posés lors des visites menées ces trois dernières années ont également amené l'inspection à relever certains manquements.

Dans certains établissements, le système de vérification des capacités préalables requises pour l'admission dans les unités de formation pourrait être amélioré. En effet, les étudiants ne sont pas toujours admis sur la base de l'évaluation de leurs capacités en compréhension à l'audition, en compréhension à la lecture, en expression orale et expression écrite mais dans certains

établissements, ils le sont plutôt sur la base des connaissances grammaticales et lexicales qui ne permettent pas de déterminer avec précision le niveau acquis dans chacune des compétences langagières, en particulier celles de l'oral. Les professeurs sont, dans ce cas, amenés à évaluer les étudiants lors des premières séances de cours mais ils ne parviennent pas toujours à distinguer, dans le délai imparti, ceux qui devraient être réorientés vers un autre niveau.

3.7.2.5. La difficulté la plus importante porte sur la mise en œuvre d'une didactique visant à développer les compétences langagières.

Les transformations du monde du travail ont modifié les exigences traditionnelles et créé de nouveaux besoins auxquels l'enseignement de promotion sociale, en ce compris l'enseignement des langues, doit s'adapter. Parmi les compétences relatives à l'employabilité, on relève la compétence à communiquer, à travailler avec les autres et à s'adapter au changement. Les entreprises exigent donc de leur personnel un usage fonctionnel de la langue, particulièrement de la langue orale.

Les visites de classe font néanmoins clairement apparaître que, trop souvent, les étudiants ne sont pas suffisamment entraînés à interagir avec un ou plusieurs interlocuteurs autres que leur professeur. Or, si l'interaction entre l'étudiant et le professeur permet à ce dernier de garder le contrôle sur la correction de la langue, les activités qui permettent l'interaction entre les étudiants développent chez eux l'autonomie face à l'utilisation de la langue et surtout l'expression spontanée, telle qu'elle est requise en situation réelle de communication.

Cet aspect de l'apprentissage des langues est, à l'heure actuelle, encore trop souvent négligé. Les notions grammaticales et lexicales sont encore trop enseignées en tant que telles et non dans la perspective de l'acquisition des compétences. Ces professeurs sont confortés dans leur approche de par le fait que les manuels qu'ils utilisent sont axés sur la grammaire et le vocabulaire.

Or, pour s'exprimer oralement, les apprenants doivent pouvoir mobiliser les notions grammaticales et lexicales en situation, ils doivent faire appel à l'ensemble de leurs compétences et de leurs ressources pour parvenir à la réussite de la communication langagière, ils doivent donc y être entraînés au cours d'activités diversifiées.

L'inspection des langues modernes dans l'enseignement à distance s'inscrit dans la même perspective. Elle recommande dès lors la généralisation du recours à de nouvelles technologies pour les échanges oraux entre apprenants et professeurs ou tuteurs. Le processus semble davantage développé pour les langues romanes que pour les langues germaniques. Il mériterait toutefois d'être davantage porté à la connaissance des apprenants. L'inspection épingle également des réalisations particulièrement porteuses intégrant ces technologies en faveur du développement de la communication orale.

- 3.7.2.6. Un second constat concerne l'utilisation de la langue cible au cours. Certains professeurs ont trop souvent recours à la langue maternelle réduisant ainsi le temps d'exposition à la langue enseignée. Cette approche se justifie d'autant moins que le français n'est pas la langue maternelle de nombreux étudiants inscrits en promotion sociale.

L'inspection relève toutefois que la plupart des professeurs rencontrés sont tout à fait ouverts aux suggestions d'amélioration et souvent même en attente de celles-ci.

- 3.7.2.7. En ce qui concerne l'évaluation, l'inspection doit régulièrement insister sur le fait que l'évaluation continue doit porter sur chacune des compétences langagières et que les professeurs ne peuvent se limiter à l'évaluation des savoirs et savoir-faire grammaticaux et lexicaux. Certains professeurs omettent, en outre, de formaliser et de consigner cet aspect de l'évaluation, qui intervient pourtant dans le calcul de la cote finale, parfois même à raison de 70 % dans les unités de formation de niveau élémentaire.

En matière d'évaluation formative l'inspection suggère l'utilisation de grilles d'évaluation critériées permettant aux étudiants adultes de repérer leurs lacunes, d'essayer d'y remédier et de progresser.

- 3.7.2.8. Les cours de langues des sections menant au grade de bachelier ont également fait l'objet de l'attention de l'inspection. L'organisation de ces cours est en effet assez récente et pas toujours évidente dans les établissements pour lesquels les cours de langues n'étaient pas une tradition.

Les premiers constats ont été posés au niveau du programme dont les champs thématiques ne sont pas toujours liés au domaine considéré. Ces cours devraient pourtant permettre aux étudiants d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires à l'exercice de leur futur métier. Les activités proposées devraient

donc s'adresser au public cible et être porteuses de sens pour eux. L'inspection suggère donc aux professeurs de s'informer sur les tâches que les étudiants auront à accomplir, par exemple en consultant le profil professionnel de la section.

