

Travail d'analyse du décret “ Missions ”

Éric Kirsch²

1. OBJET DU TRAVAIL	2
2. PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES FREQUENTES	3
2.1. INSTITUT DES CARRIERES COMMERCIALES.....	3
2.2. INSTITUT FERNAND COCQ	3
3. MISE EN APPLICATION	4
3.1. ANCRAGE SYSTEMIQUE DU SUJET	4
3.2. SOLUTIONS APORTEES PAR L'ICC ET L'IFC.....	5
3.2.1. <i>Compétences transversales</i>	6
3.2.2. <i>Pédagogie différenciée</i>	8
3.2.3. <i>Évaluation formative (ICC & IFC)</i>	10
4. CONCLUSION	12
5. BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	13
6. ANNEXE	14

Avertissement

Pour faciliter la lecture, les corrections ou ajouts importants, par rapport à la première version du présent travail, sont indiquées en bleu. Ces modifications proviennent de l'évaluation formative reçue le 16 novembre dernier.

¹ Méthodologie de la gestion scolaire – Aspects pédagogiques.

1. Objet du travail

Le présent travail consiste à sélectionner dans le décret « Missions » un article relevant du domaine pédagogique.

Il convient ensuite d'expliquer et de montrer comment le sujet évoqué dans l'article choisi est appliqué dans notre établissement scolaire (après une courte présentation de celui-ci).

J'ai retenu deux articles dans le décret « Missions » que mes 20 années de pratique en promotion sociale lient de manière étroite à la section « Technicien en utilisation de l'informatique », comme je le justifierai plus bas.

Le premier est l'**article 8**, 1° : « Mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents. »

Les compétences transversales évoquées dans cet article sont définies dans l'article 5, 9° : « attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. »

Ces mises en situation qui incitent à mobiliser les compétences transversales et disciplinaires sont tout particulièrement provoquées en promotion sociale par l'obligation qui y existe de clôturer un cycle de formation par une épreuve intégrée pour obtenir le diplôme final.

L'expérience m'a montré que l'acquisition et la régulation de ces compétences transversales sont corrélées aux évaluations continues et formatives, elles-mêmes promues en promotion sociale plus qu'ailleurs.

Voilà pourquoi je choisirais également l'**article 15** du décret « Missions » : « Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. »

Avec le public généralement adulte de promotion sociale, la pédagogie différenciée apparemment la plus efficace (en tout cas au vu des matières que j'y enseigne³) comporte les méthodes suivantes : *tutorat / monitorat, remédiation par groupes de besoin, travaux de groupe, décontextualisation, et travail en équipe des chargés de cours.*

³ Principalement toutes les matières bureautiques mais aussi « Méthodes de travail », « Vie socio-économique », « Banque – Finances » et « Gestion de projet ».

2. Présentation des établissements scolaires fréquentés

Les deux établissements pour lesquels je travaille sont tous deux des instituts de promotion sociale : l'Institut des Carrières Commerciales (PO : Ville de Bruxelles) depuis 1983 (avec interruption de 1989 à 1991) et l'Institut Fernand Cocq (PO : Ixelles) depuis 2000.

(C'est à l'IFC que j'ai accepté la charge de sous-direction mi-temps depuis cette année académique.)

2.1. *Institut des Carrières Commerciales*

Cet institut propose des formations de niveau supérieur de type court en soirée (marketing, sciences juridiques, secrétariat de direction, informatique) et de niveau secondaire supérieur également en soirée (technicien en utilisation de l'informatique – Option Bureautique – et initiation à l'informatique).

De plus, l'ICC travaille en partenariat avec le CEFORA en proposant en journée des formations courtes en Bureautique pour les entreprises ou des formations ciblées (réceptionniste-téléphoniste ou employé commercial interne, par exemple) de plusieurs mois pour des demandeurs d'emploi.

L'ICC accueille quelques 450 étudiants chaque année et gère une trentaine de professeurs.

2.2. *Institut Fernand Cocq*

L'IFC délivre principalement des diplômes ou des certificats de niveau secondaire supérieur en langues (français, néerlandais, anglais et russe), en langue des signes, en interprétation en langue des signes et en Bureautique (« technicien en utilisation de l'informatique – Options Bureautique et Graphisme », plus des modules d'initiation à l'informatique).

