



Université AHMED Ben Ahmed - Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française
Spécialité : Didactique

**Comment mettre en place un dispositif de remédiation
Pédagogique en classes de FLE du cycle primaire ?
« Cas des apprenants de la 4^{ème} année primaire de
l'école *CHAHRAOUI Bacha* de la wilaya de *Saida* »**

**Présentée et soutenue publiquement par :
Mme. DRICI Fatima
Le 04 /07/2024**

Devant le jury composé de :

M.TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran-2	Président
Mme.YEBDRI Sabrina	Professeur	Université de Béchar	Examinatrice
Mme. BELKHITER Soraya	MCA	Université d'Oran-2	Examinatrice
Mme. DELLALOU Naouel	MCA	Université d'Oran 2	Examinatrice
M. MISSOURI Belabbes	MCA	Université de SBA	Rapporteur
M. TIOUIDIOUINE Abdelouahid	MCA	Université de Relizane	Examineur

Année 2023/2024

Dédicace

Je dédie ce travail comme preuve de respect et de gratitude :

À mon professeur et mon directeur de projet Mr. MISSOURI Belabbès qui m'a tant encouragée et munie d'une grande confiance,

Aux honorables professeurs qui ont accepté d'évaluer cette thèse,

À ma chère Mère pour son affection, sa patience, et son sacrifice inconditionnel jusqu'à ce jour,

À mes sœurs et frère pour leur encouragement : Kheïra, Amina et M'hamed,

À mon aimable conjoint MEBREK. B qui m'a soutenue tout au long de ma recherche,

À mon bijou qui m'est cher au cœur, mon fils Oussama Nabil,

A tous mes collègues qui m'ont aidée, de près ou de loin, afin de réaliser ce travail de recherche.

FATIMA

REMERCIEMENTS

De prime abord, nous tenons à remercier *ALLAH* le tout puissant et ce, de nous avoir muni de force pour parvenir à terme le présent travail.

Puis, nous tenons à signifier notre gratitude à l'ensemble des personnes physiques et/ou morales qui n'ont ménagé aucun effort pour nous soutenir et accompagner vers la voie de la recherche scientifique. A ce titre, nous remercions chaleureusement :

✓ Monsieur le Président du Jury, Monsieur TOUATI Mohamed, Professeur émérite à l'université *MOHAMED Ben Ahmed – Oran 2*, du grand honneur certifié et ce, par l'acceptation de présider le Jury de la présente thèse.

✓ Les professeurs et les Maîtres Conférenciers : Mme BELKHITR.S, Mme YBDRI, S, Mme DELLALOU.N, Mr. TIUOIDIUINE.A et ce, d'avoir accepté d'examiner et de juger notre travail.

✓ Notre Directeur de thèse, le Mr. MISSOURI Belabbes, Maître Conférencier à l'Univ - *Djilali Liabes de Sidi Bel Abbes* sans lequel cette thèse n'aurait pu voir le jour. Sa compréhension, sa patience et surtout ses recommandations si congrues nous ont adroitement guidées dans notre travail.

✓ Tous les enseignants ayant été sollicités de près ou de loin, notamment ceux travaillant dans l'établissement scolaire où se sont déroulées nos observations, en premier lieu Mr H M ; le maître de classe et ce, pour son ample coopération.

✓ À tous mes collègues travaillant à ENSB, du directeur jusqu'aux administrateurs.

✓ Au personnel administratif de l'université Mohamed Ben Ahmed Oran 2, en premier lieu la Vice-doyenne Mme S. BELKHITR pour son professionnalisme ; Mr. T. TABET AOUL, la distinguée S. OMARI, et Mr. BENAÏSSA qui nous ont soutenues sans relâche dans notre cursus universitaire.

✓ Tous les membres de notre chère famille qui nous ont soutenues moralement tout au long de notre recherche, en premier lieu notre tendre Mère qu'*ALLAH* la préserve de tout malheur.

RESUME

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la Didactique du Français langue Étrangère. Elle se cantonne à l'examen pédagogique-didactique de la remédiation dans les classes de FLE en primaire au regard des enseignants comme metteurs en jeu de cette dimension. Elle combine des approches qualitatives et quantitatives à travers une observation de classe et une enquête par questionnaire interrogeant les représentations, les savoirs et savoir-faire des enseignants en matière de remédiation.

Notre travail vise à montrer aux acteurs de classe que la remédiation comme dispositif de régulation pédagogique contre la genèse des difficultés d'apprentissage est une approche rigoureuse qui nécessite que compréhension conceptuelle et méthodologie structurée soient étroitement associées afin d'ouvrir sur des résultats efficaces. Cependant, la partie théorique de notre recherche devrait leur permettre de disposer d'un corpus structuré de connaissances pouvant les aider à repousser les tâtonnements et les confusions. Et la partie pratique, via des données empiriques, devrait leur permettre d'améliorer leur savoir et savoir-faire de remédiation.

Mots clés : Dispositif ; Remédiation pédagogique ; Difficulté d'apprentissage ; Évaluation formative ; pédagogie différenciée ; Soutien scolaire, Rattrapage.

1. Table des matières

2. INTRODUCTION	25
3. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE	26
4. L'ACTE PEDAGOGIQUE : UN ENSEMBLE DE PROCESSUS	27
1. LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT	27
2. LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	28
3. LE PROCESSUS DE FORMATION	28
5. LE SOCLE DE L'ACTE PEDAGOGIQUE « LE TRIPTYQUE PEDAGOGIQUE »	29
6. LA PD : UNE METHODOLOGIE AU SERVICE DE LA REMEDIATION	30
1. QU'EST-CE QUE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE ?	30
2. LES PRINCIPES VEHICULES VIA LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	31
7. POURQUOI RECOURIR A LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE ?	32
1. LES DIMENSIONS DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	32
a. <i>Une dimension idéologique</i>	33
b. <i>Une dimension pédagogique</i>	34
8. COMMENT S'ARTICULE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE EN CONTEXTE SCOLAIRE ?	35
1. UNE DIFFERENCIATION TRANSDISCIPLINAIRE	36
2. UNE DIFFERENCIATION CHRONOLOGIQUE	37
3. UNE DIFFERENCIATION SUCCESSIVE	37
4. UNE DIFFERENCIATION SIMULTANEE	38
5. UNE DIFFERENCIATION RELATIONNELLE	38
9. CONCLUSION	39
1. INTRODUCTION	41
2. QU'EST-CE QUE L'EVALUATION PEDAGOGIQUE ?	42
1. L'ETYMOLOGIE DU VERBE « ÉVALUER »	42
2. DEFINITION DE L'EVALUATION PEDAGOGIQUE	42
3. LES FONCTIONS DE L'EVALUATION PEDAGOGIQUE	43
1. UNE FONCTION PEDAGOGIQUE	43
2. UNE FONCTION INSTITUTIONNELLE	43
3. UNE FONCTION SOCIALE	43
4. LES TYPES DE L'EVALUATION PEDAGOGIQUE	44
5. ÉVALUATION FORMATIVE AU CŒUR DE L'ACTE PEDAGOGIQUE	48
1. L'EVALUATION FORMATIVE ET L'ENSEIGNANT	48

2.	L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'APPRENANT	49
6.	COMMENT S'ARTICULE UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION FORMATIVE ?	49
1.	LA PRISE D'INFORMATION.....	49
2.	L'INTERPRÉTATION	50
3.	LE JUGEMENT.....	50
4.	LA PRISE DE DÉCISIONS.....	50
5.	LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS	51
7.	ÉVALUATION FORMATIVE EST-ELLE UN CONTRÔLE ?	51
1.	LA NOTION DE CONTRÔLE	51
2.	ÉTYMOLOGIE DU TERME	52
3.	DÉFINITION	52
4.	LA NOTATION, L'INSTRUMENT DE CONTRÔLE	53
8.	ÉVALUER POUR DÉCELER LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE	53
1.	L'ERREUR LE FIL CONDUCTEUR DES DIFFICULTÉS.....	53
2.	LA PLACE DE L'ERREUR DANS L'ÉVALUATION FORMATIVE.....	54
3.	QUAND L'ERREUR DEVIENT DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE ?	54
4.	COMMENT REPERER UNE DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE ?	55
a.	<i>À partir d'une anticipation magistrale</i>	<i>55</i>
b.	<i>À partir de données observées</i>	<i>55</i>
c.	<i>Après une évaluation formative.....</i>	<i>56</i>
9.	LA TYPOLOGIE D'ERREURS D'APRÈS J.P ASTOLFI.....	56
10.	CONCLUSION	59
1.	INTRODUCTION	61
2.	QU'EST-CE QU'UN DISPOSITIF DE REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE ?	62
1.	QU'EST-CE QU'UN DISPOSITIF ?	62
2.	QU'EST-CE QU'UNE REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE ?	63
a.	<i>L'étymologie du patronyme « Remédiation »</i>	<i>63</i>
b.	<i>Le néologisme « Remédiation ».....</i>	<i>64</i>
3.	LA REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE	65
1.	LES DEUX ACCEPTIONS DE LA REMÉDIATION	66
a.	<i>Première acception.....</i>	<i>66</i>
b.	<i>Deuxième acception</i>	<i>66</i>
2.	REMÉDIATION INTÉGRÉE DANS UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE	67
3.	LA PLACE DE LA REMÉDIATION DANS LE TRIPTYQUE PÉDAGOGIQUE	69
4.	L'UTILITÉ DE LA REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE	69
4.	PAR QUI S'EFFECTUE LA REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE ?	69

5.	A QUI S'ADRESSE-T-ELLE ?	70
a.	À des apprenants ayant des difficultés scolaires	70
b.	À des absents et/ou des retardataires	71
c.	À des apprenants ayant un niveau satisfaisant.....	71
5.	LES FORMES DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE	72
1.	LA REMEDIATION INTERNE (R INT)	72
2.	LA REMEDIATION EXTERNE (R EXT).....	72
6.	LES TYPES DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE	73
1.	LA REMEDIATION IMMEDIATE (RI).....	73
2.	LA FONCTION DE REMEDIATION IMMEDIATE (RI)	74
3.	LES FORMES DE REMEDIATION IMMEDIATE.....	75
a.	Une régulation proactive	75
b.	Une régulation interactive	75
c.	Une régulation rétroactive.....	75
7.	COMMENT METTRE EN PLACE UN DISPOSITIF DE REMEDIATION IMMEDIATE (RI) ?.....	75
4.	LES QUATRE MOMENTS DE REMEDIATION IMMEDIATE.....	76
a.	L'activité	76
b.	Le diagnostic.....	76
c.	Remédiation immédiate proprement dite	77
d.	Retour à l'activité initiale	77
8.	LA REMEDIATION DIFFEREE (RD).....	80
1.	LA FONCTION DE LA REMEDIATION DIFFEREE (RD)	80
9.	COMMENT METTRE EN PLACE UN DISPOSITIF DE REMEDIATION DIFFEREE ?.....	80
1.	RECOURIR A UNE EVALUATION FORMATIVE EX ANTE.....	81
2.	DIFFERENCIER LE CADRE DE REMEDIATION	82
a.	Différencier le cadre spatial	82
b.	Différencier les stratégies pédagogiques	83
c.	Différencier les dispositifs	83
3.	FINIR SA REMEDIATION PAR UN CONTROLE EX POST	84
10.	LA PLACE DE LA RP DANS LE DOCUMENT PEDAGOGIQUE - (2016)	85
11.	ÉCLAIRAGE TERMINOLOGIQUE	89
1.	LE SOUTIEN PEDAGOGIQUE	89
2.	LE RATTRAPAGE	90
12.	CONCLUSION	94
1.	INTRODUCTION	97

2. PRESENTATION, ET DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE SUIVIE	97
1. LA METHODE DE COLLECTE DE DONNEES : OBSERVATION DE CLASSE.....	97
a. <i>Une observation descriptive</i>	97
b. <i>Une observation prescriptive</i>	98
3. LE CADRE DE L'OBSERVATION ET LES OUTILS DE COLLECTE UTILISES.....	98
1. LA ZONE GEOGRAPHIQUE	98
2. LA POPULATION OBSERVEE	98
3. L'ECHANTILLONNAGE	99
4. LA CONSTITUTION DU CORPUS	100
4. LE SECOND OUTIL D'INVESTIGATION.....	100
1. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE.....	100
2. PRESENTATION DE L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNEES	100
3. LA POPULATION INTERROGEE.....	101
4. L'OBJECTIF DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	101
5. LES LIMITES DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	106
6. CONCLUSION	107
1. INTRODUCTION.....	109
2. DEROULEMENT DE LA 1^{ERE} ACTIVITE D'APPRENTISSAGE	110
3. DEROULEMENT DE L'ACTIVITE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE	115
4. DEROULEMENT DE L'ACTIVITE DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE.....	120
5. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE L'OBSERVATION DESCRIPTIVE.....	126
1. ANALYSE DES DONNEES DE L'ACTIVITE D'APPRENTISSAGE.....	126
2. ANALYSE DES DONNEES DE L'ACTIVITE D'EVALUATION FORMATIVE	128
3. ANALYSE DES ACTIVITES DE REMEDIATION DIFFEREE	130
6. CONCLUSION	132
1. INTRODUCTION.....	135
2. IDENTIFICATION DU PROFIL ENSEIGNANT	137
1. LE SEXE.....	137
2. L'AGE	138
3. L'EXPERIENCE	140
4. DIPLOME.....	141
5. SPECIALITE	143
3. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DU FLE DU PRIMAIRE..	144
1. QUESTIONS PORTANTS SUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE	144

2.	QUESTIONS PORTANT SUR L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE	156
3.	QUESTIONS PORTANT SUR LA RP	163
4.	CONCLUSION	234
1.	INTRODUCTION	237
2.	LE CADRE GÉNÉRAL DE L'EXPÉRIMENTATION	238
1.	OBJECTIF DE L'EXPÉRIMENTATION MENÉE	238
2.	L'ACTIVITÉ DE REMÉDIATION CIBLÉE	238
3.	MODALITÉS PRÉALABLES DE MISE EN PLACE	240
4.	LES RÉSULTATS OBTENUS SELON LE DIAGNOSTIC EFFECTUÉ	243
5.	LES APPRENANTS CONCERNÉS PAR LA REMÉDIATION DIFFÉRÉE	245
6.	DIFFICULTÉS CIBLÉES	245
7.	LE TYPE DE DISPOSITIF MIS EN PLACE : UNE REMÉDIATION PAR GROUPE.....	251
a.	<i>Les exercices proposés pour chaque groupe</i>	<i>251</i>
b.	<i>Matériel utilisé</i>	<i>252</i>
8.	LE CONTRÔLE EX POST	252
9.	RÉSULTATS OBTENUS.....	253
10.	DÉCISIONS À PRENDRE	259
3.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	259
1.	EFFET DE LA REMÉDIATION RÉALISÉE SUR LES APPRENANTS RÉMÉDIÉS.....	260
2.	EFFET DE LA REMÉDIATION RÉALISÉE SUR L'ENSEIGNANT	260
3.	DIFFICULTÉS MATÉRIELLES RENCONTRÉES	260
4.	RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES.....	261
1.	ACCENTUER LA DIFFÉRENCIATION DANS LES SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE	261
2.	INTÉGRER EFFICACEMENT L'ÉVALUATION FORMATIVE	261
3.	ÉVITER LE COLMATAGE EN REMÉDIATION	262
4.	OPTIMISER LE TEMPS DE REMÉDIATION À TRAVERS LA PLANIFICATION RAISONNÉE DES DIFFICULTÉS À RÉMÉDIER.....	262
5.	DIFFÉRENCIER LES STRATÉGIES D'INTERVENTION EN REMÉDIATION	262
6.	NE PAS OMETTRE LA PHASE DE CONTRÔLE	263
7.	NE PAS SOLLICITER LES APPRENANTS À RÉMÉDIER À LA DERNIÈRE MINUTE.....	263
8.	ÉVITER D'ENGENDRER DES REMÉDIATIONS STÉRÉOTYPÉES.....	263
9.	VEILLER AU SUIVI PÉDAGOGIQUE.....	264
10.	ROMPRE AVEC LES REMÉDIATIONS À EFFECTIF PLETHORIQUE	264
11.	RÉMÉDIER NE CONSISTE PAS REFAIRE UN COURS DÉJÀ VU	265
5.	CONCLUSION	265

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Un récapitulatif des différents types d'évaluation pédagogique	45
Tableau 2 : Typologie d'erreurs d'après (ASTOLFI, 1999)	57
Tableau 3: La méthodologie préconisée par le document pédagogique, (2016).....	85
Tableau 4 : Remédiation/Soutien/Rattrapage.....	89
Tableau 5: Une séquence d'apprentissage d'une classe de 4 ^{ème} AP	103
Tableau 6 : 1 ^{ère} grille d'observation utilisée dans l'activité d'apprentissage	104
Tableau 7 : 2 ^{ème} grille utilisée dans la séance d'évaluation formative	105
Tableau 8 : 3 ^{ème} grille utilisée dans l'activité de remédiation différée	106
Tableau 9 : Déroulement de l'activité de conjugaison	111
Tableau 10 : Déroulement de l'activité d'évaluation formative	121
Tableau 11 : Déroulement de la 1 ^{ème} activité de remédiation différée	125
Tableau 12 : Analyse des données de l'activité de conjugaison	138
Tableau 13 : Analyse des données de l'activité d'évaluation formative	138
Tableau 14 : Analyse des données l'activité de remédiation différée.....	140
Tableau 15 : récapitulatif de l'analyse descriptive des données	140
Tableau 17 : La variable du sexe.....	147
Tableau 18 : La variable de l'âge	148
Tableau 19 : La variable de l'expérience dans l'enseignement primaire	150
Tableau 20 : La variable de diplôme	151
Tableau 21 : La variable de spécialité	153
Tableau 22 : Comment voyez-vous votre métier d'enseignant (PEP) ?	154
Tableau 23 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés d'apprentissage ?	156
Tableau 24 : Selon vous, quand serait-il possible d'appliquer la PD ?	158
Tableau 25 : Dans quelle activité, les difficultés se manifestent-elles le plus?	161
Tableau 26 : À votre avis, vous les imputez à quelles causes ?	164
Tableau 27 : Comment parvenez-vous à identifier les difficultés de vos élèves ?	166
Tableau 28 : Quelle évaluation préconisez-vous pour aboutir à une RP ?	169
Tableau 29 : Quel(s) objectif (s) visez-vous à travers l'évaluation formative ?	171
Tableau 30 : Quel lien faites-vous entre la PD et la RP ?	173
Tableau 31 : Comment est vue la remédiation pédagogique à l'école ?	175
Tableau 32 : Est-ce que la remédiation pourrait-elle être synonyme de :	177
Tableau 33 : Quel est l'intérêt d'une activité de remédiation pédagogique ?	179
Tableau 34 : Quels sont les types de remédiation pédagogique ?	181
Tableau 35 : Connaissez-vous les grands axes sur lesquels repose ce dispositif ?	183
Tableau 36 : Où réside la différence entre ces types de remédiation ?	185
Tableau 37 : À votre avis, laquelle est la plus difficile à mettre en place ?	187
Tableau 38 : Pensez-vous que le volume horaire réservé à la RP est-il :.....	189
Tableau 39 : Combien d'élèves retenez-vous pour une RD ?	192
Tableau 40 : Quand les choisissez-vous ?	194
Tableau 41 : Sur quel critère vous choisissez vos apprenants ?	196
Tableau 42 : Quelles difficultés ciblez-vous chez vos apprenants ?	198
Tableau 43 : Comment organisez-vous vos apprenants ?	200
Tableau 44 : À quoi consacrez-vous l'activité de remédiation différée ?	202
Tableau 45 : Comment réalisez- vous votre remédiation différée ?	204
Tableau 46 : Quel matériel pédagogique utilisez-vous ?	205
Tableau 47 : Vos élèves parviennent-ils à surmonter leurs difficultés scolaires ?.....	207
Tableau 48 :Faites-vous un contrôle ex post pour vérifier les objectifs.....	209
Tableau 49 : À quelles causes vous les imputez ?	211
Tableau 50 : Sur quoi préparez-vous vos activités de remédiation ?	213

Tableau 51 : Est-ce que la préparation des remédiations peut être :	215
Tableau 52 : Est-il est possible de s'en passer de la RP ?	218
Tableau 53 : Est-ce que vous lisez les documents pédagogiques ?.....	220
Tableau 54 : Les DP accordent-ils une place à la remédiation ?	223
Tableau 55 : Les documents pédagogiques expliquent-ils la méthodologie ?	225
Tableau 56 : Quelles en sont vos références ?	227
Tableau 57 : Rappel des modalités de RP	238
Tableau58 :Diagnostic des erreurs.....	239
Tableau 59: Tableau récapitulatif de l'activité de remédiation mise en place	242
Tableau 60 : les difficultés identifiées	244
Tableau 61 : comparaison des résultats	254

LISTE DES HISTOGRAMMES

Histogramme 1 : la remédiation dans le cadre de l'apprentissage (conjugaison)	137
Histogramme 2 : Analyse de l'activité d'évaluation formative	139
Histogramme 3 : Analyse des activités de remédiation pédagogique	141
Histogramme 4 : La variable du sexe	147
Histogramme 5 : La variable de l'âge	149
Histogramme 6 : La variable de l'expérience dans l'enseignement primaire	150
Histogramme 7 : La variable de diplôme	152
Histogramme 8 : La variable de spécialité	153
Histogramme 9 : Comment voyez-vous votre métier d'enseignant (PEP) ?	155
Histogramme 10 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés d'apprentissage ?	157
Histogramme 11 : Selon vous, quand serait-il possible d'appliquer la PD ?	159
Histogramme 12 : Dans quelle activité, les difficultés se manifestent-elles le plus ? ..	162
Histogramme 13 : À votre avis, vous les imputez à quelles causes ?	165
Histogramme 14 : Comment parvenez-vous à identifier les difficultés de vos élèves...167	
Histogramme 15 : Quelle évaluation préconisez-vous pour aboutir à une RP ?	169
Histogramme 16 : Quel(s) objectif (s) visez-vous à travers l'évaluation formative ? ..	172
Histogramme 17 : Quel lien faites-vous entre la PD et la RP ?	174
Histogramme 18 : Comment est vue la remédiation pédagogique à l'école ?	176
Histogramme 19 : Est-ce que la remédiation pourrait-elle être synonyme de :	178
Histogramme 20 : Quel est l'intérêt d'une activité de remédiation pédagogique ?	180
Histogramme 21 : Quels sont les types de remédiation pédagogique ?	182
Histogramme 22 : Les grands axes de ce dispositif?.....	184
Histogramme 23 : Où réside la différence entre ces types de remédiation ?	186
Histogramme 24 : À votre avis, laquelle est la plus difficile à mettre en place ?	188
Histogramme 25 : Pensez-vous que le volume horaire réservé à la RP est :	190
Histogramme 26 : Combien d'élèves retenez-vous pour une RD ?	192
Histogramme 27 : Quand les choisissez-vous ?	195
Histogramme 28 : Sur quel critère vous choisissez vos apprenants ?	197
Histogramme 29 : Quelles difficultés ciblez-vous chez vos apprenants ?	199
Histogramme 30 : Comment organisez-vous vos apprenants ?	201
Histogramme 31 : À quoi consacrez-vous l'activité de remédiation différée ?	203
Histogramme 32 : Comment réalisez- vous votre remédiation différée ?	204
Histogramme 33 : Quel matériel pédagogique utilisez-vous ?	206
Histogramme 34 : Vos élèves parviennent-ils à surmonter leurs difficultés ?	208
Histogramme 35 : Faites-vous une évaluation ex post ?	210
Histogramme 36 : À quelles causes vous les imputez ?.....	212
Histogramme 37 : Sur quoi préparez-vous vos activités de remédiation ?	214
Histogramme 38 : Est-ce que la préparation des remédiations peut être :	216
Histogramme 39 : Est-il est possible de s'en passer de la remédiation ?	218
Histogramme 40 : Est-ce que vous lisez les documents pédagogiques ?	221
Histogramme 41 : les documents pédagogiques accordent-ils une place à la RP ?	223
Histogramme 42 : Les documents pédagogiques expliquent-ils la méthodologie ?	225
Histogramme 43 : Quelles en sont vos références ?	228
Histogramme 44 : Type d'erreurs	248

Liste des abréviations utilisées

FLE	Français langue étrangère
DLE	Didactique des langues étrangères
MEN	Ministère de l'éducation nationale
PD	Pédagogie différenciée
RP	Remédiation pédagogique
RI	Remédiation immédiate
RD	Remédiation différée
R int	Remédiation interne
R ext	Remédiation externe
PEP	Professeur d'enseignement primaire
A	Apprenant
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
SPSS	Statistic Package for Social Sciences

Introduction générale

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis quelques années, l'intérêt apporté aux dispositifs est de plus en plus en vogue et il en va pour plusieurs domaines. L'intégration de ces derniers, qui est jugée nécessaire lorsqu'une situation est détectée « à risque », est justifiée pour leur apport préventif susceptible de circonscrire tout éventuel risque, ou à la rigueur atténuer ses déconvenues préjudiciables dans une situation déterminée.

Le terme "dispositif" désigne l'ensemble de mesures et/ou de moyens pouvant restreindre l'étendue d'un problème diagnostiqué donc à risque.

Il est également important de souligner que la mise en place de quelconque dispositif, en dépit de sa nature, ne va pas de soi. Au-delà des moyens déployés, son application sur le terrain implore, à priori, la présence d'un professionnel, responsable aussi bien de sa planification que de sa conduite afin d'en tirer des conséquences satisfaisantes. Selon les travaux de (Lebrun, 2009) : « *Nous entendons par dispositif un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs* »¹.

Le domaine de la didactique bénéficie d'une large gamme de dispositifs innovants et ce, en raison de la conclusion pédagogique incontestable dont ils ont fait preuve en matière de régulation, notamment la régulation des difficultés d'apprentissage.

Dans ce sens, Dubois, Lebrun, Glasman, Puren et plusieurs autres spécialistes s'accordent à affirmer qu' : « *Un dispositif peut jouer un rôle de réparation de quelque chose qui est déjà advenu (et donc une difficulté, [...]) et contribuer de fait à prévenir la persistance ou l'aggravation de la situation.* »²

Parmi les dispositifs sur lesquels nous concentrons notre recherche, il y en a trois étroitement indissociables sur lesquels nous portons un focus particulier. Il s'agit des dispositifs de remédiation pédagogique, d'évaluation formative, et de pédagogie différenciée. D'après les conclusions de (Floor, 2010) : « *Au sein des écoles, les*

¹ Lebrun., M., (2009), Dispositifs pédagogiques innovants pour développer les compétences des étudiants. IPM

²Glasman. D., (2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. Information sociales : Cain.info. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0058>

INTRODUCTION GÉNÉRALE

réponses sont multiples : remédiation pédagogique, pédagogie différenciée, aménagement des rythmes scolaires, tutorat, évaluation formative. »²

Celui qui suscite notre intérêt en premier lieu est celui de la remédiation pédagogique. Selon la terminologie didactique, la remédiation pourrait se définir précisément comme un ensemble d'actions pédagogiques visant la régulation des difficultés repérées chez les apprenants en vue de les aider à les surmonter. (Dani S., 2015) soutient cela : *«On appelle remédiation, l'ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation).»³*

Son objectif premier consiste à atténuer les difficultés scolaires rencontrées par les apprenants, ce qui permet, par ricochet, de consolider leurs piètres performances jugées insuffisantes par rapport au niveau requis dans une discipline donnée. D'après les recherches de (Brousseau, 2013) : *« Dans le milieu scolaire, elle (difficulté scolaire) renvoie nécessairement à un écart de performance par rapport à une norme selon l'âge et le niveau scolaire de l'élève et sert essentiellement à justifier la mise en place de dispositifs d'aide à l'élève. »⁴*

D'un point de vue pédagogique, la remédiation en classe peut revêtir deux types distincts :

- une remédiation immédiate (RI) qui intervient, "à chaud" pendant l'apprentissage en vue de réguler dans l'immédiat des erreurs jugées légères ou passagères.

²Floor, A, (2010), «La remédiation, oui mais pas n'importe comment ! », Analyse UFAPEC : n° 23-10

³ Dani, S., (2015). « *La remédiation pédagogique dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE à l'école primaire* ». Mémoire on line. Consulté le 15/02/2019. <http://e-biblio.univmosta.dz/handle/123456789/6880>

⁴ Brousseau., Dans, J. Giroux., (2013), « *Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : Problématique et repères didactiques* ». Éducation Et Didactique, vol. 7, n° 1, p. 7. Doi.org : 10.4000/éducation didactique.1573

INTRODUCTION GÉNÉRALE

- Une remédiation différée (RD) qui se réalise en dehors des heures de cours en vue de réguler les erreurs jugées lourdes et/ou gravement compromettantes quant au parcours scolaire des apprenants.

Leur mise en place exige une rigueur méthodologique particulière. Pour mieux clarifier nos propos, nous avançons l'exemple d'un médecin, qui pour prescrire un remède approprié, doit avant cela soumettre son patient à un diagnostic minutieux qui lui permettra d'identifier les causes inhérentes à sa pathologie. De même, l'enseignant, avant de remédier, est appelé à réaliser en amont une évaluation formative afin d'avoir un feedback continu susceptible de repérer en permanence les difficultés rencontrées par ses apprenants. (Puren, 2017), qui précise cet exemple : « *De même que le médecin ne donne de traitement médical qu'après avoir constaté des symptômes indiquant un problème de santé, de même la remédiation, dans les didactiques de toutes les disciplines scolaires, s'effectue après plusieurs évaluations qui ont fait apparaître chez certains élèves des erreurs identiques de performance révélant des difficultés d'apprentissage.* »⁵

Aussi pour fournir une approche de suivi, l'enseignant doit accomplir en aval un contrôle immédiat afin d'en juger de la faisabilité du dispositif mis en place pour pouvoir prendre les décisions pédagogiques appropriées. Dans ce sens, (Richard Etienne; Yvelines Fumat, 2014) note que : « *Le meilleur moyen pour parvenir à une action efficace est bien alors la réflexion qui suit et précède l'action pour mieux l'analyser, l'évaluer et l'améliorer* ». ⁶

Comme la remédiation n'est pas une pratique ordinaire au même titre que les autres pratiques de classes, celle-ci devrait échapper aux modèles standardisés qui annihilent son objectif thérapeutique. Dans ce sens, il convient de l'intégrer dans un cadre différencié susceptible de fournir des itinéraires d'intervention variés susceptibles de

⁵Puren. C., (2017), De la remédiation pédagogique à la Re-médiation didactique : concepts et méthodologies, Paris : ESF. P 43

⁶ Etienne. R., Fumat ? Y., (2014). Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ? Supérieur. Hal - 01714731

INTRODUCTION GÉNÉRALE

mettre à plat les différentes difficultés identifiées. Selon (Thierry BUSSY et Françoise GOSSET, 2010) : « *La différenciation de la pédagogie concerne à la fois les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées mais aussi les élèves plus habiles ou au rythme de travail rapide.* »⁷

Pour contextualisée notre recherche, il importe de rappeler que l'Algérie, représentée par son Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), a édifié les trois dispositifs en question dans le contexte scolaire et ce, à l'issue de la refonte institutionnelle qu'elle entamée en 2003 ; comme l'acquiesce les textes officiels émanant du Ministère de l'éducation nationale, 2013 : « *Les objectifs de la réforme en cours sont clairs : Le développement, des démarches de remédiation dans les classes constitue une stratégie prioritaire qui, avec d'autres moyens mis en place, redonneront aux enseignants et à leurs élèves une nouvelle orientation éducative et pédagogique.* »⁸

Pour mémoire, la remédiation pédagogique a été instaurée dans les trois cycles de scolarité de l'apprenant, à savoir dans le primaire, le moyen et le secondaire.

Dans le contexte primaire, elle concerne aussi bien l'arabe et les mathématiques que le français. Ce dernier dont l'apprentissage débute à partir de la 3^{ème} AP, est communément appelé par le patronyme FLE que nous même allons l'utiliser tout au long de notre travail de recherche.

Dans le contexte classe, tout apprentissage ne pourrait s'acquérir sans que les apprenants n'en effleurent le risque de tomber dans l'erreur. Il en va de même pour l'apprentissage du FLE qui est connu par ses spécificités et ses tournures complexes. Les apprenants sont, au quotidien, confrontés à d'innombrables difficultés qui les empêchent l'imprégnation efficace de cette langue. Ainsi la régulation s'avère un mal nécessaire car nombreux chercheurs mettent en garde contre les erreurs mal ou non régulées qui peuvent sembler, dans l'immédiat, légères ou passagères ; mais leur

⁷ Thierry BUSSY et Françoise GOSSET, (2010), « Comment différencier les apprentissages ? Et comment articuler les différentes aides aux élèves en difficulté (aide en classe, aide personnalisée, aide spécialisée) ? ». P. 2

⁸ Guide de Remédiation pédagogique. (2013). P. 6

INTRODUCTION GÉNÉRALE

cumulation pourrait les rendre, un jour, rudes, conduisant par conséquent, les apprenants à un échec certain.: « *Au primaire, l'élève peut avoir l'illusion de ne pas trop mal s'en sortir ; lorsqu'il arrive au collège, il est mis face à ses difficultés d'apprentissage sans avoir la possibilité de compromis ou d'adaptation.* »⁹

Par conséquent, la remédiation revêt une importance cruciale dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE, notamment dans la première étape de la scolarité qui est le primaire !!

Or, suite à nos observations quotidiennes en tant qu'ex directrice d'un établissement scolaire, il nous a été donné de constater que la remédiation pédagogique en primaire est sous tendue par un paradoxe, que nous pouvons le résumer comme suit : S'il est mis en exergue que cette pratique est éminemment positive, pourquoi en classes de FLE, celle-ci n'en est pas à son meilleur niveau ?

En partant de ce constat, plusieurs interrogations ont surgies autour des savoirs et les savoirs faire des enseignants en matière de remédiation, et les questionnements posés sont au cœur de notre recherche et invitent à ce que des éléments de réponses leurs soient apportées. Parmi les questions posées, nous nous sommes demandées :

1. Qu'est-ce qu'un dispositif de remédiation pédagogique en didactique du FLE ?
2. Comment les enseignants du FLE du cycle primaire appréhendent-ils la notion de remédiation pédagogique ?
3. Quels types de remédiation pédagogique pour quelles difficultés ?
4. Quel est le type de remédiation qui pose plus de problème aux enseignants de FLE du cycle primaire ?
5. Si l'on doit repenser la remédiation pour qu'elle réponde aux besoins d'apprenants, quelles seront les modalités pédagogiques pouvant être entreprises dans ce dernier ?
6. Comment conçoivent –ils leurs remédiations pédagogiques ?

⁹Feyfant. A., (2012).« Enseignement primaire : les élèves à risque de décrochage ». Dossier d'actualité veille et analyse n° 80. IFE Décembre P. 3

INTRODUCTION GÉNÉRALE

7. Comment est réalisée l'évaluation formative en classes de FLE du primaire ?
8. Réalisée comme telle, est-elle mise en corrélation avec la remédiation pédagogique ?

En partant de ces questions, la problématique posée s'énonce comme suit :
« Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classes de FLE ? Cas des apprenants de la 4^{ème} année primaire de l'école Chahraoui BACHA de la wilaya de Saida »

Au regard de la problématique posée, l'hypothèse principale formulée est la suivante : Sans avals conceptuels et méthodologiques, la remédiation pédagogique ne pourrait dépasser le seuil du bricolage, et par la-même, atteindre des résultats escomptés.

Comme l'explique Floor, les modalités de l'encadrement jouent un rôle énorme dans l'efficacité ou non d'une remédiation. »¹⁰, nous supposons que les enseignants devraient s'entourer de garanties conceptuelles et méthodologiques pouvant les libérer des appréhensions et des tâtonnements pour améliorer leur savoir et savoir faire de remédiation.

Au vu de nos constats, nous supposons que l'échec de la remédiation semble être lié à plusieurs difficultés comme le suggèrent les sous-hypothèses suivantes :

1. Il semble qu'il y ait un flot définitoire qui entoure à la notion de remédiation, ce qui risque de compromettre gravement les pratiques en question,
2. L'échec de la remédiation pédagogique pourrait être renvoyé à la qualité contingente des évaluations formatives réalisées en classes de FLE,
3. L'échec de la remédiation pourrait être congédié à son caractère standardisé susceptible d'ouvrir sur des activités prétexte de régulation,

¹⁰Floor. A., (2010). «*La remédiation, oui mais pas n'importe comment !* », Analyse UFAPEC. N° 23.10. P. 2

INTRODUCTION GÉNÉRALE

4. L'échec de la remédiation pourrait être attribué à une réalisation hâtive qui ne s'appuie pas sur une réflexion préalable sur les modalités adéquates à mettre en place.
5. L'échec de la remédiation pourrait résulter d'une planification vague et aléatoire des difficultés scolaires.

Voilà que l'hypothèse principale et les sous-hypothèses sont formulées, nous passons maintenant à la définition du cadre théorique de notre recherche :

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères, en l'occurrence, la didactique du français, langue étrangère. Elle se cantonne à l'examen pédagogique-didactique de la remédiation pédagogique en classes de FLE du cycle primaire au regard des enseignants comme metteurs en jeu de cette dimension.

Dans la même lignée, il convient de noter que notre recherche est amplement ancrée dans les travaux antérieurs de chercheurs spécialisés en la DFL à l'image de *Puren*, *Perrenoud*, *Floor*, *Inacio*, *Mérieux*, et tant d'autres ayant travaillé sur la thématique de la remédiation pédagogique dont les travaux nous ont permis d'avoir une compréhension éclairée du nôtre.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, la présente recherche se fixe pour objectifs :

- 1- Une vulgarisation claire et précise de la terminologie relative à la pédagogie de la remédiation en vue de susciter une conscience professionnelle qui libère des représentations réductibles.
- 2- Évoluer les pratiques remédiantes vers un meilleur ajustement de ces dernières sur les seuls apprenants et vers un meilleur-agir sur leur difficultés d'apprentissage.

Notre recherche comprend deux parties, une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique vise à établir le cadre conceptuel de la recherche, de guider notre approche méthodologique et d'éclairer l'interprétation des résultats. Elle se décline en trois chapitres :

- 1-Le premier chapitre qui a pour titre : « La pédagogie différencié, une méthodologie au service de la remédiation », sert d'entrée pour mettre au jour cette méthodologie qui constitue le socle de la remédiation pédagogique.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

2-Le second chapitre qui s'intitule : « L'évaluation formative ; une condition sine qua non de remédiation », a pour but de redéfinir l'évaluation formative, tout en mettant l'accent sur sa méthodologie souvent jugée fastidieuse, notamment lorsqu'il s'agit de circonscrire les difficultés en vue de les remédier.

3- Le troisième chapitre intitulé : « La remédiation pédagogique ; un dispositif de régulation des difficultés scolaires », constitue le chapitre pivot de la partie théorique parce qu'il apporte une nouvelle conceptualisation à la remédiation pédagogique dans le contexte scolaire.

La partie pratique, quant à elle, a pour but de mettre en application les données théoriques avancées et la collecte des données empiriques en vue de valider les hypothèses formulées et répondre, par voie de conséquences, à la problématique posée. Nous avons jugé utile de répartir cette partie en quatre chapitres organisés comme suit :

4-Le quatrième chapitre s'intitule : « Description de l'approche méthodologique suivie », prend en charge la description des outils de recherche utilisés dans notre investigation.

5- Le cinquième chapitre s'intitule : « Observation de classe : Analyse et commentaires », prend en charge l'analyse et l'interprétation des données observées dans une classe de 4^{ème} AP en vue d'appréhender la réalité de la remédiation dans un contexte réel.

6-Le sixième chapitre qui s'intitule : « L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation des données obtenues », assure l'analyse des données de l'enquête par questionnaire adressée aux enseignants de FLE du cycle primaire en vue de comprendre en profondeur la réalité de la remédiation et ce, à travers l'examen des pratiques déclarées des enseignants, ce qui permettra la validation des hypothèses préalablement formulées.

7-Le septième chapitre s'intitule « Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique dans une classe de FLE du cycle primaire ». Il s'agit d'une observation prescriptive, illustrée par la mise en place d'un dispositif de remédiation dont l'objectif est de clarifier les contours méthodologiques incontournables sous-

INTRODUCTION GÉNÉRALE

jacents la remédiation, et terminée par des recommandations pédagogiques susceptibles de répondre à la problématique posée.

Nous finirons notre travail par une conclusion qui récapitulera et mettra en perspectives les résultats tirés de la recherche

Partie I- CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I :

La pédagogie différenciée : Une méthodologie au
service de la
remédiation pédagogique

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

2. Introduction

Compte tenu du paysage très hétéroclite qui s'affiche nettement dans nos classes, notamment dans les classes de FLE, la question qui se pose est celle des méthodologies pédagogiques susceptibles d'atteindre tous les profils scolaires en dépit des différences qui les marquent.