En cas de regroupement de différentes sections, la tâche des professeurs est considérablement alourdie, vu les besoins spécifiques de chacune d'elles. Les sections telles que comptabilité, informatique, droit et assurances requièrent que l'on mette l'accent sur les compétences liées à l'écrit, tandis que les étudiants en tourisme, marketing, relations publiques et commerce extérieur ont surtout besoin de développer leurs compétences orales. Il semble dès lors indispensable de tenir compte des besoins spécifiques des étudiants avant d'envisager les regroupements éventuels de sections au niveau des cours de langues. D'autre part, au niveau de la reconnaissance des capacités acquises pour l'admission dans ces unités de formation ou la sanction de celles-ci, l'inspection a relevé plusieurs difficultés par exemple en ce qui concerne les cours de langues de la section bachelier en secrétariat de direction.

Parmi les quatorze établissements visités et organisant la section concernée, la plupart ne procèdent pas à la vérification des capacités préalables requises ou ne tiennent pas compte des résultats de cette vérification. Des étudiants n'ayant aucun pré-requis ou des pré-requis insuffisants sont, de ce fait, admis dans ces unités de formation. Par conséquent, les professeurs titulaires des unités de formation concernées sont dans l'impossibilité de respecter le programme. Le programme langues spécifique au « bachelier en secrétariat de direction » est pourtant exigeant, les compétences linguistiques étant directement liées à la vie socioprofessionnelle, économique, la vie en entreprise et le monde des affaires. Le non respect des capacités préalables requises se répercute de toute évidence sur le niveau des études et rares sont les étudiants qui atteignent les capacités terminales telles que reprises au dossier pédagogique des dernières unités de formation en langues.

4. A propos de certaines problématiques transversales...

4.1. Un constat général illustré ici plus particulièrement dans l'enseignement de promotion sociale.

- 4.1.1. Le rapport rédigé au terme de l'année scolaire 2008-2009 insistait déjà sur la volonté et sur la capacité des enseignants et des autres membres du personnel à progresser dans la concrétisation dans leurs pratiques des orientations définies dans les différents décrets. Ce constat est notamment posé lors des « revisites » qui font suite à une première visite au cours de laquelle des manquements ont été identifiés.

Les constats posés en 2010-2011 par l'inspection de l'enseignement de promotion sociale illustrent cet état d'esprit. Rappelons d'abord que ce ne sont pas moins de 175 000 étudiants qui sont accueillis dans les 163 établissements de promotion sociale.

L'inspection relève la qualité de l'accueil qui lui est réservé et de la collaboration dans la démarche d'évaluation qui s'installe lors de cette visite et ce plus particulièrement - mais pas exclusivement - avec les directions d'écoles. L'inspection relève notamment que de nombreux directeurs assistent à l'entièreté des visites et s'efforcent de mettre en place des organisations permettant leur debriefing avec le personnel concerné. Pour de nombreux établissements d'enseignement de promotion sociale, la visite du service d'inspection constitue la seule intervention extérieure.

Cette attitude se traduit dans les constats posés. Ainsi, dans la plupart des établissements visités, le rapport établi se termine par une appréciation satisfaisante.

- 4.1.2. Ces rapports mentionnent également le développement de pratiques porteuses au sein des établissements. Ces pratiques concernent des domaines divers comme l'évaluation et l'accompagnement des étudiants (conception des épreuves en équipes de professeurs, mise à disposition de périodes-guidance, conception d'outils d'auto-évaluation) ou encore l'accueil de jeunes professeurs (rédaction d'un memento, travail en équipes). Une attention toute particulière est accordée à l'information des étudiants et dans cette perspective aussi des pratiques se développent pour les informer notamment à propos de la forme et des exigences des épreuves certificatives mais aussi des progrès qu'ils ont déjà réalisés.

L'inspection relève toutefois que certaines difficultés persistent. Elles concernent notamment - comme les années précédentes déjà - l'application de la reconnaissance des acquis antérieurs comme défini à l'article 8 du décret du 16 avril 1991.

L'inspection a épinglé également toute une série d'initiatives didactiques innovantes qui considérées isolément peuvent n'apparaître que comme autant d'anecdotes mais qui intégrées dans un ensemble traduisent la volonté d'adapter l'enseignement de promotion sociale aux exigences auxquelles les étudiants sont confrontés. On citera ainsi à titre d'exemple, la réalisation motivante de vêtements « portables » dans les sections habillement au départ de vieux vêtements remis au goût du jour d'une façon personnalisée.

4.2. L'accueil des enfants et adolescents à besoins spécifiques dans l'enseignement spécialisé mais aussi dans l'enseignement ordinaire.

4.2.1. Comme les années précédentes, l'inspection de l'enseignement spécialisé a accordé une attention particulière à l'utilisation du Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.). On sait en effet combien il s'agit là d'un outil pédagogique essentiel dans le cadre du travail spécifique de l'enseignement spécialisé notamment pour assurer la continuité des apprentissages au bénéfice de chaque élève concerné.