Ces unités de formation se donnent aussi bien en journée qu'en soirée, y compris le vendredi (et parfois le samedi).

L'IFC travaille de la même manière que l'ICC avec le CEFORA.

Trois formations (de 80 périodes chacune) sont de niveau supérieur de type court. Ce sont des formations relevant des « compétences du secteur tertiaire », à savoir les unités de formations « Traitement de l'information, niveaux 1, 2 et 3 ». Ces cours se donnent exclusivement en journée.

L'IFC gère 72 chargés de cours et son équipe administrative est constituée de 7 équivalents temps-pleins (9 personnes). Cet institut accueille quelques 2 000 étudiants.

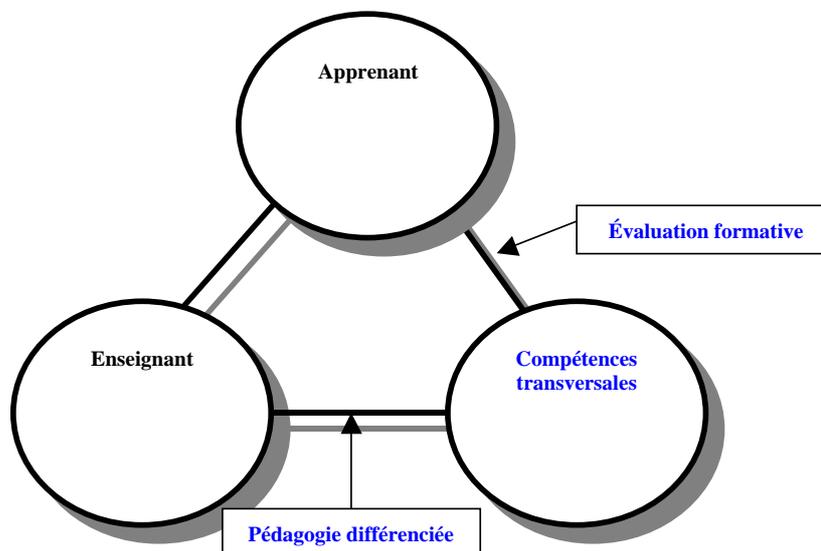
3. Mise en application

Voyons à présent comment les compétences transversales, d'une part, et l'évaluation formative ainsi que la pédagogie différenciée, d'autre part, retenues pour le présent travail (correspondant respectivement aux articles 8 et 15 du décret « Missions ») sont mises en pratique à l'ICC et à l'IFC.

3.1. Ancrage systémique du sujet

Dans le cadre de l'approche systémique du cours, où se situent les trois composantes du sujet retenu (compétences transversales, évaluation formative et pédagogie différenciée) au sein du triangle éducatif ?

Le schéma ci-dessous livre la réponse :



Ce schéma correspond à une solution possible à la problématique de la section « Technicien en utilisation de l'informatique » en promotion sociale :

- **Problème de la pédagogie individualiste :** chaque chargé de cours, dans sa branche, communiquait peu avec les autres professeurs, en l'occurrence ceux des unités déterminantes⁴ ; les références aux autres matières sont trop rares et beaucoup des professeurs étaient sujets à l'effet de surestimation des programmes⁵ [CRAHAY, 1996]. Ainsi, au

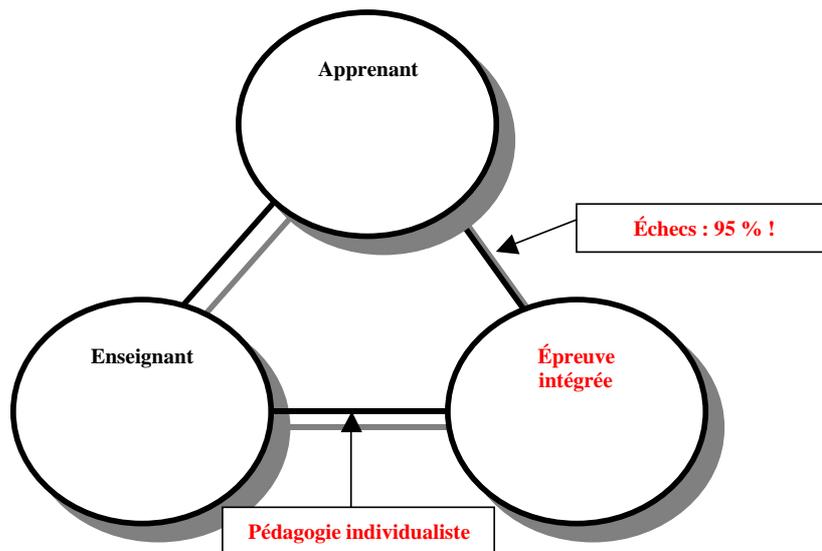
⁴ Ce sont les unités de formation les plus importantes, qui conditionnent l'épreuve intégrée sanctionnant les études.