Envisager une approche différenciée dans nos classes de FLE constitue une des voies pédagogique suggérée par les professionnels pour contrer le problème de l'hétérogénéité des niveaux scolaires. D'après les recherches en didactique du FLE, la pédagogie différenciée se définit comme méthodologie qui s'oriente davantage vers un principe d'individualisation qui permet de prendre en charge tous les apprenants quelles que soient leurs inégalités scolaires en leur offrant des itinéraires pédagogiques adaptés. Dans cette optique, la pédagogie différenciée semble constituer un socle méthodologique intrinsèque de la remédiation pédagogique. Cependant, il serait impossible d'avancer dans notre recherche sur la remédiation pédagogique, sans examiner en profondeur cette méthodologie.

Ainsi, ce chapitre s'avère indispensable dans la mesure où il permet de faire comprendre les bases sur lesquelles repose la remédiation pédagogique.

Dns ce sens, le présent chapitre se fixe pour objectif de redéfinir la méthodologie de la pédagogie différenciée et surtout propose d'explicitier les principes sur lesquels elle repose.

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

3. L'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie

Dans le cadre de la réforme entamée en 2002, le français préserve son statut de première langue étrangère. Il occupe ainsi une place prépondérante en tant que matière importante dans le parcours scolaire des apprenants qui commence du primaire, passant par le moyen et allant jusqu'au secondaire.

Il n'est pas inutile de rappeler certains principes méthodologiques. En guise d'alternative aux anciennes méthodes pédagogiques d'apprentissage, il a eu l'avènement de l'approche par les compétences. Cette nouvelle approche basée sur les compétences se détermine par l'acquisition d'un certain nombre de compétences pouvant permettre aux apprenants de les réemployer dans des contextes authentiques.

Il s'agit d'une pédagogie active puisqu'elle est axée sur une logique d'apprentissage qui place l'apprenant au centre de l'acte pédagogique et met l'accent sur la résolution de problèmes. Autrement dit, elle est plus axée sur des compétences que l'apprenant devrait acquérir en résolvant des situations-problèmes scolaires, soit l'acquisition d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être pouvant le promouvoir à résoudre des situations-problèmes authentiques. Dans cette optique, l'ancien Ministre de l'Éducation (Benbouzid, 2009), affirmait : « *L'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes. C'est l'appropriation de compétences. Telle est la visée de l'APC.* »

L'enseignement/apprentissage du français qui s'inscrit désormais dans la mouvance de cette approche dont les compétences peuvent s'articuler autour de quatre compétences disciplinaires : compréhension orale et écrite et production orale et écrite susceptibles d'amener l'apprenant à communiquer en français, comme il ressort des directives pédagogiques : « *L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral et à l'écrit.* » (Commission nationale des programmes, 2010)

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

4. L'acte pédagogique : un ensemble de processus

L'acte pédagogique comme l'avait déjà défini Houssaye ; (1986), est la jonction issue du triangle didactique. Ce dernier, comme son nom l'indique, fédère trois pôles principaux étroitement liés entre eux et donnant lieu à ce que l'on appelle communément des processus.

1. Le processus d'enseignement

Enseignement, qui notoirement issu du verbe « *enseigner* », désigne une médiation organisée dont le but est de guider les apprenants vers l'appropriation d'une langue. Dans le *Dictionnaire Didactique de Français*, J.P. CUQ définit ce processus comme étant : « *L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un élève.* »¹¹

Mais transmettre ne suffit pas pour qu'un enseignement s'accomplisse, il faut se dispenser des moyens méthodologiques qui favorisent l'apprentissage. Pour mieux cerner le sens du terme, nous empruntons la définition avancée par Bru qui définit l'acte d'enseigner comme suit : « *Enseigner ce n'est pas seulement transmettre, C'est aussi mettre en place des situations (cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles, pédagogiques, didactiques...) qui devraient permettre l'apprentissage.*» (Bru, 1992) ¹²

Dans ce processus, il y a lieu de dire alors que le rôle de l'enseignant ne saurait se limiter à la transmission du savoir, ni du savoir-faire ; enseigner renvoie plutôt à l'activité dans laquelle l'enseignant se trouve dans une situation d'un animateur, d'un guide voire d'un professionnel qui saura comment guider ses apprenants vers apprentissage efficace et durable.

L'enseignant devient, par-là, ce chef d'orchestre qui anime le processus pédagogique et ce, par les différents rôles qu'il anime dont la conjugaison vise à

¹¹ CUQ. J. P, Dictionnaire de Didactique du Français : Langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003, p. 83.

¹² Document d'accompagnement, Ibid.

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

amener les apprenants à transférer leur savoir, savoir-faire en dehors du contexte classe.

2. Le processus d'apprentissage

Dans la dynamique d'apprentissage, l'apprenant qui est celui qui apprend, est appelé à travers une série d'activités cognitives, langagières et communicatives de mener à terme l'appropriation d'un apprentissage bien déterminé. Selon le Dictionnaire Didactique des Langues : « *L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle l'apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation d'un savoir.* »¹³

3. Le processus de formation

Avec l'avènement des méthodes dites actives, le processus de formation s'oriente d'emblée sur l'apprentissage, ce qui met davantage l'accent sur les apprenants. Cependant, l'ancien rôle de l'enseignant, détenteur de savoir, a pris fin en laissant place à l'animateur dont le rôle consiste à animer des échanges et d'aider les apprenants à mobiliser les ressources indispensables qui les orientent vers leur processus d'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le processus de formation est cet espace qui se situe entre le maître de classe et ses apprenants dans lequel est favorisé et mis en avant le rapport relationnel. Ce dernier pourrait se caractériser à travers l'échange entre l'enseignant/apprenants ou apprenants/apprenants. Leur débat pourrait être suscité autour de différents sujets, des concepts ou des notions mal assimilés. En dépit de son importance, la relation pédagogique est souvent mise à l'écart, notamment en la comparant aux deux processus susmentionnés.

¹³ Ibid. p. 22.

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

5. Le socle de l'acte pédagogique « Le triptyque pédagogique »

Selon la logique de l'approche par les compétences, l'acte d'apprentissage se décline en un nombre de compétences que les apprenants sont censés acquérir tout au long d'une période scolaire bien déterminée et dont la vérification se fait constamment par le biais de dispositifs d'évaluations.

D'un point de vue pédagogique, l'évaluation reste une des composantes interactives les plus indispensables dans l'acte pédagogique étant donné qu'elle offre une mise au point permanente de ce dernier. Autrement dit, elle permet d'apporter un effet rétroactif sur le processus d'enseignement/apprentissage puisqu'elle permet de prime abord d'évaluer le travail de l'enseignant et ce, par remettre en question ses stratégies d'enseignement ; en outre, de pouvoir situer où en sont ses apprenants par rapport à leur apprentissage et enfin de jauger l'impact de ce dernier sur eux.

Un des objectifs de l'évaluation est son effet rétroactif sur les apprentissages permettant à l'enseignant de mettre en place des stratégies régulatrices visant soit l'approfondissement des connaissances déjà acquises soit la remédiation des notions mal assimilées ou incorrectement comprises.

L'apprentissage de français en cycle primaire notamment, se présente sous forme d'un triptyque ou se renouvelle : Enseignement/Apprentissage- évaluation formative-remédiation. Cette approche spiralaire constitue le socle du triptyque pédagogique.

Les composantes du triptyque pédagogique s'alternent dans un cadre de projets, incluant chacun, un certain nombre de séquences, qui à leur tour, se déclinent en un nombre prédéfini d'activités relatives au processus d'apprentissage de la langue et en rapport avec les objectifs visés.

Le travail magistral se situe dans une perspective d'accompagnement qui contribue par ses différentes interventions pédagogiques à l'installation des compétences scolaires chez ses enseignés. Pour se faire, l'enseignant doit mettre en avant un ensemble de stratégies différenciées susceptibles d'impliquer davantage des profils plus personnalisés mais ayant des objectifs communs. Ce mode opératoire rappelle les principes de la pédagogie différenciée.

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

6. La PD : Une méthodologie au service de la remédiation

Parmi toutes les pédagogies dites actives, l'accent est amplement posé sur la pédagogie différenciée. Celle-ci semble se focaliser sur un principe d'individualisation des apprentissages de manière à convenir à tous les profils sans pour autant faillir aux objectifs pédagogiques qui sont par contre communs.

Il s'avère que la pédagogie différenciée est une des réponses somme positives pouvant répondre à de nombreux problèmes pédagogiques, notamment au problème de l'hétérogénéité qui appert fortement au sein de nos classes.

1. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

L'Ecole d'aujourd'hui articule avec ardeur l'aspiration de la réussite de tous les apprenants en se penchant d'emblée sur la politique qui consiste à accommoder l'école aux écoliers et non pas le contraire. La thématique de la pédagogie différenciée concorde parfaitement avec les enjeux d'actualité, voire s'impose de force car il est possible de dire que cette méthodologie peut fournir une grande variété de choix et de possibilités pédagogiques susceptibles de prendre en charge tous les apprenants quel que soit leur différence ; et permet par voie de conséquence, la gestion de l'hétérogénéité qui devient de plus en plus exorbitante au sein de nos classes d'aujourd'hui.

Pour mettre en place cette pédagogie, repenser le cadre pédagogique dans toute sa globalité semble incontournable. Ce dernier doit suggérer des pistes d'appropriation variées, des outils de travail ingénieux, des modes d'enseignements stimulants et plein d'autres possibilités pouvant entrevoir différemment les apprentissages. Ces derniers sont plutôt axés sur un principe d'individualisation des apprentissages. Autrement dit, chaque apprenant est censé atteindre les mêmes objectifs mais avec ses propres stratégies qui ne sont forcément pas identiques à celles de ses camarades. *Selon (Meirieu. P ; Rouche. N, 1987) : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, s'appuyer sur la singularité pour permettre*

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

l'accès à des outils communs, en un mot : être en quête d'une méditation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir. »¹⁴

2. Les principes véhiculés via la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée a renforcé non seulement le principe de l'individualisation des apprentissages, mais a pu faire décliner cette pâleur aussi rigide que monotone ayant longtemps peint le cadre scolaire qui consiste à dispenser un enseignement uniformisé à des apprenants qui notoirement sont très différents.

Dans ce sens, (Przesmycki.H, 1991, p. 10) semble avoir tout dit par la définition qu'il a proposée au sujet de la pédagogie différenciée et qui résume, nous semble-t-il, les lignes directrices de cette approche :

« La pédagogie différenciée se définit donc comme : Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations de la situation de formation, une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité (...) selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires. »¹⁵

La pédagogie différenciée respecte le rythme d'apprentissage de chacun parce qu'elle permet la flexibilité des stratégies enseignantes aux stratégies apprenantes.

La différenciation concerne aussi bien les démarches d'enseignement/apprentissage et d'évaluation que celles de remédiation. Mais, il convient d'indiquer que la dernière activité, est supposée être la concrétisation même de la pédagogie différenciée, ne serait-ce que parce que la différenciation est plus facilement réalisable avec un nombre réduit d'apprenants qu'avec un nombre pléthorique pendant les cours.

¹⁴ P. MEIRIEU & N. ROUCHE, (1987), Différencier la pédagogie des objectifs à l'aide individualisée : « Réussir à l'école, des enseignants relèvent le défi », Edition : Vie Ouvrière.

¹⁵Przesmycki.H, H. (1991). Pédagogie différenciée. Paris : Hachette éducation

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

7. Pourquoi recourir à la pédagogie différenciée ?

Avec l'avènement de la pédagogie différenciée, l'hétérogénéité ne devient plus un obstacle à franchir, mais un obstacle à affronter. Toutefois, les inégalités scolaires ne devraient en aucun cas servir de prétexte pour justifier la baisse de niveau scolaire.

Nonobstant les inégalités, aucun apprenant ne doit être privé de l'opportunité de recevoir un enseignement de qualité. La pédagogie différenciée a pris dans sa ligne de mire les différences scolaires pour établir une pédagogie qui leur est flexible.

Parmi les objectifs de la pédagogie scolaire, nous citerons ceci :

- Adapter l'école dans le sens d'un meilleur ajustement de cette dernière à son public,
- Favoriser l'estime de soi chez les apprenants en dépit de leur différence,
- Gérer l'hétérogénéité de plus en plus exorbitante dans nos classes,
- Favoriser un enseignement plus flexible aux différences sans aucun prétexte ni relégation,
- Repousser l'uniformisation rigide et autonome d'un apprentissage commun à tous,
- Prêter un apprentissage individualisé,
- Réduire le taux du décrochage scolaire,
- Diminuer les blocages et les déficits d'apprentissage,
- multiplier les chances de réussite scolaire,
- Parfaire le rendement quantitatif et qualitatif de l'Ecole.

1. Les dimensions de la pédagogie différenciée

Parmi les multiples dimensions que dégage la pédagogie différenciée, deux nous paraissent devoir être mentionnées : une ayant trait à l'idéologie et une autre ayant trait

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

à la pédagogie ; comme l'atteste (Gillig, 2001), atteste que : « *L'approche de la pédagogie différenciée est à la fois idéologique et pédagogique.* »¹⁶

a. Une dimension idéologique

L'école qui fait partie intégrante de la société, tend à combler une fonction de socialisation. Il n'est pas inutile de rappeler que la fonction de socialisation qui peint l'école, s'inspire du courant socioconstructivisme. Ce dernier met de plus en plus l'emphase sur l'importance du contexte social pour l'école.

Par un principe de socialisation, l'entreprise éducative estime répondre aux exigences de la société dans laquelle elle s'y insère. Elle a donc pour mission de faire couler son produit dans le moule de la citoyenneté. Il s'agit, par-là, d'inculquer aux citoyens de demain les valeurs nationales qui y sont inhérentes en vue qu'ils les exercent dans leur vie sociale.

Pédagogiquement parlant, l'école doit doter son public de compétences durables et solides pouvant les promouvoir sur le plan personnel, professionnel et social. Pour ce faire, ces enjeux pourraient s'accomplir via une approche différenciée qui permettra de prendre en charge tous les profils au même pied d'égalité sans discrimination ni rejet surtout que toute société est marquée par une mosaïque surprenante de singularités, ce qui forme sa richesse : des singularités cognitives, physiques, biologiques, sociales, financières, etc.

D'un point de vue socioconstructiviste, l'école se voit de plus en plus contrainte de s'infléchir aux besoins de la société dans laquelle elle s'y insère. Entre autre, elle doit

¹⁶Gillig. J-M. (2001)., « *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école* », Ed Hachette éducation. P.56

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

promouvoir la vie en communauté sans manquer au respect absolu des différences qui y émanent.

b. Une dimension pédagogique

. Une méthodologie qui accepte les inégalités individuelles

Acquiescer la pédagogie différenciée revient à reconnaître que les inégalités individuelles sont bien présentes chez les apprenants. (Legrand, 1995), qui témoigne : « *C'est aussi l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves et non l'adaptation des élèves aux exigences d'objectifs socio-économiques différents.* »¹⁷

De nombreux chercheurs mettent l'accent sur un certain nombre d'inégalités individuelles pouvant facilement se repérer chez les écoliers avant que ces derniers ne s'imprègnent d'inégalités scolaires. Ils peuvent afficher de nombreuses inégalités, en l'occurrence des altérités inhérentes au sexe ou à l'âge, des altérités d'ordre psychologique, émotionnel, culturel, ou encore socio-économique, qu'il convient d'accepter voire de mettre en valeur.

- Une méthodologie qui respecte les différences scolaires

Les salles de classes d'aujourd'hui offrent des paysages de moins au moins uniformisés et ce, à cause des différences individuelles et aussi scolaires. Chaque apprenant est singulier de par sa personnalité. Par conséquent, il dispose de son propre style d'apprentissage, de son rythme qui le distingue de ses semblables, de son comportement spécifique à lui, etc.

¹⁷ Louis LEGRAND (1995), *Les différenciations de la pédagogie*, puff, p 79

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

La pédagogie différenciée respecte les différences scolaires sans la moindre relégation. En apprenant, chacun peut atteindre un objectif commun à tous, sans pour autant être obligé de suivre un parcours pédagogique similaire.

En somme, la nécessité de mettre en avant une pédagogie différenciée semble nécessaire parce qu'elle prend en charge non seulement les inégalités individuelles mais aussi les écarts scolaires. Ainsi, le plus grand défi pour tout enseignant est de mettre en place une dynamique de différenciation pouvant s'ajuster à chacun sans pour autant vexer le rythme de chacun ni manquer aux objectifs communs de la classe.

8. Comment s'articule la pédagogie différenciée en contexte scolaire ?

Le rôle prépondérant que joue l'enseignant est prépondérant dans la réussite de la pédagogie différenciée auprès des apprenants. Dans ce sens, (Alexie Forestier, Marion Martel, 2012), attestent : « La différenciation est donc une des compétences que le professeur doit posséder et il doit la mettre en œuvre dans son enseignement. »

Dans ce contexte, la compétence magistrale en termes de différenciation apparaît lorsque l'enseignant arrive à mettre en avant toutes les facettes pédagogiques possibles pouvant immerger les apprenants dans un cadre vivement différencié. À ce titre, il peut :

- Préparer les activités du jour (le travail pré-pédagogique),
- Préciser les objectifs communs à atteindre,
- Anticiper les difficultés éventuelles pouvant bloquer les apprenants,
- Constituer les formes et les outils d'analyse pertinents permettant la classification l'explication des difficultés repérées (communes ou individuelles soient-elles),
- Adapter dans la mesure du possible ses stratégies d'enseignement avec celles d'apprentissage,
- Évaluer l'impact des différenciations mises en place pour édicter les décisions correctes.
- Remédier les apprentissages dans une dynamique d'individualisation.

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

1. Une différenciation transdisciplinaire

Varier les contenus d'apprentissage pour mieux les adapter au niveau des apprenants. En guise d'exemple, l'enseignant peut proposer différentes situations problèmes, en faisant une entrée diversifiée au contenu du cours qui pourrait s'ajuster aux différents styles d'apprenants. Autrement dit, le choix se détermine en fonction des besoins spécifiques et aux capacités cognitives de chaque apprenant qui sera en mesure de s'approprier de manière individuelle.

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

2. Une différenciation chronologique

Varié les situations d'apprentissage et ce, par venir en aide aux apprenants en fonction de leurs besoins. (Forestier. A ; Martel. M, 2012), qui corroborent : « *Cela leur permet de travailler selon leur goût, leur aptitude, leur profil et leur style cognitif. Le maître peut alors proposer de travailler en petit groupe, individuellement ou en groupes dirigés.* »¹⁸

En d'autres termes, la disposition des apprenants peut largement varier du travail individuel, en binôme, en groupe homogènes, collectif, par tutorat, etc.

Selon (Fresne, 1994) : « *Le pédagogue doit tenir compte lorsqu'il établira ses groupes de besoins ou de soutien. Il est préférable de regrouper à ces moments les élèves de profil identique, afin de simplifier le travail différencié.* »¹⁹

3. Une différenciation successive

Varié les outils et moyens didactiques afin de permettre à tous les apprenants un meilleur rapprochement aux compétences ciblées. Pour se faire, il peut alterner les outils classiques par des outils ludiques, favoriser de plus en plus le recours aux nouvelles technologies (power point, des vidéos, ...). Le recours à ses outils va leur permettre de casser la monotonie de l'apprentissage classique. La différenciation à ce niveau peut toucher également le cadre organisationnel, en guise d'illustration, renverser les coutumes en ce qui concerne le lieu où ordinairement se déroule l'apprentissage. Ces derniers peuvent s'effectuer soit en bibliothèque, soit dans le jardin d'école, faute de quoi, l'enseignant les garde dans la salle de classe mais veille à échanger leurs places. Il peut leur laisser la possibilité de choisir leurs binômes qu'ils vont choisir par affinité, par exemple.

¹⁸ Ibid.

¹⁹Fresne. R., (1994). « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. p.18

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

4. Une différenciation simultanée

Varié les méthodes et les démarches d'enseignements/apprentissage afin de mieux stimuler la motivation et repousser, en conséquence, l'ennui qui s'installe généralement vite chez les apprenants, notamment les plus jeunes. À cet égard, le maître de classe pourrait alterner entre des méthodes déductives, inductives, analytiques, et globales. Dans cet ordre d'idées, Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond certifient : « *Pour prévenir la fatigue scolaire, il est important de varier les activités proposées le plus possible en alternant des types d'occupations qui requièrent à chaque fois des compétences physiques ou intellectuelles différentes.* »²⁰ (Louis & Ramond, 2009)

5. Une différenciation relationnelle

Il est vivement recommandable de s'appuyer sur la différenciation relationnelle. À ce titre, l'enseignant peut également différencier le rapport de l'apprenant avec son apprentissage. Il peut, par-là, miser sur un travail plus autonome (réaliser des projets), le travail rapproché ou distancé avec ses apprenants. Il peut aussi se lancer du vécu proche de l'apprenant ou au contraire du plus détaché de la vie de tous les jours.

²⁰ Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), «*Comprendre et accompagner les enfants en difficultés scolaires* ». Ed : Dunod. P 54

Chapitre I : La pédagogie différenciée, une méthodologie au service de la remédiation

9. Conclusion

Avant de vouloir différencier à proprement parlé, il convient d'éviter au préalable le principe de l'uniformité car ce dernier est le premier pas qui freine la réussite de l'acte pédagogique quel que soit les intentions professionnelles.

Pour pouvoir différencier l'acte pédagogique, il convient de différencier les trois processus qui composent cet acte. (Przesmycki.H, 1991), qui corrobore : « *La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propre itinéraire, l'appropriation, les savoirs ou les savoir-faire.* »²¹

Par conséquent, il convient de différencier l'enseignement, différencier l'apprentissage, différencier l'évaluation, et enfin différencier les pistes de remédiation.

²¹Przesmycki.H, H. (1991). Pédagogie différenciée. Paris : Hachette éducation

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

Chapitre II : l'évaluation formative ; une condition sine qua non de remédiation

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

1. Introduction

D'un point de vue pédagogique, l'évaluation est une composante importante en classes de FLE étant donné qu'elle permet non seulement d'identifier les erreurs, un prélude de difficultés scolaires ; mais de les aplanir à temps avant qu'il ne soit trop tard de les remédier. Ainsi dit, c'est dans et par l'action d'évaluation que les apprentissages s'édifient.

L'évaluation pédagogique n'a jamais été une fin en soi puisqu'elle est le point de départ pour provoquer des actions de régulation qui pourraient rectifier les différentes erreurs commises par les apprenants. Autrement dit, l'enseignant s'en sert systématiquement pour, entre autre, afin décider des activités de remédiation pouvant prendre en charge les besoins constatés chez ses apprenants.

L'évaluation exige de la rigueur tant dans son élaboration que dans son sa réalisation car le manque de rigueur peut annihiler la remédiation.

Faisant fond sur les apports et les données théoriques qu'offre la didactique des langues étrangères, en l'occurrence la didactique du FLE au sujet de l'évaluation pédagogique, le présent chapitre prend en charge de montrer l'objet et la place de l'évaluation pédagogique, de faire valoir son rôle en tant que instrument incontournable dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, notamment lorsqu'il s'agit de remédier.

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

2. Qu'est-ce que l'évaluation pédagogique ?

1. L'étymologie du verbe « Évaluer »

Étymologiquement, évaluer provient du latin « *ex-valuere* » qui signifie faire sortir la valeur. Comme la définit (Hadji, 1989) : « *Évaluer consiste à attribuer une « Valeur » à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes.* »²². Ainsi, « évaluation » dérive du verbe « évaluer » qui renvoie à la notion de valeur qui consiste à, son tout, à apprécier la valeur d'une action. Dans son acception la plus large, l'évaluation sert à apporter un jugement.

2. Définition de l'évaluation pédagogique

L'évaluation est un processus continu dans tous processus d'enseignement/apprentissage servant à fournir des informations valides et pertinentes susceptibles de porter un jugement sur la valeur d'une action accomplie, en examinant son degré de conformité par rapport à un ensemble de critères adéquats aux objectifs prédéfinis en vue de prendre une décision. Elle consiste, à titre illustratif et non-exhaustif, à :

1. – Valider un apprentissage ; passer à un apprentissage suivant ; remédier à des difficultés qui empêchent un apprentissage,
2. – Changer les stratégies enseignantes et/ou apprenantes ainsi que les démarches déployées, encourager les stratégies rentables ; inciter le recours à des stratégies nouvelles,
3. – Interroger la didactique sur les problèmes rencontrés en vue d'améliorer la pratique scolaire,

²² HADJI, C (1989). « L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils ». Paris : ESF. P. 191

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

3. Les fonctions de l'évaluation pédagogique

Dans cette optique, il n'est pas inutile de confirmer que l'évaluation est un continuum omniprésent dans la pratique scolaire qui la conditionne et ce, selon la fonction à remplir qui est tantôt pédagogique, tantôt institutionnelle, tantôt sociale.

1. Une fonction pédagogique

L'évaluation pédagogique est au service de l'apprentissage. Elle est pédagogique lorsqu'elle interpelle les partenaires de classe, l'enseignant et l'apprenant en l'occurrence. Ces derniers sont appelés à effectuer un pronostic sur l'ensemble de la démarche pédagogique en vue d'apporter des décisions pédagogiques fiables aussi bien sur les attitudes, les performances et les comportements, que sur les démarches, les conduites et les outils et moyens, etc.

2. Une fonction institutionnelle

Elle est institutionnelle lorsqu'elle implique l'institution qui tend à évaluer le rendement scolaire dans sa globalité, en vue de prendre les décisions appropriées aux constats. Des décisions qui peuvent renvoyer, entre autre, à la qualité de la formation professionnelle, à l'aménagement des curriculums ou au renouvellement pédagogique-didactique, etc.

3. Une fonction sociale

Elle est sociale lorsqu'elle implique d'autres partenaires, à savoir les parents et les tuteurs. Dans ce sens, elle peut prendre une forme matérielle à travers différents instruments (cahiers de composition, bulletins scolaires, plateforme numérique, etc.) visant une fin communicative qui consiste d'informer sur l'état d'avancement de l'apprenant dans son apprentissage en classe.

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

4. Les types de l'évaluation pédagogique

Il existe trois grands types d'évaluation pédagogique voire quatre : évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative. Qu'elles soient en amont, au milieu ou en aval, les quatre évaluations font parties intégrantes du processus d'enseignement/apprentissage. Chaque évaluation possède ses propres fonctions et ses propres conclusions et se distingue chacune par un cadre temporel distinct et d'un cheminement particulier qui répond à un certain nombre de questions telles que : quand ?, Pourquoi ?, Comment ?

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

Tableau 1 : Un récapitulatif des différents types d'évaluation pédagogique

Type	Définition	Quand ?	Comment ?	Pourquoi ?
. L'évaluation diagnostique	<p>Selon (Scallon, 1999), l'évaluation diagnostique : <i>« ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme »</i>²³</p>	<p>Intervient en amont du processus d'enseignement/apprentissage. En début d'une formation/ apprentissage.</p>	<p>Des exercices bâtis sur la base d'indicateurs d'évaluation adaptés à des apprentissages antérieurs.</p>	<p>En raison de son caractère prévisionnel : elle permet de mettre le point sur les pré requis de l'apprenant. En conséquent, elle permet de pronostiquer les chances de sa réussite dans les apprentissages subséquents et favorise, entre autre, la possibilité de circonscrire les contraintes qui risquent d'obstruer l'installation de ses nouveaux acquis.</p>

²³ Scallon, G., (1999), *Regards sur l'évaluation diagnostique*, Saint-Laurent : Ed. Renouveau pédagogique.

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

<p>. L'évaluation formative</p>	<p>L'évaluation formative est une partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage. (Landsheere, 1979) précise que :</p> <p><i>« (...) une évaluation est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste »²⁴</i></p>	<p>L'évaluation formative intervient à la fin d'une séquence d'enseignement/Apprentissage en vue de prendre une décision pédagogique.</p>	<p>Dans des situations - problèmes incluses dans des interrogations, et tests oraux ou écrits en fin d'activités ou fin d'une séquence.</p>	<p>Considérée comme outil au service de l'enseignement/apprentissage. Elle informe les partenaires de classe sur le degré de maîtrise atteint par rapport aux objectifs escomptés et informe éventuellement sur les difficultés qui le contraignent en vue de les débloquer. Elle ouvre sur des activités de remédiation. Accomplit une fonction pédagogique.</p>
--	---	---	---	---

²⁴Landsheere, G., (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

<p>L'évaluation sommative</p>	<p>L'évaluation sommative revêt un caractère public parce qu'elle édicte un bilan final susceptible de situer l'apprenant par rapport à son apprentissage en vue de lui discerner une certification.</p>	<p>S'accomplit lors d'un examen final, ou en fin d'une période scolaire en vue de prendre une décision administrative. Fin de formation</p>	<p>Composés permettant de mettre en évidence des compétences spécifiques définies par un référentiel. Examen et épreuves écrites définis par un référentiel.</p>	<p>une action qui s'étale sur une période déterminée (une session) afin de vérifier si les compétences de l'apprenant répondent aux exigences établies par un référentiel. Accomplit une fonction sociale. Un outil ayant pour but d'achever un cycle en établissant un bilan irrévocable sur l'apprenant qui mesure son degré de maîtrise le rendant soit apte, soit inapte à passer à une étape supérieure, ou jugé qualifié par l'obtention d'un diplôme. Accomplit une fonction sociale.</p>
--------------------------------------	--	---	--	--

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

5. Évaluation formative au cœur de l'acte pédagogique

L'évaluation formative suit de manière indissociable le processus d'enseignement/apprentissage et s'y intègre pleinement pour en fournir des informations sur les besoins et les progrès des apprenants. Elle s'intéresse aux questions, aux réponses, aux essais et aux erreurs de ces derniers. Cela dit que l'évaluation formative est en lien étroit avec le processus de remédiation parce qu'elle permet via sa fonction diagnostique d'établir un constat pointilleux sur la qualité de l'apprentissage et ce, à travers la comparaison des produits réalisés à des critères de réussite préétablis ; ce qui permet de faire apparaître ce qui a été réussi et par-là même, identifier toutes les difficultés rencontrées ; pour ensuite transformer ces dernières en des objectifs de remédiation.

En somme, il serait possible de dire que l'évaluation formative reste la condition sine qua non de remédiation du moment que c'est cette action qui engage la mise en place de dispositifs de remédiation pédagogique appropriés aux difficultés recensées.

L'évaluation formative implique aussi bien l'apprenant que l'enseignant.

1. L'évaluation formative et l'enseignant

L'évaluation formative est une pratique indispensable dans la sphère pédagogique. Elle est pour l'enseignant l'outil indispensable lui permettant de recueillir les informations nécessaires sur la qualité de l'action pédagogique.

Elle inclut des instruments de mesure qui permettent d'identifier en permanence les points forts et les insuffisances susceptibles de compromettre la progression scolaire et l'assiste pour prendre les décisions nécessaires qui la réajustent.

(Forestier. A ; Martel. M, 2012), confirment : « *L'enseignant devra s'appuyer sur le sujet, recenser ses acquis et ses stratégies, identifier les inhibitions et leurs causes pour*

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

lui proposer des situations qui lui permettent d'élaborer son savoir (à chaque enfant sa solution). »²⁵

2. L'évaluation formative et l'apprenant

Elle accorde à l'apprenant une place de choix. Selon Tagliante : « *C'est l'évaluation formative qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage.* »²⁶. Il s'agit d'un outil permettant à l'apprenant une prise de conscience sur ses acquis et sur ce qui lui reste à faire en faisant le point sur ses difficultés, et de se rendre compte des stratégies qu'il a déployées ou qu'il doit déployer pour parvenir aux fins pédagogiques escomptées. (Forestier. A ; Martel. M, 2012), certifiant : « *L'évaluation formative n'est pas « un piège », elle est au service de l'élève pour lui permettre de mieux progresser dans ses apprentissages.* »²⁷

6. Comment s'articule un dispositif d'évaluation formative ?

1. La prise d'information

Comme l'évaluation formative est un instrument de mesure, l'enseignant doit définir des critères susceptibles de correspondre les informations obtenues par rapport à une norme.

L'intention à cette étape consiste à recueillir les informations et des données nécessaires de l'objet dont il est question d'évaluer et dont la collecte d'information doit être outillée par divers outils, tel que des tests, des grilles d'observations, des fiches de suivi, des échelles d'appréciation, des enregistrements, des questionnaires, etc.

²⁵ Alexie Forestier, Marion Martel., (2012), « *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace* », Éducation, dumas-00756724

²⁶ Tagliante Ch., (1991), « *Techniques de classe* », L'évaluation : CLE International.

²⁷ Alexie Forestier, Marion Martel., (2012), « *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace* », Éducation, dumas-00756724

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

2. L'interprétation

Autrement dit, des critères pertinents devraient être préalablement établis afin de permettre d'une part la compréhension et l'explication des données et d'autre part pour pouvoir porter un jugement de qualité qui se traduit par des décisions opérationnelles. La pertinence est le maître mot à cette étape.

3. Le jugement

Les mesures d'interprétation utilisées préalablement préparent ce moment crucial de jugement dans lequel des conclusions y sont tirées en les faisant correspondre aux intérêts pédagogiques. Le jugement peut être rendu de différentes manières. (Legendre, 2005), définit le jugement comme : « *Cette étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages, à la lumière de diverses informations recueillies.* »²⁸

Le jugement peut s'infléchir à des approches analytiques en examinant le profil des résultats obtenus à des approches diagnostiques qui expliquent le pourquoi des difficultés ?, à des indicateurs de progression ou de régression présentés sous forme de recueil d'informations destiné à l'apprenant, etc.

4. La prise de décisions

La prise de décision est le processus typiquement pédagogique qui vient en dernière étape pour clore le processus d'évaluation critériée. C'est un processus déterminant dans la mesure où il permet de suggérer le plan d'action à entreprendre, qui peut se trouver parmi d'autres alternatives possibles pouvant atteindre les objectifs escomptés. Pédagogiquement parlant, un plan d'action établi par le maître de classe s'appuie sur des solutions et des correctifs à apporter ou à mettre en avant afin de réaliser les aspirations attendues. En guise d'illustration, il peut s'agir d'une remédiation, d'une

²⁸ Legendre, R. (2005). «Dictionnaire actuel de l'éducation (3^{ème}éd). Montréal, QC : Guérin.

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

différenciation, d'un entretien, d'une orientation vers des spécialistes (cas d'apprenants souffrant de pathologie quelconque), d'une réorganisation pédagogique, etc.

5. La communication des résultats

Informers les apprenants ou d'autres partenaires (parents, directeurs, inspecteurs, etc.) des résultats obtenus ou les décisions prises ou souhaitées en vue d'avoir une compréhension sur la pertinence du travail effectué et pour les informer sur le cap souhaité atteindre et ce, par rapport à la norme donnée ou exigée.

7. Évaluation formative est-elle un contrôle ?

1. La notion de Contrôle

Certains concepts didactiques utilisés dans le contexte scolaire prêtent souvent à des confusions aussi bien au niveau du sens que celui de l'usage. L'évaluation formative, qui en est un, y désigne souvent des réalités assez disparates. Une des principales difficultés qui l'affectent réside au fait de la réduire à de simples petits contrôles qui se réfère à un acte de notation. Alors que l'évaluation en général, et l'évaluation formative en particulier, est beaucoup plus complexe que l'on puisse la réduire à un contrôle voire une note.

Il convient de mettre en garde que si les termes didactiques continuent de se faire galvauder à tort et à travers ou demeurent mal interprétés, cela risque d'influencer les pratiques voire les fausser.

Afin d'éviter l'amalgame terminologique qui entraîne inévitablement des confusions d'emploi, il semble approprié de remettre chaque terme à sa place et ce, à travers une clarification terminologique qui pourrait amener les acteurs de classe à se libérer des pièges des emplois erronés en se professionnalisant davantage dans le métier d'enseignant.

Cependant, nous pensons qu'une clarification conceptuelle s'impose à ce niveau pour pouvoir rendre plus clair le concept de l'évaluation formative. Alors, que peut-on entendre par un contrôle ?

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

2. Étymologie du terme

Nous lisons dans le guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009) ceci : « *Le terme contrôle renvoie au vocabulaire de l'armée où on enrôlait les soldats sur un registre tenu en double, le second registre étant de contrôler le premier (contre-rôle).* »²⁹

3. Définition

Un contrôle est un dispositif ponctuel qui consiste à mesurer par des instruments spécifiques dans l'intention de juger la qualité d'un produit dans une situation scolaire déterminée.

Bien que le contrôle s'apparente à l'évaluation dans le discours pédagogique mais il existe bien des différences :

Le contrôle s'approche de l'évaluation formative dans le mesure de dire que le contrôle est inclut dans l'évaluation formative et se considère comme étant une évaluation incidente compte tenu sa quote-part partielle dans ce processus.

Quant à la différence ; il est possible de que le contrôle s'oriente plutôt vers le produit en vue de le quantifier par le biais d'un instrument de mesure (généralement un système de notation échelonnée de 1 à 10 ou de 1 à 20), contrairement à l'évaluation qui le dépasse et ce, parce qu'elle s'oriente vers la qualité des performances et des compétences de l'apprenant.

Charles Hadji ⁴⁹cerne le rôle du contrôle dans la vérification de la conformité ou l'écart entre des productions dans une situation déterminée par rapport à modèle préétabli, à une norme.

²⁹ Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), Le guide méthodologique en évaluation pédagogique, Novembre 2009

⁴⁹

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

4. La notation, l'instrument de contrôle

En situation scolaire, pour contrôler un produit, il faut se munir d'un instrument qui est généralement un système de notation. Ce système apporte des informations qui attestent un écart par rapport à une norme, généralement un barème de notation. Cependant, la notation informe sur un niveau par rapport à un barème. Par conséquent, il ne déclenche aucune action mais appelle à se poser des interrogations face à la non-conformité du résultat. Dans cette perspective, le contrôle amène l'apprenant à le situer dans la sphère de l'évaluation formative. Il n'est donc qu'un intermédiaire qui pousse à continuer le processus d'évaluation déjà entamé.

L'enjeu de l'évaluation formative n'est pas un simple contrôle. L'évaluation formative est un ensemble complexe qui couvre le contrôle. En conséquence, elle dépasse ce dernier qui n'en est à son tour qu'une partie prenante.

8. Évaluer pour déceler les difficultés d'apprentissage

L'évaluation formative vise plusieurs buts, c'est à l'enseignant d'en déterminer le but à chaque fois qu'il veut évaluer. Parmi les buts discernés à l'évaluation formative est de repérer les difficultés qui contraignent l'appropriation des apprentissages.

1. L'erreur le fil conducteur des difficultés

L'évaluation formative permet de mesurer, en permanence, les progrès réalisés et les contraintes rencontrées dans le processus d'enseignement/apprentissage. Son outil à cela est le diagnostic. Comme les erreurs sont repérées par le biais de l'évaluation pédagogique, il faut qu'elles soient soumises à un diagnostic minutieux. Cependant, il ne faut pas réduire l'évaluation à un simple constat, au contraire, elle nécessite une démarche réfléchie permettant l'analyse nette des erreurs commises afin d'en déterminer les causes plausibles de leur genèse et travailler en sorte de les remédier à juste temps, sinon elles se métamorphosent en des difficultés scolaires.

Pour réaliser une évaluation formative, il faudrait dégager des critères d'évaluation. Ces derniers se déclinent en un certain nombre d'indicateurs, ce qui nous donne

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

l'évaluation critériée. (Forestier. A ; Martel. M, 2012), en atteste : « *Pour l'enseignant, il faut savoir comment choisir ses critères d'évaluation. Pour François-Marie Gérard, deux principes doivent s'imposer quelles que soient les disciplines, les compétences ou les niveaux évalués, ce sont la pertinence et la correction.* »³⁰

2. La place de l'erreur dans l'évaluation formative

L'erreur, de nos jours, n'est plus banni de l'apprentissage, elle en est au contraire constitutive.

En évaluation, elle devient un impératif pédagogique car c'est à travers l'erreur qui découle de ce dispositif, qu'un travail réflexif commence. Autrement dit, l'erreur déclenche, à fortiori, une remise en cause des démarches, des stratégies, des outils déployés dans l'apprentissage, ce qui permet de restructurer à nouveau tout le processus de l'enseignement/apprentissage.

Néanmoins, l'erreur se réitère parfois que l'on relègue au stade d'une difficulté. Alors quand l'erreur devient-elle une difficulté ?

3. Quand l'erreur devient difficulté d'apprentissage ?

L'évaluation formative parachève le processus d'apprentissage permet de le ponctuer, c'est-à-dire montre ce qui a été réussi et décèle, également, les obstacles qui ont pu freiner son appropriation. Dans cet ordre d'idée, les erreurs en sont un, ce qui nécessite de les prendre en charges à temps avant qu'elles ne se métamorphosent et deviennent des difficultés d'apprentissage.

Toutefois, il est important de noter que toute erreur n'est toujours pas une difficulté et ne fait pas de l'apprenant qui s'est trompé un élève en difficulté d'apprentissage.

³⁰ Alexie Forestier, Marion Martel., (2012), « *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace* », Éducation, dumas-00756724

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

La difficulté, en fait, ne se profère que lorsque l'erreur devient récurrente et est négligée ; c'est-à-dire que l'enseignant ne lui prête aucune attention, notamment quant à sa fréquence, son ampleur, etc. En outre, il ne lui envisage aucun dispositif de remédiation pouvant la prendre en charge. Avec le temps, cette dernière se sclérose et devient une difficulté scolaire.