Comme les années antérieures, l'inspection relève l'utilisation généralisée de cet outil, elle regrette toutefois que dans certaines écoles - mais pas dans d'autres - le PIA soit encore utilisé uniquement dans une fonction administrative et non dans une optique pédagogique et évolutive individualisée. Le travail à cet égard doit se poursuivre notamment à travers la formation en cours de carrière et les interventions des conseillers pédagogiques.

Ce travail pourrait prendre appui sur certaines pratiques déjà développées dans des écoles comme par exemple dans une école de forme 3 où l'élève et sa famille sont associés à l'évolution du PIA grâce à des renvois dans le journal de classe qui identifient l'objectif personnel de l'élève pour une période déterminée. On relève également et ce plus particulièrement dans les classes TEACCH¹⁹ en forme 1 l'utilisation d'une grille d'observation fine pour chaque élève qui s'inscrit dans l'utilisation personnalisée du P.I.A.

¹⁹ Les classes TEACCH est une méthodologie spécifiquement adaptées aux besoins des élèves à tendance autistique.

- 4.2.2. L'inspection de l'enseignement spécialisé relève également dans certaines écoles des difficultés à développer des méthodologies spécifiques aux types de handicaps dont les élèves sont porteurs, c'est surtout le cas dans les types 3 et 8. Cette difficulté est parfois en lien avec le regroupement de plusieurs types d'enseignement spécialisé au sein d'une même école. Il semble dès lors essentiel de développer de telles méthodologies et de les faire partager. L'inspection constate aussi dans certaines écoles la collaboration fructueuse entre enseignants et agents paramédicaux au profit d'une différenciation efficace des apprentissages.
- 4.2.3. Comme en 2009-2010, des missions spécifiques ont porté sur l'intégration des enfants et adolescents à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Ces missions ont été menées conjointement par des inspecteurs de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire. L'inspection des centres PMS a elle aussi été attentive à cette problématique.

Dans l'ensemble des écoles visitées au niveau fondamental, le processus d'intégration mis en place respecte les dispositions prévues par le décret du 3 mars 2004. Ce n'est le cas que dans trois des onze écoles secondaires visitées, les manquements constatés dans les huit autres écoles concernent essentiellement une mauvaise utilisation ou une absence d'utilisation des périodes d'accompagnement. Il importe assurément de définir plus clairement dans ces écoles, en collaboration avec les responsables de l'enseignement spécialisé, les objectifs de l'intégration, de vérifier dans quelle mesure ils sont atteints et de procéder à des réajustements éventuels en cours de processus.

L'inspection pointe également une série de pistes mises en œuvre et qui devraient s'étendre à l'ensemble des écoles concernées. On peut ainsi citer la tenue de réunions de concertation rassemblant enseignants de l'ordinaire et du spécialisé ainsi que les agents PMS, l'organisation de formations portant sur les troubles de l'apprentissage et les pratiques orthopédagogiques adaptées en fonction des besoins, la présence des intervenants du spécialisé dans les conseils de classe ... Là aussi, l'utilisation pertinente du P.I.A., un outil encore peu connu dans l'enseignement ordinaire, s'avère efficace.

4.3. Des aspects spécifiques du travail dans les centres PMS.

- 4.3.1. En 2010-2011, l'inspection des centres PMS a été plus particulièrement attentive à la façon dont les centres visités concrétisaient deux des axes du décret définissant les missions des centres PMS à savoir d'une part, le repérage des difficultés

et, d'autre part, l'information et l'orientation scolaires et professionnelles.

Des constats posés dans ce cadre ont été intégrés dans des constats plus globaux évoqués dans les rubriques qui précèdent. On a ainsi envisagé des actions menées par les centres PMS à propos de la lutte contre l'absentéisme, l'orientation dans les filières qualifiantes, du travail au sein du premier degré différencié ou encore l'accueil des élèves primo-arrivants. On n'y reviendra dès lors pas ici pour se focaliser sur deux problématiques au cœur de la spécificité du travail des centres : la synthèse tridisciplinaire à réaliser au départ de l'apport du travail spécifique de chacune des trois disciplines et la visibilité du centre vis-à-vis des usagers et des partenaires.

- 4.3.2. L'inspection constate que c'est dans le cadre des interventions menées dans l'enseignement maternel et plus encore à la charnière maternel-primaire²⁰ que le travail spécifique des trois disciplines s'intègre le mieux dans une synthèse tridisciplinaire. Dans la suite de la scolarité, on constate davantage la tendance à diluer le travail spécifique disciplinaire dans un travail plus général d'agent PMS. Ainsi, en 2010-2011, l'inspection a-t-elle constaté dans six centres visités le fait que des agents des disciplines sociale ou paramédicale effectuaient des testings avec les conseillers psychopédagogiques au détriment de la spécificité de leur approche disciplinaire.

