

Direction générale de l'Organisation
des Etudes, de l'Enseignement de
Promotion sociale et des Bâtiments
scolaires de la Communauté française

Bruxelles, le 15 mai 1992.

I/JD/GB/JL/CF/366

AUX CHEFS D'ETABLISSEMENT
AUX MEMBRES DU PERSONNEL DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE
LA COMMUNAUTE FRANCAISE
AUX DIRECTIONS DES CENTRES P.M.S.

POUR INFORMATION

AUX MEMBRES DE L'INSPECTION
AUX ASSOCIATIONS DE PARENTS

16902 X101

Objet : Organisation de l'année scolaire 1992-1993

Je me fais un devoir de vous communiquer, dès à présent, les informations dont vous avez besoin pour préparer, dans la sérénité, la rentrée scolaire de septembre 1992.

Je vous livre également quelques recommandations et réflexions relatives à l'organisation et à la conduite des activités scolaires et vous invite à mettre tout en oeuvre au sein de l'école pour développer une pédagogie favorisant la réussite du plus grand nombre dans un climat de travail et de vie valorisant et épanouissant pour tous.

1. Les examens de passage

1.1. Les examens de passage auront lieu les 1er, 2 et 3 septembre 1992.

La seconde session des épreuves de qualification sera organisée au cours de la première quinzaine de septembre.

1.2. Parmi les instructions relatives aux examens de passage contenues dans la circulaire "L'évaluation des études dans l'enseignement secondaire de la Communauté française" du 7 août 1991, réf. Via/GB/DM/152, je tiens à mettre en évidence le point 6.3, car celui-ci s'inscrit parfaitement dans l'optique d'un enseignement centré sur l'élève, d'une école soucieuse de réunir les conditions contribuant à la réussite :

"Le Conseil de classe limite les examens de passage aux matières ou parties de matières dont la maîtrise est indispensable pour l'année supérieure.

Dans tous les cas où un examen de passage est imposé, des indications claires et détaillées sont données par écrit aux élèves. Elles précisent la nature des lacunes et les matières à revoir, proposent selon les branches des travaux de vacances."

Il s'indique donc non seulement d'aider les élèves à préparer dans la clarté les examens qu'ils ont à subir en septembre mais également de confectionner des épreuves de manière à vérifier les progrès qu'ils ont accomplis dans l'acquisition des connaissances et des savoir-faire mal ou non maîtrisés en juin et nécessaires pour mener à bonne fin l'année d'études supérieure. Leurs besoins, leurs lacunes étant à maints égards différents, ces épreuves devraient idéalement être construites en fonction des constats enregistrés, et donc différenciées.

2. Les délibérations

2.1. Les délibérations se situeront le 3 septembre voire le 4 selon le nombre d'élèves à délibérer.

2.2. La circulaire "Conseil de classe" du 7 août 1991, réf. I/JD/CF/1131, attire l'attention des enseignants en son point 5.3 sur l'importance des décisions qu'ils sont amenés à prendre.

J'insiste à mon tour sur le caractère exceptionnel que doit revêtir toute décision de redoublement prononcée en fonction d'un seul échec et sur l'intérêt de prendre en compte l'âge de l'élève, ses goûts, ses réussites et ses échecs, de manière à fonder, en conseil de classe, une décision qui, autant que faire se peut, lui permet de poursuivre son cursus scolaire dans la forme d'enseignement et l'orientation d'études la ou les plus appropriée(s).

L'expérience montre qu'il est souvent préférable de miser sur le devenir positif de l'adolescent plutôt que de lui imposer, à un moment donné de son évolution, un redoublement d'ailleurs rarement efficace.