⁵ La majorité des enseignants interprètent les programmes avec beaucoup de liberté et leurs examens contiennent des questions dont les difficultés dépassent les prescriptions des dossiers pédagogiques (= programmes), dans une proportion allant de 10 à 80 % d'exigences supplémentaires non demandées [CRAHAY, 1996].

lieu de préparer à l'intégration des compétences exigée dans l'épreuve intégrée, de telles attitudes cloisonnent les apprentissages. De plus, au lieu d'apprendre mieux en croisant les disciplines, elles visent à apprendre plus isolément. Il en résulte que les étudiants n'avaient presque jamais été préparés à intégrer leurs connaissances.

- **Problème inhérent à l'épreuve intégrée** : comme son nom l'indique, elle vise à intégrer, dans un travail individuel, les compétences acquises dans les unités déterminantes de la formation. Le hic, c'est que les étudiants, en plus de ce qui vient d'être dit à propos de leur enseignement, ont tendance à cloisonner eux-mêmes les disciplines, renforçant ainsi le refus d'intégrer et de combiner les compétences.
- **95 % d'échec** : c'est le triste constat fait ces dernières années dans la section « Technicien en utilisation de l'informatique » ([ICC & IFC confondus](#)). Sur une moyenne annuelle de 60 inscrits, seuls trois étudiants réussiront leur épreuve intégrée.

Le schéma suivant, dual du précédent, illustre la problématique des [épreuves intégrées](#), qui vient d'être évoquée ([les 95 % d'échecs ci-dessous sont issus de la tâche d'évaluation des apprentissages, dans le chef du professeur](#)) :



3.2. Solutions apportées par l'ICC et l'IFC

La problématique illustrée ci-dessus est triple mais chacune de ses composantes est étroitement liée aux autres. Voilà notamment pourquoi j'ai retenu non pas un mais deux articles du décret.

Les solutions apportées au cours de ces trois dernières années, tant par l'ICC que par l'IFC, peuvent être regroupées selon les trois axes choisis dans le

décret « Missions » : compétences transversales, évaluation formative et pédagogie différenciée.

3.2.1. Compétences transversales

Pour rappel, les compétences transversales sont les « attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves ».

En ce domaine, les mesures mises en place furent les suivantes :

- ICC : octroi de l'unité de formation « **Méthodes de travail** » - qui est à la base de toute la méthodologie d'apprentissage des étudiants – à un chargé de cours qui n'est pas, pour une fois, un professeur de français, mais un praticien de la Bureautique, qui plus est transfuge du privé. Sa perception pragmatique de ce cours, alliée à ses expériences de terrain dans le privé et à une pédagogie éprouvée depuis plus de 20 ans va peut-être améliorer le taux de réussite dans la section « Technicien en utilisation de l'informatique ».
- IFC : mise en place d'un **travail en équipe (des chargés de cours)** entre le pôle des compétences transversales, à savoir le chargé de cours « Méthodes de travail » et les chargés de cours « satellites », **c'est-à-dire des unités de formation qui exigent plus que d'autres de bonnes méthodes de travail (exemples : les mathématiques et le cours de « bases de données »)**. Concrètement, une réunion de coordination, où tous les acteurs concernés sont présents, a lieu en début d'année académique. **Chaque chargé de cours présente au titulaire de « Méthodes de travail » les carences et faiblesses méthodologiques constatées à son cours, que le cours de « Méthodes de travail » pourrait atténuer ou faire disparaître.** Elle est suivie par des réunions périodiques entre le professeur de « Méthodes de travail » et un des chargés de cours des modules de première année, chacun à son tour. Le but de ces réunions de travail est d'établir, **par la suite**, avec les étudiants, des liens méthodologiques entre les unités de formation et d'effectuer des recoupements entre les différentes compétences acquises, de manière à leur faire comprendre que des techniques et des méthodes de travail communes peuvent s'utiliser, moyennant adaptations, dans plusieurs disciplines différentes. Instauré seulement depuis deux ans, ce type de travail en équipes modulables n'a pas encore permis d'apprécier si des améliorations du taux de réussite étaient tangibles.