Là où la tridisciplinarité se développe de façon harmonieuse, on constate souvent le rôle moteur du directeur du centre ce qui conduit à signaler la difficulté que rencontrent certains de ces directeurs auxquels sont également confiées des charges partielles de conseiller psychopédagogique. Le dossier individuel de l'élève est encore trop souvent perçu par des agents davantage comme une contrainte administrative que comme un outil professionnel. Par contre, dans certains centres, il constitue un instrument aidant à cette synthèse tridisciplinaire. Des centres utilisent également un « carnet d'équipes » qui est l'outil qui centralise les apports de chacun et permet d'assurer le suivi des situations. C'est au départ du contenu de ce carnet que sont organisés les moments d'échanges entre agents de disciplines différentes. On relèvera enfin l'impact positif notamment en ce qui concerne l'échange d'outils de la coordination assurée par des PO organisant plusieurs centres.

²⁰ L'inspection des centres PMS relève la place prépondérante occupée par cette charnière essentielle dans le travail des agents CPMS. Les agents PMS participent ainsi aux conseils de classe mis en place à ce niveau dans au moins la moitié des centres visités. Dans 90 % des cas, un repérage des difficultés est opéré en 3^{ème} maternelle.

- 4.3.3. Il apparaît que la présence des agents PMS sur le terrain scolaire, notamment par la mise à disposition effective de locaux ou l'organisation de permanences au sein des écoles, favorise incontestablement la collaboration avec les enseignants et les éducateurs et l'identification du centre par les élèves et leurs familles.

Cette présence ne se concrétise toutefois pas partout sans difficulté notamment quand le centre collabore avec de nombreuses écoles de petite taille. Elle ne se concrétise pas non plus sans certains dangers concernant l'indépendance du centre. On a ainsi relevé dans six centres visités que les agents PMS se réfèrent davantage aux souhaits du chef d'établissement qu'au projet de centre.

Le travail de réseau constitue lui aussi un atout majeur à ce sujet. L'inspection relève ainsi la présence d'agents PMS au sein d'organismes de coordination mis en place par les pouvoirs locaux. Elle épingle également la collaboration avec des organismes d'orientation. On doit également signaler l'organisation de séances d'information visant à expliquer concrètement le rôle et les apports du centre ou l'hébergement sur le site web de l'école d'informations spécifiques au travail PMS.

4.4. L'accueil des élèves ou étudiants pour lesquels le français est une langue étrangère.

- 4.4.1. L'inspection des niveaux maternel et primaire a observé l'accueil réservé au sein des écoles aux enfants pour lesquels le français constitue une langue étrangère, que cet accueil soit organisé au sein de classes-passerelles ou au sein de classes « ordinaires » accueillant généralement un nombre important d'élèves migrants.

- 4.4.1.1. L'inspection relève que l'appellation « élèves primo-arrivants »²¹, recouvre une grande diversité de situations que ce soit en ce qui concerne le parcours notamment scolaire de ces enfants ou en ce qui concerne leur mobilité ici aussi notamment scolaire en lien avec l'évolution de la situation administrative et sociale des familles.

²¹ L'inspection constate que sur le terrain la définition décrétole de ce qu'est un élève primo-arrivant ne correspond pas toujours à la réalité du terrain. Certains élèves ont légalement ce profil mais ont vécu des parcours scolaires qui ne les différencient que dans une mesure assez limitée. D'autres au contraire, ne sont pas reconnus comme « primo-arrivants » mais pourtant ne maîtrisent ni la langue de notre enseignement, ni ses règles et peuvent en outre avoir vécu des situations traumatisantes nécessitant un accueil spécifique.

Cette diversité, dans certains cas très préoccupante, vient s'ajouter à la complexité inhérente à la tâche d'instruire des élèves dans une langue qui n'est pas la leur.

Ici plus qu'ailleurs la qualité des relations établies avec les familles est essentielle. Elle est pourtant plus difficile, aux difficultés liées à l'utilisation de langues différentes viennent s'ajouter des incompréhensions nées de la méconnaissance des codes et repères culturels mutuels.

Ceci étant, des équipes pédagogiques ont développé des activités et des projets concrets pour favoriser les échanges et aider à la prise de conscience d'installer une continuité et une cohérence famille-école. On identifie également des collaborations efficaces avec des associations de quartier fournissant notamment des interprètes.

- 4.4.1.2. Sur le plan pédagogique, la principale difficulté reste celle de la maîtrise de la langue²². Parfois, le regroupement de certaines communautés linguistiques au sein d'une même école amplifie la difficulté, les élèves étant alors difficilement convaincus de l'utilité d'utiliser le français comme langue de communication et partant de l'apprendre.

Cette difficulté du point de vue des élèves est à mettre en parallèle avec celle que rencontrent les enseignants qui sont peu outillés pour enseigner en français des notions parfois complexes à des élèves qui ne le parlent et le comprennent pas ou guère.

Dans de nombreuses classes visitées par l'inspection, s'adapter à ces élèves est difficile pour l'enseignant ; il ne voit en quelque sorte pas comment s'y prendre avec eux.