4. Comment repérer une difficulté d'apprentissage ?

a. À partir d'une anticipation magistrale

Des difficultés qui risquent de constituer un obstacle à l'apprentissage peuvent être repérées par les enseignants expérimentés. Le repérage se fait par anticipation, ce qui les amène à préparer au préalable des remédiations susceptibles de les éviter. Selon Bernardin & Rayou (2016) : « *Le temps que l'enseignant consacre aux difficultés d'apprentissage se situe en pratique plutôt avant l'enseignement, lors de la préparation des cours, dans la réflexion sur la manière de surmonter les obstacles didactiques potentiels.* »³¹(J & P, 2016)

b. À partir de données observées

Pour parvenir à identifier les apprenants éprouvant des difficultés, l'enseignant doit se référer à l'observation instrumentée, donc non naïve qui repose sur des moyens pédagogiques, à l'image du portfolio, d'une fiche de suivi individuelle, un questionnaire, un entretien entre lui et l'apprenant. Sur ses supports, l'enseignant transcrit toutes les données pouvant indiquer les causes du retard et même les progrès réalisés.

³¹ Bernardin Jacques & Rayou Patrick (2016). « Quand expliciter ? In *Dossier « Enseigner plus explicitement » du Centre Alain Savary.*

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

c. Après une évaluation formative

L'évaluation formative qui ponctue les apprentissages permet de vérifier ou en sont les apprenants avec leur apprentissage. Il est possible par le biais de cet instrument pédagogique de repérer aussi bien les erreurs commises, que leur nature ou leur origine, ce qui permet à l'enseignant de les programmer selon leur degré de complication soit dans des régulations immédiates ou leur concevoir des dispositifs de remédiation appropriés susceptibles de les pallier. Colin Rovélas précise ceci : « *Cette pratique régulière de l'observation positive est partagée avec les enfants chaque fois que la situation le rend possible et permet de lui faire prendre conscience de son parcours d'apprentissage* »³² (Colin Rovélas, 2016)

9. La typologie d'erreurs d'après J.P Astolfi

J.P. Astolfi a mis en place un tableau récapitulatif renfermant un diagnostic des erreurs pouvant être commises dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Tableau 2 : Typologie d'erreurs d'après (Astolfi, 1999)³³

³² E. Colin-Rovélas, (2016), « Les pratiques pédagogiques pour un accompagnement personnalisé à l'école maternelle », Administration et Éducation

³³ ASTOLFI, Jean-Pierre, (1999), « *L'erreur, un outil pour enseigner* », Paris : ESF, pp. 96 - 97

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

Nature de l'erreur	Diagnostic	Médiation et remédiation
Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes	Analyse des difficultés d'incompréhension des consignes orales ou écrites	Travail spécifique sur la compréhension, la sélection, la reformulation des consignes
Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	Réponses non adaptées à la situation et non logiques Absence de réponses par peur de se tromper	Travail critique sur les attentes. Travailler sur la représentation de l'erreur
Erreurs témoignant des représentations des élèves	Les mots ont parfois un sens différent dans la langue courante que celui utilisé dans certaines disciplines Problèmes d'interférence	Prendre en compte les représentations des enfants
Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	Recours à des stratégies non adaptées à la situation	Ne pas réduire certains apprentissages à la connaissance de mécanismes et automatismes de bases.
Erreurs portant sur les démarches adoptées	Analyse de la diversité des démarches et stratégies	Déployer différentes stratégies
Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité	L'élève, dans une situation proche de celle dans laquelle il a préalablement réussi,	Décomposition en sous tâche d'ampleur cognitive

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

	n'arrive plus à mobiliser ce qu'il sait ou sait déjà faire	appréhensible Éviter les situations stressantes dans lesquelles l'élève va « perdre ses moyens »
Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentiels dans les deux disciplines	Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
Erreurs causées par la complexité propre du contenu	Analyse didactique des nœuds de difficultés internes à la notion insuffisamment analysée	Remettre en cause les pratiques habituelles de l'enseignement S'interroger sur la démarche par rapport au contenu Travail sur les démarches, la méthodologie

Chapitre II : L'évaluation formative, une condition sine qua non de remédiation

10. Conclusion

L'évaluation formative peut se définir comme une étape incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE compte tenu les enjeux pédagogiques qu'elle véhicule.

Un de ces enjeux est, sans doute, la régulation des apprentissages en permettant à l'enseignant de suivre systématiquement ses apprenants, de mettre le point sur leur état d'avancement dans l'apprentissage, la possibilité d'identifier constamment les différentes difficultés scolaires pouvant éventuellement les bloquer et surtout de les remédier en conséquence.

Étant donné que le recours à l'évaluation formative sert non seulement à repérer les difficultés scolaires et identifier les causes susceptibles de les susciter mais de mettre délibérément en place des activités de remédiation pouvant les pallier efficacement, cependant, l'activité ne doit tolérer aucune contingence aussi bien en termes de préparation qu'en termes d'exécution.

Chapitre III : La remédiation
pédagogique un dispositif de
régulation des difficultés
scolaires

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

1. Introduction

La refonte institutionnelle semble offrir une place prépondérante à la remédiation pédagogique, notamment dans le cycle primaire où elle est ouvertement reconnue comme dispositif de régulation et d'aide pouvant traiter les difficultés d'apprentissage. Sa mise en œuvre est laissée à l'initiative des enseignants qui demeurent les metteurs en jeu des conditions de sa réussite. Ils sont appelés à lui accordé une attention particulière tant sur le plan conceptuel que méthodologique afin que leurs efforts déployés ouvrent sur des résultats plus fructueux.

Le présent chapitre a pour objectif d'apporter des définitions théoriques relatives au sujet de la remédiation en situation scolaire qui permettent de cerner clairement son sens, ses objectifs, ses principes et les modalités de mise en place qui donnent à la remédiation son caractère de régulation. Par conséquent, une telle connaissance pourrait éclairer l'enseignant à concevoir des dispositifs plus pensés.

Avant toute chose, il convient de rappeler qu'il existe des modalités nécessaires à respecter pour aboutir à la réussite du dispositif de remédiation : En outre des rôles de l'enseignant qui consistent à enseigner et à évaluer, il en est un aussi important celui de remédier. Mais l'acte de remédiation nécessite de respecter des modalités qu'il convient de suivre dans sa mise en place.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

2. Qu'est-ce qu'un dispositif de remédiation pédagogique ?

1. Qu'est-ce qu'un dispositif ?

Dans le cadre scolaire, nous entendons souvent les enseignants parler d'un dispositif pédagogique de remédiation, mais connaissent-ils vraiment ce que signifie cette imbrication de mots ? Et surtout le pourquoi de cette imbrication ?

Pour un départ, il vaut mieux en épurer le sens. Pour ce faire, il incombe de décomposer, à priori, la succession susmentionnée d'un point de vue didactique.

Commençons par le premier mot, à savoir dispositif, en se posant la question : Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'acceptation la plus large est comprise dans le sens d'une disposition de moyens et de matériels variés mis au point pour répondre à un but. Selon Peraya qui corrobore, il s'agit d' : « *Un ensemble de moyens disposés conformément à un plan* ». (Peraya, 1999 : 153)

D'un point de vue didactique, que signifie un dispositif ? Ce terme a, en effet, pris beaucoup de place dans le contexte didactique, notamment dans celui des langues étrangères. La profusion définitoire qui a été proposée manifeste ce grand intérêt que lui portent les chercheurs en didactique des langues étrangères.

Nous retenons la définition proposée par les chercheurs du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de l'Université de Sherbrooke qui atteste qu'un dispositif est : « *L'intersection entre une médiation cognitive (construction de la réalité par l'élève), une médiation pédagogico- didactique (comme intervention de l'enseignant sur le pédagogique, le didactique et l'organisationnel) et l'objet d'apprentissage* » (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002 ; Lenoir et al, 2007)³⁴

³⁴ Arnaud Dehon, Antoine Derobertmeasure., « Outils de remédiation immédiate », Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale. Reserchgate, Article : Janvier 2008. P. 4

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

D'après la définition susmentionnée, il est possible de reformuler qu'un dispositif pédagogique est d'un ensemble de moyens mis intentionnellement en place en vue d'atteindre un objectif déterminé. Dans cette veine, il peut s'agir de supports et outils à mettre au point, de stratégies et démarches à déployer, du cadre spatio-temporel à gérer adéquatement, etc.

2. Qu'est-ce qu'une remédiation pédagogique ?

a. L'étymologie du patronyme « Remédiation »

Étymologiquement, « Remédiation » est un patronyme tiré du substantif « remède », lui-même tiré du verbe : « remédier ». Le Dictionnaire Encarta définit le verbe « remédier » comme suit : « *Apporter une amélioration ou une solution (à quelque chose)* ».

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

b. Le néologisme « Remédiation »

Le terme « remède » a gagné une grande notoriété auprès de nombreux chercheurs en didactique des langues étrangères. Ayant justifié leur intérêt en raison du caractère thérapeutique qui peint ce mot dans son cadre premier, le cadre médical en l'occurrence ; qui rappelant-le, consiste à apporter des soins voire faire guérir des maux pathologiques dont souffre un malade. Comme le confirme

« De même que le médecin ne donne de traitement médical qu'après avoir constaté des symptômes indiquant un problème de santé, de même la remédiation, dans les didactiques de toutes les disciplines scolaires, s'effectue après plusieurs évaluations qui ont fait apparaître chez certains élèves des erreurs identiques de performance révélant des difficultés d'apprentis sage identifiables. »³⁵(Puren, 2017)

Les didacticiens ont donc adopté le substantif « remède », mais en guise de distinction, ont conçu un néologisme qu'ils l'ont formé à travers l'adjonction du suffixe « - ation » à la racine du verbe « remédier », donnant par-là, un nouveau substantif de genre féminin qui fut baptisé : la remédiation.

Le dictionnaire des concepts clés définit la remédiation comme étant un : *« Mot qui a la même racine que remède, et qui dans le domaine des sciences de l'action, est synonymes d'action correctives ou mieux de régulation. »³⁶ (Raynal & Rieunier, 2012)*

La remédiation a marqué son entrée dans le champ de la didactique des langues étrangères (DLE) vers la fin des années 1970, comme le corrobore C. Puren : *« Le néologisme « Remédiation » est relativement récent, puisqu'il fait son entrée en pédagogie à la fin des années 1970. »³⁷(Puren, 2017)*

³⁵ C. Puren, (2017), *« De la remédiation pédagogique à la Re-médiation didactique : concepts et méthodologies »*, Paris : ESF, p. 43

³⁶ Raynal, F ; Rieunier, A. (2012), *« Dictionnaire des concepts clés »*, Paris : ESF.

³⁷ C. Puren, (2017), *« De la remédiation pédagogique à la Re-médiation didactique : concepts et méthodologies »*, Paris : ESF, p. 43

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Elle fait désormais partie intégrante de la terminologie relative à la didactique des langues étrangères qui lui a préservé sa connotation curative. À partir de cette date, la remédiation est désormais partie intégrante de la terminologie didactique et s'affirme comme réponse pédagogique en contexte scolaire. Les didacticiens insistent avec ardeur sur la connotation thérapeutique qu'invoque la remédiation. Ils constatent que lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, le contexte pédagogique regorge de difficultés et de plaies qu'il convient de panser. Les malades ne sont que les apprenants et les plaies sont les difficultés d'apprentissage. L'essence thérapeutique de la remédiation permet de prendre en charge les apprenants et d'aplanir, par voie de conséquence, les difficultés constatées.

3. La remédiation pédagogique dans la didactique du FLE

Dans ses débuts, la remédiation a tardé pour obtenir le consentement des chercheurs en didactique du français et du français langue étrangère (FLE), c'est pourquoi son entrée a été un peu tardive par rapport aux autres champs relevant de la didactique des langues étrangères. (Puren, 2017), atteste que : « *Chez les didacticiens français, de français langue étrangère (FLE), très paradoxalement, la grande vogue de l'analyse des erreurs, dans les années 1980, n'a donné lieu – et ce jusqu'à présent – à aucun numéro de revue ni à aucun colloque consacré à la remédiation.* »³⁸

Ce n'est qu'après les années 80 que cette nouvelle pratique s'est attestée comme étant la réponse somme positive aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants du français langue étrangère. Ayant une visée réparatrice, elle leur permet de combler ces difficultés et atteindre par voie de conséquence les compétences de

³⁸ C. Puren, (2017), « *De la remédiation pédagogique à la Re-médiation didactique : concepts et méthodologies* », Paris : ESF, p. 42

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

bases requises dans l'apprentissage de cette langue, comme l'infère C. Reverdy : « *Le fait de pallier les difficultés des élèves, dans une perspective de «réparation.»*³⁹ (Reverdy, 2017)

1. Les deux acceptions de la remédiation

Toutefois, les spécialistes du domaine, en guise de constance didactique, offre à la remédiation un nouvel élan conceptuel. En conséquence, la remédiation s'imprègne en didactique du FLE de deux acceptions totalement différentes au niveau du sens : elle se présente tantôt comme « remédiation », tantôt comme « re – médiation ».

Qu'elle en est donc l'acception de chacune ?

a. Première acception

La première acception qui renvoie à la calligraphie « **remédiation** », revêt une acception médicalisée, c'est-à-dire qu'elle est synonyme de médication ou de traitement à administrer à une plaie scolaire.

b. Deuxième acception

La seconde acception qui renvoie à la calligraphie « **Re-médiation** », revêt plutôt une acception pédagogique et ce, par mettre en place une nouvelle médiation par des moyens différents à ceux de la première médiation.

Pour résumer en quoi consiste la différence, nous évoquerons ces quelques lignes empruntées à ABBOUD. A, éminent inspecteur de FLE qui distingue congruement les deux patronymes : « *Transféré du domaine médical (une séance thérapeutique pour guérir / soigner) au domaine pédagogique, cet emprunt a deux acceptions différentes*

³⁹ C. Reverdy, (2017), «L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves ». Dossier de veille n° 119, juin. IFE, Lyon : ENS de Lyon. P. 32 <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier>[dernière consultation 23/10/2018].

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

; à savoir une première acception synonyme de médication (traitement) à administrer ; une deuxième exprimant une nouvelle médiation (remédiation), différente de la première, entre l'apprenant et le savoir. »⁴⁰(Abboud A. , 2011)

Bien que les deux acceptions offertes à la remédiation soient bien disparates, elles restent, à notre avis, complémentaires mais surtout indispensables dans l'acte d'apprentissage, notamment celui du FLE, car elles visent un objectif commun ; celui de la régulation.

Partant de ce point de vue, il convient de mentionner qu'aucune différence ne sera faite entre les deux appellations et ce, tout au long du présent travail,. Toutefois, c'est la 2^{ème} orthographe qui y sera retenue.

2. Remédiation intégrée dans un dispositif pédagogique

La remédiation met l'accent sur les difficultés d'apprentissage à traiter. Un dispositif met plutôt l'accent sur les moyens à mettre en œuvre. Comme la remédiation pédagogique a besoin d'un socle qui l'intègre, la conception de dispositif tend de plus près avec la remédiation qui a, cependant, besoin d'un socle de variables aussi bien méthodologiques qu'organisationnels et matériels dont la conjugaison est susceptible de la mettre à point. En guise d'illustration non exhaustive les variables matérielles peuvent être les locaux d'apprentissage : des salles de cours, une bibliothèque, une aire de jeu ; les variables organisationnelles peuvent se concrétiser sous forme de groupe, en binôme, collective ou individuelle ; les variables méthodologiques peuvent constituer les stratégies et méthodes déployées qui s'inter-définissent en fonction des objectifs pédagogique visés.

C'est cela qui fait que les termes dispositif et remédiation pédagogique se trouvent mutuellement corrélés en contexte pédagogique et s'entrelacent intentionnellement pour créer une situation de régulation bien déterminée.

⁴⁰ Journées d'étude organisées les 27 et 28 février 2011, Lycée technique : El Biruni, Béchar

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Selon (Gregory, 2004) : « En pédagogie, la remédiation est un dispositif mis en place par l'enseignant qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. »⁴¹

Pour mieux appréhender la remédiation pédagogique en contexte scolaire, il importe de se poser un certain nombre de questions : Par qui ? Quand remédier ? pourquoi ? À qui ? comment ?, etc.

3. La place de la remédiation dans le triptyque pédagogique

La remédiation est une action de régulation qui survient juste après une action d'évaluation formative. Dans les directives pédagogiques, il en ressort ce qu' : « *Après évaluation, l'enseignant(e) dans un souci d'ajustement de son action pédagogique, doit alors procéder à la mise en place d'un dispositif pédagogique de régulation, sous tendu par une méthode appropriée et des objectifs précis, préalablement délimités, dans le cadre d'activités de remédiation.* »⁴²

4. L'utilité de la remédiation pédagogique

Sans un suivi permanent et adapté, les écarts pourraient s'accroître davantage dans le courant de la scolarité des apprenants. Des écarts qui se manifestent en forme de difficultés scolaires. Ces dernières, à force de s'accumuler, risquent d'entraver la trajectoire de l'apprentissage et peuvent même conduire vers un échec certain.

4. Par qui s'effectue la remédiation pédagogique ?

Dans l'entreprise éducative, la remédiation comme tout autre cours, ne peut se concevoir de manière hypothétique. Elle implique beaucoup de rigueur aussi bien dans sa préparation que dans sa mise en œuvre. L'enseignant a, par-là, une grande part de responsabilité dans sa réussite parce que c'est à lui que revient le choix des variables

⁴¹ Gay Gregory, (2012), « La remédiation face à l'hétérogénéité », Bourgogne : IUFM, p. 24

⁴² Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire. 2016. P 49

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

qui constituent ce dispositif pédagogique et de conjecturer leur degré d'efficacité sur les difficultés à pallier.

Nous trouvons dans les textes émanant des directives pédagogiques du cycle primaire que : « L'enseignant(e) aura à retenir trois principes de base pour que la remédiation soit efficace : Il faut qu'elle s'inscrive dans le cadre d'une évaluation formative, il faut qu'elle soit intégrée et visible dans la progression pédagogique générale, il faut qu'elle soit réalisée en présence du professeur.»

5. A qui s'adresse-t-elle ?

Identifier et choisir les apprenants pour assister à des activités de remédiation pédagogiques n'est possible sans se poser de questions. Le choix des apprenants à remédier nécessite une remise en question : se sont des retardataires et/ou des absents, des apprenants en difficultés ? Peut-elle aussi s'adresser à des apprenants d'un niveau satisfaisant ? ; À qui au juste, s'adresse la remédiation ? Ainsi, les questions que l'enseignant pourra poser lui permettent de cibler le public qui fera l'objet des remédiations.

a. À des apprenants ayant des difficultés scolaires

Il est nécessaire de cerner le public apprenant visé par la remédiation pédagogique. Dans une situation d'apprentissage, il est tout à fait naturel que les apprenants commettent des erreurs et rencontrent, par conséquent, des difficultés scolaires. Nous avons emprunté à (Berzin & Brisset, 2008) la définition qui atteste que : « *La notion d'élève en difficulté qui a remplacé, à la fin des années quatre-vingt, celle d'élève en échec scolaire est aujourd'hui devenue omniprésente dans les textes officiels qui*

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

ambitionnent de mettre en place une dynamique d'aide à l'élève en difficulté visant à favoriser le passage de la ségrégation à la remédiation et à la prévention. »⁴³

La remédiation pédagogique est destinée, à priori, à tout apprenant éprouvant des difficultés scolaires manifestes ou prévisibles dont l'objectif premier est de l'aider à les surmonter. « *La remédiation scolaire s'adresse à des élèves ayant des difficultés liées à l'apprentissage des langues modernes. »⁴⁴*

b. À des absents et/ou des retardataires

Elle peut également concerner des absents ayant manqué des cours pour des raisons extrêmes ou ont des motifs justifiants leur absence. La remédiation permet aux apprenants de ne pas compromettre leur parcours scolaire parce qu'ils sont en mesure de rattraper les cours manqués.

c. À des apprenants ayant un niveau satisfaisant

La remédiation peut, également, concerner les apprenants ayant un niveau scolaire satisfaisant. D'une part, le choix de ce public se fait en guise de détourner la stigmatisation qui peut se tisser autour la remédiation pédagogique et qui peut avoir des incidences préjudiciables sur les apprenants remédiés, tout comme l'atteste (Reverdy C. , 2017) : « *Nous avons vu que l'évaluation des dispositifs réservés aux élèves en difficulté était globalement négative sur les élèves concernés. »⁴⁵*

D'autre part, les apprenants d'un niveau satisfaisant pourraient avoir la possibilité de parfaire encore davantage leur niveau, ce qui permet, par conséquent, de viser des fins d'excellence, à condition de ne créer aucune stigmatisation qui risquerait de porter atteinte aux remédiés. Toutefois, il y a tout à gagner lorsque les bons apprenants sont

⁴³ Christine BERZIN. Christine BRISSET., (2008). « *Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés* ». Dans carrefour de l'éducation. P. 92

⁴⁴www.mistery.eu/prix-des-cours/remediation-scolaire.html, 10 octobre 2018, 19 :41

⁴⁵ Catherine Reverdy., (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

sollicités en guise d'aider leurs semblables dans des actions de régulation. Ces derniers peuvent mieux leur expliciter les stratégies d'appropriation qu'ils ont déployées pour apprendre.

5. Les formes de remédiation pédagogique

Il existe deux grandes formes de remédiation pédagogique : Une remédiation externe et une remédiation interne.

1. La remédiation interne (R Int)

La remédiation interne est relative à l'apprenant puisque elle porte sur sa médiation cognitive, c'est-à-dire lorsque celui-ci décide de changer sa stratégie cognitive pour mieux acquérir un apprentissage. Il convient de souligner que la remédiation interne ne peut être possible que lorsque l'apprenant est en situation d'indépendance ou en état d'autonomie car elle renvoie à son choix de remédier à ses difficultés scolaires, comme l'attestent Arnaud Dehon, Céline Demierbe, Antoine Derobertmeasure et Stéphanie Malaise : « *Cette intervention peut être interne - l'élève peut ainsi modifier sa stratégie cognitive - ou en externe - l'enseignant proposer une activité complémentaire à l'élève ou modifier sa trame de leçon. Elle porte, selon le diagnostic, soit sur la médiation cognitive, soit sur la médiation pédagogique-codidactique* ». ⁴⁶

2. La remédiation externe (R ext)

La remédiation externe concerne beaucoup plus l'enseignant car elle porte sur la médiation pédagogique-didactique. Il est à indiquer que l'enseignant doit comprendre ce que s'est que la remédiation pédagogique et se rendre compte de la rentabilité qu'elle peut apporter au processus d'enseignement/apprentissage.

⁴⁶ Arnaud Dehon, Céline Demierbe, Antoine Derobertmeasure & Stéphanie Malaise, « *La remédiation immédiate* », Fascicule pour l'enseignant, Institut d'Administration Scolaire, 2009, P. 5.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

6. Les types de remédiation pédagogique

Il existe deux grands types de remédiations pédagogiques : Remédiation immédiate et remédiation différée. Se référer à l'une ou à l'autre n'est pas un fait aléatoire, c'est à l'enseignant que revient la décision de choisir celle qui permet d'atteindre les intentions et les objectifs pédagogiques. Comme le certifie Marie INACIO: « *L'enseignant est donc amené à faire des choix en fonction de ses intentions pédagogiques et didactiques* ». ⁴⁷

1. La remédiation immédiate (RI)

Appelée aussi intégrée parce qu'elle est incluse dans une séquence d'enseignement/apprentissage. Elle y intervient comme une réponse immédiate à des difficultés spécifiques.

Selon Perrenoud qui atteste : « *La remédiation immédiate est un processus de régulation puisqu'elle intègre l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et des ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise* ». ⁴⁸ (Perrenoud cité par Deaudelin et al. 2007)

Elle est aussi intégrée parce qu'elle est impliquée dans un dispositif pédagogique. « *On ne peut aborder la remédiation immédiate sans tenir compte du dispositif dans lequel elle est intégrée car diagnostic, l'intervention de l'enseignant et les réactions des élèves sont autant de paramètres qui l'influencent et déterminent ses modalités et son efficacité potentielle* » ⁴⁹(Dehon, A; Derobertmeasure, A & Demeuse, M, 2008)

⁴⁷ Marie Inacio., « Comment aider les élèves à progresser par l'exploitation de feedbacks variés et divers », en EPS N° 0401017. 2006. P. 11

⁴⁸ Perrenoud, Ph. (1998), « Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation (version française) », Éduard, 22-23, 11-34.

⁴⁹ Dehon, Derobertmeasure, Demeuse, (2008), Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la communauté française, Université de Mons-Hainaut, Rapport intermédiaire 2^{ème} année.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

2. La fonction de remédiation immédiate (RI)

En raison de sa dénomination, la remédiation immédiate vise à remédier à chaud les difficultés d'apprentissages. Selon A. Dehon et A. Derobertmasure qui attestent que : « *La remédiation immédiate, au contraire, est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et se concentre sur des problèmes spécifiques.* »⁵⁰(Dehon, A; Derobertmasure, A, 2008)

Elle consiste à réguler dans l'immédiat des erreurs ponctuelles et des difficultés qualifiées de légères ou passagères. Ce qui ressort du guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement du FLE au cycle primaire est que : « *La remédiation est intégrée au déroulement normal du cours pour ne pas manquer de répondre à des besoins ponctuels pouvant apparaître.* »⁵¹

Par la régulation immédiate, le maître de classe doit résoudre les difficultés susceptibles d'entraver l'installation des savoirs et savoir-faire chez les apprenants. Selon J.GIROUX qui certifie : « *L'enseignant cherche à repérer toutes les difficultés et erreurs rencontrées par les élèves pour les traiter à chaud.* »⁵²

Après une régulation immédiate, les apprenants seraient capables d'acquérir les apprentissages et d'atteindre les compétences escomptées. Selon A. Dehon et A. Derobertmasure : « *La remédiation immédiate a pour but d'apporter une aide directe aux difficultés des élèves en vue de leur permettre d'atteindre les compétences de base reprises dans Les Socles de Compétences (1997)* »⁵³(Dehon, A; Derobertmasure,

⁵⁰ Arnaud Dehon, Antoine Derobertmasure., « *Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale* », Juin 2014. P. 2

⁵¹ Guide de Remédiation Pédagogique pour l'enseignement du français au cycle primaire, 2013, p20

⁵² Jacinthe GIROUX., (2013), Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : Problématique et repères didactiques. Éducation Et Didactique, vol. 7, n° 1, p. 7. Doi.org : 10.4000/éducation didactique.1573

⁵³Dehon, A., Derobertmasure & A, Demeuse. M, (2008). « Outils de remédiation immédiate. Université de Mons- HAINAUT, Institut d'Administration Scolaire, Service de Méthodologie et Formation non publié. P. 1

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

A & Demeuse, M, 2008)

3. Les formes de remédiation immédiate

a. Une régulation proactive

L'enseignant anticipe les difficultés éventuelles pouvant contraindre le parcours d'apprentissage et travaille en sorte de les éviter aux apprenants avant même leur genèse. Il procède par mettre en place des régulations dites proactives.

Ces dernières s'effectueront, comme leur nom l'indique, en début d'apprentissage. Selon Linda ALLAL qui relate : « Cette régulation peut alors prendre trois formes : Proactive (en début d'apprentissage), interactive (en cours de séquence) et rétroactive (en fin de séquence) (Allal in Perrenoud, 1998).

b. Une régulation interactive

Ce type de régulation est intégré dans la séquence d'apprentissage. Les possibilités de suivre les apprenants sont très multiples. L'enseignant détecte l'erreur et tente de les corriger dans l'immédiat, soit par procédé de répétition, soit par proposer des exercices complémentaires, soit par un rappel de règles, etc.

c. Une régulation rétroactive

Cette régulation se tient en dehors des activités d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle est proposée de manière différée.

7. Comment mettre en place un dispositif de remédiation immédiate (RI) ?

La remédiation immédiate est importante dans le processus d'apprentissage, toutefois, sa mise en place n'est ni spontanée ni aléatoire car cette intervention pédagogique doit répondre aux objectifs visés, c'est-à-dire que toute remédiation mise en place doit avoir sa faisabilité auprès des apprenants. Comme l'explique A.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Dehon : « *Si la remédiation immédiate semble une pratique judicieuse, il n'est pas simple de la mettre en place* »⁵⁴ (Dehon. A; Demierbe. C; Derobertmeasure. A et Malaise. S, 2009)

Pour pouvoir tirer profit de la remédiation intégrée, il est important de l'ingérer dans un dispositif pédagogique qui pourrait lui apporter une efficacité pleine, comme le certifie Dehon, Derobertmeasure & Demeuse : « *On ne peut aborder la remédiation immédiate sans tenir compte du dispositif dans lequel elle est intégrée car le diagnostic, l'intervention de l'enseignant et les réactions des élèves sont autant de paramètres qui l'influencent et déterminent ses modalités et son efficacité potentielle.* » (Dehon, Derobertmeasure & Demeuse, 2008)⁵⁵

4. Les quatre moments de remédiation immédiate

Selon les spécialistes en la matière, un dispositif de remédiation intégrée (RI) nécessite dans sa mise en place de 4 temps :

a. L'activité

Le point de départ du dispositif de RI se situe dans l'activité-même. Les apprenants se trouvent dans un cadre de médiation dans lequel s'intègre la remédiation immédiate, c'est-à-dire en plein processus d'apprentissage.

b. Le diagnostic

Par le biais du diagnostic, l'enseignant observe minutieusement et repère toutes les erreurs pouvant constituer des obstacles aux apprenants, et qui les empêchent d'avancer dans l'apprentissage. Toute fois, la remédiation intégrée ne peut s'effectuer que sur des difficultés qualifiées de légères ou de passagères qu'il pourra corriger à

⁵⁴ Arnaud Dehon, Céline Demierbe, Antoine Derobertmeasure & Stéphanie Malaise, « *La remédiation immédiate* », Fascicule pour l'enseignant, Institut d'Administration Scolaire, 2009, P. 4.

⁵⁵ Dehon, Derobertmeasure Demeuse, (2008). Cité par DEHON, A. & DEROBERTMASURE, A(2008). « Outils de remédiation immédiate. Université de Mons- HAINAUT, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation non publié. P. 3

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

chaud. Ainsi, il est impératif d'indiquer que l'efficacité du dispositif est imputable à la compétence diagnostique de l'enseignant qui saura observer et analyser les différentes difficultés de ses apprenants et mettre en place des stratégies de régulation immédiates. Selon Dehon, A. et Derobertmeasure, A, (2008) :« *Pour que le diagnostic soit possible et soit cohérent, il doit être en lien direct avec des finalités du dispositif : compétences à développer et objectifs poursuivis.* »⁵⁶(Dehon, A: Derobertmeasure, A, 2008)

c. Remédiation immédiate proprement dite

Une fois que le diagnostic soit établi, l'enseignant serait en mesure d'approcher les difficultés repérées dans le cours. En vue de les résoudre, ce dernier décide, selon la nécessité pédagogique imposée, de mettre en place une remédiation, soit de type externe soit de type interne. Elle peut ainsi être externe, si elle provient de l'enseignant lui-même. Ce dernier semble, dans ce cas, contraint de modifier les stratégies d'enseignement déployées parce qu'il juge qu'elles sont la cause première du blocage constaté chez certains de ses apprenants et doit adopter de nouvelles stratégies qui soient plus flexibles à ces derniers afin qu'ils parviennent à pallier les difficultés observées. Elle est toutefois, interne, si elle provient de l'apprenant lui-même. Dans cette situation, il va falloir que l'apprenant change la stratégie d'apprentissage qu'il vient d'empruntée qui semble inefficace, pour en adopter, avec l'aide de l'enseignant, une autre plus susceptible de vaincre sa difficulté.

d. Retour à l'activité initiale

Après que les petites difficultés en soient surmontées et que l'enseignant s'en est assuré, la classe peut reprendre son cours. Dans le cas contraire, une nouvelle tentative de remédiation est envisageable afin de cerner la difficulté qui persiste encore.

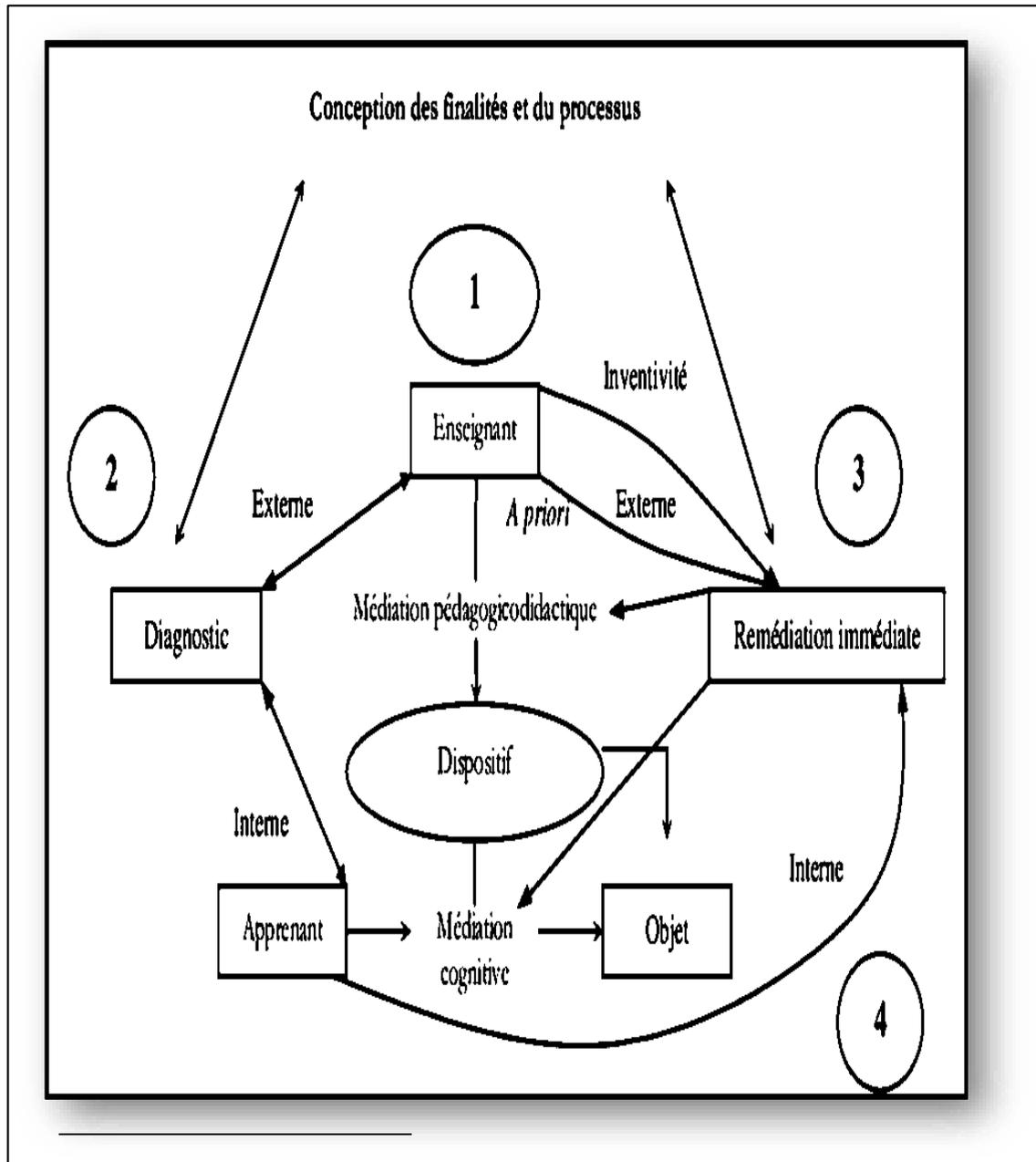
⁵⁶ Ibid. P.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Figure 1: Dispositif de RI (selon le modèle de Lenoir et ses collègues)⁵⁷

⁵⁷ Arnaud Dehon, Céline Demierbe, Antoine Derobertmasure & Stéphanie Malaise, « *La remédiation immédiate* », Fascicule pour l'enseignant, Institut d'Administration Scolaire, 2009, P. 5.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires



Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

8. La remédiation différée (RD)

La remédiation différée est une activité omniprésente dans les activités de classe. Il s'agit d'un dispositif ayant pour but de cibler et traiter les difficultés scolaires qualifiées de lourdes. Par conséquent, son accomplissement n'est point machinal, bien au contraire l'enseignant doit mobiliser un ensemble d'actions correctives pouvant pallier les difficultés préalablement repérées.

1. La fonction de la remédiation différée (RD)

Ce type d'activité qui figure dans l'emploi du temps des apprenants, se tient dans un cadre hebdomadaire qui se déroule chaque fin de semaine à un horaire fixe. Elle est réalisée en dehors des cours pour sa fonction première consiste à traiter et pallier les difficultés scolaires les plus tordues. Comme le corroborent (Dehon. A ; Demierbe. C ; Derobertmeasure. A et Malaise. S, 2009) : « *La remédiation différée consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires.* »⁵⁸

9. Comment mettre en place un dispositif de remédiation différée ?

Un dispositif de remédiation est conçu après avoir identifié et classé les difficultés d'apprentissage. Pour mettre en place un dispositif de remédiation correct et lui donner son efficacité pleine en évitant, par-là, toute sorte de colmatage, il importe de se poser des questions portant principalement sur les modalités à instaurer qui correspondent à la nature et l'ampleur des difficultés détectées.

Anne Floor reconnaît que :« Ce n'est pas la nécessité de porter une attention particulière aux enfants en difficulté scolaire, ni la qualité du travail des

⁵⁸ Arnaud Dehon, Céline Demierbe, Antoine Derobertmeasure & Stéphanie Malaise, « *La remédiation immédiate* », Fascicule pour l'enseignant, Institut d'Administration Scolaire, 2009, P. 5.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

accompagnants extérieurs qui sont à remettre en cause, mais plutôt les modalités qui sont à questionner. »⁵⁹

Les modalités qu'exige la remédiation renvoient à des critères de réalisation et des critères de réussite. Marie Inacio relève la distinction :

« Il convient de préciser que les critères de réussite sont des informations de référence permettant de juger de la réussite finale de la tâche alors que les critères de réalisation sont des informations de référence indiquant explicitement les moyens à mettre en œuvre pour réussir la tâche. »⁶⁰

S'entourer de repères méthodologiques permet à l'enseignant de mener à bien son action de remédiation et de s'acquitter parfaitement de sa tâche de régulation. Toutefois, parler de méthodologie sans inclure un certain nombre de variables constituées, à notre sens, une fausse piste.

1. Recourir à une évaluation formative ex ante

Ce niveau peut être relatif à la question : « Quoi ? ». La réponse serait au travers une évaluation formative. Cependant, cet instrument constitue un préalable primordial susceptible d'apporter les informations essentielles à l'enseignant qui va, par conséquent, décider l'objet de la remédiation à mettre en place.

« L'enseignant devra s'appuyer sur le sujet, recenser ses acquis et ses stratégies, identifier les inhibitions et leurs causes pour lui proposer des situations qui lui permettent d'élaborer son savoir (à chaque enfant sa solution). »

Le recours à l'évaluation formative est alors incontournable pour permettre l'identification de la nature, l'origine, l'ampleur et la récurrence des difficultés

⁵⁹ Anne FLOOR. « La remédiation, oui mais pas n'importe comment ! ». Analyse UFAPEC 2010 n° 23.10. P. 4

⁶⁰ Marie Inacio « Comment aider les élèves à progresser par l'exploitation de feedbacks variés et divers en EPS ». N° 0401017N. 2006. P 6

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

rencontrées. L'enseignant en choisit les plus saillantes qu'il transformerait en des objets de régulation.