- ICC : depuis 2002, la **procédure et le règlement des épreuves intégrées** en Bureautique ont été améliorés et adaptés⁶, notamment grâce aux apports de l'IFC. En l'occurrence, un meilleur suivi des étudiants a été mis en place et une meilleure information leur a été donnée afin d'améliorer la compréhension et l'efficacité du travail demandé dans le cadre de cette épreuve. Un aperçu des recommandations suggérées est donné en annexe. Il s'agit de deux pages (pages 20 & 21) extraites de ma courte étude sur la question : « Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées » (Haute École Francisco Ferrer, 2004, 25 p.)
- IFC : instauration d'un **travail en équipe**, cette fois entre les chargés de cours des unités déterminantes de l'épreuve intégrée. Le but est ici de prendre le relais, à partir de la deuxième année (du moins son équivalent en régime 1), du travail en équipe mentionné ci-dessus, qui a lieu en première année. Les objectifs consistent à « réveiller » les compétences transversales partiellement oubliées par la réalisation, au sein de chaque unité de formation, de travaux et exercices nécessitant l'utilisation de compétences acquises dans d'autres disciplines. Il s'agit en réalité de *mini-épreuves intégrées*. De plus, une coordination a lieu entre certains professeurs, de manière à voir au moment propice des savoirs interférant entre plusieurs disciplines. Par exemple, le publipostage fait appel aux unités de formation suivantes : « Édition assistée par ordinateur – niveau moyen », « Base de données – niveau moyen » et « Tableur – niveau moyen ». Le publipostage est ainsi vu au cours d'édition assistée par ordinateur sur signal du chargé de cours de tableur.
- ICC & IFC : il a été demandé à tous les professeurs de **rappeler régulièrement (politique d'évocation récurrente)** aux élèves ce qu'ils ont vu au cours de « Méthodes de travail » (le programme de ce cours a été distribué aux professeurs de la section) lorsque ceux-ci sont pris en défaut de cloisonnement de disciplines. Par exemple, lors de la remise d'un travail écrit, si les mentions obligatoires n'y figurent pas, elles sont rappelées⁷ (indication du nom, prénom, nom de l'institut, de la section, du cours, date, titre, usage de marges, etc.) Il en va de même lorsqu'un professeur constate qu'un étudiant vient au cours sans de quoi prendre note, ou souligne avec sa carte de crédit, ou encore calcule avec son téléphone portable...

⁶ Cf. KIRSCH, Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 25 p.

⁷ Les professeurs se sont aperçus, par exemple, que les étudiants respectaient les règles dictées au cours de « Méthodes de travail », mais ne les appliquaient plus dans les autres cours...

3.2.2. Pédagogie différenciée

Comme il a été dit au bas de la page 2, certaines méthodologies issues de la pédagogie différenciée ont été utilisées – à nouveau en section « Technicien en utilisation de l'informatique », à cause de son trop haut taux d'échecs. Je les ai toutes utilisées avec succès, aussi bien à l'ICC qu'à l'IFC, non seulement dans mes disciplines (pourtant assez diverses : voir note 3 en bas de page 2) mais aussi, de plus en plus, dans les unités de formation de mes collègues puisque, lors des réunions pour les travaux en équipe mentionnés ci-dessus, nous échangeons nos expériences. En voici l'inventaire :