Ceci étant, l'inspection a épinglé des pratiques porteuses comme dans cette école primaire où l'enseignant travaille en collaboration avec différents partenaires pour mettre en avant la pratique d'un français « vivant » associant au texte musicalité et dimension corporelle. Vu la spécificité de ce travail, il semble utile de développer des actions permettant d'échanger de telles pratiques entre enseignants accueillant des élèves primo-arrivants que ce soit ou non en classes-passerelles.

- 4.4.2. Au niveau de l'enseignement secondaire, l'inspection a plus particulièrement analysé le travail réalisé au sein des classes-passerelles organisées dans huit établissements. Les constats

²² Même si quand les élèves ont été scolarisés dans leur pays d'origine, leur intégration peut être rapide (6 mois environ) et performante.

posés rejoignent à beaucoup d'égard ceux posés au niveau de l'enseignement fondamental notamment pour ce qui concerne la diversité des publics accueillis et partant pour les organisations et pratiques mises en œuvre au sein des écoles. On envisagera dès lors ici davantage de considérations d'ordre pédagogique.

4.4.2.1. Sur ce plan pédagogique, l'inspection a identifié les deux problématiques prioritaires suivantes :

- la nécessité de définir plus clairement les compétences à développer au sein des classes-passerelles dans le cadre du passage des élèves concernés vers une classe « registre ». A ce sujet, on peut remarquer que, par exemple au niveau des champs thématiques visés ou des messages à produire ou comprendre, les exigences semblent très vite plus grandes en ce qui concerne le français, langue étrangère pour ces élèves, que pour les autres langues modernes ;
- la nécessité de mieux prendre en compte l'accompagnement des élèves une fois que ceux-ci sont intégrés dans une classe « registre » notamment pour ce qui concerne l'évaluation. N'est-il pas illusoire de croire qu'après un passage, relativement bref, en classe-passerelle des élèves allophones maîtriseront suffisamment le français pour réussir des épreuves certificatives conçues pour des jeunes dont le français est la langue maternelle ? Ignorer cette problématique conduit à orienter par l'échec bon nombre d'élèves primo-arrivants.

L'inspection relève que la préoccupation visant à familiariser les élèves primo-arrivants aux activités langagières spécifiques à la vie scolaire est bien prise en considération par les professeurs exerçant en classe-passerelle.

Elle épingle également des pratiques heureuses aidant l'élève à s'intégrer dans une classe « registre » comme dans cette école où le professeur chargé de la classe-passerelle accompagne des élèves primo-arrivants pour certaines activités menées au sein des classes qu'ils intègrent.

L'inspection des centres PMS pointe également des initiatives heureuses en matière d'accueil des élèves primo-arrivants mises en œuvre par les centres en collaboration avec les écoles que celles-ci organisent ou non des classes passerelles. Il s'agit notamment d'animations non verbales en lien avec l'estime de soi ou montrant les apports de la diversité culturelle. On notera enfin que l'inspection a également relevé des projets de développement de tests non verbaux, notamment de fonctionnement cognitif, dans la plupart des centres qui ont en

guidance une population importante de jeunes ne s'exprimant pas en français.

4.4.3. Les formations en français langue étrangère et en alphabétisation représentent environ 5 % des formations organisées dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale. Il s'imposait dès lors que l'inspection examine ces formations au-delà de ce qui est mis en place dans l'enseignement obligatoire de plein exercice.

4.4.3.1. L'inspection rappelle d'abord qu'il convient de distinguer les deux types de formation - français langue étrangère et alphabétisation - que ce soit au niveau des objectifs poursuivis ou à celui des méthodes à mettre en œuvre. L'inspection note, à propos de ce dernier aspect, que bon nombre d'enseignants ont encore trop tendance à amalgamer les stratégies d'apprentissage à développer dans le cadre du français langue étrangère et celles relevant de l'alphabétisation.

Concernant cette dernière, l'inspection attire l'attention sur le fait qu'à côté de l'enseignement de promotion sociale, l'alphabétisation est également prise en charge par des associations dont le travail pédagogique est assuré dans certains cas par des personnes qui ne sont pas titulaires de titres pédagogiques et que les cours qui y sont dispensés ne débouchent pas directement sur une certification. Cette remarque ne vise évidemment pas à dévaluer le travail mené au sein de ces associations. On veut simplement attirer l'attention sur l'importante différence existant entre le cadre régissant l'alphabétisation dans l'enseignement de promotion sociale et celui de mise ailleurs. L'attention mérite d'être attirée sur ce point quand on considère l'importance en termes d'intégration sociale de cette alphabétisation.

4.4.3.2. L'apprentissage du français langue étrangère au sein de l'enseignement de promotion sociale s'adresse à des publics très contrastés, cela va de personnes vivant dans des conditions de précarité très graves à des fonctionnaires travaillant au sein d'organismes européens ou internationaux basés chez nous en passant par des étudiants universitaires étrangers.