2. Différencier le cadre de remédiation

La mise en œuvre d'une activité de remédiation s'inscrit dans un dispositif différencié. Ce dernier constitue le socle dans lequel l'enseignant propose différents itinéraires pouvant guider les apprenants vers la réappropriation d'un objectif pédagogique commun. Ce que stipulent les concepteurs de textes officiels : « *Si l'enseignant diagnostique une difficulté individuelle récurrente, il mettra en place des activités de remédiation dans le cadre d'une pédagogie différenciée.* »⁶¹. Le cadre différencié constitue un vivier intéressant de possibilités pédagogiques à y mettre en œuvre. Selon Gay GREGORY qui corrobore :

« Le professeur aura recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, devront être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement en classe entière : recours à l'image, mise en place de petits groupes de travail, enseignement individualisé, enseignement mutuel (tutorat), exercices supplémentaires, nouveaux documents à étudier, situations différenciées, soutien moral ou encore pédagogie de l'encouragement. »⁶²

a. Différencier le cadre spatial

Dans ce sens, de nombreux auteurs révèlent le fait de ne point omettre le cadre organisationnel : « *Il ne faut pas négliger certains paramètres propres aux situations particulières de la classe : organisation spatiale, gestion de l'environnement et des ressources, contenu abordé, interactions verbales* » (Léon, 1975 ; Bressoux, Bru, Alt

⁶¹ Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire. 2016. P 107

⁶² Gay GREGORY., « La remédiation face à l'hétérogénéité », IUFM DE BOURGOGNE

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

& Leconte-Lambert, 1999 ; Lenoir et al, 2007).⁶³

b. Différencier les stratégies pédagogiques

Différencier les stratégies pédagogiques renvoie au choix diversifié des outils didactiques (Il peut s'agir, entre autre, de fiches individuelles, de supports ludiques, des figurines et images, de la pâte à modeler, de manuels scolaires, le procédé de la Martinière, les TICE, etc.), aux démarches pouvant mener à bien la (RD), aux contenus thématiques à réguler.

c. Différencier les dispositifs

L'enseignant est appelé à bien choisir le dispositif pouvant aider le mieux ses apprenants à atteindre les objectifs visés. Les plus connus sont à titre illustratif :

1. Remédiation individuelle

Si l'enseignant découvre des besoins scolaires plus ou moins saillants et que ceux-ci diffèrent d'un apprenant à un autre, c'est-à-dire qu'ils sont diversifiés, la formation des groupes se fait de manière individuelle. Il importe de les intégrer dans un cadre différencié : « Si l'enseignant diagnostique une difficulté individuelle récurrente, il mettra en place des activités de remédiation dans le cadre d'une pédagogie différenciée. »

2. Remédiation collective

Tous les apprenants sont concernés par la remédiation lorsque l'enseignant détecte la non-maitrise commune de certains acquis, c'est-à-dire que des lacunes communes viennent d'être enregistrées. Il peut leur venir en aide en organisant une régulation collective pour les aider à les combler. Selon les concepteurs de documents officiels ; ils relatent ceci : « *S'il repère une difficulté collective comme la non maîtrise de la*

⁶³ DEHON, A. & DEROBERTMASURE, A(2008). « Outils de remédiation immédiate. Université de Mons- HAINAUT ? Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation non publié. P. 3

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

situation finale (les élèves ne parviennent pas encore à écrire une phrase de clôture), il planifie des activités de remédiation pour l'ensemble des élèves. »⁶⁴

3. Remédiation par groupes de niveau

Si les apprenants affichent un certain nombre de difficultés similaires, l'enseignant est appelé à former des groupes de 3 à 4 apprenants ou faire travailler les apprenants en binôme. Ce type de remédiation pourrait aider l'enseignant à suivre de près le travail de chaque groupe/ binôme.

4. Remédiation par tutorat

L'enseignant peut injecter des éléments forts dans les groupes homogènes. « *La remédiation ne doit pas profiter qu'aux plus faibles. Les élèves en moindre difficulté doivent aussi y trouver leur compte. »*⁶⁵(Gregory, 2004)

Les apprenants dont la performance est satisfaisante peuvent aider leurs semblables en remédiation et qui parviennent parfois à le faire mieux que l'enseignant. Comme l'affirme G. Gregory : « *Le tutorat s'avère être un atout important pour la réussite scolaire. »*⁸⁷

Ils peuvent découvrir leurs stratégies déployées et incitent leurs camarades à les emprunter. **Marc Dennery** qui atteste : « *Il pourra demander des conseils à son tuteur chaque fois qu'il en découvre le besoin, ce qui lui permettra d'éviter de nombreuses erreurs dans l'application des connaissances acquises. »*⁶⁶(Dennery, 2000)

3. Finir sa remédiation par un contrôle ex post

Pour des intentions de vérification de l'effet produit par la remédiation différée, il importe d'exercer une évaluation incidente qui pourrait s'inscrire sous forme de contrôle rapide et personnalisé afin de pouvoir établir un jugement ponctuel de qualité

⁶⁴ Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire. 2016. P 28

⁶⁵ Gay Gregory., (2012), « *La remédiation face à l'hétérogénéité* », IUFM de Bourgogne, P. 22 ⁸⁷ Ibid.

⁶⁶ Marc Dennery, (2000), « *Organiser le suivi de la formation* », Ed ESF, P. 104

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

sur le dispositif de remédiation différée mis en place. Dans ce sens, Marie Inacio atteste que : « *Dans le cadre d'un apprentissage optimal, un élément qui semble donc essentiel est la connaissance du résultat de ses actions.* »⁶⁷

L'évaluation ex post est la phase finale qui permet à l'enseignant de juger et de décider. Parmi les décisions à prendre, l'enseignant peut :

- Refaire le dispositif avec d'autres modalités,
- L'ajuster en lui apportant des correctifs, - Continuer le cours.

En somme, il convient de dire que la réussite de la remédiation réside non seulement dans la régularité mais aussi dans le suivi qui permet d'accompagner les apprenants pas à pas vers le progrès.

10. La place de la RP dans le document pédagogique - (2016)

« Si l'enseignant(e) est tenu(e) de respecter un programme, il se doit aussi de mener vers la réussite le maximum d'élèves, c'est-à-dire développer au mieux leurs compétences à l'oral comme à l'écrit. Dans la pratique quotidienne de la classe cela se traduit par la volonté de s'adapter aux besoins sans cesse renouvelés des apprenants qui, ne l'oublions pas, apprennent différemment.

Nous lisons à propos du volet consacré à la remédiation ce qui suit :

Les élèves, mis en situation d'apprentissage, produisent des démarches et des modalités de compréhension qui sont différentes et qui se traduisent souvent, pour les uns, par une bonne appréhension des concepts et des notions. Pour d'autres par une compréhension partielle et empirique qui ne leur permet pas d'énoncer clairement une notion, une loi, une proposition ou une idée mais qui leur permet quand même de fournir des exemples adéquats ; pour d'autres encore par une perception des difficultés leur permettant de demander de l'aide sur des points précis ; ou enfin par une

⁶⁷Inacio, M., (2006). Comment aider les élèves à progresser par l'exploitation de feedbacks variés et divers en EPS

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

incompréhension totale. Après évaluation, l'enseignant(e) dans un souci d'ajustement de son action pédagogique, doit alors procéder à la mise en place d'un dispositif pédagogique de régulation, sous tendu par une méthode appropriée et des objectifs précis, préalablement délimités, dans le cadre d'activités de remédiation. L'enseignant(e) aura à retenir trois principes de base pour que la remédiation soit efficace :

1- Il faut qu'elle s'inscrive dans le cadre d'une évaluation formative.

2- Il faut qu'elle soit intégrée et visible dans la progression pédagogique générale.

3- Il faut qu'elle soit réalisée en présence du professeur. L'enseignant(e) doit se poser les questions suivantes en matière de remédiation :

Après avoir identifié les lacunes et les dysfonctionnements, l'enseignant(e) met en œuvre des stratégies pertinentes de remédiation élaborées à l'aide du questionnement évoqué dans le tableau ci-dessus.»⁶⁸

⁶⁸ Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire. Ministère de l'Éducation Nationale - 2016 Pages 49-50

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Tableau 43: La méthodologie préconisée par le document pédagogique, (2016)⁶⁹

Quoi ? (sur quoi va porter la remédiation ?)	Qui ? (qui va-t-il concerner ?)	Quand ? (à quel moment mettre en place les activités de remédiation ?)	Pourquoi ? (dans quel objectif faut-il la mettre en place ?)	Comment ? (quel dispositif mettre en place ? quelles tâches effectuer ?)	Où ? (en quel lieu ?)
- une notion ?, - un	Un groupe ? - un sous	Avant une séance donnée ?	Pour aplanir une	Travail de groupe ? -travail	Dans la classe ?
point de langue ? - l'acquisition d'un son ? - la maîtrise d'un geste graphique ? -...	groupe ? - l'ensemble de la classe ? - un binôme ? -des retardataires ? - des absents ? ...	-après la lecture ? - avant l'acquisition d'une autre notion ? - à la fin du projet ? - ...	difficulté momentanée rencontrée par l'élève ? - pour aider l'élève à comprendre ses erreurs et à percevoir ses difficultés ? - pour rétablir le contact avec l'élève ? - pour améliorer les	individuel ? - verbalisation, entretiens ? - interaction facilitatrice (documentation, grilles, personnes ressources, illustrations ...) - propositions de situations de la même famille, exercices du même genre. - variation du processus d'apprentissage ? - variation du type d'activités ?	- en dehors de la classe ?

⁶⁹ Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire. Ministère de l'Éducation Nationale - 2016 Pages 49-50

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

			performances de la classe ? - pour faire prendre conscience de ses possibilités ? -...	-...	
--	--	--	--	------	--

En guise de synthèse, il convient de dire, comme le montre le tableau ci-dessus, que la méthodologie à suivre n'est pas clairement expliquée. Elle est plutôt laissée à l'initiative des enseignants.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

11.Éclairage terminologique

La littérature didactique s'avère surchargée suite au nombre croissant de paradigmes et concepts spécifiques à la pédagogie d'aide aux apprenants. Or l'incompréhension ou l'embrouillement conceptuel risque d'induire les pratiques enseignantes vers l'erreur. Nous Pensons qu'un détour définitoire semble indispensable pour apporter un éclairage sur les notions les plus récurrentes, voire les plus concomitantes à la remédiation, à savoir le soutien pédagogique et le rattrapage.

1. Le soutien pédagogique

Comme son nom l'indique, le soutien scolaire est un dispositif pédagogique à caractère préventif aussi corrélatif au cycle primaire. La subtilité qui réside entre "Remédiation" et "soutien" laisse penser qu'ils sont synonymes alors qu'ils ne le sont point.

En effet, il s'agit de deux dispositifs scolaires corrélatifs aux classes de FLE du cycle primaire qui peuvent être complémentaires puisqu'ils visent chacun de consolider et d'étayer l'action pédagogique par venir en aide aux apprenants dans leur processus d'appropriation, mais sont différents en termes d'intervention. Essayons d'émettre quelques définitions afin d'en clarifier le sens.

Il faut entendre par : « *La remédiation est l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base de l'élève. Elle dépasse le simple soutien, il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissage jugés fondamentaux qui n'ont pas été réussis sans les quelles d'autres apprentissages peuvent être construites.* »⁹²

Il faut entendre que le soutien pédagogique peut correspondre au rattrapage dans la mesure où l'enseignant peut reprendre un contenu scolaire qui n'a pas été bien compris ou mal assimilé. *Comme l'atteste* (Reverdy, L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves, 2017) : « *Le soutien correspond au rattrapage et à une reprise d'un contenu scolaire. Deux voies sont possibles : le renforcement qui utilise le même format pédagogique que celui de la classe, ou le contraste, qui utilise d'autres formes pédagogiques, comme le jeu.* »⁹³

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Son objectif est déterminé, en tant qu'acte préventif, il permet d'anticiper l'ancrage des troubles d'apprentissage. « *On pense à une intervention précoce avant la structuration définitive des difficultés ou des troubles.* »⁷⁰

Les apprenants ne sont nécessairement pas en situation de difficultés scolaires. Du moment que le soutien vise à améliorer, voire parfaire leurs compétences en FLE. D'après le rapport du Centre d'Analyse Stratégique (CAS (2013)) : « *La plupart des enfants qui bénéficient de ces cours de soutien sont des élèves de niveau moyen ou bon (dans le cadre d'une stratégie d'orientation ou de préparation d'un concours par exemple), et non en grande difficulté.* »⁹⁵

2. Le rattrapage

La disparition définitive de la pratique du rattrapage a été corrélative de l'effervescence de nombreux dispositifs pédagogiques. Selon (Reverdy, 2017) qui affirme : « *En effet, les demandes officielles de mise en place, qui ne sont pas toujours formulées clairement, s'ajoutent aux demandes de maintien des dispositifs encore en vigueur et se placent souvent en référence à d'anciens dispositifs ayant été jugés inefficaces.* »⁷¹

Bien que la notion de rattrapage évoque une forme désuète d'aide scolaire, son principe semble se partager avec la remédiation puisque dans les deux situations, il consiste d'accompagner par des dispositifs changés et renouvelés des apprenants en difficultés. Or, en dépit du principe, la substitution n'est pas gratuite et il y a une différence qu'il faudrait évoquer : À l'école, le rattrapage se faisait dans l'intention

⁷⁰ Éric PLAISANCE., « *De l'interprétation des échecs scolaires* », dans Réussir à l'école, Petit lexique critique, Éditions Sociales, 1975, p. 19

⁷¹ Catherine Reverdy., (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

d'aider les enfants à comprendre des cours où pour recommencer des exercices mal assimilés.

Il repose sur le « *re* + un verbe », qui signifie reprendre des activités déjà vues par en classe en vue de les consolider. En guise d'exemple : refaire, revoir, réexpliquer etc.

Cependant, le rattrapage est prescrit en guise de rectifier un retard constaté contrairement à la remédiation qui a un apport préventif qui anticipe l'échec. Empruntons la citation d'Abassi qui récapitule la différence : « *Le mot rattrapage évoque à l'enseignant un retard ou un échec qu'il faut corriger dans une situation bien précise. Cependant, le sens de la remédiation pédagogique dans la réforme est différent de celui du rattrapage. C'est un processus de régulations interactives et permanentes dans le cursus d'apprentissage de l'élève. Ce processus a un caractère préventif dès lors qu'il n'attend pas l'échec pour intervenir* ». ⁷²(Abassi. B et al, 2013)

Le tableau suivant est tiré du Guide de remédiation pédagogique. Il nous filtre mieux la différence qui existe entre les trois notions attenantes, à savoir : la remédiation, le rattrapage et le soutien.

⁷² Circulaire n° 884/MEN/SG/ du 10/09/2009 in ABASSI. B, et al, Guide de remédiation pédagogique du FLE au Cycle primaire, Craponne, Éditions CEPEC, 2013, P.P. 9/10

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

Tableau 4 : Remédiation/Soutien/Rattrapage⁷³

Remédiation	Le soutien	Le rattrapage
<ul style="list-style-type: none"> - Aplanir la ou les difficultés rencontrées passagères - un nombre d'élèves assez réduit. - Réguler en permanence le travail de l'apprenant. - Lacunes, difficultés, rectifier, séance, activité, besoin, rétablir, consolider, travailler, pédagogie différenciée, problème, apprentissage, insuffisance, réalisation - On fait refaire une activité en modifiant les supports et exercices ou bien on reprend l'activité mais avec une autre stratégie de gestion de la classe. - Remède dans le domaine de la pédagogie. Connotation médicale. S'adresse aux élèves en difficulté. - Séance thérapeutique qui peut cibler plusieurs domaines pour pallier les insuffisances. - Elle fait partie du volume horaire, elle est portée dans l'emploi du temps. 	<ul style="list-style-type: none"> -Le soutien a pour objectif de renforcer et de consolider les acquisitions des apprenants - Cette séance vise la performance, c'est-à-dire l'amélioration du niveau des apprenants, même quand ils sont bons. <li style="padding-left: 20px;">Soutenir, redresser, consolider, améliorer, renforcer, rectifier, remédier, travail, séance, dispositif - Soutenir des apprenants en difficulté. - Préparer à une éventuelle évaluation sommative après la formative. - Ajouter un plus à un prérequis, renforcement des acquis - Se fait en dehors des heures de cours. - Remédiation et soutien pédagogique ont les mêmes objectifs - Dans ce cas, on travaille soit en sous-groupe, soit avec l'ensemble de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> Vise les difficultés ou les lacunes qu'on peut, qualifier de durables : retard d'apprentissage accumulé sur une période plus ou moins longue. - Installer un processus qui permet de mettre les apprenants concernés au même niveau de progression que les autres. - Rattraper des cours (absence) - Retard, compenser les lacunes, remise à niveau, déficit, combler, rattraper, consolidation, séance. - Rattraper une notion non assimilée. - Traiter et combler le retard qui pourrait porter préjudice aux apprenants : sont concernés tous les élèves de la classe - NB : les textes réglementaires ne

⁷³ Tableau (2) : tiré du guide de remédiation pédagogique du FLE : ABASSI. B, et al, Guide de remédiation pédagogique du FLE au Cycle primaire, Craponne : Éditions CEPEC, 2013, p. 14

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

<ul style="list-style-type: none"> - Remédiation et soutien pédagogique ont les mêmes objectifs. - Dans ce cas, on travaille soit en sous-groupe, soit avec l'ensemble de la classe. - Moment d'intégration des compétences - Moment de renforcement et de consolidation pour tous les apprenants en utilisant la pédagogie différenciée. -C'est la première étape après l'évaluation formative : c'est la première solution. - Opération qui vient après une évaluation critériée. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Moment de révision des acquis nouvellement installés chez certains élèves. - Moment de renforcement chez certains élèves. - Séances de soutien en plus du volume horaire. Renforcement des acquisitions des apprenants : des cours particuliers, soit en classe (à l'école) ou en dehors de l'école (à la maison). -C'est un dispositif qui consiste en une aide apportée à des élèves en difficulté. - C'est le renforcement de la remédiation : 2^o solution. - Renforcement des acquis visés. 	<p>prévoient pas de rattrapage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est à peu près la même chose que la remédiation.
--	--	--

Chapitre III : La remédiation pédagogique : un dispositif de régulation des difficultés scolaires

12. Conclusion

Nous nous intéressons dans la présente recherche à un dispositif de lutte contre l'échec scolaire, à savoir la remédiation pédagogique. La mise en place de ce dispositif en classes de FLE du cycle primaire avait mis fin à l'ancienne pratique communément appelée le rattrapage et ce, pour des raisons d'efficacité, notamment avec l'avènement en 2002 d'une nouvelle réforme qui tendait à faire réussir les apprenants aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif.

L'objectif discerné à la remédiation pédagogique consiste à faire réguler et d'appréhender les difficultés pouvant être identifiées à un moment ou un autre chez les apprenants en phase d'acquisition des apprentissages. Selon Amigues : « *Faire réussir les élèves consiste à prendre en charge leurs difficultés à travers divers dispositifs spécifiques* »⁷⁴ (Amigues, 2005).

Si dans l'immédiat, l'effet du cumul des difficultés n'est pas vraiment trop perçu par les enseignants, il n'en demeure pas moins que, dans un moment ou un autre, ces dernières peuvent surgir pour en constituer un véritable handicap aux apprenants. Par la régulation permanente, ce problème pourrait ne pas se poser voire se résorber. L'importance de ce dispositif n'est moins infime, c'est pourquoi nous l'avons abordé dans ce travail de recherche. Mais pour qu'elle ouvre sur des résultats probants, il faut la conduire de manière scientifique et ce par répondre à des étapes fortement raisonnées. Or, ces dernières manquent souvent aux enseignants de FLE dont l'intention ne manque pas mais la méthodologie leur en fait défaut. A travers le présent chapitre, nous avons défini le concept de remédiation pédagogique, donné les éléments de base théoriques pouvant inspirer des plans méthodologiques de remédiation susceptibles d'être efficaces auprès des apprenants.

⁷⁴Amigues. R, « *Les dispositifs d'aide aux élèves en difficultés comme révélateurs de l'activité enseignante* », dans *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage (2005).pp 105-116*

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

Partie II - Cadre pratique

CHAPITRE IV : Description de
l'approche méthodologique suivie

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

1. Introduction

Ce chapitre prend en charge de présenter, décrire, expliquer la démarche méthodologiques que nous avons adoptée dans la partie pratique de notre étude.

Une investigation hybride à visée descriptive a caractérisé notre recherche-action parce que nous avons combiné entre une microanalyse à travers une étude de cas à une macroanalyse à travers une enquête par questionnaire.

2. Présentation, et description de la méthodologie suivie

1. La méthode de collecte de données : Observation de classe

La méthode de collecte de données s'est faite par le biais d'une observation de classe. Comme le corroborent les chercheurs (Bogdan, R.C. et Taylor, S.J., 1984 (1975)), cette observation consiste en : « *Une recherche caractérisée par une période d'interaction sociales intense entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées (...).* »⁷⁵. Celle-ci à son tour se décline en deux parties :

a. Une observation descriptive

Celle-ci est réalisée à l'aide d'une grille d'observation contenant des items étroitement liés à notre recherche-action afin de nous aider à prendre note des activités observées.

À ce propos, Ketele (1987) définit cet outil comme suit : « Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des attributs à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible »

⁷⁵ Bogdan, R.C. et Taylor, S.J. (1984 (1975)). *Qualitative Research Methods*. New York: Wiley.

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

b. Une observation prescriptive

1. : celle-ci est illustrée par la mise en place d'un dispositif de remédiation pédagogique dans notre contexte d'étude. L'adoption de cette approche exige de :

1. Sélectionner le public ciblé (classe de 4^{ème} AP)
2. Décrire les activités observées,
3. Interpréter les résultats obtenus,
4. Prescrire et évaluer le dispositif de remédiation en fonction des données observées,
5. Formuler quelques recommandations pédagogiques.

3. Le cadre de l'observation et les outils de collecte utilisés

Le cadre de l'observation a eu lieu dans une classe de FLE de quatrième année au sein d'un établissement primaire nommé : « Chahraoui *BACHA* », situé dans la wilaya de Saida.

En somme, les résultats tirés de notre observation vont nous permettre d'appréhender la réalité de la remédiation dans un contexte réel, ce qui va nous permettre, par la suite, de suggérer, en guise de réponse à notre problématique, un dispositif de remédiation pédagogique qui intègre quelques recommandations pédagogiques.

1. La zone géographique

L'école primaire où se déroule notre observation se situe dans les périphéries de la wilaya de Saida. Il comprend six classes contenant à peu près une trentaine d'apprenants chacune. L'équipe pédagogique est composée de cinq enseignantes et un enseignant encadrés par une directrice.

2. La population observée

Afin d'examiner la réalité du terrain en matière des pratiques de remédiation pédagogique, nous avons opté pour une observation simple qui s'est déroulée dans une classe de 4^{ème} AP où nous avons pu suivre certaines séances qui se sont réalisées dans le cadre de la remédiation pédagogique en général. Les séances de cours ont été donc

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

présentés par Mr. H. M le maître de classe qui est titulaire dans sa fonction depuis presque 9 ans. Ce dernier est un sortant de l'université d'Oran-2 couronné d'un diplôme en traduction. Le contact n'a guère été difficile avec lui parce qu'il était déjà un de nos collègues de travail à l'époque.

3. L'échantillonnage

L'observation de classe a été menée avec des apprenants de la classe de 4^{ème} année. Il s'agit d'une classe qui compte 30 apprenants (19 filles et 11 garçons), âgés entre 09 et 11 ans. L'hétérogénéité du niveau peut vite s'apercevoir vu que les apprenants proviennent de milieux sociaux différentes (Quelques-uns sont des villages, d'autres de la ville parce que leurs mamans enseignent dans cet établissement). Ces apprenants en sont en principe à leur 2^{ème} année d'apprentissage du FLE.

Nous avons noué contact avec les apprenants de la classe de 4^{ème} AP, parce que nous étions nouvelles pour eux (notre première année de direction dans cet établissement). Pour ne pas perturber le fonctionnement de la classe, nous avons étalé notre travail sur une période de deux mois en raison des devoirs, compositions, formation et les éventuelles absences de l'enseignant.

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

4. La constitution du corpus

Trois activités ont été observées : une activité d'apprentissage (la conjugaison), une activité d'évaluation formative et une activité de remédiation pédagogique dont le choix est justifié par la logique selon laquelle ; remédier consiste d'abord à passer par une séquence d'apprentissage, puis une phase d'évaluation dans laquelle se font repérer les erreurs commises, pour enfin approcher la remédiation.

4. Le second outil d'investigation

Afin d'étayer notre approche empirique, nous avons eu recours à un deuxième outil d'investigation, à savoir un questionnaire d'enquête.

1. L'enquête par questionnaire

Il s'agit d'un outil méthodologique à visée heuristique qui va nous permettre de compléter les données observées. Il s'agit d'une enquête par questionnaire, comme le montre (Allaire, 1988) : « *Le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats* »⁷⁶.

2. Présentation de l'outil de collecte de données

L'enquête par questionnaire a été administrée en ligne via Google forms en raison de la crise sanitaire qu'a connu le pays en 2020. Ce mode de travail nous a présenté de nombreux avantages, entre autre, il nous a permis d'avoir un échantillon à grand échelle. Toutefois, le choix s'est opéré de manière aléatoire, c'est-à-dire que nous ne connaissions les enseignants interrogés. Notre questionnaire comprend 40 questions enchainées de façon structurée portant sur l'acte pédagogique en FLE ; en partant de

⁷⁶ Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^{ème} édition) (p. 229-275). Saint-Hyacinthe : Edisem. 5^{1ère} éd. 1982)

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

l'enseignement/apprentissage, passant par l'évaluation pédagogique, et arrivant à la remédiation pédagogique. Les questions posées varient entre questions fermées (oui/non) et des questions à choix multiple de type QCM.

Les données issues de cette enquête ont été traitées à l'aide de l'outil statistique SPSS. Ce dernier nous a facilité le tri et la transformation des réponses en des données statistiques.

3. La population interrogée

Notre enquête par questionnaire a ciblé les enseignants de FLE (PEP), exerçant dans différents établissements scolaires du cycle primaire à l'échelle nationale. Nous avons sollicité, en l'occurrence 116 enseignants. Ces derniers ont accepté de répondre à nos questions seulement deux qui se sont abstenues à répondre à tout le questionnaire pour des raisons inconnues. Les enseignants ont été loin de la distorsion donc moins influencés par notre présence physique, ce qui a contribué, à notre avis, d'obtenir une enquête plus ou moins objective.

4. L'objectif de l'enquête par questionnaire

Comme l'étude de cas ne nous a pas donné la possibilité de décrire habilement la réalité du terrain au sujet de notre problématique, nous l'avons complété par une enquête par questionnaire. Cette dernière nous a permis de faire une macroanalyse des pratiques enseignantes dans le cadre de la remédiation pédagogique.

Dit autrement, nous avons pu appréhender les différentes dimensions de la pratique de la remédiation à travers les pratiques déclarées des enseignants de FLE du cycle primaire. À titre d'exemple il nous été possible d'esquisser un constat détaillé sur les représentations, les conceptions et les pratiques inhérentes à l'action pédagogique en général, et celle de la remédiation en question. L'analyse des réponses obtenues via cet instrument empirique nous a permis à édicter un certain nombre de recommandations pédagogiques qui, espérant-le, pourraient contribuer, tant soit peu, à répondre à des questions urgentes dans le cadre scolaire.

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

Tableau 5: Une séquence d'apprentissage d'une classe de 4^{ème} AP

	<u>Séances</u>	<u>Activités</u>	<u>Intitulé des activités</u>
1 ^{ère}	<u>1^{ème} séance</u>	Oral/compréhension	Tu habites où ?
		vocabulaire	Je découvre des mots
	<u>2^{ème} séance</u>	Lecture/compréhension	L'immeuble blanc
		grammaire	Nom propre/nom commun
	<u>3^{ème} séance</u>	Orthographe	Féminin des noms en « e »
		Entraînement à l'écrit	Présenter sa maison
2 ^{ème}	<u>4^{ème} séance</u>	Conjugaison	Être /avoir au présent
		Oral production	Jouer le dialogue
	<u>5^{ème} séance</u>	Dictée	Dictée
		Production écrite	Présenter un lieu
	<u>6^{ème} séance</u>	Écriture	Graphèmes, mots et phrase
		Lecture systématique	Le son « oin »
3 ^{ème}	<u>7^{ème} séance</u>	Production écrite	Présenter un lieu
		Réaliser le projet	Dessine où tu habites
	<u>8^{ème} séance</u>	Activités de Lecture	Sur le cahier d'activités
	<u>9^{ème} séance</u>	Évaluation /Bilan	Un test
		Poème /Remédiation	« Bonjour »/Conjugaison

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

Tableau 6: 1^{ère} grille d'observation utilisée dans l'activité d'apprentissage

Critères	Le dispositif de RI	items
Cadre d'apprentissage	L'activité	Une différenciation relationnelle
		Une différenciation successive
		Une différenciation chronologique
		Une différenciation simultanée
		Une différenciation transdisciplinaire
Repérage des difficultés	Le diagnostic	Anticipe des difficultés
		Observe les apprenants
		Évalue les apprenants pour
		Analyse les erreurs commises
Différenciation	Remédiation immédiate	Met en place de nouvelles stratégies de régulation
		Varie les stratégies de régulation
		Cibler un grand nombre d'apprenants
		Aide personnalisée
		Répétition individuelle
		Correction magistrale
Cadre d'apprentissage	Retour à l'activité	À la fin de l'activité, l'enseignant évalue les acquisitions per des applications.

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

Tableau 7 : 2ème grille utilisée dans la séance d'évaluation formative

Critères de l'évaluation formative		Items
1	La prise d'information	<ul style="list-style-type: none">-Prévoit des tests,-Prévoit des grilles d'observations, des fiches de suivi,-Prévoit des échelles d'appréciation,-Prévoit des questionnaires,- Prévoit autres
2	interprétation	-Des critères préétablis
3	Jugement	<ul style="list-style-type: none">-Des indicateurs de progression-Des indicateurs de régression
4	Prise de décisions	<ul style="list-style-type: none">-Continuer le processus d'apprentissage-Des remédiations
5	Communication des résultats	<ul style="list-style-type: none">- Aux apprenants- Aux parents

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

Tableau 8 : 3ème grille utilisée dans l'activité de remédiation différée

Étapes	Dispositif de RD	Items
1. Une évaluation Formative ex ante	Viser l'activité à remédier	- Activité de production écrite, de production orale, ou points de langue, etc.
	Interpeller les apprenants concernés par la RD	- Un groupe à effectif réduit qui varie de 3 à 12 apprenants. cela dépend de l'ampleur des difficultés à remédier : Tant que la difficulté est rigide, le groupe tend à se réduire.
	Identifier et répertorier les difficultés à remédier	- Cibler les difficultés lancinantes : Se rattacher à une ou deux seulement lorsque celles-ci s'annoncent assez.
2. La mise en place d'un dispositif de RD	Différencier le cadre spatial	- dans une salle de classe, - dans la bibliothèque de l'école, - dans la salle d'informatique - dans le coin jardin, - autre.
	Différencier les dispositifs	- Remédiation individuelle - Remédiation collective - Remédiation par groupe/en binôme - Remédiation par tutorat - activités ludiques
	Différencier les outils didactiques	- jeux pédagogiques,
	Différencier les démarches	- démarche inductive - démarche déductive - démarche technologique - démarche créative

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

Prendre les décisions nécessaires	Décider des actions à entreprendre : si l'apprenant a pu effectivement surmonter sa difficulté, il sera donc en mesure de réintégrer le cours d'apprentissage. Si le contraire s'est produit, c'est-à-dire qu'il n'est pas parvenu à surmonter ses difficultés, cela oblige l'enseignant de lui inscrire un autre dispositif de (RP) qui soit différent du 1 ^{er} dispositif mis en place. Pour cela, l'enseignant est appelé à repenser les variables à mobiliser susceptibles d'évincer les difficultés qui persistent.
-----------------------------------	---

5. Les limites des instruments de recherche

Il convient d'indiquer que la difficulté majeure à laquelle nous nous sommes confronté lors de la réalisation de la partie pratique est d'abord notre indisponibilité totale compte tenu notre éloignement géographique qui nous a séparé du terrain de la recherche d'une distance qui dépasse les 500 kilomètres. Notre recherche nous a été donc coûteuse en temps, en argent et en effort.

De plus, il convient de dire que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sont pas à assez objectifs et ce, pour trois raisons :

- la première renvoie sans doute à la subjectivité de l'enseignant qui a été affecté par nous, voire par notre présence ; ce qui nous a empêché
- d'avoir une résolution achevée sur sa pratique,
- La seconde est notre subjectivité et ce, lors de l'analyse et l'interprétation des données,
- Quant à la troisième raison, nous nous sommes intéressées à un seul enseignant, donc un seul cas d'étude, cela ne peut pas se rétracter sur tous les enseignants. C'est sans doute, la raison qui justifie notre recours au second outil de collecte de données, à savoir le questionnaire ; quoique ce dernier semble aussi montrer

Chapitre IV : Description de l'approche méthodologique suivie

- ses limites en termes de confirmation des résultats obtenus parce que cet outil ne nous a pas révélé les comportements effectifs des enseignants mais s'est limité juste à leurs pratiques déclarées.

6. Conclusion

Ce chapitre a pris en charge de présenter et de décrire notre démarche méthodologique suivie dans notre investigation empirique ainsi que leur limite.

En résumé, nous avons adopté une méthodologie mixte qui combine une étude quantitative et une étude qualitative à travers une enquête par questionnaire et une observation de classe.

Les résultats obtenus ont fait l'objet d'une analyse descriptive, prescriptive et statistique.

Chapitre V : Observation de
classe : Analyse et
commentaires

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

1. Introduction

Ce présent chapitre expose une partie des résultats à propos de l'observation de classe de 4^{ème} année primaire, lors des séances d'apprentissage, d'évaluation formative et de remédiation différée.

Nous nous sommes intéressées à une seule dimension pédagogique qui est l'intervention magistrale dans le cadre de la régulation.

Rappelant que l'observation a été outillée par le biais d'une grille préétablie, ce qui a permis de verbaliser les interventions.

En partant des fréquences et des pourcentages retrouvés, nous avons pu analyser, décrire et interpréter les pratiques observées.

En fin de chapitre, nous édictons une synthèse qui conclura les résultats auxquels nous sommes parvenues.

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

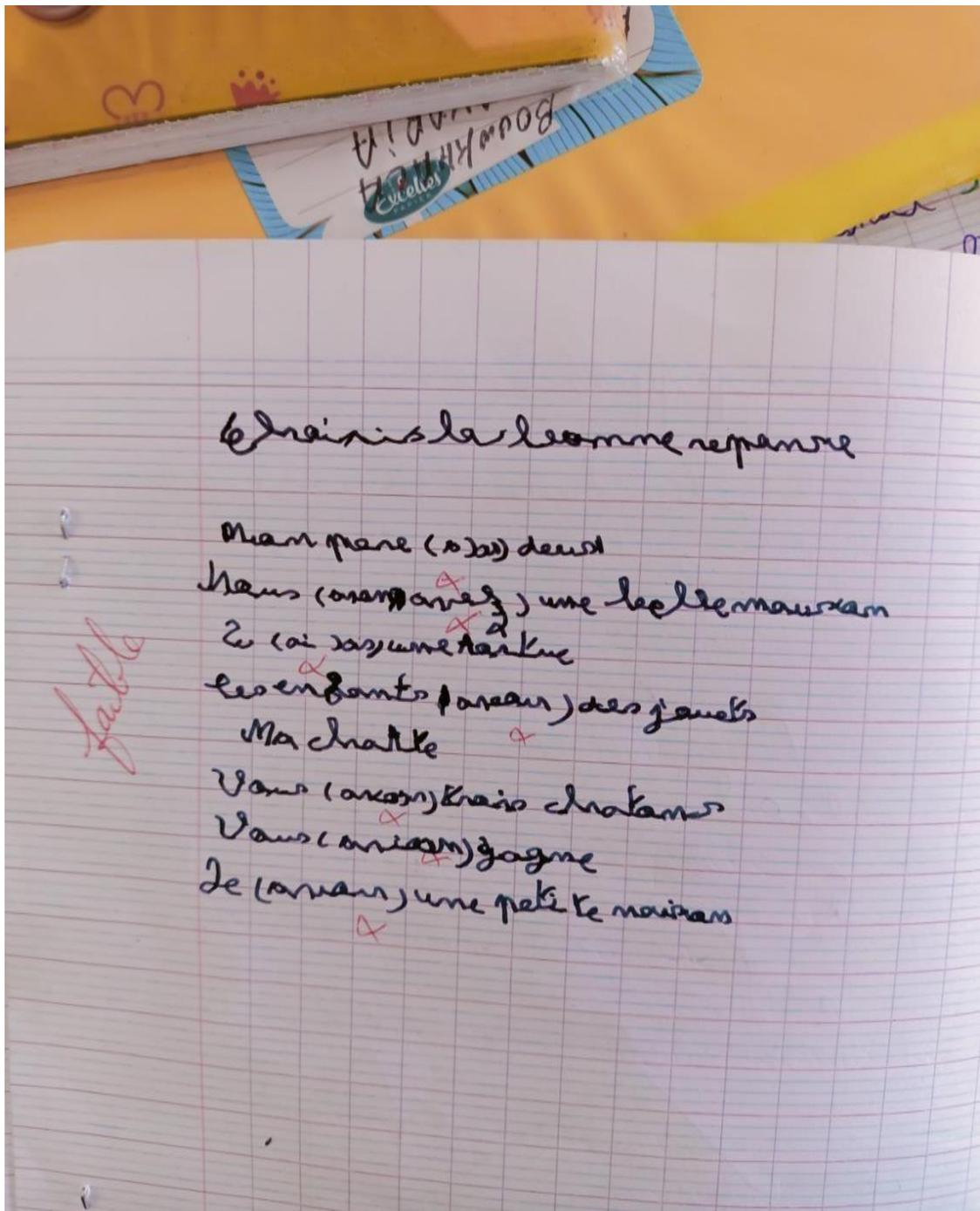
2. Déroulement de la 1^{ère} Activité d'apprentissage

Tableau 9 : Déroulement de l'activité de conjugaison

Les critères d'observation		Titre	Description
Date	30/01/2018	Point de langue	Projet I
L'activité	Niveau	4 ^{ème} AP	Niveau hétérogène, une faible maîtrise de la conjugaison
	Activité du jour	Conjugaison	Restitution en guise de révision des verbes vus dans le cours précédent. Puis un nouveau cours est entamé.
	La durée de l'activité	45mn	Répartie entre révision, cours proprement dit et exercices d'application ;
	Le lieu	Dans la classe	Toujours dans le même lieu
	Le nombre d'apprenants	29 élèves	Un élève est absent

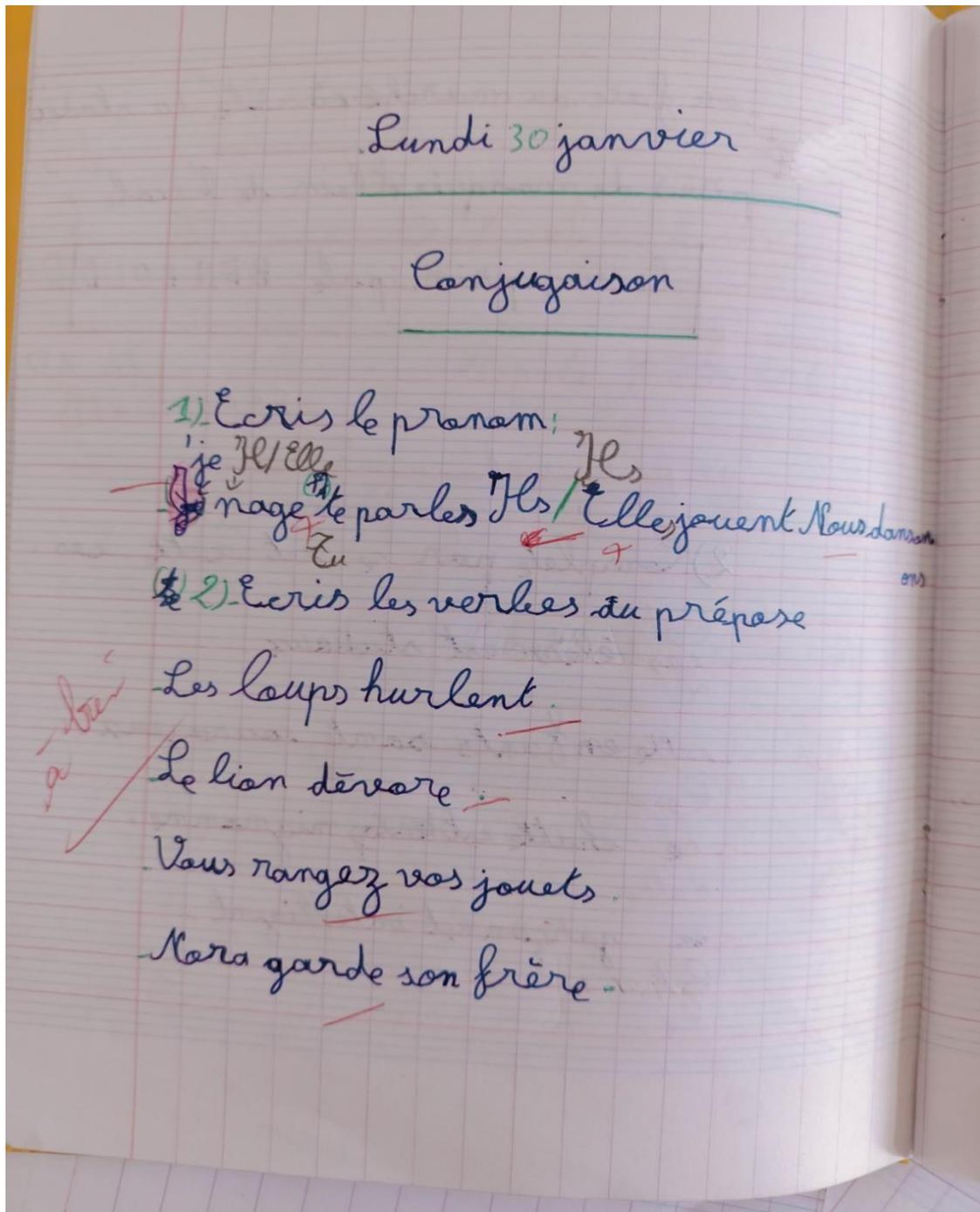
Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Figure 1 : Activité de conjugaison (apprenant 1)



Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Figure 2 : Activité de conjugaison (apprenant 2)



Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Phase de schématisation	<p>L'enseignant laisse le temps aux apprenants pour énoncer la règle à retenir. Après correction et épuration, il la schématise sur le tableau et demande de la recopier sur les cahiers de leçons afin de la retenir.</p>	<p>Les apprenants n'ont pas pu énoncer la règle seuls car ils ne parviennent pas à produire des phrases correctes ou complète (S+V+C).</p> <p>L'enseignant essaye de combler cette lacune par le redressement linguistique, en leur donnant les mots nécessaires à employer.</p>
Phase d'application	<p>En guise de contrôle, l'enseignant passe à la phase d'application en proposant un exercice écrit pour vérifier si l'activité a été bien assimilée. Dans cette phase intervient la remédiation immédiate.</p> <p>L'enseignant repère les erreurs commises par la classe lors de la correction des cahiers sans pour autant retenir les difficultés qui entravent les apprenants à acquérir les apprentissages nécessaires dans cette activité.</p>	<p>Pendant cette phase, nous avons constaté du côté des apprenants une perception défectueuse due à une interprétation erronée de la règle : presque tous les apprenants connaissent la règle mais en cette phase d'application, son emploi n'est pas judicieux, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas comment l'appliquer à bon escient.</p>

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Phase d'extension	<p>L'enseignant finit l'activité par donner aux apprenants un devoir de maison sur les cahiers d'activités (Il a suffit à l'enseignant de mentionner la page et le numéro de l'exercice à faire.) en vue de prolonger cette dernière et oblige par-là les apprenants à travailler chez eux parce qu'il juge que le temps scolaire est très restreint pour pouvoir proposer plein d'autres exercices.</p>
--------------------------	--

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

3. Déroulement de l'activité d'évaluation pédagogique

Tableau 11 : Déroulement de l'activité d'évaluation formative

Critères	Description	
Le contexte De la l'activité	Date	05/02/2018
	Niveau	4 ^{ème} AP
	projet	01
	Séquence	01
	Thème	Tu habites où ?
	Durée	45mn
	Activité	Production écrite
	Titre	Je présente un lieu
Nombre d'apprenants	Toute la classe	
L'enseignant	Méthode utilisée	Il recourt à la méthode inductive pour toute l'activité.
	Verbalisation	L'enseignant annonce l'objectif de l'activité. Il entame l'activité avec un rappel par une question sur le thème étudié. Il propose un départ oral pour entamer l'objectif de l'activité. Il invite les apprenants à répondre à la question posée : où habite Madjid ?