3. La rentrée des classes - L'accueil des élèves

3.1. Le 1er septembre : les classes de 1A et de 1B.
Le 3 voire le 4 septembre : les autres classes

- 3.2. L'accueil des élèves - auquel est consacrée la circulaire "Liaison enseignement primaire - enseignement secondaire" du 8 mai 1992, réf. CAB-Org.E/JD/GB/BW - revêt une importance primordiale. La chaleur humaine dont l'accueil est imprégné, l'ordre dans lequel il s'opère, tout à la fois, rassurent, invitent à l'effort, inspirent respect et désir de collaborer, de participer. Il concerne prioritairement les élèves qui, entrant dans l'enseignement secondaire, doivent se familiariser avec un monde qui est nouveau pour eux. Mais il s'adresse également à tous les élèves nouvellement inscrits, sans omettre par ailleurs ceux qui abordent le degré supérieur et qui dans un minimum de temps devront s'adapter à une équipe d'enseignants souvent entièrement renouvelée.

4. La progression des rythmes de travail

- 4.1. Les apprentissages scolaires sont rythmés en fonction de la diversité et du volume des matières inscrites dans les programmes de cours. Les enseignants doivent, certes, rentabiliser au mieux le temps dont ils disposent pour honorer ces programmes. Il serait cependant erroné d'en entamer ou d'en poursuivre l'étude sans s'assurer au préalable de la maîtrise par tous les élèves des prérequis nécessaires, tout particulièrement à ces caps toujours difficiles à franchir que constitue le passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire et du degré secondaire inférieur au degré secondaire supérieur.
- 4.2. Il s'indique donc de vérifier les acquis des élèves, au besoin, de les réactiver, les réarticuler, voire de reconstruire les bases sur lesquelles s'édifieront les nouvelles connaissances, les nouveaux savoir-faire.
- 4.3. A ce stade, l'information des élèves sur les objectifs, les contenus et le déroulement du cours, sur les performances attendues d'eux, sur les critères d'évaluation de leur travail doivent précéder l'enseignement de nouvelles matières. L'accélération du rythme de travail en classe s'en trouvera ultérieurement facilitée.

En matière d'éducation, l'expérience montre qu'il faut savoir, dans certains cas, "perdre du temps", c'est-à-dire l'utiliser en fonction des besoins constatés, pour atteindre mieux et plus sûrement l'assimilation par le plus grand nombre d'élèves, sinon par tous, de ce qui doit être su, utilisé et exploité.

5. Le Projet éducatif - le Projet pédagogique

- 5.1. Tant le Projet éducatif de l'enseignement de la Communauté française que le Projet pédagogique de l'enseignement secondaire de la Communauté française constituent le contrat qui lie le Ministre, responsable de l'Education, chaque école et toute la communauté éducative.
- 5.2. Il s'indique d'engager, sans plus tarder, au sein de chaque école, de chaque équipe éducative, un large débat de manière à dégager les actions, les orientations de travail et les moyens qui, dès la prochaine rentrée scolaire, permettront la concrétisation de ces projets. L'un et l'autre proposent des axes de travail réalistes qui s'inscrivent parfaitement dans le cadre d'une politique éducative en prise avec l'évolution de la société. Les finalités que la Communauté française assigne à son propre enseignement, les pratiques pédagogiques et la recherche d'une qualité de vie à l'intérieur de l'école qu'elle préconise, rejoint d'ailleurs les objectifs généraux d'éducation et les manières d'enseigner que recommande, de façon convergente, les travaux du Conseil de l'Education et de la Formation, de la Commission "Rythmes scolaires" et de l'O.C.D.E.

6. L'horaire des élèves

- 6.1. Les travaux de la Commission "Rythmes scolaires" ont rappelé l'existence des moments de haute vigilance chez les élèves. Il serait opportun d'en tenir compte, dans toute la mesure du possible, lors de la confection des horaires de cours. Ce travail, ardu et complexe en raison des nombreux facteurs à prendre en considération, doit cependant, pour tous les niveaux d'études, obéir prioritairement à des préoccupations pédagogiques telles que : la répartition équilibrée sur la semaine des cours qui comportent un volume important de périodes, la localisation des cours à "forte contrainte" aux moments de la journée où le travail est mené avec le plus d'efficacité, la distribution harmonieuse des tâches à domicile (leçons, devoirs)...

L'enseignement d'une branche suppose l'organisation de différentes activités qui, toutes, ne réclament pas le même effort d'attention.