- **Usage du tutorat / monitorat (ICC & IFC) :** d'après les définitions qu'en donne BAUDRIT⁸, il s'agit davantage de monitorat (un étudiant de la classe qui reformule les savoirs) que d'un tutorat au sens strict (un ancien étudiant qui vient faire cours). J'ai été amené à utiliser cette technique d'apprentissage à cause du constat suivant. Par sa nature même, l'enseignement de promotion sociale s'adresse préférentiellement à des adultes, ce qui crée des niveaux forts différents. De plus, en Bureautique, dès le départ, certains s'y connaissent déjà très bien alors que les autres débutent réellement. Mes collègues et moi-mêmes sommes donc confrontés (surtout dans les grandes classes de première année) à des différences de niveaux importantes, génératrices d'abandons nombreux (de plus faibles qui se sentent souvent perdus dès le début, et de plus forts qui s'embêtent et décrochent également) ou de tensions dans les classes. Je demande donc l'aide des « plus forts » pour les « plus faibles » lors d'exercices ou lors de corrections d'interrogations sommatives. Non seulement les « plus forts » restent actifs et se sentent valorisés⁹ mais les « plus faibles » apprennent plus vite que si je leur avais refais un cours. Pourquoi ? Grâce à l'indéniable effet de *congruence cognitive* [BAUDRIT, 2002] : les tuteurs utilisent le vocabulaire, la syntaxe et les phrasés (sinon la gestuelle) de leurs consœurs. Leurs formulations sont parfois hérétiques, mais tant que les compétences sont acquises...
- **Usage de la remédiation par groupes de besoin (ICC & IFC) :** exceptionnellement, lorsqu'un tiers¹⁰ ou plus de la classe n'a pas acquis les compétences voulues, je licencie les « plus forts » en 3^e ou 4^e période de cours pour revoir avec les autres les notions

⁸ BAUDRIT, Alain, Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique, Coll. Pratiques pédagogiques, Éd. DEBOECK, Bruxelles, 2002, 168 p.

⁹ Beaucoup viennent même me confirmer « l'effet professeur », c'est-à-dire qu'ils estimaient avoir consolidé leurs connaissances en devant faire l'effort d'expliquer aux autres.

¹⁰ Ce tiers est une donnée essentiellement empirique. Il correspond en moyenne à amputer de 20 % le temps total attribué à une unité de formation (soit un peu plus que la marge octroyée dans les dossiers pédagogiques). Ce temps « volé » au étudiants ayant acquis les compétences dans les délais impartis est redistribué aux autres, lors de ces séances de remédiation par groupes de besoin.

qui méritent davantage d'exercices ou d'explications. La moyenne est de l'ordre d'une à deux de telles séances de remédiation par cours de 40 périodes. J'en ferais un usage plus intensif si les professeurs n'étaient pas payés, hélas, à « l'heure de cours » en Belgique... Utilisant ainsi les périodes officielles, je ne peux donc trop « voler » aux « plus forts » des périodes auxquelles ils ont normalement droit.

- **Usage des travaux de groupe (ICC & IFC) :** les travaux de groupe combinent les avantages des deux premières méthodes, le tutorat / monitorat et les groupes de besoin. Car les groupes, créés librement, suscitent l'intervention de (presque) tous ses membres, lesquels font figure de tuteur chacun dans un domaine où ils se distinguent des autres membres du groupe. Les groupes sont de taille variable et presque¹¹ toujours constitués spontanément, selon les affinités des uns et des autres¹² : deux à trois personnes pour les travaux de bureautique, de trois à six personnes pour, par exemple, la création de sociétés (dans le cadre du cours « Vie socio-économique » ou encore « Banque – Finance »). Dans tous les cas de figure il doit résulter de ces travaux de groupe un résultat écrit¹³ (qui fait généralement partie de l'évaluation lors de la prochaine interrogation – voir ci-après « Évaluation formative »).