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

	Attitude	<p>Écris la consigne du jour au tableau : « <i>Écris un texte dans lequel tu présentes ton école</i> »</p> <p>Il est le seul vecteur d'information. Il corrige systématiquement les erreurs commises par les apprenants, notamment celles commises à l'oral, sans</p>
--	----------	---

Critères		donner chance à l'autocorrection, l'inter-correction.
Les apprenants	Niveau	Hétérogène
	Attitude des apprenants	<p>Les apprenants essaient d'adhérer dans l'activité mais quelques élèves seulement prennent l'initiative pour répondre aux questions posées par l'enseignant.</p> <p>Un certain stress est ressenti chez les apprenants qui ne connaissent pas la réponse. l'enseignant aurait du les mettre en confiance en vue de les rassurer avant d'entamer l'activité de conjugaison.</p>
	Outils utilisés	<p>Le tableau, des images portant sur le thème : (école, maison, mosquée, et stade). Des feuilles tracées.</p>

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

L'activité	<p>Objectifs visés</p> <p>Mode de l'interaction</p> <p>Déroulement de l'activité et stratégies de remédiation déployées :</p> <p>Démarche</p>	<p>L'élève sera capable de réinvestir ses informations déjà acquises pour présenter son école.</p> <p>Collectif : Questions/réponses- oral/écrit</p> <p><u>1^{er} moment</u> : éveil à l'intérêt</p> <p>L'enseignant annonce l'objectif</p> <p>L'enseignant crée une situation stimulante pour motiver les apprenants. en guise de rappel, il pose la question suivante :</p> <p>Où habite Madjid ?</p> <p><u>2^{ème} moment</u> : transcription de la consigne</p> <p>Il Invite les apprenants à exécuter la tâche, pour</p>
-------------------	---	---

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

cela, il écrit la consigne demandée :

Écris un court texte de 3 à 4 phrases pour présenter ton école à tes camarades.

.il écrit la boîte à outils au tableau. Cette dernière est censée aider les apprenants à agencer les phrases. Elle contient des adverbes de lieu : **près de, en face de, loin de.**

3^{ème} moment : Lecture et compréhension de la consigne. L'enseignant relie la consigne et demande à quelques apprenants à le faire pour permettre l'ancrage du sens et comprendre par-là le sens.

Dégager ce qui est demandé et comment il faut l'écrire (il donne plus de précisions).

4^{ème} moment : préparation à l'écriture

Recherche d'idées, élaboration d'un plan de réponses. Les apprenants posent des questions en langue arabe parce qu'ils n'arrivent pas à produire oralement des phrases correctes.

5^{ème} moment : phase d'exécution

Les apprenants travaillent sur le brouillon.

L'enseignant passe dans les rangs et préconise quelques conseils d'ordre général : (écrivez bien, pas de rature, respectez la tracée)

Chacun recopie son produit sur la feuille propre à la réponse

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

		<p>L'enseignant n'a pas contrôlé tous les produits réalisés sur le brouillon et ce, par faute de temps, selon lui.</p> <p>Un apprenant s'en charge de ramasser les feuilles de production écrite pour les remettre à l'enseignant.</p> <p>L'enseignant explique que les feuilles sont moins lourdes à porter dans son cartable et ce, pour qu'elles soient corrigées puis remises aux apprenants qui vont, à leur tour, les accoler sur leurs cahiers de classe.</p>
Les interactions	Le type de l'interaction	<p>Interactions d'ordre unilatéral : Maître/élèves</p> <p>interaction dirigée : l'enseignant dirige les interactions.</p> <p>Il rappelle à l'ordre car il s'agit d'une classe très agitée. Les apprenants répondent dans le bruit. L'enseignant remonte le ton de sa voix pour indiquer qu'il est fâché à cause du vacarme.</p> <p>C'est lui qui pose les questions et les apprenants répondent dans le désordre.</p>

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

4. Déroulement de l'activité de remédiation pédagogique

Tableau 12 : Déroulement de l'activité de remédiation différée⁷⁷

Moments	Description de l'activité
Type de la Remédiation Pédagogique	Il s'agit d'une remédiation pédagogique différée. L'horaire hebdomadaire de cette dernière est statique : il s'agit d'une durée de 45 mn qui apparaît sur l'emploi du temps des apprenants ainsi que dans la progression de l'enseignant.
Matériel Didactique	Le tableau, des feuilles sur lesquelles sont écrit des syllabes, des feuilles avec des propositions de mots et de phrases à lire accompagnés d'illustrations.
L'objectifs et déroulement de l'activité / consignes	<p>Travailler la compétence de lecture.</p> <p>L'enseignante travaille la compétence de lecture en visant les objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">□ Réduire l'appréhension de la lecture à travers la lecture à haute voix,□ Renforcer l'acquisition des mécanismes opératoires de lecture,□ Appréhender la capacité de l'apprenant à combiner seul des syllabes pour former des mots à lire, Comprendre un texte court. <p>L'enseignant demande à la classe de lire les mots et les phrases proposés silencieusement, puis à haute voix, et enfin répondre oralement à des questions posées aux apprenants, en leur donnant la consigne suivante : « <i>Vous allez lire ces mots et ces</i></p>

⁷⁷ Abassi, et al : Guide de la remédiation pédagogique du FLE au primaire

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

	<i>phrases en silence, puis vous les lisez à haute voix et après vous répondez à mes questions, d'accord ! »</i>
--	--

Tableau 13 : les deux types de dispositifs

Le type du dispositif mis-en-place	<p>Deux dispositifs de remédiation différée sont mis en place : un de remédiation collective et une remédiation individuelle.</p> <p>L'enseignant a gardé toute la classe pour une remédiation collective tout en travaillant avec quelques apprenants. Il nous a expliqué qu'il préfère travailler en tandem avec les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage et ceux qui n'en ont point. Ces derniers sont appelés à accomplir une tâche commune, la même activité leur a été proposées.</p>
---	---

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Remédiation en groupe

Les apprenants concernés par cette activité de remédiation en groupe sont au nombre de douze. Ils sont choisis pour assister à une remédiation parce qu'ils ont des difficultés en lecture, selon l'enseignant, c'est-à-dire qu'ils ne parviennent pas à lire correctement. Ils sont répartis en quatre groupes de quatre apprenants :

Groupe 1 : Ce groupe dont le niveau est insuffisant, l'enseignant lui propose un exercice de déchiffrement. Aucun préalable n'est requis en dehors de l'identification des voyelles et des consonnes. Les apprenants sont donc invités à observer des consonnes et des voyelles, puis par un processus de combinaison, ils forment des syllabes et des mots qu'ils liront.

Groupe 2 : Ce groupe est constitué d'apprenants ayant un niveau plus ou moins avancé en lecture par rapport au groupe précédent, mais ces membres ont encore quelques déficits qu'il convient de combler, c'est pourquoi l'enseignante leur propose un exercice de renforcement.

Groupe 3 : Ce groupe constitué d'apprenants ayant un niveau de maîtrise assez acceptable en lecture. L'enseignante a donc proposé des exercices de compréhension en leur faisant lire un texte de lecture accompagné de questions de compréhension.

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Consigne donnée	<p>L'enseignant demande à la classe de lire les mots et les phrases proposés silencieusement, puis à haute voix, et enfin répondre oralement à des questions de compréhension, en leur donnant la consigne suivante :</p> <p>□« <i>Vous allez lire ces mots et ces phrases en silence, puis de me les lire à haute voix et après vous répondrai à mes questions</i> ».</p> <p>□L'enseignant procède par faire lire les bons apprenants, ce manière est doublement avantageuse à l'enseignant lui-même et aux apprenants : d'une part, elle lui permet de se garantir que ses apprenants ont bien compris les consignes données et d'autre part, pour assurer à la classe un bon départ, voire un étayage.</p> <p>Les apprenants commencent à lire les syllabes, les mots puis les phrases proposées. Certains apprenants sont conscients qu'un mot est formé de syllabes qu'ils ont agencées correctement. D'autres n'ont pas respecté la linéarité des mots, ce qui a abouti à un agencement erroné des mots. Il les met en garde que les mots faussement agencés n'ont pas de sens.</p>
------------------------	---

Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Figure 3 : le dispositif collectif de remédiation



Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

Figure 4 : le dispositif collectif de remédiation



Chapitre V : Observation de classe : Analyse et commentaires

5. Analyse et interprétation des données de l'observation descriptive

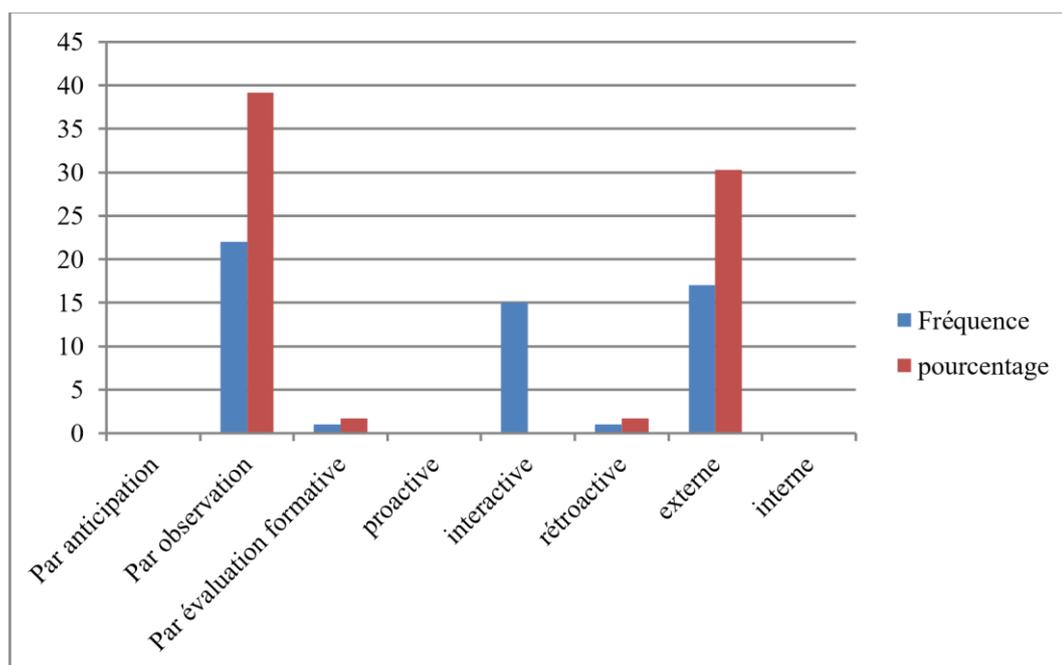
1. Analyse des données de l'activité d'apprentissage

Tableau 14 : La remédiation immédiate dans le cadre de l'apprentissage

Activité de conjugaison		Fréquence	Pourcentage%
Repérage des erreurs	Par anticipation	00	00
	Par observation	22	39,2
	Par évaluation formative	1	1,7
Type de régulation	proactive	00	00
	interactive	15	26,7
	rétroactive	1	1,7
Forme de remédiation	externe	17	30,3
	interne	00	00
Total		56	100

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 1 : La remédiation immédiate dans le cadre des apprentissages



1. Présentation des résultats

Suivant la lecture tabulaire, le repérage des erreurs par anticipation est néant ; par observation est de 39,2% ; par évaluation formative, est se fait est de 1,7%. Quant au type de régulation : proactive est d'un pourcentage nul (00%), interactive est de 26,7 %, et la rétroactive est de 1,7%. Quant à la forme : interne est d'un pourcentage néant, l'externe est d'un pourcentage de 30,3%.

2. Commentaire

Les résultats obtenus nous ont permis d'effectuer l'interprétation suivante : de prime abord, pour repérer les erreurs commises, l'enseignant se fie à son sens de l'observation. Il exerce une régulation interactive sans impliquer ses apprenants dans cette dernière. La remédiation est externe puisqu'elle provient uniquement de l'enseignant et non pas de ses apprenants.

Pour corriger les erreurs de prononciation, un exercice de répétition a été proposé aux apprenants. Ce type de correction ne constitue point une régulation interactive car cette

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

dernière est un processus dynamique qui doit impliquer activement les apprenants et ce, à travers la mise en place une régulation variée qui apporte aide et assistance.

L'évaluation des exercices s'est limitée à des appréciations voire à de simples signes incompréhensibles par les apprenants. Le sens que l'enseignant donne à ses interventions est nourri par son expérience dans le métier.

Quant à la régulation mise en avant, il requiert souvent à la régulation interactive. Ce type de régulation est fortement influencé par son rôle traditionnel qui consiste à dominer la classe, mais aussi parce que les apprenants ne sont pas en mesure de prendre en charge leur apprentissage en main, vu leur jeune âge et leur incompétence linguistique.

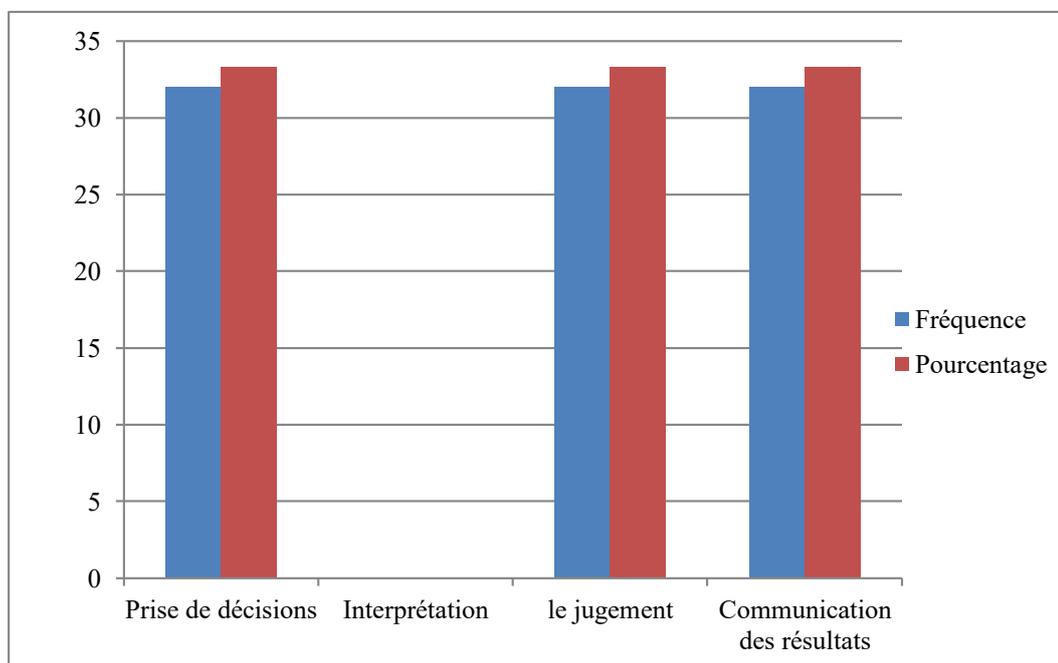
2. Analyse des données de l'activité d'évaluation formative

Tableau 15 : Analyse des données de l'activité d'évaluation formative

Activité d'évaluation formative		Fréquence	Pourcentage%
La prise d'information	Un test	32	33,3
L'interprétation	Critères préétablis	00	00
Le jugement	Notes et appréciations	32	33,3
La prise de décision	Remédiation différé	00	00
Communication des résultats	Aux parents	32	33,3
Total		96	100

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 2 : Analyse des données de l'activité d'évaluation formative



1. Présentation des résultats

Selon les résultats indiqués au tableau 11, nous lisons ce qui suit :

1. La prise d'information a été effectuée par le biais d'un test adressé à toute la classe qui compte 32 apprenants avec un taux de 33,3%.
2. L'interprétation s'est effectuée sans critères préétablis avec un taux de 00%.
3. Le jugement s'est réalisé par le biais de notes avec un taux de 33,3%.
4. Les résultats ont été communiqués à tous les parents par le biais de leurs enfants, ce qui fait un taux de 33,3 %.

2. Interprétation

Il existe un décalage parlant entre ce que stipulent la théorie au sujet de l'évaluation formative et la mise en œuvre de cette action. L'enseignant s'appuie beaucoup sur son observation pour déterminer les critères de son évaluation et l'interprète en de notes insignifiantes qui n'aident en rien les apprenants en termes de parfaire leur niveau. L'absence de critères et l'interprétation des résultats peut s'interpréter comme un déficit de compréhension de l'évaluation par l'enseignant.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

La communication des résultats doit être parlante, c'est-à-dire qui répond effectivement aux besoins des partenaires car cette sorte de communication peut convenir à l'enseignant uniquement sans pour autant aider l'apprenant à s'améliorer.

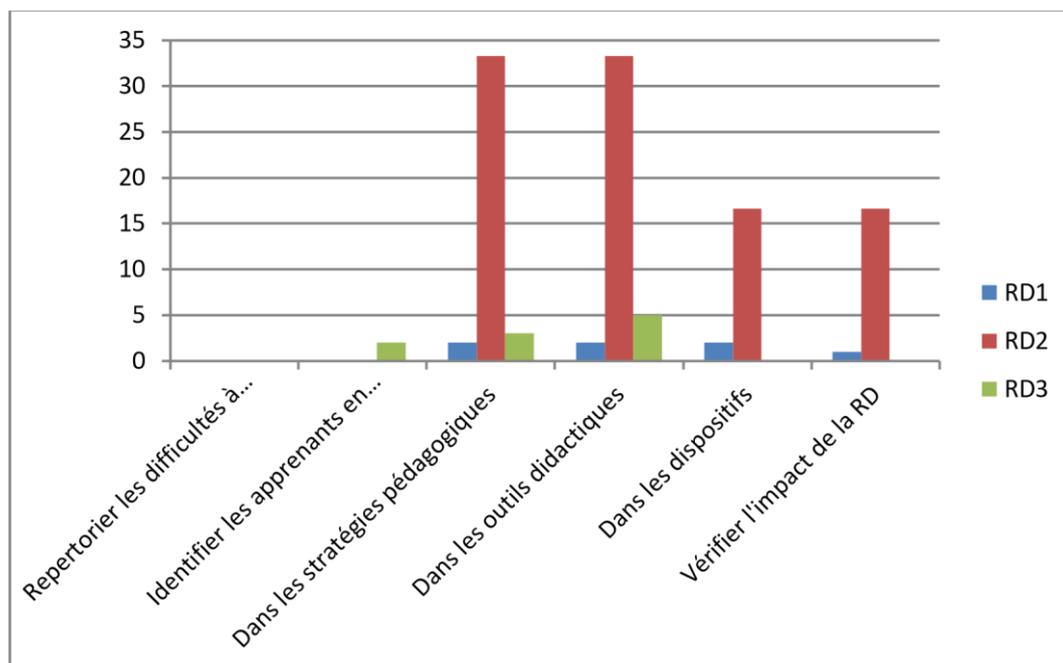
3. Analyse des activités de remédiation différée

Tableau 16 : Analyse de l'activité de remédiation différée

Activité d'évaluation formative		Fréquence	Pourcentage %
		RD	RD
Évaluation formative ex ante	Répertorier les difficultés à remédier	00	00
	Identifier les apprenants en fonction de leur besoin	00	00
La différenciation	Dans les stratégies pédagogiques	02	33,3
	Dans les outils didactiques	02	33,3
	Dans les dispositifs	01	16,6
Évaluation Formative ex post	Vérifier l'impact de la RD	01	16,6
	Les décisions prises	00	00
TOTAL		06	100

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 3 : Analyse des activités de remédiation différée



1. Présentation des résultats

La lecture tabulaire des résultats obtenus montre que l'évaluation formative ex ante n'est pratiquement pas mise en compte lors des moments de remédiation.

La différenciation est peu mise en place dans les remédiations pédagogiques.

Évaluation formative ex post est réalisée mais sans pour autant déboucher sur des décisions appropriées.

2. Commentaire

En s'appuyant sur l'observation de classe, nous constatons que c'est l'enseignant dirige la classe de manière unidirectionnelle (de lui vers les apprenants). Il réduit ses remédiations à de simples actes de répétition qui se limitent à des automatismes de récitation de conjugaison.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

6. Conclusion

Les résultats auxquels nous sommes parvenues peuvent se résumer aux points suivants :

En ce qui concerne les activités d'apprentissage (conjugaison et orthographe), bien que l'enseignant ait évalué en fin de séance les deux activités par le biais des exercices d'application, mais le problème qui se pose réside dans le fait que ses évaluations se sont figées à de simples constats parce qu'il les a sanctionnés par le biais d'un système de notations chiffrées (de 1 à 10) et par de petites appréciations (bien, moyen, insuffisant). Or, nous pensons que la notation et les appréciations ne sont point suffisamment intelligibles.

La correction des exercices d'application et les évaluations formatives constituent des moments opportuns de tout l'acte pédagogique parce qu'ils permettent d'apporter des réajustements aussi bien au processus d'apprentissage qu'à celui de l'enseignement.

C'est à ce niveau que se décident les remédiations qui semblent nécessaires afin de pouvoir combler les besoins jugés pressants.

Corriger un travail scolaire pour le limiter à de simples constats, est à notre avis, très réductible à l'enjeu de l'évaluation formative.

L'évaluation formative proprement dite, faite ainsi n'a pas été correctement interprétées ; parce que si c'était le cas, l'enseignant aurait dû en conséquence provoquer des régulations qui permettent de compenser les besoins tant identifiés.

En outre, elle ne suscite également aucune remise en question sur les problèmes constatés à l'intérieur de la séquence d'apprentissage. Les notes devraient au moins alerter de la gravité des difficultés constatées voire susciter des interrogations qui devraient altérer l'enseignant et l'amener à leur trouver des voie correctives ou compensatoires.

En ce qui concerne l'activité d'évaluation formative, cette dernière a été corrigée bel et bien. Mais l'enseignant n'a effectué aucune remise en cause des lacunes constatées dans les produits écrits des apprenants, pourtant, elles sont innombrables.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

La correction apportée aux copies des apprenants est considérée, selon l'enseignant, comme l'étape finale de son travail. À ce titre, il est possible de dire que ce dernier réduit l'évaluation en général à une forme matérielle (une note) qu'elle se fait adresser aux parents par le biais de leurs enfants.

L'enseignant devrait comprendre que la manière dont l'évaluation s'est réalisée ne peut être réductible aux notations accordées aux apprenants. La notation n'est qu'une phase qui doit pousser à engager des réflexions, des interrogations et des remédiations subséquentes. Autrement dit, il est appelé à exploiter sciemment le dispositif d'évaluation afin de pouvoir hypothéquer une prise de décisions quand cela semble nécessaire, qui consiste soit à relancer l'apprentissage en cas de satisfaction, soit à concevoir des formes d'aide dans le cadre de la remédiation pouvant orienter les apprenants en difficultés.

L'enjeu que se donne l'évaluation formative, est celui de constituer un moment de Co-construction de savoirs, savoirs faire et savoir-être. Autrement dit, il s'agit d'une opportunité permettant à l'enseignant de revoir aussi bien son enseignement que les apprentissages de ses apprenants.

Quant à la remédiation pédagogique, il faut donner du sens à ce genre d'action et ce, par dépasser toute approche formelle en faisant usage de la pédagogie différenciée et le dispositif d'évaluation formative, deux Co-constructeurs de remédiation.

**Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et
interprétation de données obtenues**

**CHAPITRE VI : L'enquête par
questionnaire : Analyse et
Interprétation de données
obtenues**

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

1. Introduction

En vue de cerner davantage notre problématique, Nous avons complété notre recherche par un second outil d'investigation, le questionnaire d'enquête en l'occurrence. Il a été adressé au personnel francisant travaillant en primaire.

Vu la contrainte sanitaire, nous étions dans l'obligation de laisser tomber l'enquête classique et établir une enquête en ligne. C'est pourquoi nous avons opté pour *Google forum*, une plateforme dédiée à ce genre d'enquêtes. Cet outil nous a présenté de nombreux avantages, nous en citons quelque uns :

Premièrement, nous avons pu réaliser un questionnaire à grande échelle car nous avons touché plus de 112 enseignants.

Deuxièmement, il n'est pas onéreux ; en outre, par sa rapidité, il nous a permis de gagner du temps et nous a évité les déplacements.

Nous pensons que l'enquête que nous avons réalisé a gagné en précision et ce pour deux raisons :

Premièrement, nous considérons que les données apportées sont plus ou moins objectives en raison de notre absence physique qui a ménagé les enseignants l'impact humain (le fait de se faire influencer par notre attitude, notre comportement, etc.),

Deuxièmement, par la quantité des données recueillie, qui après synthétisation, a été très représentative parce qu'elle nous a donné des indicateurs clés sur ce que nous cherchions.

Les réponses portent sur quatre parties distinctes : mis à part le volet réservé à l'identification du profil enseignant, les données portent sur les pratiques enseignantes relatives à l'enseignement/apprentissage, l'évaluation formative et la remédiation pédagogique ainsi que les références auxquelles recourent les enseignants pour mettre en place leurs remédiations.

Nous avons procédé au tri à plat des données. Il s'agit d'une méthode basique qui consiste à transformer les réponses en mesures statistiques question par question et ce, par le biais du logiciel appelé le SPSS. Les statistiques s'obtiennent en multipliant le nombre de réponses pour chaque critère par cent puis le divisant par le nombre

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

final des répondants pour trouver le pourcentage, puis par les réponses effectivement obtenues pour trouver le pourcentage valide.

Nous avons reproduit les données sous forme de tableaux et graphiques, ce qui donne une facilité de visualisation et de lecture des résultats de l'analyse.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

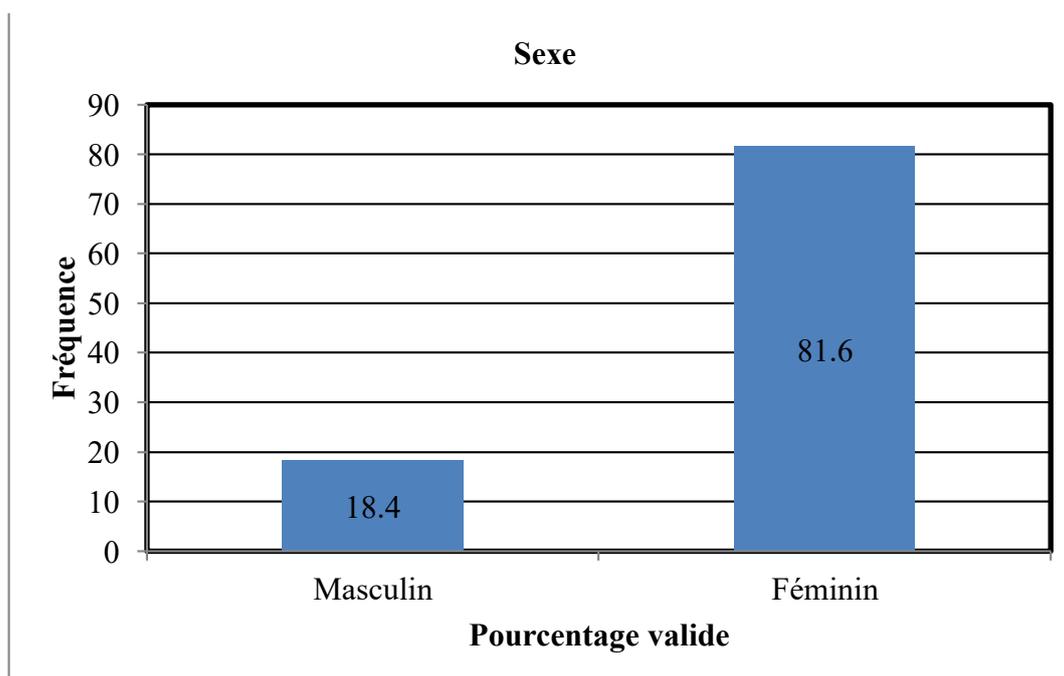
2. Identification du profil enseignant

1. Le sexe

Tableau 17 : La variable du sexe

La variable sexe		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	masculin	21	18,1	18,4	18,4
	féminin	93	80,2	81,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 4 : La variable du sexe



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

1.1.1. Présentation des résultats

Ce tableau indique le nombre de la population interrogée qui est composé de 116 enseignants dont 114 ont dû répondre à notre questionnaire. Selon leur sexe, nous y comptons 93 enseignantes et 21 enseignants.

1.1.1. Commentaire

Nous avons à faire à un public mixte mais à penchant féminin puisque son pourcentage a atteint, voire dépasser les 80 % de l'ensemble du personnel interrogé et ce, contre 18,4% de sexe masculin. L'interprétation des résultats indique que la profession enseignante s'en est fortement féminisée. De nos jours, le métier d'enseignant se conjugue plutôt au féminin qu'au masculin, ne serait-ce que pour des raisons étroitement liées aux impératifs imparties par une société, qui est la nôtre, qui pense que ce métier correspond beaucoup plus aux femmes plutôt qu'aux hommes parce que celles-ci sont plus connues par leur patience, tendresse et leur dévouement.

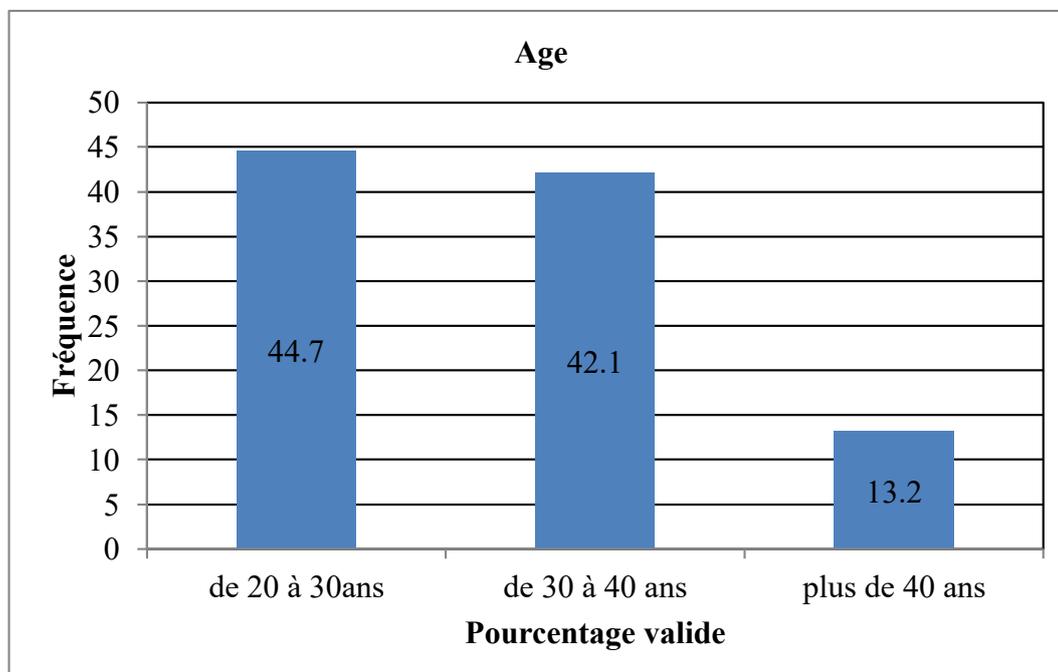
2. L'âge

Tableau 18 : La variable de l'âge

La variable âge		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	de 20 à 30ans	51	44,0	44,7	44,7
	de 30 à 40 ans	48	41,4	42,1	86,8
	plus de 40 ans	15	12,9	13,2	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 5 : La variable de l'âge



1.1.2. Présentation des résultats

Le tableau indique que l'âge de la population interrogée : pour un total de 114 enseignants, nous comptons 51 enseignants âgés entre 20 à 30 ans, soit un taux de 44,7 %, 48 enseignantes dont l'âge varie entre 30 à 40 ans, soit un taux de 42,1 % et 15 enseignants dont l'âge dépasse les 40 ans, soit un taux de 13,2 %.

1.1.1. Commentaire

Selon ces données, il est à constater que notre public est notoirement assez jeune étant donné que la plupart n'a pas encore atteint la quarantaine, cela peut s'expliquer par la masse grandiose des sortants à la retraite anticipée ces dernières années dont une nouvelle génération a pris le relais.

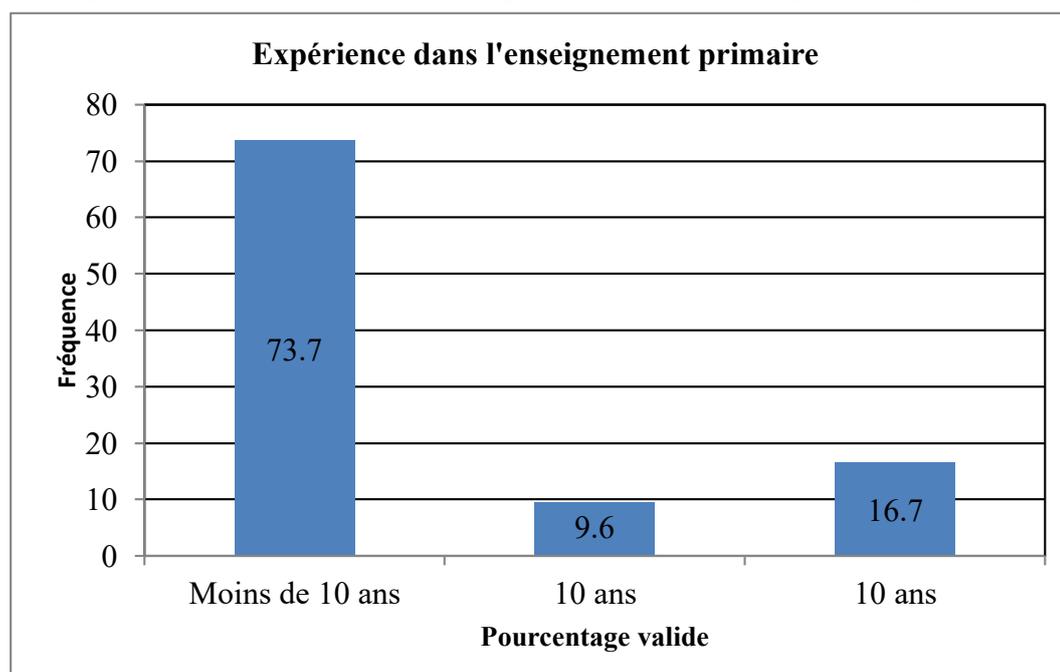
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3. L'expérience

Tableau 19 : La variable de l'expérience dans l'enseignement primaire

La variable expérience dans l'enseignement primaire		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	pourcentage cumulé%
Valide	Moins de 10 ans	84	72,4	73,7	73,7
	10 ans	11	9,5	9,6	83,3
	10 ans	19	16,4	16,7	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 6 : La variable de l'expérience dans l'enseignement primaire



1.1.3. Présentation des résultats

De la lecture de ce tableau, entre 114 enseignants interrogés, il y a des 84 enseignants ayant une expérience moins de 10 ans dans l'enseignement primaire pour un pourcentage de 73,7% et 11 enseignants ont 10 ans d'expérience pour un pourcentage de

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

9,6% et enfin 19 autres ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement pour un pourcentage de 16,7%.

1.1.1. Commentaire

D'après les données de ce tableau, ce dernier indique que la population sollicitée possède une expérience assez modeste dans le domaine de l'enseignement puisque une grande majorité d'enseignants n'a pas dépassé ses 10 ans de service. Ainsi, il est possible de dire que notre public est moyennement expérimenté dans le domaine.

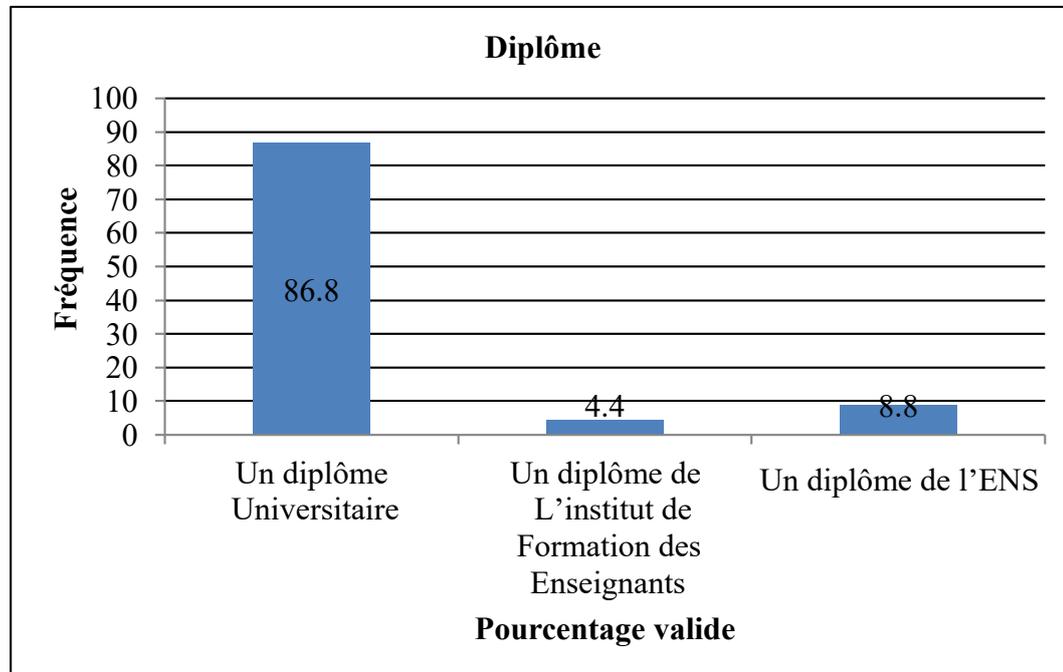
4. Diplôme

Tableau 20 : La variable de diplôme

La variable diplôme		Fréquence	pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Un diplôme universitaire	99	85,3	86,8	86,8
	Un diplôme de l'institut de formation des enseignants	5	4,3	4,4	91,2
	Un diplôme de l'ENS	10	8,6	8,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 7 : La variable de diplôme



1.1.4. Présentation des résultats

Parmi les 114 de la population interrogées, 99 enseignants sont licenciés puisque 85,3% de la population interrogée sont sortants de l'université face à 5 seulement, soit 4,3 %, qui sont des sortants de l'institut de formation des enseignants (ITE). Nous comptons 10 enseignants pour un pourcentage de 8,6 % qui détiennent un diplôme de formation spécialisée dans l'enseignement, c'est-à-dire sortants des ENS.