S'il apparaît dans l'horaire des cours qu'une des périodes attribuées à une branche ne peut être située à un moment de grande disponibilité chez les élèves, il s'indique que le professeur propose un type d'activité approprié à cette situation.

6.2. Les première et deuxième années de l'enseignement secondaire doivent bénéficier d'une attention toute particulière.

On veillera notamment à :

- limiter le nombre d'élèves par classe,
- organiser des périodes de soutien pédagogique et de remédiation,
- situer les cours qui exigent une forte concentration de l'attention aux moments où le taux de vigilance des élèves est le plus élevé (2^e, 3^e voire 4^e h de la matinée, 3^e h de l'après-midi),
- constituer, dans le respect des règles statutaires, des équipes éducatives comprenant un nombre réduit de professeurs soucieux d'interdisciplinarité.

C'est en effet à ce niveau de l'enseignement secondaire que le pourcentage d'échecs est massif, que l'échec déjà encouru dans l'enseignement fondamental se reproduit; c'est à ce niveau qu'intervient déjà pour un grand nombre d'élèves une première réorientation, ressentie comme une relégation, avec, pour corollaires, la démotivation et le décrochage scolaire qui se manifesteront ultérieurement de manière aigue.

6.3. L'enquête menée en décembre 1991 sur le redoublement en Communauté française révèle un autre moment de grande fragilité pour les élèves : c'est le passage de la 3^e à la 4^e année de l'enseignement secondaire.

Il conviendrait donc qu'à ce stade des études, chefs d'établissement et enseignants prennent des mesures pour faciliter la transition entre le degré secondaire inférieur et le degré secondaire supérieur. Des actions centrées sur la remédiation, sur la consolidation des méthodes de travail et d'autres initiatives prises localement y contribueront utilement.

6.4. Une même enquête sera reproduite à l'issue de l'année scolaire 1991-1992.

7. L'évaluation

7.1. Parmi les domaines qui participent à la problématique de l'échec scolaire, celui de l'évaluation revêt une importance essentielle.

Les circulaires "L'évaluation des études dans l'enseignement secondaire de la Communauté française" et "le Conseil de classe" du 7 août 1991 ainsi que le Projet pédagogique de l'enseignement secondaire de la Communauté française ont parfaitement cerné ce problème.

Je vous invite donc à réexaminer ces documents en toute collégialité afin d'aboutir à la mise en oeuvre, par l'ensemble des membres de l'équipe éducative, de pratiques d'évaluation établies en parfaite cohérence avec les objectifs poursuivis.

7.2. Les compétences-seuils établies par degré et par branche constituent les repères dont les différentes épreuves tant formatives que certificatives doivent s'inspirer.

7.3. Les recherches universitaires, dont on trouvera, en annexe 1 certaines indications, montrent que, en matière d'évaluation, il existe des pratiques qui favorisent la réussite scolaire.

7.4. Comme pour l'année scolaire 1990-1991, chaque communauté éducative fixera ses modalités d'évaluation. Les durées des sessions d'examens, définies à l'annexe 1 "modalités d'évaluation" de la circulaire mentionnée au point 1.2. ci-avant, seront rigoureusement respectées. Les dispositions prises seront communiquées à la Direction générale de l'Organisation des Etudes avant le 15 octobre 1992 à l'aide du formulaire qui parviendra ultérieurement dans les écoles.

8. Information et formation

8.1. Un des objectifs prioritaires de l'Enseignement de la Communauté française est, comme le souligne le Projet pédagogique, "d'amener chaque élève à assumer progressivement sa formation de manière autonome" pour lui permettre de faire face à la vie professionnelle et sociale qui "exige des compétences solides, une large capacité d'autonomie, d'adaptabilité à des situations nouvelles, d'initiative, de créativité, de persévérance ainsi qu'un sens très développé de l'effort".

8.2. Pour préparer l'élève au mieux à rencontrer ces exigences, l'enseignant se doit d'associer à la transmission des connaissances et au développement des capacités intellectuelles, le souci constant de doter les élèves d'un véritable savoir-faire méthodologique.