- **Usage de la décontextualisation (principalement à l'IFC) :** ce barbarisme nous vient de MEIRIEU et couvre un aspect fondamental, à mon sens, de l'apprentissage : il en améliore terriblement la vitesse et la profondeur. En contrepartie il exige du temps de réflexion et d'organisation. Je pratique la décontextualisation dans le cadre de travaux de groupe importants nécessitant l'intégration de compétences. Par exemple, en 2003, les étudiants en dernière année en Bureautique ont réalisé le site Internet officiel de l'IFC en partant de zéro. Ils se sont partagé le travail en utilisant les techniques de management vues au cours de « Vie socio-économique », puis ils ont été rechercher les informations dans l'institut, auprès des professeurs, de la direction, de l'équipe administrative, des autorités communales, etc. Ils ont intégré les données en combinant les outils des plus appropriés parmi tous les logiciels appris. Un groupe de coordination veillait même à harmoniser la présentation des productions des différents groupes. **Il s'agit en quelque sorte d'une épreuve intégrée à la dimension du groupe-classe.** D'autres expériences de décontextualisation ou de mise

¹¹ Je n'ai connu qu'un cas, en 22 ans, d'un étudiant refusant catégoriquement de participer aux travaux de groupe.

¹² Pour rappel, il s'agit d'un public majoritairement adulte, motivé et hétérogène (tant du point de vue des nationalités – 85 différentes à l'IFC, que de la répartition des âges ou du sexe).

¹³ L'évaluation utilise presque toujours le même principe : les points maxima sont octroyés dès le départ à tous. Des points sont retirés (selon une table précise préalablement diffusée) en cas de mention oubliée ou incorrecte.

en situation sont menées par mes collègues, principalement en français et « Méthodes de travail ».

- **Travail en équipe des chargés de cours (ICC & IFC¹⁴)** : Il ne s'agit pas à proprement parler de pédagogie différenciée mais cette méthode de travail peut induire des pédagogies différenciées, [comme lors des conseils de classe dans l'enseignement secondaire](#). Il en a déjà été question ci-dessus. Je n'y reviendrai donc plus (voir « Compétences transversales » ci-dessus).

3.2.3. Évaluation formative (ICC & IFC)

L'évaluation formative fait partie intégrante du principe d'évaluation du régime 1 apparu il y a quelques années en promotion sociale. L'enseignement y a pour caractéristique de troquer la notion d'année scolaire pour la notion de modules (ou unités de formation) capitalisables.

Il est explicitement demandé aux chargés de cours de pratiquer l'évaluation la plus continue possible, de manière à relativiser le poids de l'évaluation certificative dans la note finale.

Qu'il s'agisse de l'ICC ou de l'IFC, je constate que presque tous mes collègues en ont désormais compris la nécessité et, surtout, ont constaté les effets pédagogiques positifs de l'évaluation formative. Beaucoup d'auteurs en parlent¹⁵, mais peu en donne une définition correcte. En voici une parmi tant d'autres : « L'évaluation formative est intégrée à l'action de formation, incorporées à l'acte même d'enseignement. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration des apprentissages en cours en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant¹⁶ sur son propre parcours, sur ses réussites, ses difficultés. » [VANWINKEL, 2004]. « Elle vise ainsi la régulation et la remédiation des apprentissages. » [FOX, 2004]. Voilà aussi pourquoi je tenais à associer l'évaluation formative à la pédagogie différenciée expliquée ci-dessus.

Pratiquement, l'évaluation formative est appliquée à différents niveaux progressifs d'apprentissage : lors des exercices pratiques, lors des exercices récapitulatifs, et lors des corrections des interrogations.

J'ajoute que l'effet formateur de ce type d'évaluation est renforcé, paradoxalement, par l'évaluation sommative appliquée dès le stade

¹⁴ À l'IFC, ce travail en équipe est plus « institutionnalisé », plus systématique.

¹⁵ Cf. JOPRRO, Anne, L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.

¹⁶ Initiant ainsi une évaluation dite formatrice.

« interrogations ». En effet, dans tous mes cours (et beaucoup de mes collègues y viennent), je propose aux étudiants de capitaliser trois de leurs meilleures interrogations (au total, entre 4 et 6 interrogations ou travaux sont demandés – cela dépend du nombre de périodes attribuées au cours). Celles-ci étant évaluées sur 20 points, cette politique leur permet de diminuer le poids de l'évaluation certificative (= l'examen) jusqu'à 60 %. Autrement dit, même si l'examen final est le même pour tous, le poids de l'évaluation de ce dernier dans la note finale est influencé par la qualité et le nombre d'interrogations (ou de travaux) remis par l'étudiant après son examen.