1.1.1. Commentaire

Il semble que les enseignants sont majoritairement des sortants de l'université algérienne et détiennent tous un diplôme universitaire. A cet effet, nous pourrions conclure que ces derniers ont dû recevoir les fondements théoriques basiques intrinsèques au métier d'enseignant. Or, les normaliens et les sortants des ITE qui selon la spécificité de la matière enseignée, ont dû recevoir une formation plus approfondie, voire spécialisée du moment que les deux institutions, l'ENS et l'ITE en l'occurrence

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

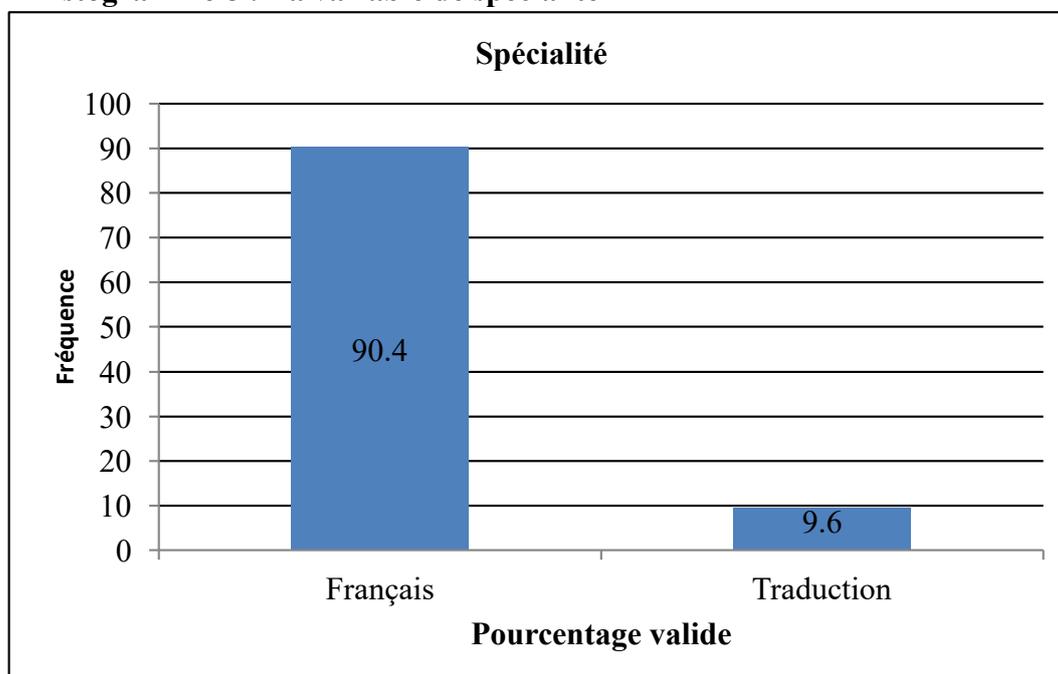
ont pour tâche la formation théorique et pratique du personnel enseignant destiné exclusivement à l'entreprise pédagogique.

5. Spécialité

Tableau 21 : La variable de spécialité

La spécialité	variable	Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	Français	103	88,8	90,4	90,4
	Traduction	11	9,5	9,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 8 : La variable de spécialité



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

1.1.2. Présentation des résultats

Presque la quasi-totalité des enseignants, voire 103 sur 114 enseignants, soit 88,8 % possèdent un diplôme de spécialité contre 11 seulement, soit un pourcentage de 9,5 %, qui détiennent un diplôme de traduction.

1.1.3. Commentaire

Nous constatons à travers les résultats et le pourcentage que les diplômés en la spécialité « Français » détiennent la majorité absolue. Ce pourcentage qui s'avère sur le plan professionnel un facteur avantageux à l'entreprise éducative puisque il permet de favoriser une entrée plus au moins rassurante des enseignants dans le métier en disposant des pré - requis nécessaires pour l'exercice de la matière à enseigner et ce, contrairement à ceux qui sont pourvus d'un diplôme de non-spécialiste.

3. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants du FLE du primaire

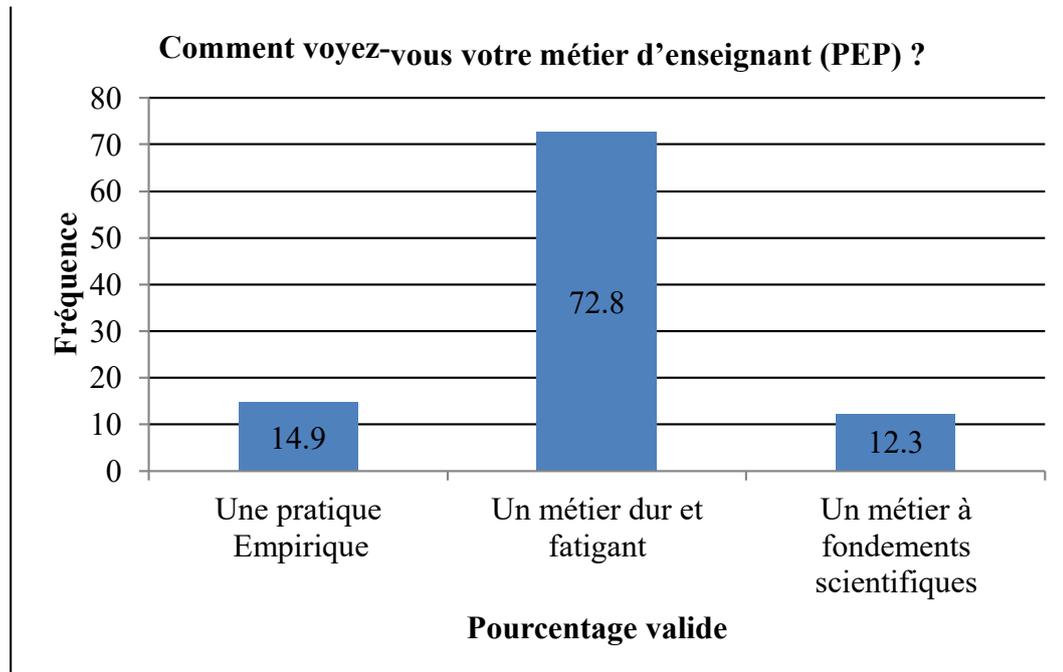
1. Questions portants sur l'enseignement / apprentissage

Tableau 22 : Comment voyez-vous votre métier d'enseignant (PEP) ?

Comment voyez-vous votre métier d'enseignant (PEP) ?		Fréquence	P. %	P. valide %	P. cumulé %
Valide	Une pratique empirique	17	14,7	14,9	14,9
	Un métier dur et fatigant	83	71,6	72,8	87,7
	Un métier à fondements scientifiques	14	12,1	12,3	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manque	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 9 : Comment voyez-vous votre métier d'enseignant (PEP) ?



3.1.1. Présentation des résultats

La lecture tabulaire a donné les résultats ci-après : 83 enseignants, soit un pourcentage de 71,6 %, qui relatent que le métier d'enseignant est dur et fatigant. 17 enseignants, soit 14,7 %, pensent qu'il s'agit d'une pratique empirique. 14 enseignants ; soit un pourcentage de 12,1 %, pensent qu'il s'agit d'une profession à fondements scientifiques.

3.1.2. Commentaire

En interprétant les données de cette question, nous constatons que les enseignants se font des représentations éparses sur leur métier d'enseignant : les uns le considèrent comme une pratique empirique (17 enseignants), d'autres le voient comme un métier dur et fatigant (83 enseignants). Mais peu sont ceux qui le voient en tant que métier à fondements scientifiques (14 enseignants seulement).

Ces données montrent que le métier d'enseignant est prisonnier de certains préjugés rendant ses protagonistes moins dévoués à l'accomplir correctement ; comme l'illustre

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

P. Perrenoud « *On se rend compte que l'obstacle n'est pas dans l'institution, il est dans l'image de l'institution chez les enseignants.* »⁷⁸(Perrenoud P., 1995)

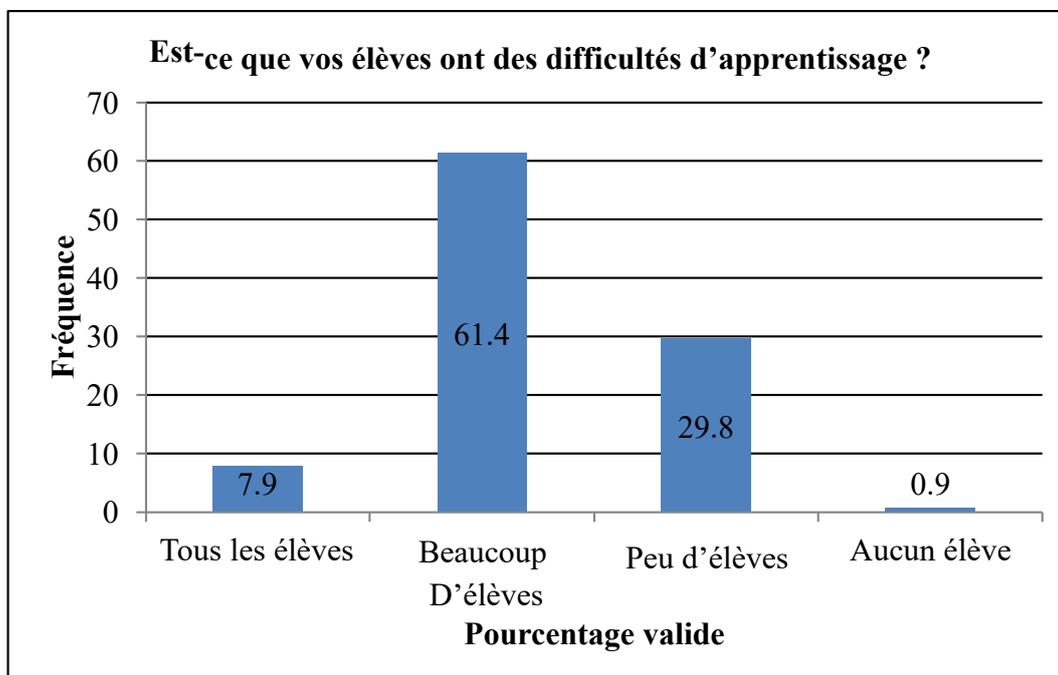
Tableau 23 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés d'apprentissage ?

Est-ce que vos élèves ont des difficultés d'apprentissage ?		Fréquence	Pourcentage %	pourcentage valide%	pourcentage cumulé%
Valide	Tous les élèves	9	7,8	7,9	7,9
	Beaucoup d'élèves	70	60,3	61,4	69,3
	Peu d'élèves	34	29,3	29,8	99,1
	Aucun élève	1	0,9	0,9	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

⁷⁸ P. Perrenoud, (1995), « *La pédagogie à l'école des différences* », Paris : ESF éditeur

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 10 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés d'apprentissage ?



3.1.3. Lecture des résultats tabulaires

La lecture tabulaire des résultats montre que la majorité des enseignants (soit 70 enseignants pour un taux qui dépasse les 60 %), révèlent que nombreux sont les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en FLE. 34 enseignants, soit un taux de 29,3%, relatent que peu d'élèves ont des difficultés scolaires face à 9 pour un pourcentage de 7,8% qui disent que les difficultés liées à l'apprentissage touchent tous les élèves. Il n'y a qu'un enseignant, pour un pourcentage de 0,9% qui nie la présence de difficultés chez ses élèves.

3.1.4. Commentaire

Les réponses apportées à cette question, presque toutes, la présence effective des difficultés scolaires chez leurs apprenants en FLE, puisque bel et bien un grand nombre d'enseignants le relatent. À cela, la remédiation qui est la seule action pédagogique de régulation, devient incontournable afin d'aider chaque apprenant à les surmonter et lui permettre de niveler ses performances en FLE.

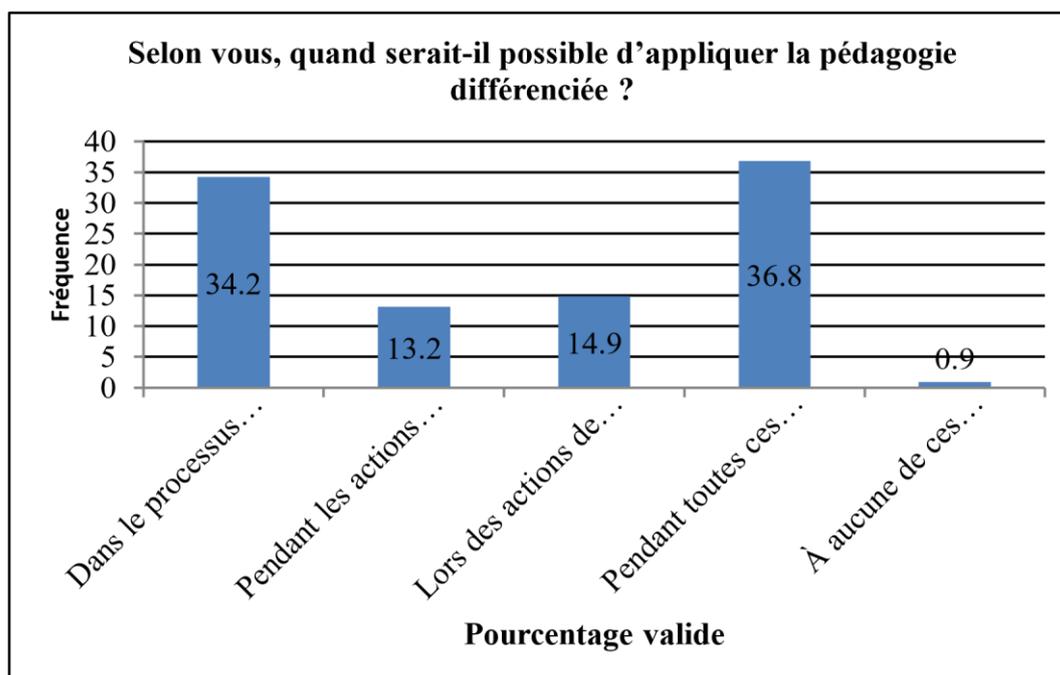
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 24 : Selon vous, quand serait-il possible d'appliquer la PD ?

Selon vous, quand serait-il possible d'appliquer la pédagogie différenciée ?		Fréquence	P. %	P. valide%	P. cumulé %
Valide	Dans le processus d'enseignement/apprentissage.	39	33,6	34,2	34,2
	Pendant les actions d'évaluation pédagogique.	15	12,9	13,2	47,4
	Lors des actions de remédiation pédagogique.	17	14,7	14,9	62,3
	Pendant toutes ces actions.	42	36,2	36,8	99,1
	À aucune de ces actions.	1	0,9	0,9	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 11 : Selon vous, quand serait-il possible d'appliquer la PD ?



3.1.5. Présentation des résultats

Le pourcentage le plus élevé qui a été obtenu à l'issue de cette question est ci-après : 42 enseignants ; soit un taux de 36,8 %, s'accordent à affirmer que la pédagogie différenciée pourrait s'appliquer dans tous les processus pédagogiques, à savoir celui de l'enseignement-apprentissage, de l'évaluation et aussi celui de la remédiation pédagogique.

39 enseignants ; soit un pourcentage de 33,6%, ayant répondu que la pédagogie différenciée ne peut s'appliquer que dans le processus d'enseignement/apprentissage.

17 enseignants affirment que cette méthodologie ne peut s'appliquer que lors des actions de remédiation pédagogique et ce pour un pourcentage de 14,7 %.

15 enseignants, soit un pourcentage de 12,9% relatent que cette méthodologie ne pourrait s'appliquer qu'en évaluation pédagogique.

1 enseignant pour un pourcentage de 0,9% seulement, qui relate que cette méthodologie ne pourrait s'appliquer à aucune de ces actions.

3.1.6. Commentaire

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Suite à l'interprétation des résultats obtenus à cette question, nous constatons qu'un bon nombre d'enseignants affirment qu'il serait possible d'appliquer la pédagogie différenciée dans l'action pédagogique. Bien que cette pédagogie active soit vivement recommandée dans nos classes qui sont de plus en plus composites parce qu'elle favorise, rappelant-le, la prise en charge individualisée des écoliers, or la réalité du terrain nous a souvent montré que peu d'enseignants s'investissent réellement dans cette perspective.

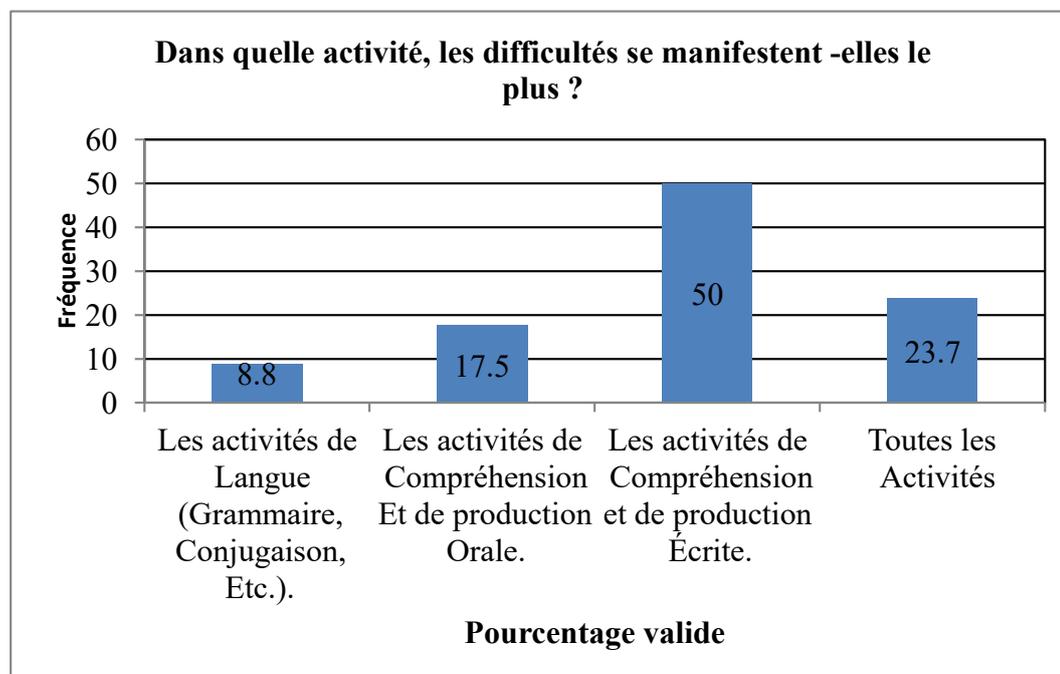
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 25 : Dans quelle activité, les difficultés se manifestent-elles le plus?

Dans quelle activité, les difficultés se manifestent-elles le plus ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Les activités de langue (grammaire, conjugaison, etc.).	10	8,6	8,8	8,8
	Les activités de compréhension et de production orale.	20	17,2	17,5	26,3
	Les activités de compréhension et de production écrite.	57	49,1	50,0	76,3
	Toutes les activités	27	23,3	23,7	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 12 : Dans quelle activité, les difficultés se manifestent-elles le plus ?



3.1.7. Présentation des résultats

Parmi les 114 réponses effectives obtenues, 57 d'enseignants affirment que la manifestation des difficultés pendant les activités de compréhension et production écrite et ce pour un pourcentage de 49,1%, face 20 enseignants, soit un pourcentage de 17,2 % affirmant que les difficultés sont plus observées en activités de compréhension et de production orale. Pour 27 enseignants, soit un pourcentage de 23,3%, relatent que les difficultés se manifestent dans toutes les activités tout type confondu et ce, face à 10 réponses seulement, soit un pourcentage de 8,6% seulement, déclarant que les difficultés sont observées dans les activités de langue, à savoir la conjugaison, la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire.

3.1.8. Commentaire

L'interprétation des réponses données à cette question montre que les difficultés se manifestent beaucoup plus en production écrite lorsque les apprenants sont invités à réaliser des produits écrits. Pour les apprenants, cette dernière constitue la phase finale

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

dans laquelle ils sont appelés à réinvestir ce qu'ils ont appris ou étudié dans les autres activités de langue. Autrement dit, la capacité de produire interpelle la maîtrise préalable des activités de langue, à l'image de l'activité de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, etc.

Les apprenants éprouvent également des difficultés au niveau des activités de compréhension et de production orale mais pas comme en production écrite. Les apprenants parviennent à comprendre mais ne parviennent pas à produire oralement voire à communiquer en français. Par contre, les enseignants font remarquer que peu d'apprenants rencontrent des difficultés au niveau des activités de langue étant donné que ces dernières se réalisent, selon nos observations, de manière systématique et ce, à travers les procédés d'observation, de déduction ou d'induction suivies de moments d'application immédiate.

Mais, il est évident qu'en situation d'apprentissage, les apprenants affichent une panoplie d'erreurs de toute sorte, des erreurs d'ordre lexical, orthographique, morphologique, etc.

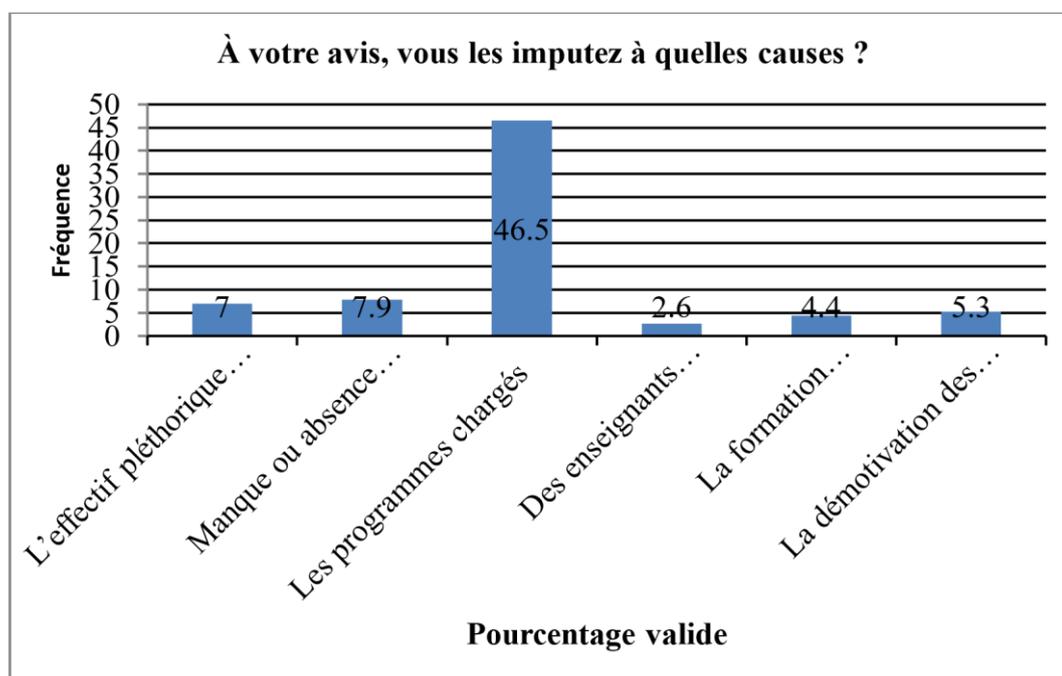
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 26 : À votre avis, vous les imputez à quelles causes ?

À votre avis, vous les imputez à quelles causes ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	L'effectif pléthorique des élèves dans les classes	8	6,9	7,0	7,0
	Manque ou absence d'outils didactiques	9	7,8	7,9	14,9
	Les programmes chargés	53	45,7	46,5	61,4
	Des enseignants moins expérimentés	3	2,6	2,6	64,0
	La formation professionnelle insuffisante	5	4,3	4,4	68,4
	La démotivation des apprenants	6	5,2	5,3	73,7
	Le volume horaire trop insuffisant	1	0,9	0,9	74,6
	Tous	29	25,0	25,4	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 13 : À votre avis, vous les imputez à quelles causes ?



3.1.9. Présentation des résultats

D'après les réponses obtenues, nous pourrions les classer comme suit : 53 enseignants, soit un pourcentage de 45,7%, imputent les difficultés aux programmes chargés. 29 autres, soit un pourcentage de 25% les imputent à plusieurs causes. 9 réponses, soit un pourcentage de 7,8% les renvoient au manque, voire d'absences d'outils didactiques. 8 réponses, soit un pourcentage de 6,9 % les encolent à l'effectif pléthorique des élèves en classes. Puis 6 réponses obtenues, soit un pourcentage de 5,2% les lient à la démotivation des apprenants. Quant à 5 répondants, soit un pourcentage de 4,3%, ces derniers les congédient à l'insuffisance de la formation professionnelle. 3 réponses, soit un pourcentage de 2,6% reprochent le manque d'expérience magistrale qui accentue la prolifération des difficultés scolaires. Il y a une réponse unique, soit un pourcentage de 0,9%, qui remet en cause le facteur temps jugé trop insuffisant pour prendre en charge les besoins scolaires.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.1.10. Commentaire

Les enseignants sont unanimes à considérer que les programmes chargés sont la première cause des difficultés scolaires, peut-être, parce qu'ils les considèrent incompatibles avec le volume horaire. Autant de causes sont déplorées comme la cause de la genèse des difficultés scolaires. Selon un taux régressif des réponses obtenues : il y en a ceux qui les revoient au manque ou absence d'outils didactiques, d'autres les congédient au sempiternel problème des classes surchargées, d'autres encore les joignent à une formation professionnelle dérisoire, autres reprochent la démotivation apprenante, et enfin, il y en a ceux qui l'encollent au volume horaire jugé trop insuffisant.

Comme les programmes sont jugés chargés par la plupart des enseignants selon cette enquête, et que ces derniers sont contraints de les terminer à temps, nous pensons qu'un allègement de programmes est vivement désiré pour avoir plus de temps pour la révision et le renforcement des acquis.

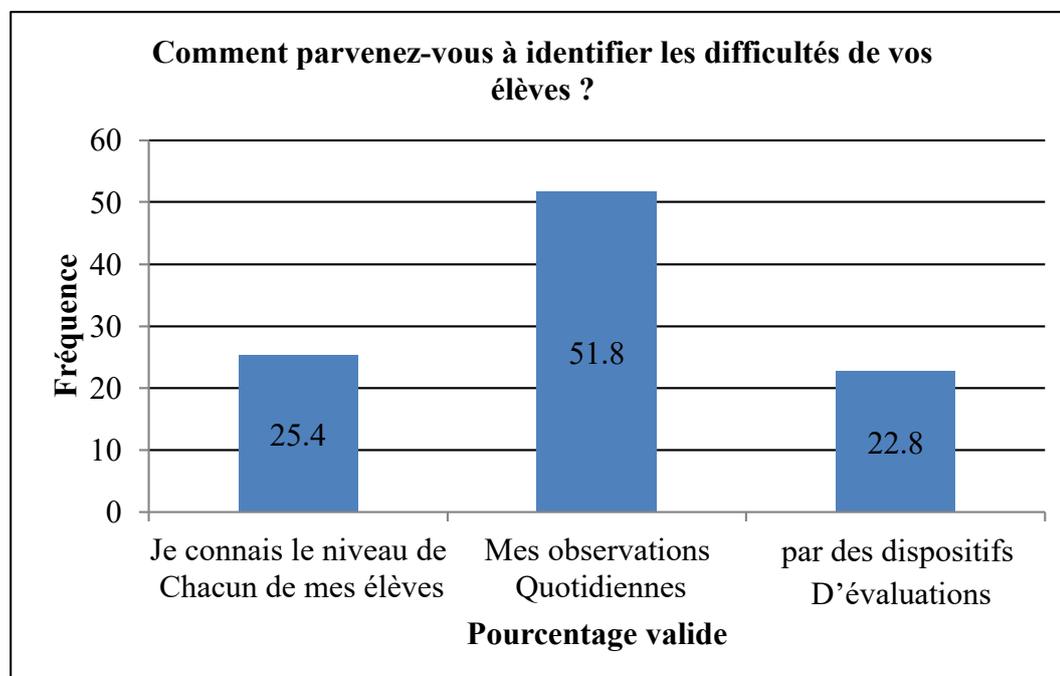
2. Questions portant sur l'évaluation pédagogique

Tableau 27 : Comment parvenez-vous à identifier les difficultés de vos élèves ?

Comment parvenez-vous à identifier les difficultés de vos élèves ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Je connais le niveau de chacun de mes élèves	29	25,0	25,4	25,4
	Mes observations quotidiennes	59	50,9	51,8	77,2
	Par des dispositifs d'évaluations	26	22,4	22,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 14 : Comment parvenez-vous à identifier les difficultés de vos élèves ?



3.2.1. Présentation des résultats

Parmi les 114 réponses effectives, il y en a 59 réponses, soit un pourcentage de 50,9%, qui affirment que repérage des difficultés se fait par le biais des observations quotidiennes. 29 autres réponses, soit un pourcentage de 25% relatent que leur identification se fait par la connaissance du niveau de chaque apprenant. Il n'y a que 26 réponses, soit un pourcentage de 22,4 % qui affirment la reconnaissance des difficultés scolaires se fait par des outils d'évaluations.

3.2.2. Commentaire

L'objectif inhérent à cette question vise à se rendre compte du recours régulier au dispositif d'évaluation pour mesurer les acquisitions et repérer les difficultés rencontrées chez les apprenants. Toutefois, l'interprétation des réponses a montré que cet instrument n'a que peu de place dans les pratiques enseignantes car l'analyse des réponses, comme le montre le tableau ci-dessus, révèle que la plupart des enseignants

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

s'appuient sur des observations quotidiennes simplistes et sur la connaissance du niveau des élèves plutôt que sur des évaluations instrumentées.

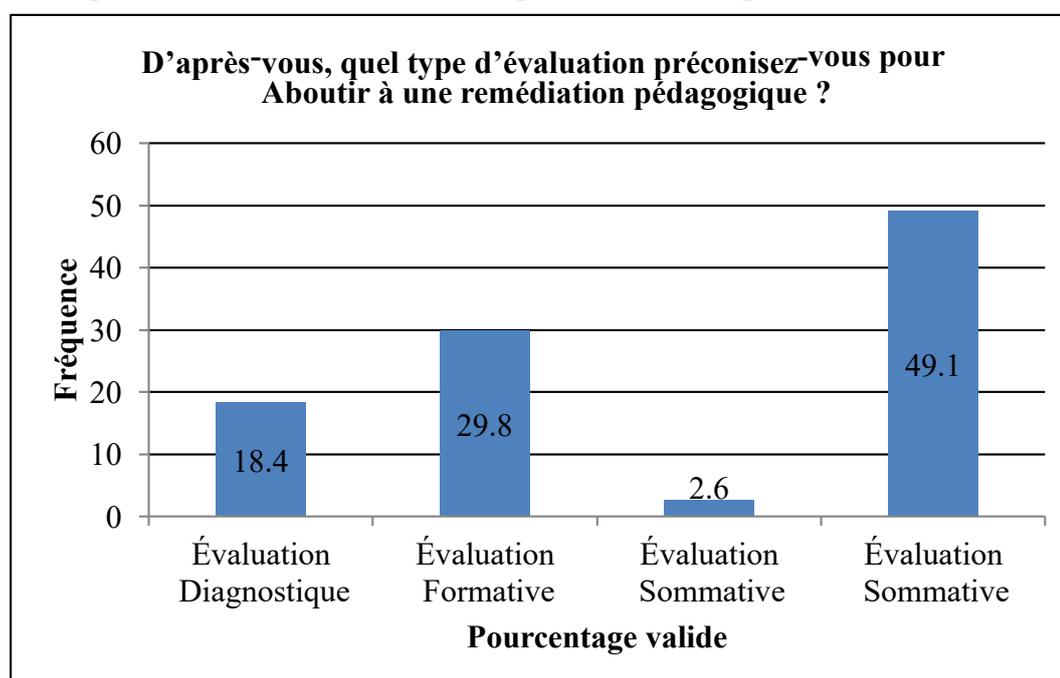
Bien que l'observation en classe soit importante, mais elle ne peut pas compenser un dispositif d'évaluation pédagogique d'une part, parce qu'elle est imprégné d'une certaine subjectivité, et d'autre part, parce qu'elle non instrumentée, voire naïve, contrairement à l'évaluation pédagogique qui s'appuie sur des critères objectifs, voire scientifiques. Pour cela, il importe d'éviter de la trop banaliser jusqu'à la rendre l'instrument de mesure le plus privilégié dans l'évaluation des performances scolaires. L'évaluation pédagogique reste l'instrument objectif le plus susceptible de détecter suffisamment tôt les difficultés d'apprentissage chez les apprenants, en identifiant précisément leurs caractéristiques (type, ampleur, fréquence, ...). De la sorte, il serait en mesure d'entreprendre des décisions plus pertinentes, par conséquent, moins aléatoires (soit entamer de apprentissages nouveaux, soit provoquer des actions de remédiation). Ainsi dit, l'observation n'est point à bannir de la classe du moment qu'elle constitue un supplément fort important de collecte d'information mais qui devrait soutenir l'évaluation dont dispose l'enseignant pour identifier les acquisitions et les difficultés éventuelles des apprenants.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 28 : Quelle évaluation préconisez-vous pour aboutir à une RP ?

D'après-vous, quel type d'évaluation préconisez-vous pour aboutir à une remédiation pédagogique ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Évaluation diagnostique	21	18,1	18,4	18,4
	Évaluation formative	34	29,3	29,8	48,2
	Évaluation sommative	3	2,6	2,6	50,9
	Toute	56	48,3	49,1	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 15 : Quelle évaluation préconisez-vous pour aboutir à une RP ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.3. Présentation des résultats

Sur 114 réponses, 56 répondants, soit 48,3 % confirment que toutes les évaluations sont préconisées pour aboutir à une remédiation pédagogique. 34 réponses, soit 29,3 % qui relatent que c'est bien l'évaluation formative qui est la plus privilégiée pour mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique, face à 21 réponses pour un pourcentage de 18,1% qui disent que c'est plutôt l'évaluation diagnostique qui permet de déboucher sur une perspective de remédiation pédagogique. 3 uniquement réponses ont été données, soit 2,6%, pour dire que c'est bel et bien l'évaluation sommative qui donnerait lieu à des remédiations pédagogiques.

3.2.4. Commentaire

L'interprétation des réponses montrent que le rôle de l'évaluation pédagogique semble peu compréhensible par les enseignants dont la majorité n'en perçoit pas trop la différence entre ses types et leur fonction puisque la plupart d'entre eux s'accorde à se dire que toutes les évaluations (tout type confondu) sont préconisées pour envisager des perspectives de remédiation. Alors qu'en réalité, chaque évaluation a une fonction particulière qui ne peut s'assimiler aux autres : il y en a celle qui remplit la fonction d'orientation qui est le cas de l'évaluation sommative, celle qui remplit une fonction pronostique, il s'agit ici d'évaluation diagnostique et une autre qui remplit une fonction diagnostique en vue d'envisager des perspectives de remédiation, il s'agit là de l'évaluation formative.

Pour les enseignants qui ont répondu que l'évaluation diagnostique sert à ouvrir sur des remédiations pédagogiques, il convient de dire qu'en effet, celle-ci peut l'être dans la mesure où l'enseignant l'utilise pour faire des pronostics sur les prérequis des apprenants qu'il tend à combler en cas de besoin afin de les préparer à des apprentissages postérieurs plus compliqués.

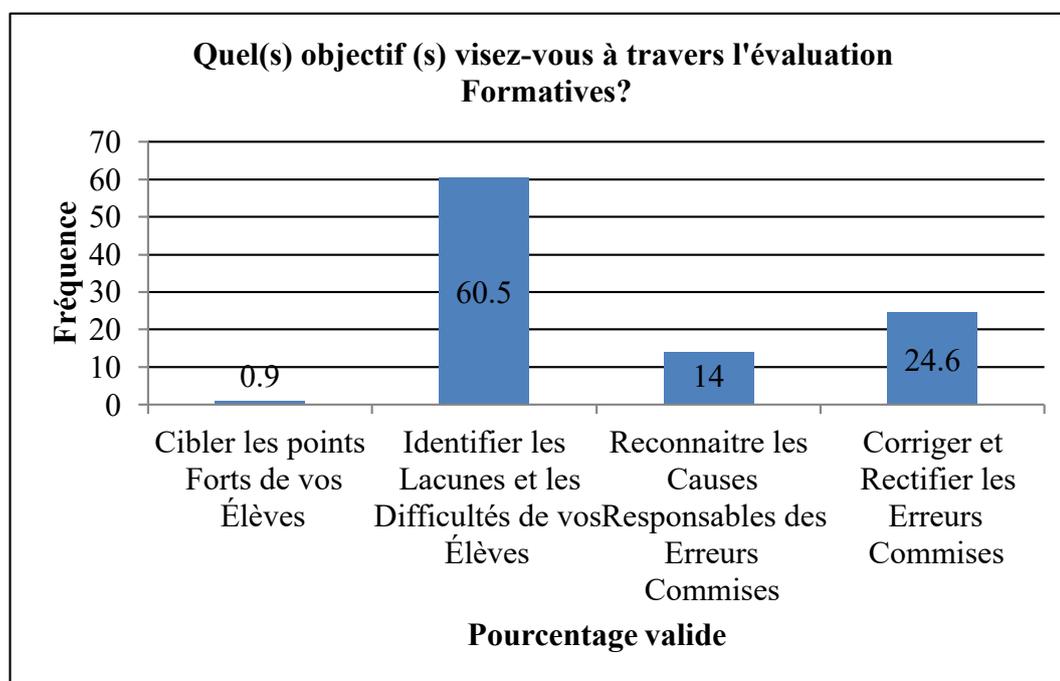
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 29 : Quel(s) objectif (s) visez-vous à travers l'évaluation formative ?

Quel(s) objectif (s) visez-vous à travers l'évaluation formative ?		Fréquence	pourcentage%	pourcentage valide%	pourcentage cumulé%
Valide	Cibler les points forts de vos élèves	1	0,9	0,9	0,9
	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves	69	59,5	60,5	61,4
	Reconnaitre les causes responsables des erreurs commises	16	13,8	14,0	75,4
	Corriger et rectifier les erreurs commises	28	24,1	24,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 16 : Quel(s) objectif (s) visez-vous à travers l'évaluation formative ?



3.2.5. Présentation des résultats

Parmi les 114 réponses obtenues, 69 enseignants, soit 59, 5% des réponses ayant coché la seconde proposition « Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves », évoquent qu'il s'agit de l'objectif visé à travers une évaluation pédagogique permettant d'ouvrir sur une remédiation. 28 autres enseignants, soit 24,1%, ayant choisi la quatrième proposition, relatant que l'objectif visé consiste à « Corriger et rectifier les erreurs commises ». 16 enseignants, soit 13,8%, se sont penché sur la troisième proposition « Reconnaître les causes responsables des erreurs commises ». Une réponse unique qui a coché la première proposition « Cibler les points forts de vos élèves » pour évoquer l'objectif de l'évaluation pédagogique.

3.2.6. Commentaire

Dans cette question, les enseignants interrogés devaient justifier l'objectif visé à travers l'activité d'évaluation susceptible d'ouvrir sur des actions de régulation dans sa classe. Quatre choix ont été proposés. Le pourcentage le plus élevé a été obtenu

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

au deuxième choix qui consistait à identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.

Ainsi, nous constatons que l'objectif à travers une évaluation pédagogique se focalisait beaucoup plus sur le repérage des difficultés que sur le repérage des causes inhérentes à ces difficultés, et encore moins sur l'objectif de corriger et de rectifier les erreurs des apprenants. Par-là, l'évaluation se limitant à cet objectif devient un instrument de détection, ni plus ni moins.

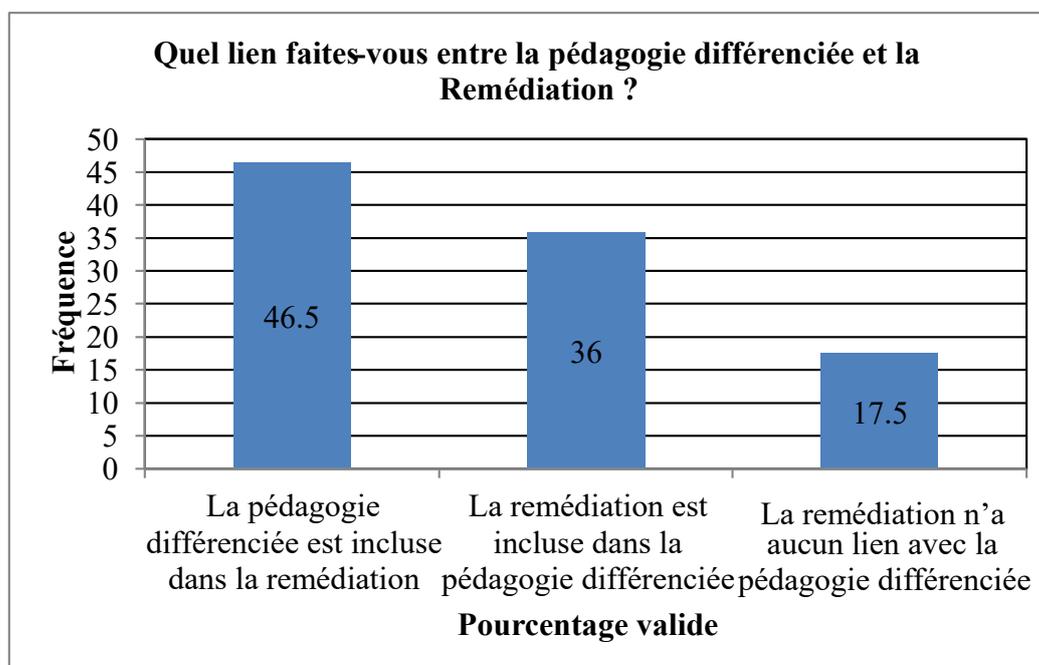
3. Questions portant sur la RP

Tableau 30 : Quel lien faites-vous entre la PD et la RP ?