Pour une pédagogie de la réussite

Développer ce savoir-faire, ce n'est pas enseigner des matières mais bien des démarches, des stratégies d'apprentissage en vue d'aider l'élève à produire un travail de manière efficace; c'est développer chez lui la capacité de mémoriser, de prendre des notes, de gérer son temps, de rechercher, analyser, traiter et synthétiser des informations, de préparer et d'affronter un examen ... Bref, c'est lui apprendre à apprendre, c'est le mettre en état de s'approprier, à l'école et bien après l'école, les connaissances dont il aura besoin dans sa vie sociale ou professionnelle future.

Des études scientifiques proposent des pistes de réflexion pour améliorer la qualité de notre enseignement, soit que ces recherches précisent des constats concernant l'échec scolaire, soit qu'elles accompagnent des "cas" d'écoles, soit qu'elles envisagent des types d'action pédagogique nouvelle.

L'Université de Liège, à la demande du Ministère de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche, a entrepris des recherches dont certains aspects peuvent ou doivent nous interpeller dans notre démarche pédagogique quotidienne, l'objectif étant d'assurer au plus grand nombre d'élèves la réussite de leurs études.

Cette annexe fait référence à trois études entreprises par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, auxquelles il faudrait ajouter les réalisations dues au service du Professeur Roosen, dans le cadre des Cercles de la Réussite:

"Pour un parcours scolaire sans "ratés" - Réduire l'échec en début de secondaire: que suggère la recherche?" D. LAFONTAINE et A. GRISAY, avec la collaboration de V. DE LANDSHEERE et M. DETHEUX (Liège, 1988, 52 p.)

"Echec des élèves, échec de l'école? La Communauté française de Belgique en échec scolaire" M. CRAHAY (Liège, 1992, 66 p.)

"APER secondaire. Rapport intermédiaire" M. DETHEUX et M.F. KELLENS (Liège, 1992, 41 p.)

Certains de ces documents traitent de sujets déjà analysés et présentés dans d'autres circulaires, par exemple la transition primaire-secondaire ou les méthodes de travail; nous n'y reviendrons donc pas.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement secondaire, il conviendrait d'améliorer le degré de transparence minimal dans la communication entre enseignants et élèves.

Ce minimum devrait notamment consister à:

- annoncer aux élèves le contenu de la leçon et/ou du cours, ainsi que ses objectifs;
- définir le niveau d'exigence ou le standard de performances attendu;
- donner des consignes claires et compréhensibles;

8.3. Cela suppose que, outre les mises en situation d'auto-apprentissage des élèves, de plus en plus fréquentes au fur et à mesure du déroulement des études, les professeurs manifestent une réelle préoccupation à cet égard au travers de leurs cours. Enseigné, développé et consolidé tout au long de la scolarité, ce savoir-faire méthodologique constituera pour l'élève le principal instrument de sa formation permanente.

8.4. Chaque établissement veillera à accorder toujours plus d'intérêt à l'action qui a été développée à cet égard dans chacun des districts socio-pédagogiques au cours de l'année scolaire dernière. Un document illustrant les expériences faites par des professeurs-formateurs sera diffusé sous peu dans les écoles. On trouvera, en annexe 2, une information sur l'activité menée dans ce domaine au premier degré dans des établissements de la Communauté française.

La tâche que je vous propose est certes complexe, mais tous unis dans cette recherche d'une amélioration qualitative de l'enseignement, nous pouvons accomplir de nouveaux progrès et aider ainsi la jeunesse qui nous fait confiance à aborder avec succès le troisième millénaire.

L'enseignement de la Communauté française auquel nous sommes tous profondément attachés en retirera lui aussi un réel profit.

Le Ministre de l'Éducation,


Elio DI RUPO

- fournir en retour des informations précises, explicatives et, si possible, pas trop éloignées du moment où l'élève a réalisé son travail;
- expliquer les critères d'évaluation utilisés.