Réussir à répondre aux attentes différentes de ces publics-cibles est une tâche difficile pour laquelle le rôle joué par le professeur en charge du cours est déterminant. Un autre facteur accentue la diversification du public visé, ce facteur concerne la plus ou moins grande proximité existant entre la langue d'origine de l'apprenant et le français que ce soit au niveau de la phonétique, de la structure syntaxique ou de l'alphabet. On peut ainsi retrouver dans une même unité de formation un fonctionnaire

européen très scolarisé dont la langue d'origine est une langue romane s'écrivant en alphabet latin et un immigré récent peu scolarisé s'exprimant dans une langue qui s'écrit en alphabet cyrillique.

L'inspection a également épingle des difficultés auxquelles doit faire face l'enseignement de promotion sociale dans l'apprentissage du français langue étrangère. Une difficulté importante concerne les aspects phonétiques et plus particulièrement une initiation aux sons particuliers du français. L'inspection regrette que, dans certains établissements, cette initiation ou correction phonétique ne soit pas encore prévue dans chaque formation de français langue étrangère de base. Elle note toutefois avec satisfaction que d'année en année, de plus en plus d'unités de formation de correction phonétique se mettent en place. L'inspection de l'enseignement à distance épingle elle le développement de modules utilisant judicieusement, dans cette perspective, les ressources de la technologie et s'adressant à des adultes apprenant le français.

D'autres problèmes concernent la difficulté à faire appréhender clairement par les intervenants en quoi consistent les épreuves intégrées en fin d'apprentissage et quels en sont les objectifs. Il conviendrait également de mieux cibler dans les cours de base quels sont les thèmes à aborder, ils semblent en effet trop nombreux et insuffisamment sérieux dans les dossiers pédagogiques. Une autre amélioration devrait porter sur l'inscription des apprentissages visés dans une durée plus importante, une problématique aussi relevée dans l'enseignement obligatoire.

4.5. Le respect de la neutralité.

Durant l'année scolaire 2010-2011, l'inspection n'a relevé aucun manquement au respect du prescrit des deux décrets relatifs à la neutralité là où celle-ci s'impose.

4.6. Les formations visées par l'article 45 du décret définissant la formation en alternance.

Une attention spécifique a été accordée aux formations visées par l'article 45 du décret définissant la formation en alternance. Rappelons d'abord la spécificité de ces formations organisées au niveau des deuxième et troisième degrés de l'enseignement professionnel. Contrairement à ce qui est prévu pour les formations visées à l'article 49 du même décret, elles visent à maîtriser des compétences définies dans un profil spécifique différent de celui concernant l'enseignement de plein exercice.

Les élèves fréquentant un CEFA dans le cadre de cet article ont pour la plupart connu un parcours scolaire difficile qui, en outre, varie fortement d'un élève à l'autre. On relève ainsi à titre d'exemple dans les CEFA visités que seuls 55 % des élèves des secteurs « Industrie » et « Restauration » sont titulaires du CEB. Dans ces mêmes CEFA, 35 % des élèves du secteur « Restauration » ont fait un passage par l'enseignement spécialisé. Peu de ces élèves retournent vers l'enseignement de plein exercice ou vers les formations relevant de l'article 49 des CEFA, c'est ainsi seulement le cas de 12 % des élèves du secteur « Industrie ».

Le taux d'absentéisme de ces élèves varie fortement d'un secteur à l'autre. Il est particulièrement peu élevé dans le secteur « Agronomie », au sein duquel la plupart des élèves sont issus du monde agricole et comptent y retourner après leur formation en CEFA, un facteur qui peut expliquer ce faible taux d'absentéisme. Plus généralement, on relève que les élèves assidus sont souvent motivés et s'accrochent à leur formation même s'ils sont parfois plus dissipés pour les cours généraux voire les cours techniques. D'autres élèves vivant souvent des situations extrascolaires difficiles, acceptent plus difficilement les contraintes de l'entreprise en matière de ponctualité, de rentabilité ou de travail en équipes ; ce qui entraîne chez eux démotivation et abandon.

L'inspection relève que parfois la motivation se construit suite au soutien apporté par le patron - dans certains cas issu lui-même d'un CEFA - qui prend le jeune sous son aile protectrice. L'inspection épingle également le rôle important joué par les coordonnateurs au sein des CEFA qui le plus souvent assurent, de fait et aux yeux des enseignants et des élèves, un rôle de direction. Parmi d'autres aspects positifs, l'inspection pointe l'information donnée aux entreprises sur les compétences à faire acquérir par les élèves à travers des documents structurés décrivant notamment les tâches exécutées.

L'inspection a également constaté des pratiques visant à s'adapter aux spécificités des élèves engagés dans ces formations. On peut illustrer ce constat en évoquant par exemple le travail d'orientation mis en œuvre en début d'année en collaboration avec le CPMS ou encore l'attention accordée, dans une optique d'évaluation formative, aux compétences d'ordre socio-professionnel à développer à l'école comme dans l'entreprise. On épinglera également la pratique du tour de table sur le vécu en entreprise avant d'entamer les cours proprement dit.