Quel lien faites-vous entre la pédagogie différenciée et la remédiation ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	pourcentage cumulé%
Valide	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation	53	45,7	46,5	46,5
	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée	41	35,3	36,0	82,5
	La remédiation n'a aucun lien avec la pédagogie différenciée	20	17,2	17,5	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 17 : Quel lien faites-vous entre la PD et la RP ?



3.2.1. Présentation des résultats

La plupart des réponses (53 réponses) soit un taux de 45,7 %, se penchent sur le fait que la pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation. Contre 41 réponses, soit un taux de 35,3%, qui pensent que la remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée. Quant au 20 réponses qui restent avec un taux 17,2% confirment que la remédiation n'a aucun lien avec la pédagogie différenciée.

3.2.2. Commentaire

Des enseignants pensent que la remédiation est incluse dans la différenciation, d'autres pensent le contraire (la différenciation est incluse dans la remédiation). Certains n'en font aucun rapport.

La majorité des enseignants s'accordent à affirmer que c'est « La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation ». Le taux de réponses assez élevé pour ce choix nous autorise à nous interroger sur les compétences théoriques et

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

professionnelles qu'ont les enseignants qui les empêchent à distinguer une pratique pédagogique d'une méthodologie ou inversement.

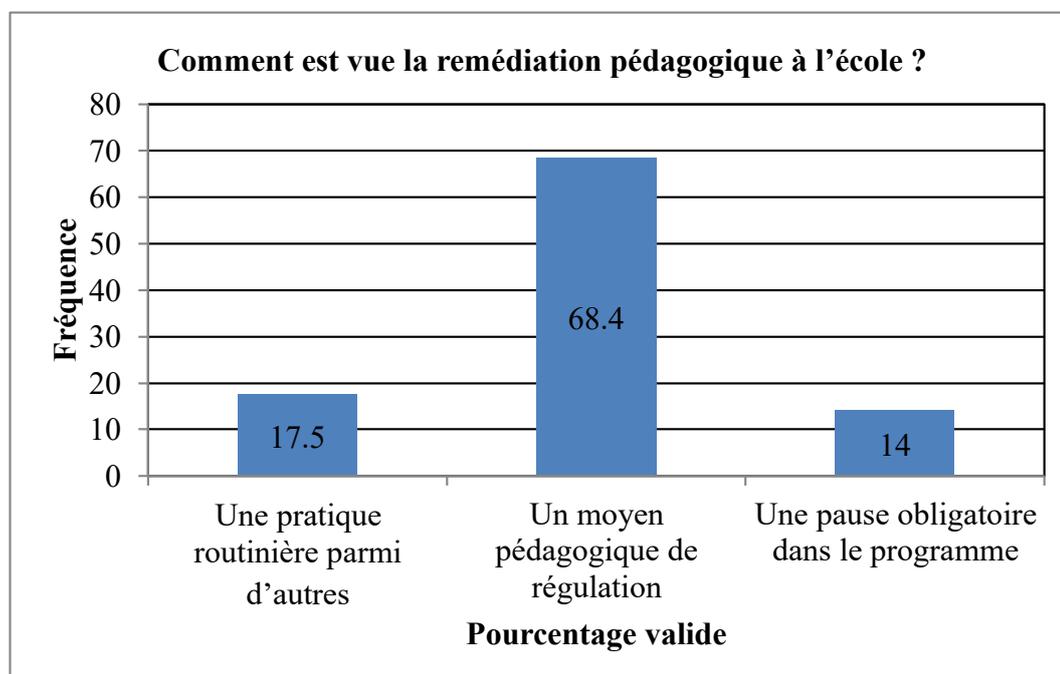
La remédiation reste au cœur de la pédagogie différenciée puisqu'elle est considérée comme une pratique pédagogique alors que la pédagogie différenciée, elle, reste une méthodologie globale à appliquer dans toute l'action pédagogique et non seulement en remédiation. Ainsi, la remédiation est une forme de différenciation qui peut matérialiser la pédagogie différenciée.

Tableau 31 : Comment est vue la remédiation pédagogique à l'école ?

Comment est vue la remédiation pédagogique à l'école ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Une pratique routinière parmi d'autres	20	17,2	17,5	17,5
	Un moyen pédagogique de régulation	78	67,2	68,4	86,0
	Une pause obligatoire dans le programme	16	13,8	14,0	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 18 : Comment est vue la remédiation pédagogique à l'école ?



3.2.3. Présentation des résultats

Selon les réponses apportées à cette question, il s'avère que l'unanimité des réponses est donnée au second choix qui renvoie à « Un moyen pédagogique de régulation », et ce pour 78 réponses de 114, ayant un taux de 67,2 %. 20 réponses sont données au premier choix qui indique « Une pratique routinière parmi d'autres », soit un taux de 17,2 %. 16 enseignants voient en la remédiation « Une pause obligatoire dans le programme » et ce, pour un taux de 13,8%.

3.2.4. Commentaire

Si l'action régulatrice de remédiation est vue comme une pause obligatoire, ces représentations lui font sûrement lui faire perdre son sens thérapeutique. Heureusement que ce regard réducteur n'est pas partagé par la plupart des répondants, puisque la majorité d'entre eux est convaincue que la remédiation est une activité élaborée à dessein comme moyen pédagogique de régulation destiné à aider les apprenants à surmonter les déficits liés à l'apprentissage. Aussi faudrait dire que si la remédiation est considérée comme une pratique routinière, elle risque de

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

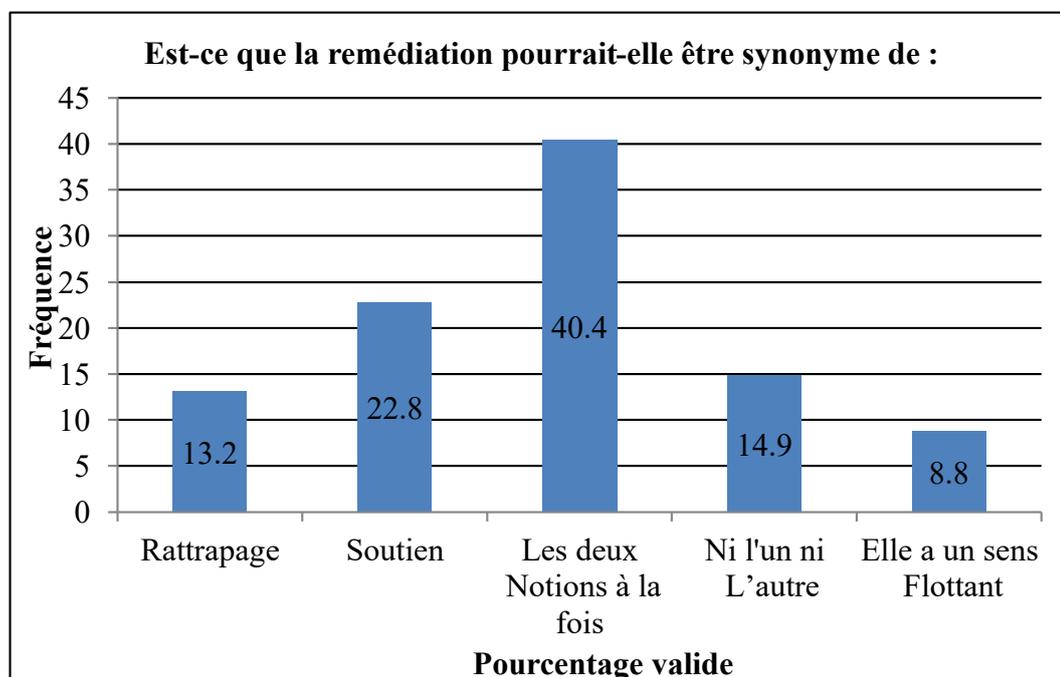
devenir rigide, voire monotone à force de reposer sur des injonctions pédagogiques toujours identiques alors que l'innovation pédagogique est vivement recommandée pour attiser la motivation vers l'apprentissage et la réussite en général.

Tableau 32 : Est-ce que la remédiation pourrait-elle être synonyme de :

Est-ce que la remédiation pourrait-elle être synonyme de :		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Rattrapage	15	12,9	13,2	13,2
	Soutien	26	22,4	22,8	36,0
	Les deux notions à la fois	46	39,7	40,4	76,3
	Ni l'une ni l'autre	17	14,7	14,9	91,2
	Elle a un sens flottant	10	8,6	8,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 19 : Est-ce que la remédiation pourrait-elle être synonyme de :



3.2.5. Présentation des résultats

A la lecture des résultats obtenus dans ce tableau, nous constatons que 46 réponses considèrent la remédiation comme synonyme de rattrapage et de soutien, soit 39,7 %. 26 réponses la renvoient au soutien, et ce pour un pourcentage de 22,4%. 17 réponses voient qu'elle n'est ni soutien ni rattrapage, soit 14,7 %. 15 réponses l'attribuent au rattrapage, soit 12,9 %. Quant aux 10 réponses qui restent, soit un taux de 8,6 %, disent qu'elle a un sens flottant.

3.2.6. Commentaire

Suite aux réponses très éparées obtenues à cette question portant sur le synonyme de remédiation pédagogique. Il s'avère que celle-ci, bien qu'elle s'en soit banalisée dans le discours pédagogique depuis la mise en place des nouvelles réformes entamées en 2002. Toutefois, elle demeure encore un terme dont le sens reste très flottant ce qui engendre la confusion chez de nombreux maîtres de classe. La confusion est fortement suscitée lorsque la notion de remédiation est approchée aux notions qui lui sont très concomitantes, tel que le rattrapage et/ou le soutien scolaire.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

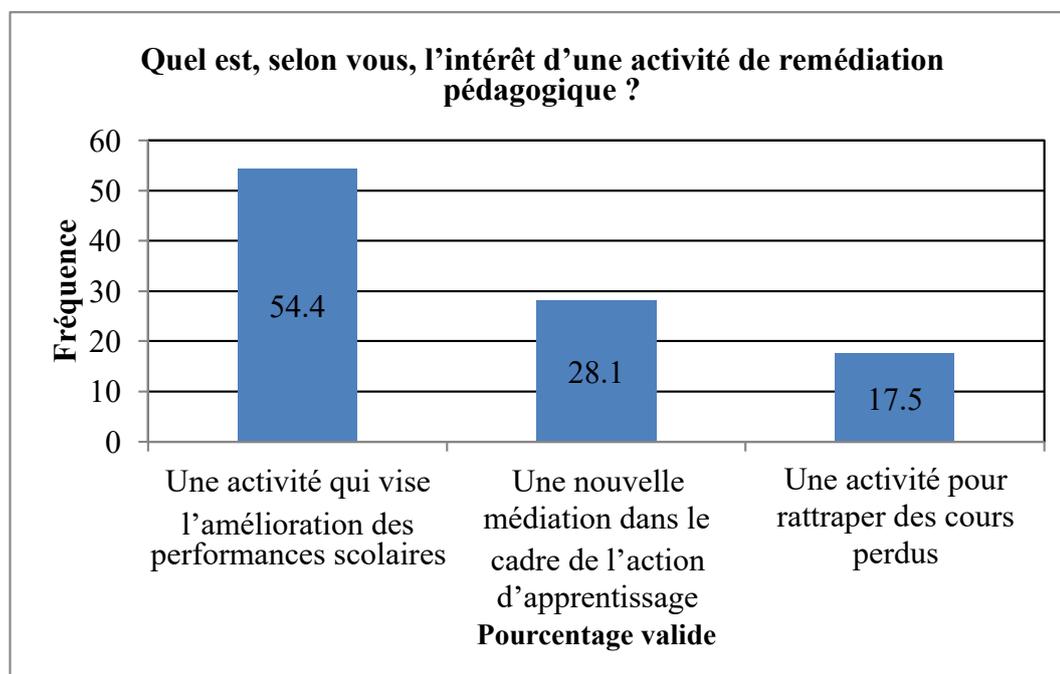
Tableau 33 : Quel est l'intérêt d'une activité de remédiation pédagogique ?

Quel est, selon vous, l'intérêt d'une activité de remédiation pédagogique ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	Une activité qui vise l'amélioration des performances scolaires	62	53,4	54,4	54,4
	Une nouvelle médiation dans le cadre de l'action d'apprentissage	32	27,6	28,1	82,5
	Une activité pour rattraper des cours perdus	20	17,2	17,5	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

20

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

21 Quel est l'intérêt d'une activité de remédiation pédagogique ?



3.2.1. Présentation des résultats

La lecture du tableau indique que parmi les 114 réponses, 62 d'entre elles, soit un taux de 53,4 %, voient que l'intérêt d'une activité de remédiation est le suivant : « Une activité qui vise l'amélioration des performances scolaires ». 32 réponses, soit un taux de 27,6 %, optent pour « Une nouvelle médiation dans le cadre de l'action d'apprentissage ». Les 20 restantes pour un taux de 17,2 %, voient qu'il s'agit plutôt d'« Une activité pour rattraper des cours perdus ».

3.2.2. Commentaire

L'interprétation des données obtenues à l'issue de cette question, nous a permis d'apercevoir la disparité des représentations que se font les enseignants sur l'intérêt que suscite l'activité de remédiation pédagogique. Nous remarquons que ces derniers se font des représentations très contrastées, sinon manifestement opposées sur cet intérêt. D'ailleurs, en examinant le taux le plus élevé obtenu dans cette question, nous remarquons que c'est celui de « Une activité qui vise l'amélioration des performances scolaires ». Il a dépassé les 53 %. Cela nous explique que la plupart

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

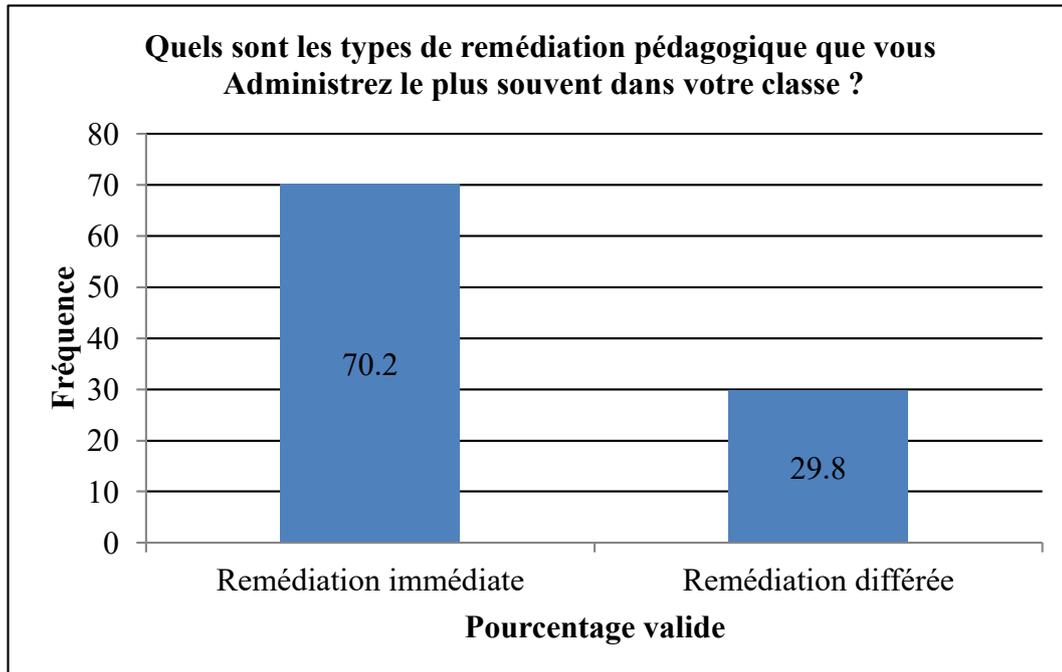
des enseignants accolent l'intérêt de la remédiation pédagogique aux activités qui visent l'amélioration des performances scolaires, alors que c'est le soutien pédagogique qui prend en charge cette fin. Il y en a aussi ceux qui pensent que la remédiation est inscrite pour rattraper des cours perdus, cela nous confirme davantage que l'intérêt de la remédiation semble différemment perçue par les enseignants.

Tableau 34 : Quels sont les types de remédiation pédagogique ?

Quels sont les types de remédiation pédagogique que vous administrez le plus souvent dans votre classe ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	Remédiation immédiate	80	69,0	70,2	70,2
	Remédiation différée	34	29,3	29,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 21 : Quels sont les types de remédiation pédagogique ?

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

La lecture tabulaire des réponses obtenues à cette question affirme que la majorité des enseignants font de la remédiation immédiate puisque le taux obtenu a atteint 69 %, l'équivalent de 80 réponses sur 114 et ce, contre seulement 34 réponses qui se penchent vers la remédiation différée, soit un taux de 29,3 % seulement.

3.2.2. Commentaire

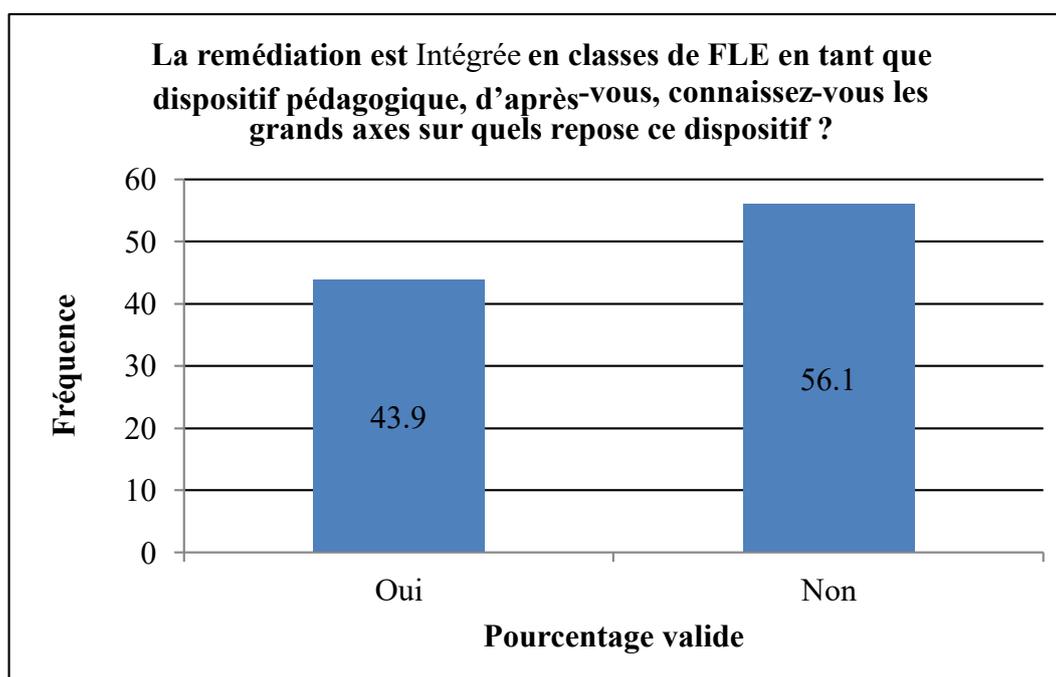
La remédiation immédiate et la remédiation différée ont des fins différentes, mais qui restent globalement complémentaires puisqu'elles prennent toutes deux en considération les besoins des apprenants en vue de les combler mais chacune est différente de l'autre. La remédiation immédiate prend en charge les difficultés plutôt légères alors que le second type régule les difficultés saillantes voire plus lourdes. Toutefois, les données du tableau indiquent que la majorité des enseignants préfèrent faire de la remédiation immédiate face à une minorité qui intègre des remédiations différées. Bien que les instituteurs nous avoué que leurs apprenants rencontrent plein de difficultés pour lesquelles, il faudrait envisager régulièrement des activités de remédiations, notamment la remédiation différée, toutefois, mais leur réponses dégagent une sorte de réticence à mettre en place de type de dispositif auprès des apprenants à difficultés scolaires.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 35 : Connaissez-vous les grands axes sur lesquels repose ce dispositif ?

La remédiation est intégrée en classes de FLE en tant que dispositif pédagogique, d'après-vous, connaissez-vous les grands axes sur quels repose ce dispositif?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Oui	50	43,1	43,9	43,9
	Non	64	55,2	56,1	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 22 : Connaissez-vous les grands axes sur lesquels repose ce dispositif ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

A cette question qui interroge les enseignants sur leur connaissance des grands axes sur lesquels repose une remédiation pédagogique, le choix qui recueille le plus grand pourcentage, en l'occurrence 55,2%, concerne la réponse 2, voire « non ». Ainsi 64 répondants du public interrogé avouent leur méconnaissance des axes inhérents à la mise en place d'un dispositif de remédiation pédagogique. Les 50 autres répondants, soit 42,1%, affirment qu'ils les connaissent.

3.2.2. Commentaire

D'après les résultats, nous constatons qu'un nombre considérable de réponses (64 réponses) obtenues sur les 114 réponses montre que les participants ne maîtrisent pas des grands axes de la remédiation pédagogique et ce, pour un taux de 55,2 % contre 43,1 %. L'objectif attendu par des activités de remédiation est de pallier les difficultés scolaires, et à travers laquelle les apprenants puissent s'améliorer dans leur apprentissage. Ces derniers tiennent compte aux résultats tandis que l'enseignant doit cogiter, non seulement aux résultats escomptés, mais à l'approche qui lui permet d'arriver à ces résultats. Par-là, il convient de dire que la pratique de remédiation pédagogique doit, impérativement, obéir à un cheminement méthodologique cohérent qui répondrait aux besoins spécifiques des apprenants.

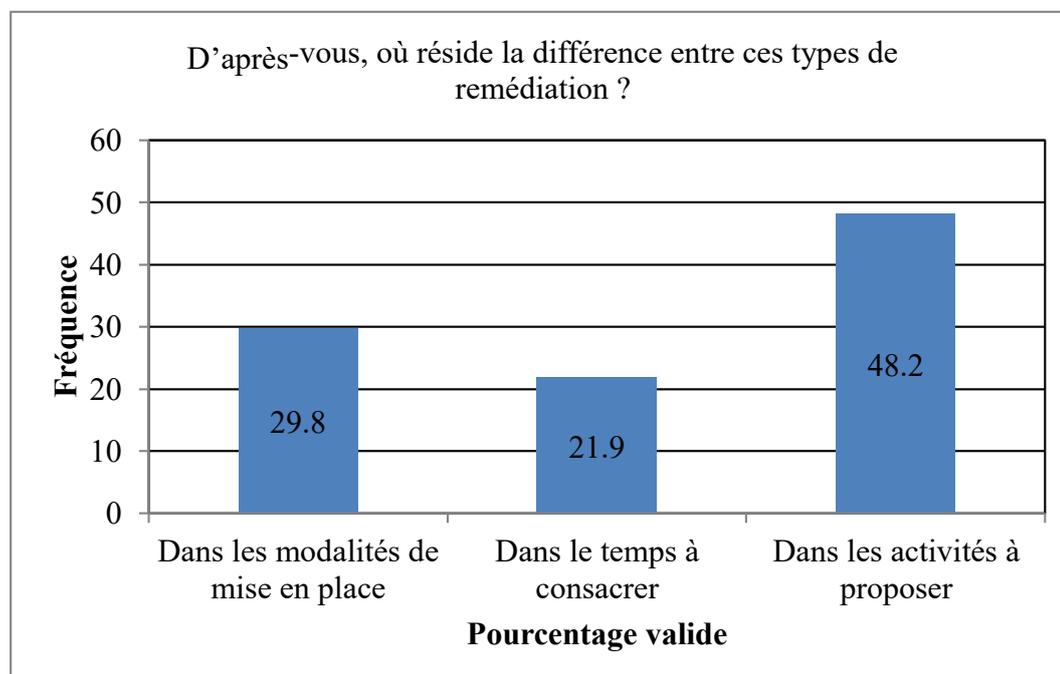
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 36 : Où réside la différence entre ces types de remédiation ?

D'après-vous, où réside la différence entre ces types de remédiation ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Dans les modalités de mise en place	34	29,3	29,8	29,8
	Dans le temps à consacrer	25	21,6	21,9	51,8
	Dans les activités à proposer	55	47,4	48,2	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 23 : Où réside la différence entre ces types de remédiation ?



3.2.1. Présentation des résultats

La plupart des enseignants, (55 réponses sur 114, soit un taux de 47,4 %), voient que la différence entre les deux types de remédiation réside au niveau des activités à proposer. 34 réponses confirment que la différence existe au niveau des modalités de mise en place et ce, pour un taux de 29,3 %. Les 25 réponses qui restent, soit 21,6 %, les distinguent au niveau du temps à leur consacrer.

3.2.2. Commentaire

D'après les réponses obtenues, il s'avère que la majorité des enseignants croient que la différence réside au niveau des activités à proposer, alors que la différence se manifeste au niveau des modalités de mise en place qui est englobant, comme le confirment certains.

Pour ceux ayant dit que la différence réside au niveau des activités à proposer, nous dirons que toute activité peut faire l'objet des deux types de remédiation. Autrement dit, les deux types de remédiations peuvent conjointement traiter une activité de

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

conjugaison, de lecture, de grammaire, de production orale ou écrite, mais chacune sous des modalités bien déterminées.

Les enseignants ayant cerné la différence entre les deux types de remédiation au niveau du temps uniquement ont une vision très réduite de la remédiation en général car il faut noter que le temps n'est qu'un sous- aspect parmi d'autres faisant la distinction entre les deux types susmentionnés.

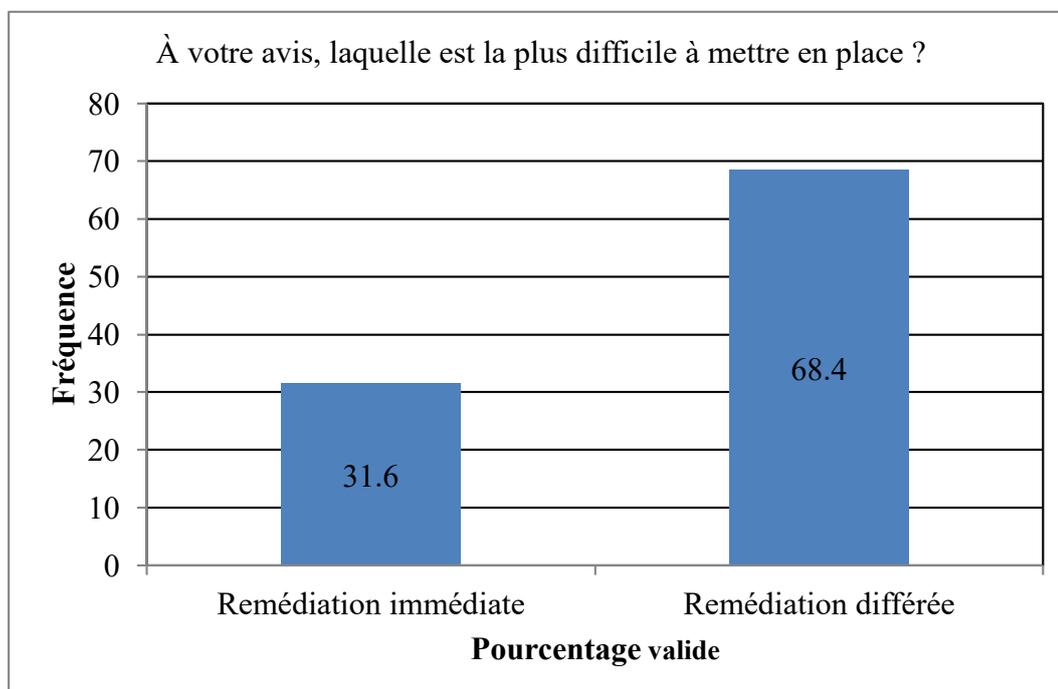
Ainsi dit, les différences existant entre ces deux types de remédiation sont nombreuses mais qui s'enferment toutes dans la sphère des modalités de mise en place.

Tableau 37 : À votre avis, laquelle est la plus difficile à mettre en place ?

À votre avis, laquelle est la plus difficile à mettre en place ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Remédiation immédiate	36	31,0	31,6	31,6
	Remédiation différée	78	67,2	68,4	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 24 : À votre avis, laquelle est la plus difficile à mettre en place ?



3.2.1. Présentation des résultats

A cette question à travers laquelle nous voulions savoir laquelle des deux remédiations pédagogiques est la plus difficile à mettre en place, les résultats étaient comme suit : La seconde proposition qui est « La Remédiation différée » recueille le plus haut pourcentage et ce, à 67,2%, c'est à dire 78 répondants parmi 114 effectivement interrogés la qualifient de difficile à mise en place. La première proposition « Remédiation immédiate », ne recueille que 36 réponses, soit un pourcentage de 31%.

3.2.2. Commentaire

C'est sans grande surprise que la majorité des enseignants nous révèlent qu'il leur est difficile à mettre en place un dispositif de remédiation différé contrairement à celui de la remédiation immédiate dont peu d'enseignants le trouve difficile à concevoir. La remédiation immédiate est très importante et n'a rien de facile puisqu'elle vise aussi des objectifs de régulation. Toutefois, elle est jugée moins compliquée que la

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

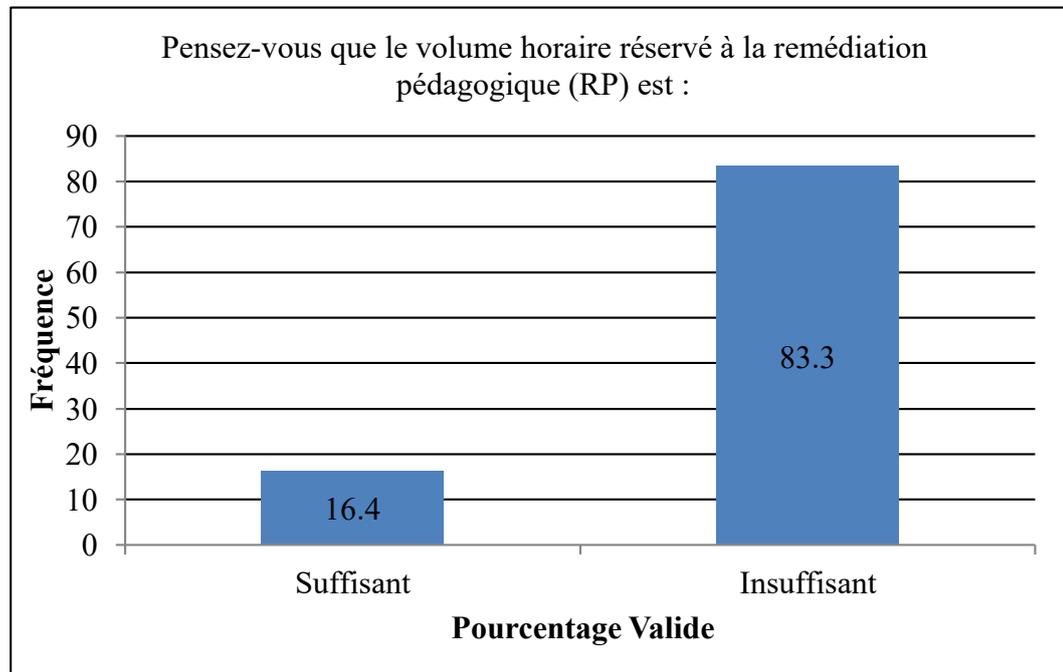
remédiation différée et ce, au niveau de la mise en place. A ce niveau là, la remédiation immédiate n'a rien ou très peu à voir avec la remédiation différée puisqu'elle prend en charge le traitement des difficultés jugées légères pouvant être rapidement résolues, ce qui ne nécessiterait pas le recours à un dispositif bien particulier. Il en va tout autrement pour la remédiation différée où la grosse difficulté réside au niveau de son élaboration et de sa réalisation qui réclament un vaste panel de variables pédagogiques à mettre en place pour répondre efficacement aux objectifs de traitement escomptés, ce qui compliquerait, sans doute, la tâche à l'enseignant. De même, cette remédiation est surtout difficile en raison des lacunes qu'elle vise à combler dans la mesure où celle-ci prend en charge la régulation des difficultés qualifiées de plus lourdes, ce qui solliciterait forcément un traitement spécifique, puis c'est la raison pour laquelle elle prend, à peu près, autant de temps que la remédiation immédiate.

Tableau 38 : Pensez-vous que le volume horaire réservé à la RP est-il :

Pensez-vous que le volume horaire réservé à l'activité de remédiation pédagogique (RP) est :		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	pourcentage cumulé%
Valide	Suffisant	19	16,4	16,7	16,7
	Insuffisant	95	81,9	83,3	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 25 : Pensez-vous que le volume horaire réservé à la RP est :



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Pensez-vous que le volume horaire réservé à l'activité de remédiation pédagogique est-il : », le tableau nous indique les résultats suivants : sur 114 enseignants : 19 enseignants, soit un taux de 16,4 %, répondent par « suffisant ». 95 enseignants, soit un taux de 81,9 %, répondent par « insuffisant ».

3.2.2. Commentaire

D'après la lecture tabulaire des résultats obtenus à cette question, nous constatons que la majorité des enseignants s'accordent à affirmer que le temps alloué à la remédiation reste insuffisant et constituant, par-là, un contretemps qui empêche les enseignants à résorber les difficultés scolaires. Il n'y qu'une minorité d'enseignants ayant indiqué que le temps de la remédiation est suffisant.

La remédiation pédagogique implique une gestion minutieuse du temps scolaire afin de permettre une meilleure consolidation des objectifs recherchés. Pour ce faire, l'enseignant doit, en principe, effectuer un choix sélectif de 4 à 5 erreurs qualifiées de besoins prioritaires à combler du point de vue pédagogique qui feront l'objet d'une remédiation différé qu'il essaye de résoudre efficacement avec ses apprenants. Si à chaque remédiation, l'enseignant amène ses apprenants à pallier quelques grosses difficultés, l'activité aura toutes les chances de réussir, en outre le temps de régulation sera bien régenté.

La grande erreur qui est souvent commise par la majorité des enseignants, c'est de croire que le temps de remédiation est insuffisant. Il y a lieu de dire : tant que la remédiation est réalisée de manière anarchique et sans préparation judicieuse, il est normal que le temps qui lui est légué reste toujours insuffisant. Ce n'est qu'en maîtrisant les fondements de la remédiation qu'il sera possible d'atteindre les objectifs recherchés, il en va de même pour la gestion du temps de la remédiation.

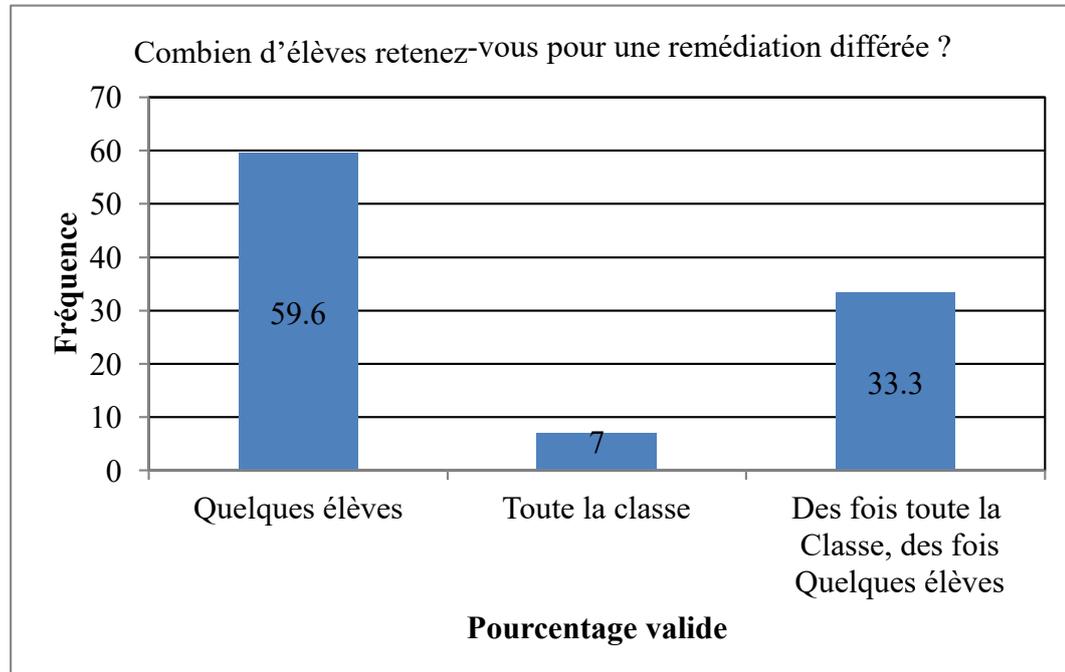
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 39 : Combien d'élèves retenez-vous pour une RD ?

Combien d'élèves retenez-vous pour une remédiation différée ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Quelques élèves	68	58,6	59,6	59,6
	Toute la classe	8	6,9	7,0	66,7
	Des fois toute la classe, des fois quelques élèves	38	32,8	33,3	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 26 : Combien d'élèves retenez-vous pour une RD ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Comme l'indiquent les résultats de ce tableau, 68 enseignants pour un taux de 58,6 % déclarent ne retenir que quelques apprenants pour une activité de remédiation différée. 38 enseignants, soit un taux de 32,8 %, alternent, voire varient à chaque séance, la taille du groupe remédié, dès fois ils interpellent le groupe classe et d'autres fois ne sollicitent qu'un groupe d'apprenants. Il n'y a que 8 enseignants, soit 6,9 %, qui affirment retenir en permanence toute la classe pour des activités de remédiation différée.

3.2.2. Commentaire

En fonction des résultats, il convient de dire que la remédiation différée est le temps fort qui permet de rompre avec le climat routinier des classes à grand effectif.

En outre, il s'agit d'une activité thérapeutique qui devrait procurer aux apprenants une certaine ambiance curative permettant à leur enseignant d'apporter à chacun un suivi plus personnalisé. Par conséquent, l'enseignant(e) pourrait trouver plus de temps à chacun pas comme pendant les cours où le temps est réparti au prorata sur toute la classe. Nous pensons que travailler avec un nombre très limité d'apprenants en remédiation différée donnerait-il des résultats plus meilleurs, ce qui favoriserait, par voie de conséquence, la réussite des remédiés. Mais cela n'empêche pas d'alterner le mode de travail pour cause d'éviter toute sorte de stigmatisation qui risque de gêner les remédiés. En plus, il est vivement souhaitable d'inviter les éléments forts pour aider leurs semblables à surmonter leurs lacunes.

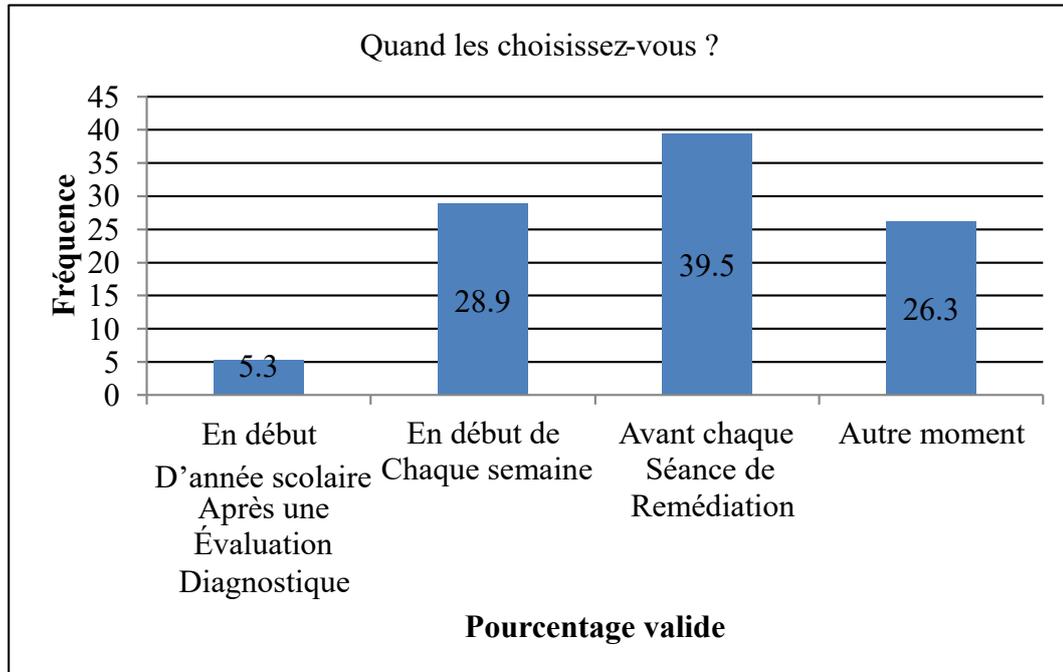
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 40 : Quand les choisissez-vous ?