Un enjeu reste fondamental pour l'école démocratique, à savoir: réduire la diversité de traitement entre classes et entre écoles. On constate en effet un rendement variable entre classes et écoles; les différences, dues en partie seulement au type de population rencontré, trouvent également leur origine dans le niveau inégal des exigences, dans l'inégale qualité de l'enseignement dispensé, ainsi que dans les modalités de l'évaluation pratiquée.

Il faudrait des mesures tendant à éviter la formation de "ghettos" scolaires; il n'est guère acceptable, en particulier, que des classes de niveau continuent d'être organisées dans un très grand nombre d'établissements, alors que les recherches menées à leur propos dénoncent leur caractère nocif.

Des mesures doivent être envisagées, qui tendent à obtenir un meilleur "calibrage" des exigences et une plus grande uniformité des programmes mis en oeuvre; il faudrait dès lors:

- interdire les dépassements de programme;
- clarifier et préciser les objectifs de certains programmes;
- mieux contrôler la cohérence entre les programmes et les autres systèmes de référence utilisés par les enseignants (notamment les manuels);
- mener une évaluation de terrain sur l'utilisation de fichiers et de stencils qui, dans de nombreux cas, ont supplanté les supports écrits "traditionnels";
- promouvoir une utilisation de tests pédagogiques standardisés pouvant jouer un rôle utile de modération et d'unification des critères d'exigence.

L'idéal serait de pouvoir gérer les différences entre élèves de la même classe par une pratique de la pédagogie de maîtrise dont la généralisation suppose un recyclage approfondi des enseignants et un soutien durable.

Il conviendrait d'encourager les écoles à devenir "performantes", pour qu'elles deviennent des établissements où les élèves (quels que soient leur origine et leur bagage de départ) atteignent un niveau de rendement supérieur à celui observé en moyenne dans les écoles recrutant une population comparable.

Des facteurs paraissent indiscutablement jouer un rôle significatif sur la performance des écoles:

- la gestion du temps disponible.
- l'existence d'un climat scolaire positif:
 - les enseignants manifestent clairement qu'ils attendent des élèves un degré au moins minimal de maîtrise; ils se montrent convaincus que chacun peut et doit atteindre ce standard de performance; ils se jugent responsables d'y amener les élèves;
 - le directeur manifeste lui-même des attentes positives; il donne la priorité aux aspects pédagogiques de sa tâche.
- la cohérence:
 - une école performante se caractérise par la clarté et la cohérence de son projet pédagogique.

Les recommandations énumérées ne peuvent être interprétées comme une liste de recettes indépendantes l'une de l'autre, mais plutôt comme un ensemble de composantes qui dynamiseraient une école vers la réussite.

Une recherche, plus ponctuelle et toujours en cours, concerne les pratiques d'évaluation-bilan, les facteurs générateurs d'échec qui y sont associés.

L'analyse des questions d'examen (en français et en anglais en 1ère année A) fait apparaître plusieurs problèmes:

- un déséquilibre entre exercices formels et les épreuves visant des compétences fonctionnelles, l'essentiel des préoccupations en évaluation des enseignants portant sur les apprentissages formels; en anglais, plus de 65 % des questions se rapportent aux objectifs de maîtrise des éléments de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire), l'oral est largement sous-évalué tant dans son aspect compréhension que son aspect production (2 % des objectifs évalués), alors que les objectifs essentiels pronés dans le programme sont les objectifs de communication;
- la diversité des exigences: pour un même objectif évalué, la difficulté des épreuves proposées aux élèves varie considérablement d'une école (ou même d'une classe) à l'autre; dans un cas, les questions portent plutôt sur des faits explicitement décrits et qu'il suffit de relever à partir du texte proposé; dans un autre cas, l'élève doit relever dans le texte proposé des indices qui expriment des sentiments et les expliquer;
- l'importance de la restitution d'informations théoriques (ex. une définition, une règle).

- l'équilibre entre les domaines évalués: il varie d'un enseignant à l'autre, l'analyse des points accordés à chaque question mettant en évidence les priorités pédagogiques de l'enseignant.