Il semble toutefois que la plus grande difficulté pour les professeurs réside dans le passage d'un travail centré sur des savoirs isolés vers un travail axé sur la mobilisation de ces savoirs au service de compétences. Une conséquence de l'isolement de ces équipes pédagogiques vu la spécificité de leur travail ? La mise en œuvre de structures d'échanges de pratiques entre CEFA pourrait être une piste efficace pour rompre cet isolement.

On a déjà évoqué ce constat posé par l'inspection. Là où des équipes pédagogiques ont développé des pédagogies appropriées au profil des élèves concernés ainsi qu'un suivi et un accueil personnalisés, la motivation se maintient et se développe et le taux d'absentéisme diminue. Ceci plaide pour la stabilité des équipes pédagogiques travaillant au sein des CEFA, les exigences de cette mission s'accommodant difficilement d'un horaire de quelques heures venant compléter un autre presté dans le plein exercice.

4.7. Le travail développé au 1^{er} degré différencié.

L'inspection de l'enseignement secondaire a mené des missions centrées plus spécifiquement sur le premier degré différencié dans quinze établissements différents. L'inspection des centres PMS a elle aussi été attentive à ce degré lors de ses visites de centres.

Rappelons d'abord que ce premier degré différencié accueille les élèves arrivés dans l'enseignement secondaire sans avoir obtenu le CEB. Son objectif est d'aider ces élèves à obtenir ce CEB pour réintégrer ensuite le parcours commun.

4.7.1. Dans les établissements visités, les normes sont généralement respectées au niveau de la formation des classes. On note toutefois deux exceptions. Dans un établissement, une classe de 2^{ème} différenciée compte 23 élèves ; dans une autre, 10 élèves de 1^{ère} sont rassemblés avec six élèves de 2^{ème} pour former une seule classe.

Le public du 1^{er} degré différencié est hétérogène quand on considère le parcours antérieur des élèves. Notons toutefois que dans les établissements visités, un élève sur deux avait néanmoins accompli une sixième primaire. Cette proportion est plus faible dans les établissements n'organisant que de l'enseignement qualifiant aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés.

On a également relevé un taux important de changements d'école au cours du degré et plus particulièrement entre la 1D et

la 2D ; un élève sur quatre à cinq dans l'ensemble des établissements visités change d'école au cours du degré. Toute une série de facteurs ponctuels expliquent ces changements mais évidemment ceux-ci ne faciliteront pas le travail des équipes pédagogiques en termes de continuité des apprentissages et de connaissance des difficultés des élèves arrivant par exemple en 2^{ème} année du degré. Un exemple marquant illustre la problématique : dans un établissement, entre la 1D et la 2D seulement 2 élèves sur 8 sans CEB sont encore dans l'établissement. Inversement, en 2D, sur les 6 élèves accueillis, 4 proviennent d'un autre établissement.

Le problème de l'absentéisme apparaît lui aussi plus marqué dans le 1^{er} degré différencié que dans le 1^{er} degré commun. Les raisons en sont multiples mais cet absentéisme entrave évidemment le travail des équipes pédagogiques malgré la prise en considération de ces problèmes dans l'établissement avec l'aide du centre PMS.

A titre d'exemple, au sein d'un établissement, on constate que 4 élèves sur 5 au 1^{er} degré différencié atteignent ou dépassent la quarantaine de ½ jours d'absences, le plus souvent justifiées. Un rapide calcul indique que ce temps d'absence équivaut à un des neuf mois de cours et d'apprentissage, hors vacances scolaires. Cela a évidemment une incidence sur la qualité des apprentissages et sur l'obtention du CEB forcément liée au taux de présence à l'école.

- 4.7.2. En 2009-2010, le taux de réussite au CEB dans les écoles visitées étaient de 27 % en 1^{ère} différenciée et de 35 % en 2^{ème}. On constate un taux relativement important d'absences aux épreuves externes communes conduisant à l'octroi du CEB. Ceci ne relève pas spécifiquement d'une forme de boycott de l'épreuve. Il peut certes exister des cas où des élèves ou leurs parents posent un calcul délibéré et font le choix de postposer la réussite éventuelle du CEB à la 2^{ème} année afin d'éviter de réintégrer le parcours commun. Toutefois, dans la plupart des cas, l'absence à l'épreuve s'inscrit dans un processus d'absentéisme récurrent.

Les CEB délivrés à l'interne - au bénéfice donc des élèves n'ayant pas réussi l'épreuve externe commune - le sont sur la base de diverses appréciations liées à des résultats corrects tout au long de l'année scolaire ou à des comportements exemplaires et repris dans des rapports de compétences. Un établissement par exemple, codifie les règles d'octroi en pondérant différemment les disciplines reprises dans l'épreuve externe et les autres. A l'opposé, un autre ne précise aucune motivation en la matière,

tandis qu'un dernier n'accorde aucun CEB en interne, prétextant jouer le jeu de l'épreuve externe.