Il résulte de cette institutionnalisation de l'évaluation continue et formative une sorte de jeu (pour ceux, du moins, qui en ont compris les règles...) dont l'effet rétroactif n'est pas sans influencer positivement le processus d'apprentissage, aboutissant ainsi quasiment à la **pédagogie de la maîtrise** [BLOOM, 1968 & CRAHAY, 1996] où les groupes de besoin ont, certes, une moindre importance.

4. Conclusion

Le meilleure des conclusions ne serait-elle pas de constater, d'ici un an ou deux, que les taux de réussite ont augmenté ? Il ne faut pas s'attendre non plus à des miracles. Car en section Bureautique comme ailleurs, les taux moyens de réussite en Promotion sociale ne sont généralement pas élevés.

Il faut cependant nuancer l'apparente énormité des taux d'échec. Une grande part vient des nombreux abandons : d'un tiers à parfois la moitié des effectifs après les vacances d'hiver.

Qu'il s'agisse des efforts de l'équipe enseignante à travailler en équipe autour des méthodes de travail en première année, ou autour de la notion d'intégration des savoirs dès l'équivalent de la seconde année, ou qu'il s'agisse de l'application des pédagogies différenciées évoquées ci-dessus, des résultats indéniables ont déjà pu être dégagés au niveau des taux de réussites de certaines unités de formation. En effet, les cours où les méthodologies du monitorat et des groupes de besoin sont appliquées, voient les taux de réussite nets (c'est-à-dire quand on élimine les abandons dans les calculs) augmenter de plus de 10 % (10 à 15 % selon les matières). Concrètement, sur base des étudiants encore présents en fin d'unité de formation, au lieu de 70 % de réussite, je constate quelques 80 % de réussite. Ce qui est tout à fait encourageant.

Ce résultat est acquis au prix, souvenons-nous, d'un sacrifice de 20 % sur le temps de formation des bons élèves (temps consacré aux groupes de besoin). Est-ce à dire que moins de matière est vue ? Oui, mais toutes les matières exigées par les dossiers pédagogiques sont cependant vues et acquises car presque tous les professeurs (moi y compris) ont tendance à voir 20 à 80 % de matière en plus des prescriptions des programmes [CRAHAY, 1996].

Comment pourrait-on encore améliorer¹⁷ les taux de réussite ? D'abord en octroyant de véritables périodes de remédiation aux établissements scolaires, notamment pour s'occuper mieux encore des groupes de besoin. Mais l'enseignement belge est lié à son principe de rémunération par période de cours, caractéristique qu'on retrouve rarement dans les autres pays du monde. L'autre piste consiste à miser sur la notion pourtant déjà ancienne dans le privé, de **qualité totale** (voir annexe 2, extraite d'une courte étude sur la réussite et l'évaluation dans l'enseignement¹⁸). Mais celle-ci ne pourra valablement voir le jour que si elle est soutenue par une politique d'évaluation adéquate et par la Commission de pilotage, associée aux différents niveaux d'inspection de l'enseignement.

É. Kirsch
novembre 2004

¹⁷ Il ne faut pas se leurrer non plus : il y aura toujours des échecs, malgré tous les efforts consentis.

¹⁸ KIRSCH, Enquête sur les représentations des élèves et des enseignants sur les facteurs de réussite ou d'échec dans l'enseignement secondaire, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 35 p.
KIRSCH, Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 72 p.

5. Bibliographie sommaire

- BAUDRIT, Alain, **Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique**, Coll. Pratiques pédagogiques, Éd. DEBOECK, Bruxelles, 2002, 168 p.
- FOX, Guy, **Évaluation des apprentissages**, HEFF, Bruxelles, 2004.
- JOPRRO, Anne, **L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question**, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.
- KIRSCH, Éric, **Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées**, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 25 p.
- KIRSCH, Éric, **Le tutorat et ses applications dans le secondaire**¹⁹, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 54 p.
- KIRSCH, Éric, **Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi**, Haute École Francisco Ferrer, 72 p.
- VANWINKEL, Arlette, **Psychologie et méthodologie générale du secondaire supérieur**, HEFF, Bruxelles, 2004, +/- 60 p.

¹⁹ <http://home.scarlet.be/~bur1/agreg/Tutorat.pdf>

6. Annexes