Une comparaison des questions posées par exemple en français montre que la grammaire apparaît bien comme étant le domaine d'évaluation privilégié des professeurs et que l'orthographe occupe également une place importante dans tous les examens analysés; par contre, les épreuves d'écriture, de lecture et d'écoute sont sous-représentées, elles sont inexistantes dans certains examens. D'autre part, la comparaison entre les questions posées par divers professeurs met en évidence qu'ils ne poursuivent pas les mêmes objectifs et ne cherchent pas à développer les mêmes savoir-faire.

Une des ambitions principales de la recherche en cours est d'organiser une sorte de "concertation" entre les enseignants des diverses écoles et des divers niveaux, afin d'inventorier les compétences dont il est raisonnable d'attendre la maîtrise à la fin de telle ou telle année.

En ce qui concerne le niveau ou la rédaction des questions, un quart seulement des questions sont, lors de cette concertation entre enseignants, jugées "acceptables", près de 40 % des questions sont refusées (en français); en anglais, 22 % des exercices sont acceptés comme valables, 31 % des épreuves sont rejetées par la majorité des enseignants (soit trop faciles, soit trop difficiles).

L'ensemble des observations faites montrent la nécessité d'un travail de collaboration entre les enseignants pour arriver à la construction d'un examen plus équilibré, mieux calibré sur le plan des exigences et comportant des exercices de qualité.

Le remaniement des questions permet ensuite d'établir un recueil de questions proposant un ensemble d'objectifs précis, illustrés par plusieurs épreuves. De façon générale, le filtrage des questions a été guidé par le souci de:

1. écarter toute épreuve portant sur des objectifs non prévus au programme ou qu'une majorité d'enseignants considèrent comme prématurés;
2. obtenir un "calibrage", aussi rigoureux que possible, de la difficulté des exercices proposés;
3. combler, au moins partiellement, certaines lacunes;
4. trouver un meilleur équilibre entre compétences fonctionnelles et compétences formelles;
5. privilégier, au niveau du bilan, les épreuves dites d'"intégration".

L'analyse des variances observées entre écoles, voire entre classes d'une même école, conduit aux constats suivants:

- Tous les élèves ayant obtenu le CEB sont loin d'avoir acquis le même bagage de connaissances et tous sont loin d'avoir acquis les compétences de base.
- Quel que soit le niveau de recrutement des élèves, la majorité des établissements constitue des classes de niveau; ainsi est complètement déjoué un principe de base du degré d'observation: éviter une orientation hâtive et la création rapide de filières nobles et faibles;
- Les résultats varient d'un établissement à l'autre; certains établissements reçoivent majoritairement des élèves "forts" et d'autres des élèves "faibles".

Il s'en dégage une constatation qui pourrait être formulée tel l'adage suivant: "Dis-moi quelle école tu fréquentes, je te dirai quel avenir scolaire tu peux espérer". Ceci va à l'encontre de l'objectif de l'école démocratique qui doit présenter à tous les mêmes chances d'épanouissement.

Non seulement l'enseignant - consciemment ou non - joue sa réputation dans la pratique de l'évaluation, car une représentation sociale fait coïncider les étiquettes de "bon prof", "prof exigeant" donc "prof chez qui le taux d'échec est important"; cette même représentation sociale s'applique également aux établissements scolaires, un bon établissement étant a priori un établissement sévère.

Selon Posthumus, on constate que les enseignants ajustent leurs exigences de façon à toujours retrouver la même distribution de notes au terme d'un examen (distribution gaussienne). Ils accordent la préférence aux matières qui différencieront les élèves entre eux; ils n'évaluent donc ni le déficit commun, ni l'acquis commun de leurs élèves, ce qui les conduit à une surestimation de l'hétérogénéité de leur classe.

La loi de Posthumus permet aussi d'expliquer pourquoi ni la réduction du nombre d'élèves par classe, ni la création de classes homogènes ne constituent des solutions efficaces à l'échec scolaire.

Il s'agit donc bien de pouvoir maîtriser l'évaluation pour arriver à mesurer plus équitablement les performances des élèves et aussi pour juguler le redoublement. On constate par ailleurs que, dans les écoles où on a tendance à répartir les élèves en classes dites homogènes, le risque de redoublement serait particulièrement élevé pour les élèves faibles.