Quand on examine les situations d'échec au CEB, on constate qu'ici comme ailleurs dans la scolarité, ce sont les mathématiques qui constituent la principale pierre d'achoppement. On constate aussi que près de la moitié des élèves n'échouent que dans une seule discipline. L'inspection recommande dès lors, qu'au bénéfice des élèves du premier degré différencié, une sorte de capitalisation des acquis soit permise, l'élève ne devant plus obligatoirement présenter que les disciplines qu'il n'a pas réussies. Outre l'impact psychologique de la reconnaissance des efforts déjà fournis, une telle mesure permettrait également un travail plus ciblé des compétences des élèves en vue de la réussite au CEB mais aussi de leur retour dans le parcours commun.

- 4.7.3. L'offre d'études au sein de l'école détermine assez généralement les tendances des grilles organisées. Sauf exceptions, comme une plage minimale accordée aux disciplines envisagées au CEB ou à l'éveil historique et géographique, les cours en relation directe avec l'épreuve bénéficient régulièrement de plages horaires favorables.

Parmi les objectifs avancés quant aux choix des grilles horaires, ce sont dans l'ordre la préparation au CEB, la découverte du qualifiant et la réconciliation avec l'école, voire la restructuration des élèves qui sont prioritairement annoncées. La préparation au CEB s'entend surtout comme des moments d'exercices sur les épreuves antérieures. Ceux-ci se proposent, soit en début d'année dans l'objectif de mieux connaître les élèves, soit vers la fin de l'année en préparation immédiate de l'examen, soit de manière alternée avec d'autres apprentissages en cours d'année. La découverte de l'enseignement qualifiant est essentiellement liée aux sections organisées dans l'établissement. Enfin, la « réconciliation avec l'école » qui émerge surtout à la rupture d'une spirale de l'échec touche tout autant au relationnel au moins qu'à l'apprentissage proprement dit. Des établissements mettent en place des heures de remédiation ou de méthodes de travail. D'autres prennent parfois des dispositions particulières en fonction de leur public : français langue étrangère pour des élèves qui ne maîtrisent pas la langue, psychomotricité ou clés pour l'adolescence visant l'estime de soi. On peut rattacher à ce même registre les choix de porter les plages d'éducation physique, artistique ou technologique à leur maximum et, plus généralement, le discours que tiennent un certain nombre d'enseignants, leurs pratiques de classe et une relation à l'élève parfois plus personnelle que professionnelle.

L'inspection des centres PMS épingle également des animations visant à expliquer le parcours vers l'obtention du CEB et à mettre en évidence les ressources de chaque élève en fonction de son histoire particulière.

L'analyse des pratiques pédagogiques au sein du premier degré différencié permet d'identifier les dominantes suivantes :

- la prise en compte de données préalables portant sur le passé pédagogique de l'élève est relativement exceptionnelle. C'est donc le métier et l'attention qui font compte ;
- toutefois, la taille des classes aide forcément au travail individualisé même si celui-ci est formalisé avec peine et le souci exprimé par les enseignants particulièrement demandeurs de travailler en leur sein y aboutit dans l'oralité des leçons. Notons que ceux-ci ne représentent cependant qu'une fraction des professeurs, souvent ceux qui sont en charge d'une plage horaire plus importante au sein de la classe. Ces derniers apparaissent sans doute les plus à même de poser un diagnostic sur les difficultés, sans aucune exclusive évidemment ;
- la transdisciplinarité qui reviendrait à le confronter à des actes simples d'apprentissages tels lire une consigne ou reformuler un petit problème posé dans ses mots, est rare ou, du moins, n'apparaît pas comme une préoccupation clairement formulée par les équipes pédagogiques. Néanmoins, on pourrait considérer que l'attention aux méthodes de travail peut y faire pendant ;
- en dépit d'une accessibilité via le site « enseignement.be », certains outils proposant des pistes didactiques sont parfois encore méconnus. En outre, le choix paraît parfois hésitant entre 2^e (fin du primaire) et 3^e étape (1^{er} degré secondaire) du continuum. Il en ressort parfois un mixte entre les attentes supposées du CEB et la poursuite du 1^{er} degré qui dévie l'orientation du cours. Par exemple, il peut arriver que dans certaines disciplines enseignées, les savoirs fréquentés en situation d'apprentissage ne correspondent pas aux savoirs régulièrement visés par l'épreuve du CEB.

5. Ensuite...

On l'a vu au-delà des avancées réalisées, il semble que l'une des difficultés majeures sur le plan pédagogique rencontrées par les acteurs de terrain réside dans la planification continue des apprentissages.

Les années prochaines, l'inspection sera plus particulièrement attentive à cette problématique notamment, mais pas exclusivement, aux principaux moments charnières du cursus. Il s'agira de cerner les difficultés que rencontrent les équipes pédagogiques à cet égard mais aussi d'identifier les pistes les plus prometteuses développées.

Pour ce faire, l'inspection analysera notamment comment et dans quelle mesure des concepts ou des procédures essentiels sont construits tout au long du cursus.

Bruxelles, le 7 décembre 2011

L'Inspecteur général coordonnateur

Roger GODET