Les recherches rappellent par ailleurs que l'utilité pédagogique du redoublement n'a jamais pu être démontrée: "Ceux qui continuent à faire redoubler les élèves le font en dépit de l'accumulation de preuves issues de recherches montrant que la probabilité d'effets négatifs l'emporte nettement sur les résultats positifs" (G.B. Jackson, adapté par M. Crahay).

Annexe II

Soutien pédagogique et méthodes de travail

LES MÉTHODES DE TRAVAIL : PLUS IMPORTANTES
ENCORE QUE NE LE JUGENT LES ENSEIGNANTS

Les processus par lesquels l'élève gère et traite les informations qui lui sont fournies ne sont pas seulement un moyen de réussir les apprentissages : ils font partie inhérente du mécanisme d'apprentissage lui-même.

- . Leur mise en place peut être facilitée par la manière dont l'information est présentée (indices mobilisateurs).*
- . Certains de ces processus peuvent (et doivent) être véritablement enseignés.*

(p. 17)

Enseigner n'est donc pas transmettre un contenu, mais mettre l'élève en condition de mobiliser, à propos de ce contenu, les processus de traitement qui lui permettront de l'acquérir.

(p. 20)

Un curriculum proprement dit pour l'apprentissage des méthodes de travail devrait être développé et planifié sur l'ensemble du 1er cycle (au moins) de l'enseignement secondaire.

(p. 22)

(in: "Pour un parcours scolaire sans "ratés",
D. LAFONTAINE et A. GRISAY, 1988)

A partir d'expériences réalisées dans quelques établissements de la Communauté française, on trouvera ci-après des suggestions de contenus et d'organisation pour une initiation aux méthodes de travail au 1er degré de l'enseignement secondaire.

CONTENUS

En 1ère année

Objectifs visés

- S'organiser.
- Tenir le journal de classe avec ordre, soin et exactitude:
 - apprendre à l'élève à utiliser ce document pour élaborer son plan de travail journalier et hebdomadaire.
 - Cela postule une concertation nécessaire entre professeurs pour arriver à un accord sur les informations à inscrire au journal de classe et sur le planning des devoirs et des leçons.
- Préparer le cartable et les outils de travail:
 - En fonction de l'horaire des cours du lendemain et dans le respect des exigences des enseignants
 - Entraîner l'élève à préparer la veille les outils indispensables à l'école.
- Classer des documents, tenir les cahiers et présenter les travaux de façon judicieuse.
 - Cela nécessite l'accord des collègues sur un type de présentation des travaux dans chaque discipline.
- Etudier une leçon et préparer un devoir, utiliser le dictionnaire, consulter la table des matières et l'index d'un ouvrage.
 - S'approprier des connaissances et les exploiter.
 - Distinguer l'essentiel.

- Ecouter et participer à un cours:

- les yeux: observer, lire.
- les oreilles: écouter avec attention, discerner les différences d'intonation dans le discours du professeur.
- la bouche: poser des questions, commenter, compléter.

Augmenter la compréhension et la motivation par l'activité.

- Mémoriser:

- selon son type de mémoire (auditive, visuelle, ...),
- selon les contraintes de la mémoire (structuration, volume, ...).

- Classer et traiter des informations.

- Préparer des examens:

Planifier la révision des matières.

Anticiper les questions.

Entraîner l'élève à l'exercice de synthèse et à la gestion efficace de son temps.

En 2ème année:

Poursuite et développement du travail de lère
année au travers d'activités nouvelles.

ORGANISATION

Les établissements sont libres d'organiser une telle formation selon leurs convenances; une ou plusieurs périodes par semaine devraient pouvoir être libérées, pour que, soit par classe, soit par groupe, un enseignant puisse, indépendamment de son cours, assurer ce travail.

Il s'agit d'une activité formative à laquelle des membres du centre PMS pourraient être associés.

Cette activité mériterait d'être intégrée dans l'horaire, sans cependant se substituer aux rattrapages.