Quand les choisissez-vous ?		Fréquence	pourcentage%	pourcentage valide%	Pourcentage cumul é%
Valide	En début d'année scolaire après une évaluation diagnostique	6	5,2	5,3	5,3
	En début de chaque semaine	33	28,4	28,9	34,2
	Avant chaque séance de remédiation	45	38,8	39,5	73,7
	Autre moment	30	25,9	26,3	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 27 : quand les choisissez-vous ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Suite à la lecture tabulaire, il y a 6 enseignants (soit un taux de 5,2 %) ayant répondu que les apprenants sont choisis après une évaluation diagnostique. 33 enseignants (soit un taux de 28,4 %) les choisissent en début de chaque semaine. 45 enseignants (soit un taux de 38,8%) le font avant chaque remédiation. Alors que 30 enseignants (soit un taux de 25,9 %) disent les choisir dans d'autres moments.

3.2.2. Commentaire

Il est à constater que le choix des apprenants pour assister à des remédiations n'est point un travail préalablement étudié ni réfléchi voire, ce dernier se fait de manière aléatoire sans recourir à l'instrument d'évaluation car c'est ce dernier qui permet de reconnaître ceux qui peuvent être sujets de remédiation. Ceux qui choisissent les apprenants depuis le début d'année ancrent en mémoire les résultats négatifs de leurs apprenants, et vont par conséquent constituer une image négative des apprenants. Leur travail de remédiation est imprégné de subjectivité plutôt que de travail objectif indépendant des représentations stéréotypées. L'évaluation formative est un instrument de sélection qu'il convient de ne pas omettre lorsque l'on veut envisager des actions de remédiation.

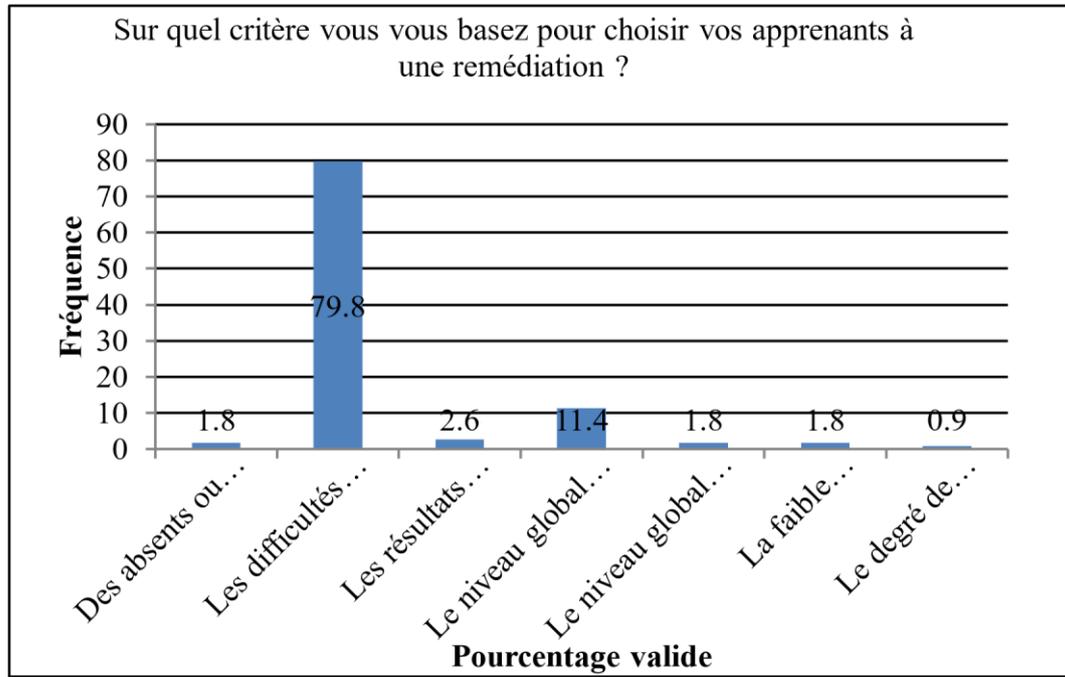
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 41 : Sur quel critère vous choisissez vos apprenants ?

Sur quel critère vous vous basez pour choisir vos apprenants à une remédiation ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage - cumulé %
Valide	Des absents ou des retardataires	2	1,7	1,8	1,8
	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage .	91	78,4	79,8	81,6
	Les résultats inférieurs obtenus pendant l'évaluation	3	2,6	2,6	84,2
	Le niveau global de l'apprenant	13	11,2	11,4	95,6
	Le niveau global de la classe	2	1,7	1,8	97,4
	La faible participation de certains apprenants	2	1,7	1,8	99,1
	Le degré de motivation de l'apprenant	1	0,9	0,9	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
	Manquant	Système	2	1,7	
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 28 : Sur quel critère vous choisissez vos apprenants ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Suite à la lecture tabulaire des réponses obtenues à cette question : « Sur quel critère vous vous basez pour choisir vos apprenants à une remédiation ? », nous constatons que 91 enseignants, soit un taux de 78,4 %, disent se baser sur le critère des difficultés que manifestent les apprenants dans différents activités d'apprentissage. 13 enseignants, soit un taux de 11,2 %, ont mentionné le critère du niveau global de l'apprenant. 3 enseignants, soit un taux de 2,6%, disent se baser sur les résultats inférieurs obtenus pendant l'évaluation. 2 enseignants, soit un taux de 1,7 %, disent choisir les absents ou des retardataires. 2 enseignants, soit un taux de 1,7 %, disent opter pour le critère du niveau global de la classe. 2 enseignants, soit un taux de 1,7 %, disent les choisir en fonction du la faible participation de certains apprenants. 1 enseignant seulement, soit un taux de 0,9 %, choisit ses apprenants en fonction du degré de motivation de l'apprenant.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.2. Commentaire

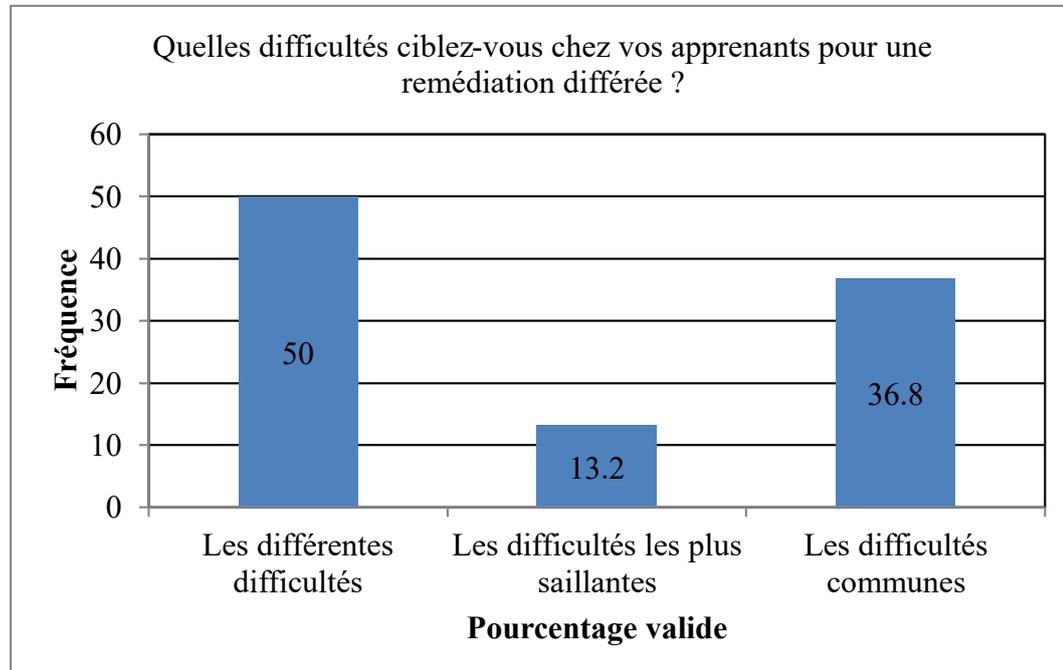
La question est posée pour savoir quel est le critère sur lequel doit-on se baser pour choisir les apprenants pour se faire remédier. Les réponses, dont le pourcentage est le plus élevé, laissent voir que les apprenants sont choisis en fonction des difficultés qu'ils manifestent dans les différentes activités d'apprentissage. Peu d'enseignants prennent en considération les résultats obtenus en évaluation pédagogique, ce qui laisse penser que la place de l'évaluation qui est la charnière principale de remédiation est dérisoire.

Tableau 42 : Quelles difficultés ciblez-vous chez vos apprenants ?

Quelles sont les difficultés que vous ciblez chez vos apprenants pour une remédiation différée ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Les différentes difficultés	57	49,1	50,0	50,0
	Les difficultés les plus saillantes	15	12,9	13,2	63,2
	Les difficultés communes	42	36,2	36,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

29 -Quelles difficultés ciblez-vous chez vos apprenants ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.3. Présentation des résultats

Le tableau indique les résultats suivants : sur 114 participants, nous avons 57 enseignants, soit un taux de 49,1%, qui disent choisir leurs apprenants en fonction des différentes difficultés qu'ils enregistrent chez eux. 15 autres enseignants, soit un taux de 12,9%, disent cibler les difficultés les plus saillantes (lourdes). Les 42 enseignants, soit un taux de 36,2%, disent viser des difficultés communes.

3.2.4. Commentaire

Suite aux données que le tableau nous a indiqué, il s'avère que les enseignants confondent entre les difficultés qui nécessitent une remédiation différée et celles qui nécessitent une remédiation immédiate puisque ils disent prendre différentes difficultés pour une régulation de type différé. Alors, que toutes les difficultés ne peuvent constituer l'objet d'une remédiation différée car il faut effectuer un choix minutieux des difficultés en faisant recours au dispositif d'évaluation formative pour n'en filtrer que les plus saillantes et les plus communes dont l'ampleur et la fréquence sont, à priori, manifestes chez un grand nombre d'apprenants.

La remédiation différée qui un des types de remédiation pédagogique. Il s'agit d'un dispositif thérapeutique ayant sa propre plage horaire sur l'emploi du temps de l'apprenant et ayant pour fonction d'aplanir, tant soit peu, les difficultés qualifiées de lourdes ou de récurrentes, ce qui leur nécessite, par conséquent, des stratégies d'interventions très particulières, surtout différentes de celles dispensées en cours. Contrairement au dispositif de remédiation immédiate qui ne prend en charge que les difficultés plus ou moins légères c'est-à-dire qui peuvent se corriger à chaud ou dans l'immédiat.

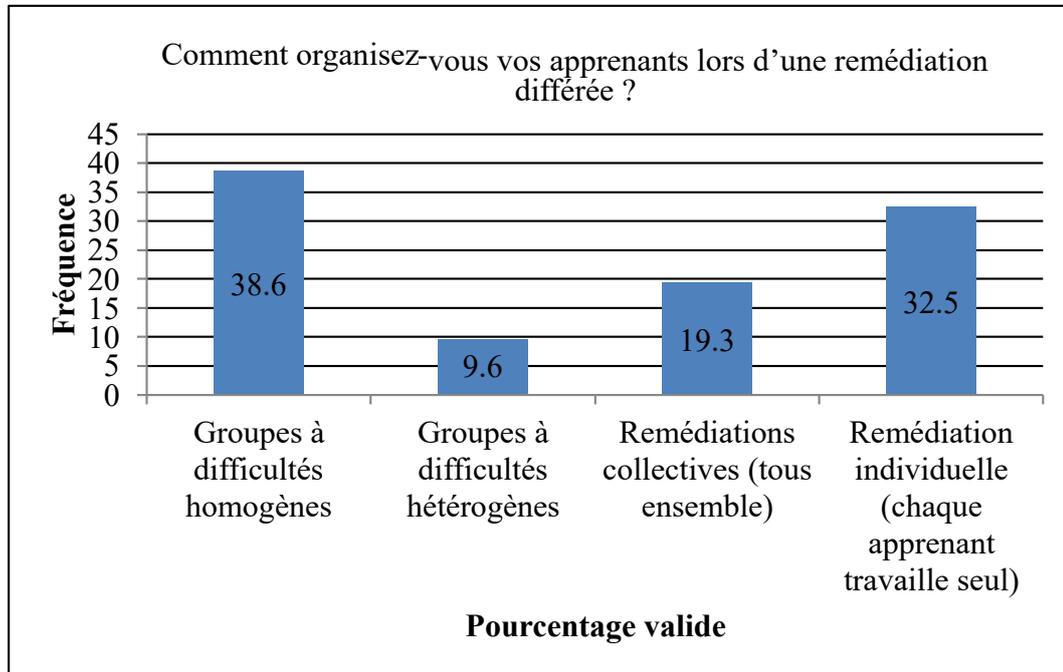
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 43 : Comment organisez-vous vos apprenants ?

Comment organisez-vous vos apprenants lors d'une remédiation différée ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Groupes à difficultés homogènes	44	37,9	38,6	38,6
	Groupes à difficultés hétérogènes	11	9,5	9,6	48,2
	Remédiations collectives (tous ensemble)	22	19,0	19,3	67,5
	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul)	37	31,9	32,5	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 30-Comment organisez-vous vos apprenants ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question : « Comment organisez-vous vos apprenants lors d'une remédiation différée ? », le tableau indique les résultats suivants : 44 enseignants, soit un taux de 37,9 %, disent organiser des groupes à difficultés homogènes. 11 enseignants, soit un taux de 9,5 %, disent organiser des groupes à difficultés hétérogènes. 22 autres enseignants, soit un taux de 19 %, disent organiser des remédiations collectives. 37 enseignants, soit un taux de 31,9 %, disent organiser des remédiation individuelles où chaque apprenant travail seul.

3.2.2. Commentaire

La remédiation concerne non seulement le matériel didactique déployé en classe, mais aussi le mode d'organisation qui s'implante sous forme de dispositifs prédéterminés. Ces derniers sont composés en fonction du type des difficultés à remédier chez les apprenants. Il s'agit, après réflexion, à mettre le dispositif qui convient aux remédiés pour mieux appréhender les obstacles qu'ils rencontrent. Il se fera par remédiation individuelle, collective, ou de groupes de difficultés homogènes ou hétérogènes.

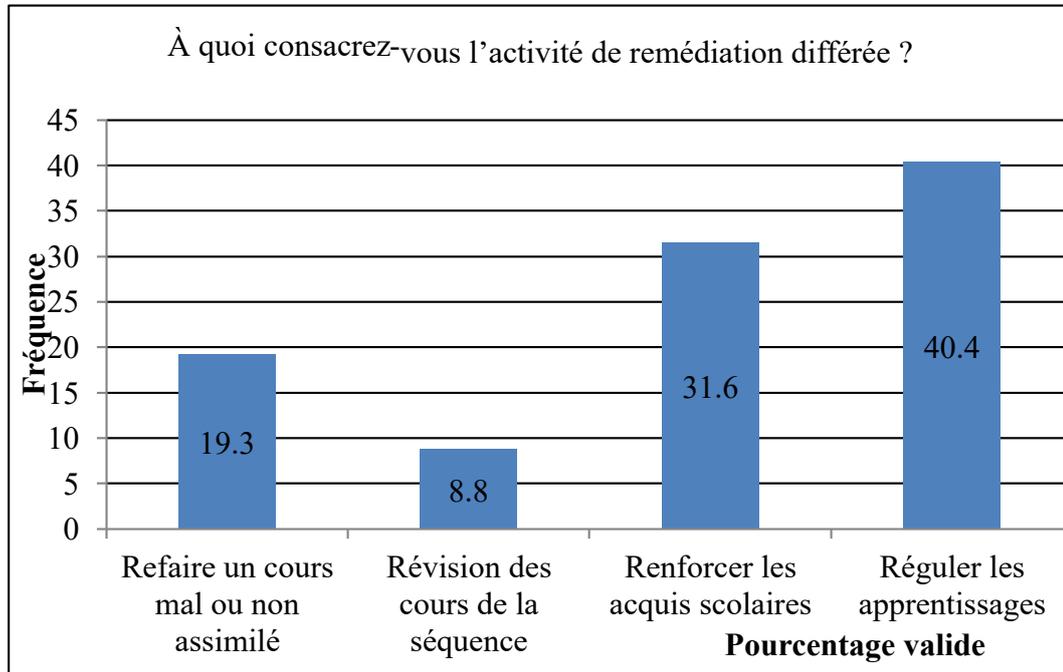
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 44 : À quoi consacrez-vous l'activité de remédiation différée ?

À quoi consacrez-vous l'activité de remédiation différée ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Refaire un cours mal ou non assimilé	22	19,0	19,3	19,3
	Révision des cours de la séquence	10	8,6	8,8	28,1
	Renforcer les acquis scolaires	36	31,0	31,6	59,6
	Réguler les apprentissages	46	39,7	40,4	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 31-À quoi consacrez-vous l'activité de remédiation différée ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question : « À quoi consacrez-vous l'activité de remédiation différée ? », le tableau indique les résultats suivants : 22 enseignants, soit un taux de 19 %, choisissent refaire un cours mal ou non assimilé. 10 enseignants, soit un taux de 8,6 %, préfèrent faire une révision des cours de la séquence. 36 enseignants, soit un taux de 31 %, préfèrent renforcer des acquis scolaires. 46 autres enseignants, soit un taux de 39,7 %, préfèrent consacrer l'activité de remédiation différée à la régulation des apprentissages.

3.2.2. Commentaire

Les réponses éparses obtenues à cette question révèlent haut et fort que l'objet de la remédiation n'est pas bien précis. Tantôt la remédiation est consacrée pour refaire un cours mal ou non assimilé, tantôt, elle consiste à révision des cours de la séquence, tantôt, pour renforcer les acquis scolaires, et tantôt, elle sert pour réguler les apprentissages. Dire que l'objet de la remédiation n'est vraiment pas très explicite chez un grand nombre de pédagogues de classe.

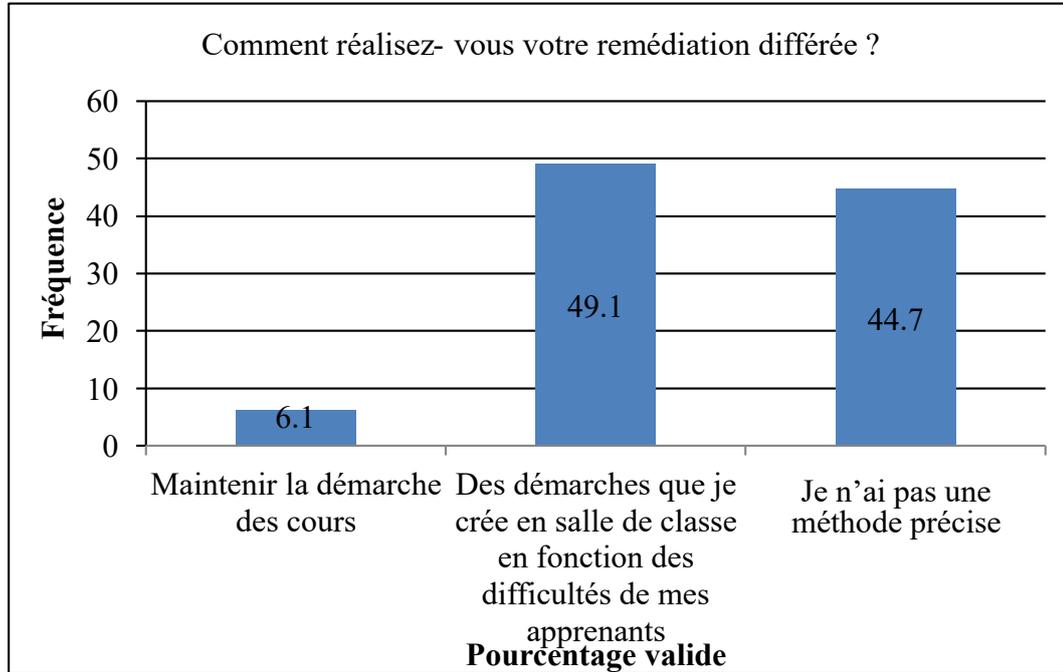
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 45 : Comment réalisez- vous votre remédiation différée ?

Comment réalisez- vous votre remédiation différée ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Maintenir la démarche des cours	7	6,0	6,1	6,1
	Des démarches que je crée en salle de classe en fonction des difficultés de mes apprenants	56	48,3	49,1	55,3
	Je n'ai pas une méthode précise	51	44,0	44,7	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 32 : Comment réalisez- vous votre remédiation différée ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme :

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Comment réalisez- vous votre remédiation différée ? », le tableau nous indique les résultats suivants : 7 enseignants, soit un taux de 6 %, préfèrent maintenir la démarche des cours. 56 enseignants, soit un taux de 48,3 %, optent pour des démarches qu'ils créent en salle de classe en fonction des difficultés de mes apprenants. 51 enseignants, soit un taux de 44 %, disent ne pas avoir de méthode précise.

3.2.2. Commentaire

Les résultats obtenus à cette question montrent que la démarche de réalisation rebute les enseignants car ils ne savent pas toujours comment s'y prendre. Il convient de rappeler que la remédiation pédagogique comme action thérapeutique est une démarche très structurée et exige beaucoup d'effort tant dans sa préparation que dans sa réalisation. Autrement dit, la réussite de la remédiation réside dans la rigueur qui octroie à la méthodologie toute sa cohérence permettant, par-là, d'ouvrir sur des résultats concluants. Ainsi dit, tout tâtonnement en termes de préparation et/ou d'exécution peut être préjudiciable aux remédiés.

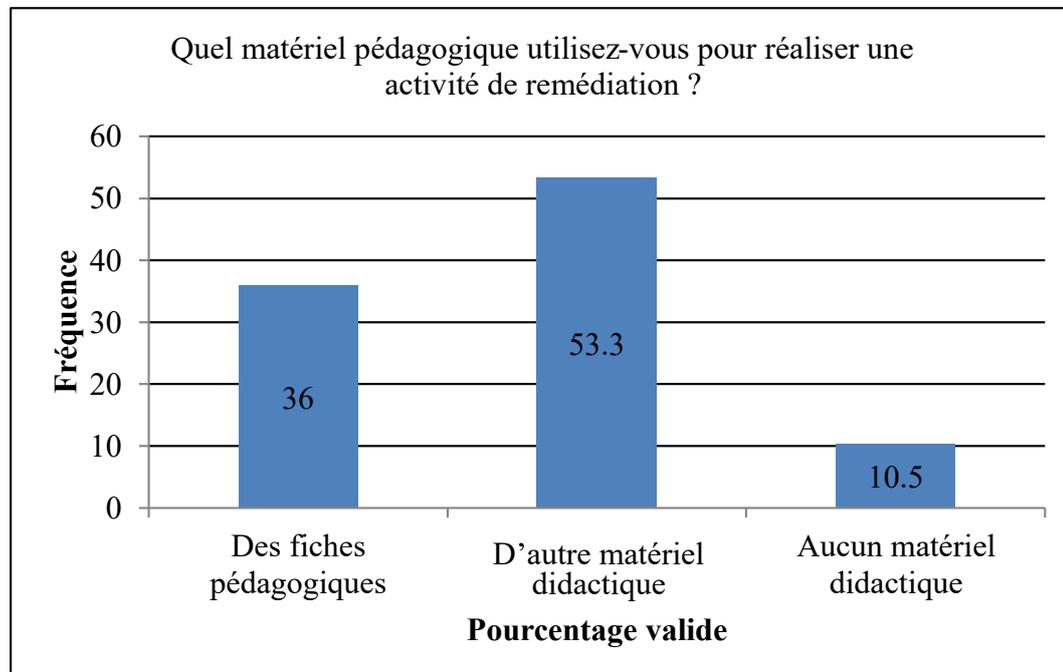
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 46 : Quel matériel pédagogique utilisez-vous ?

Quel matériel pédagogique utilisez-vous pour réaliser une activité de remédiation ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Des fiches pédagogiques	41	35,3	36,0	36,0
	D'autre matériel didactique	61	52,6	53,5	89,5
	Aucun matériel didactique	12	10,3	10,5	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

33 Quel matériel pédagogique utilisez-vous ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Quel matériel pédagogique utilisez-vous pour réaliser une activité de remédiation ? », le tableau nous indique les résultats suivants : 41 enseignants, soit un taux de 35,3 %, disent opter des fiches pédagogiques. 61 enseignants, soit un taux de 52,6 %, préfèrent d'autre matériel didactique. 12 enseignants, soit un taux de 10,3 %, disent n'avoir aucun matériel didactique.

3.2.2. Commentaire

Nombreux sont les enseignants qui s'accordent sur l'utilisation de fiches pédagogiques ou un autre matériel pour concrétiser leurs remédiations. En effet, comme toutes les autres activités de classe, la remédiation a aussi une forme matérielle : Ce sont, certes, les fiches pédagogiques sur lesquelles doit être préparée et conçue une activité de remédiation puisque les fiches constituent une feuille de route qui facilite son exécution. Mais ce n'est pas suffisant, l'activité nécessite, en outre, d'outils spécifiques et diversifiés, telle la grille de suivi individuel qui est un outil pédagogiquement très précieux pour mieux ancrer un contexte de différenciation et renforcer la réussite de tous, notamment les remédiés.

Par ailleurs, au-delà des fiches pédagogiques, il est fort recommandé, puisqu'il s'agit de jeunes apprenants, de recourir à des outils ludiques qui permettent la gamification des remédiations, et aussi de matériel technologique pour faire sortir les remédiés du contexte classique de l'apprentissage, tel le data-show, etc.

En somme, il faut savoir que le matériel didactique est d'une grande importance à la remédiation pédagogique car il constitue un adjuvant essentiel permettant de matérialiser les objectifs de cette activité et ce, pour sa quote-part concrète qui donne plus de sens à la remédiation réalisée. Cependant, les enseignants devraient lui consacrer un temps de réflexion pour en choisir les plus efficaces et sont vivement appelés à en faire une exploitation judicieuse.

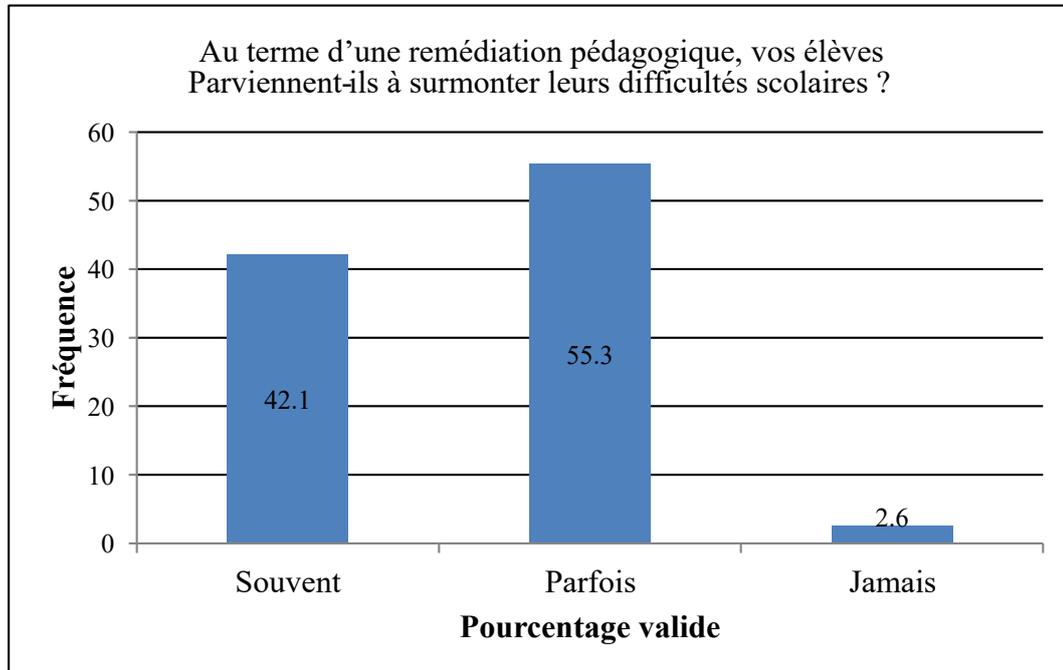
Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Tableau 47 : Vos élèves parviennent-ils à surmonter leurs difficultés scolaires ?

Au terme d'une remédiation pédagogique, vos élèves parviennent-ils à surmonter leurs difficultés scolaires ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Souvent	48	41,4	42,1	42,1
	Parfois	63	54,3	55,3	97,4
	Jamais	3	2,6	2,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Systeme	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 34 Vos élèves parviennent-ils à surmonter leurs difficultés ?



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

3.2.5. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Au terme d'une remédiation pédagogique, vos élèves parviennent-ils à surmonter leurs difficultés scolaires ? », le tableau nous indique respectivement les résultats suivants : 48 enseignants, soit un taux de 41,4 %, choisissent « souvent ». 63 enseignants, soit un taux de 54,3 %, optent pour le choix « parfois ». 3 enseignants, soit un taux de 2,6 %, choisissent « jamais ».

3.2.6. Commentaire

Au vu des réponses apportées à cette question, il s'avère que la plupart des enseignants s'accordent à dire que leurs apprenants ne parviennent que rarement à surmonter leurs difficultés après une séance de remédiation pédagogique. Autrement dit, les remédiations mises en place n'apportent que rarement les résultats escomptés, celui de combler les difficultés enregistrées chez les apprenants.

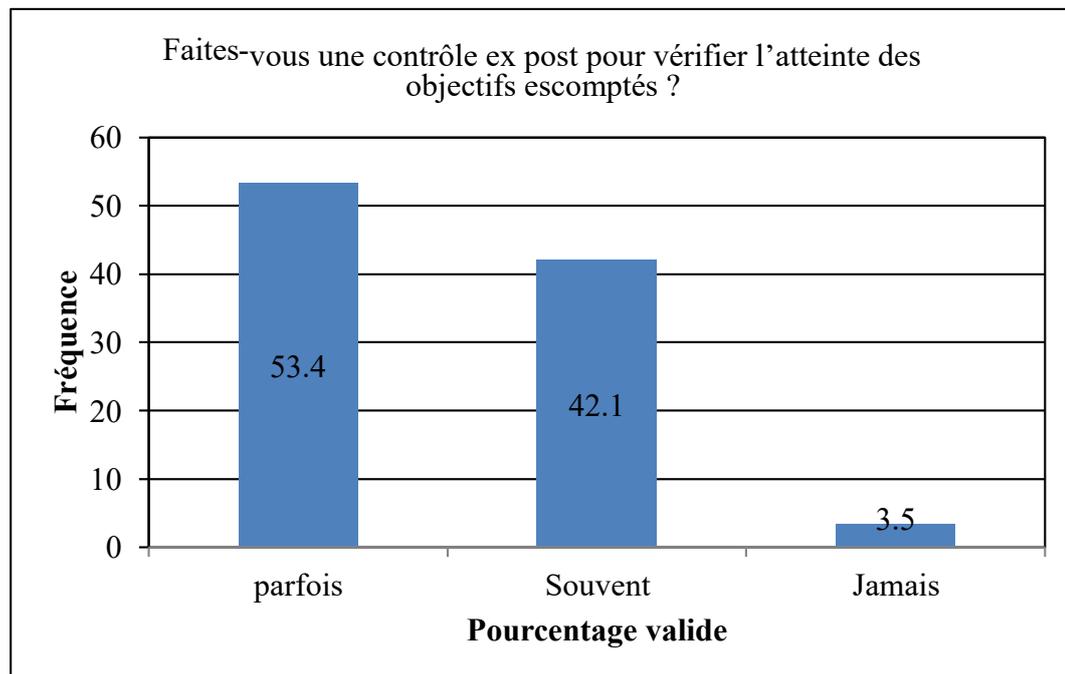
Il y en a certains, convaincus par l'importance de la remédiation, que souvent celle-ci apporte ses fruits auprès de leurs apprenants puisque souvent ces derniers surmontent leurs difficultés scolaires. Il est à préciser qu'il y a un nombre réduit d'enseignants ayant dit que les apprenants ne parviennent jamais à combler leurs insuffisances après une séance de remédiation pédagogique.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 48 : Faites-vous un contrôle ex post pour vérifier l'atteinte des objectifs escomptés

Faites-vous un contrôle ex post pour vérifier l'atteinte des objectifs escomptés ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	parfois	62	53,4	54,4	54,4
	Souvent	48	41,4	42,1	96,5
	Jamais	4	3,4	3,5	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

35-Faites-vous une évaluation ex post ?



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Faites-vous une évaluation postérieure pour vérifier l'atteinte des objectifs escomptés ? », le tableau nous indique les résultats suivants : 62 enseignants, soit un taux de 53,4 %, choisissent « parfois ». 48 enseignants, soit un taux de 41,4 %, optent pour le choix « souvent ». 4 enseignants, soit un taux de 3,4 %, optent pour la réponse « jamais ».

3.2.2. Commentaire

L'évaluation formative tient une place centrale qu'il s'agisse d'une évaluation en amont ou en aval. Pour cette dernière, il importe de dire qu'il n'est possible de concevoir un dispositif de remédiation sans vérifier en aval de l'atteinte de ses fins pédagogiques. L'évaluation postérieure des résultats obtenus à la fin de l'activité de régulation paraît comme une étape nécessaire, voire inséparable de la remédiation pédagogique. Il importe que l'enseignant vérifie que sa remédiation a apporté ses fruits, voire a produit les effets qui lui sont assignés sur les apprenants remédiés. Une phase proprement dite de remédiation doit se sanctionner par une phase d'évaluation afin de s'assurer de la qualité des résultats obtenus (s'ils sont satisfaisants ou insuffisants) dont l'objectif est de prendre les décisions appropriés.

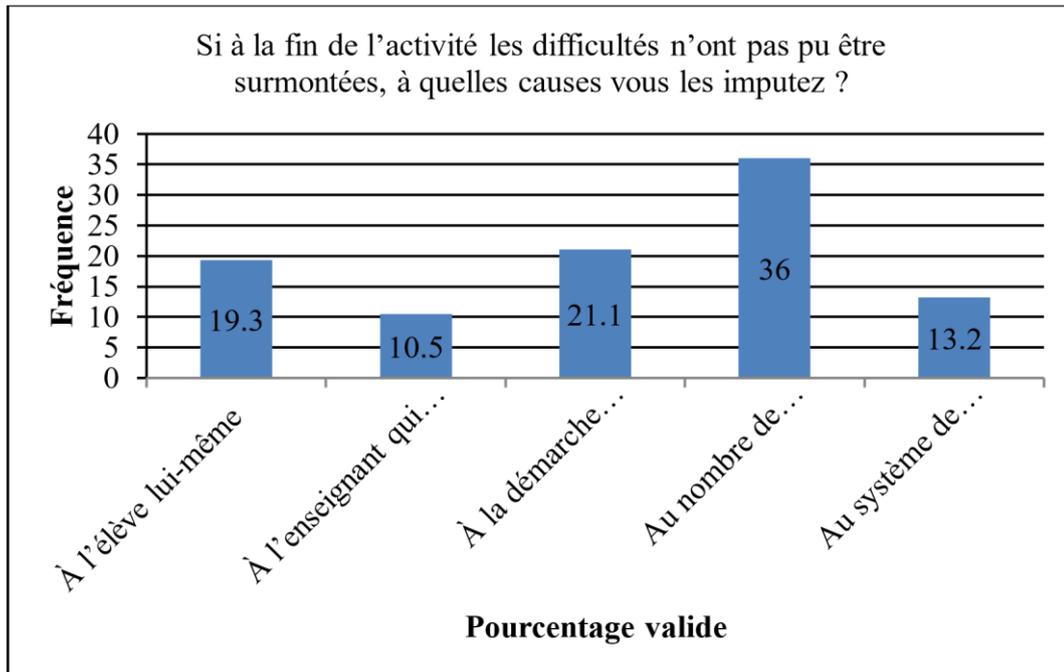
Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 49 : À quelles causes vous les imputez ?

Si à la fin de l'activité les difficultés n'ont pas pu être surmontées, à quelles causes vous les imputez ?		Fréquence %	Pourcentage %	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	À l'élève lui-même	22	19,0	19,3	19,3
	À l'enseignant qui ignore la méthodologie à suivre	12	10,3	10,5	29,8
	À la démarche empruntée	24	20,7	21,1	50,9
	Au nombre de difficultés	41	35,3	36,0	86,8
	Au système de l'évaluation qui empêche d'évaluer objectivement les apprenants	15	12,9	13,2	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

36 À quelles causes vous les imputez ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Si à la fin de l'activité les difficultés n'ont pas pu être surmontées, à quelles causes vous les imputez ? », le tableau ci-dessus nous indique respectivement les résultats suivants :

22 enseignants, soit un taux de 19 %, les encollent à l'élève. 12 enseignants, soit un taux de 10,3 %, les accolent à l'enseignant qui ignore la méthodologie à suivre. 24 enseignants, soit un taux de 20,7 %, les associent à la démarche empruntée. 41 enseignants, soit un taux de 35,3 %, les unissent au nombre de difficultés. 15 enseignants, soit un taux de 12,9 %, les lient au système de l'évaluation qui empêche d'évaluer objectivement les apprenants.

3.2.2. Commentaire

Si nous retiendront le pourcentage le plus élevé obtenu en guise de réponse à cette question (au nombre de difficultés), nous dirons ceci : Si les enseignants retiennent de nombreuses erreurs dans l'intention de les réguler toutes dans une même séance de remédiation, immédiate ou différée soit-il, il serait logique de dire qu'une séance de 45mn ne suffit pas pour remédier à toutes les lacunes. Toutefois, si la remédiation est prescrite sans fondements préalables, elle ne deviendrait, par conséquent, qu'un colmatage qui dont l'effet ne serait qu'éphémère.

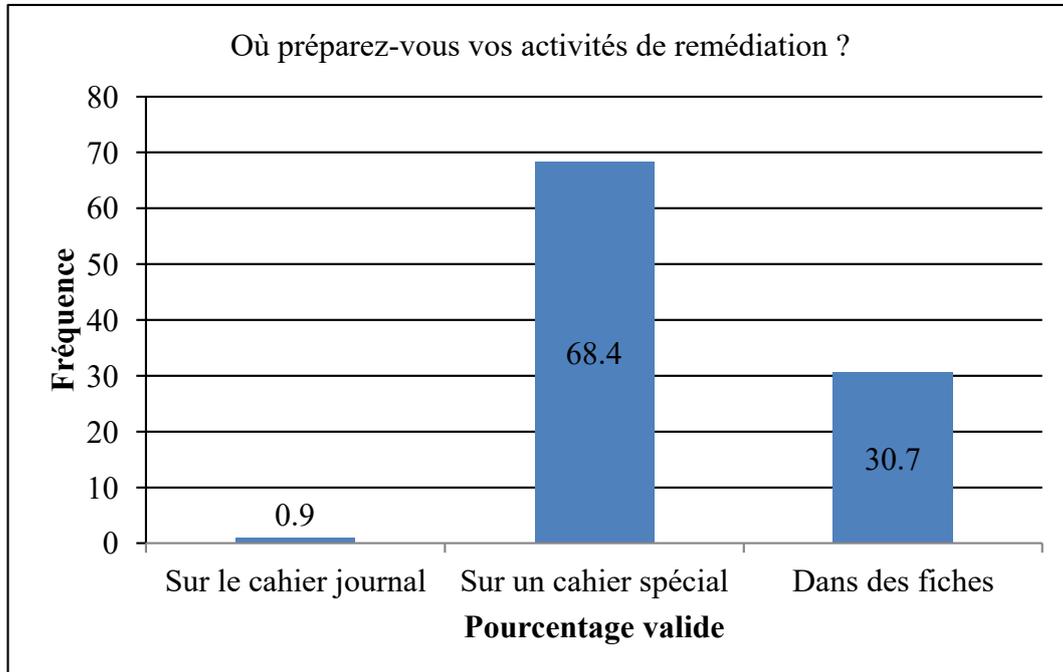
Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Tableau 50 : Sur quoi préparez-vous vos activités de remédiation ?

Sur quoi préparez-vous vos activités de remédiation ?		Fréquence %	Pourcentage %	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	Sur le cahier journal	1	0,9	0,9	0,9
	Sur un cahier spécial	78	67,2	68,4	69,3
	Dans des fiches	35	30,2	30,7	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

37-Sur quoi préparez-vous vos activités de remédiation ?



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Où préparez-vous vos activités de remédiation ? », le tableau nous indique les résultats suivants : 1 enseignant, soit un taux de 0,9 %, dit qu'il les prépare sur un cahier journal. 78 enseignants, soit un taux de 67,2 %, disent les préparer sur un cahier spécial. 35 enseignants, soit un taux de 30,2 %, préfèrent les préparer sur des fiches.

3.2.2. Commentaire

La remédiation pédagogique nécessite non seulement les stratégies d'intervention entreprises en salle de classe mais aussi d'un support sur lequel doit figurer la conception formelle de cette dernière. C'est en effet, un support matériel d'ordre pédagogique et administratif constituant une feuille de route de l'action menée en classe sur lequel l'enseignant notera le niveau, la date, la durée, le type de l'activité de remédiation, l'objet étudié, les objectifs visés, les outils utilisés, la démarche et le type du dispositif mis en place, le nom des apprenants à remédier, les difficultés repérées, les résultats obtenus et les décisions prises immédiates ou futures, etc.

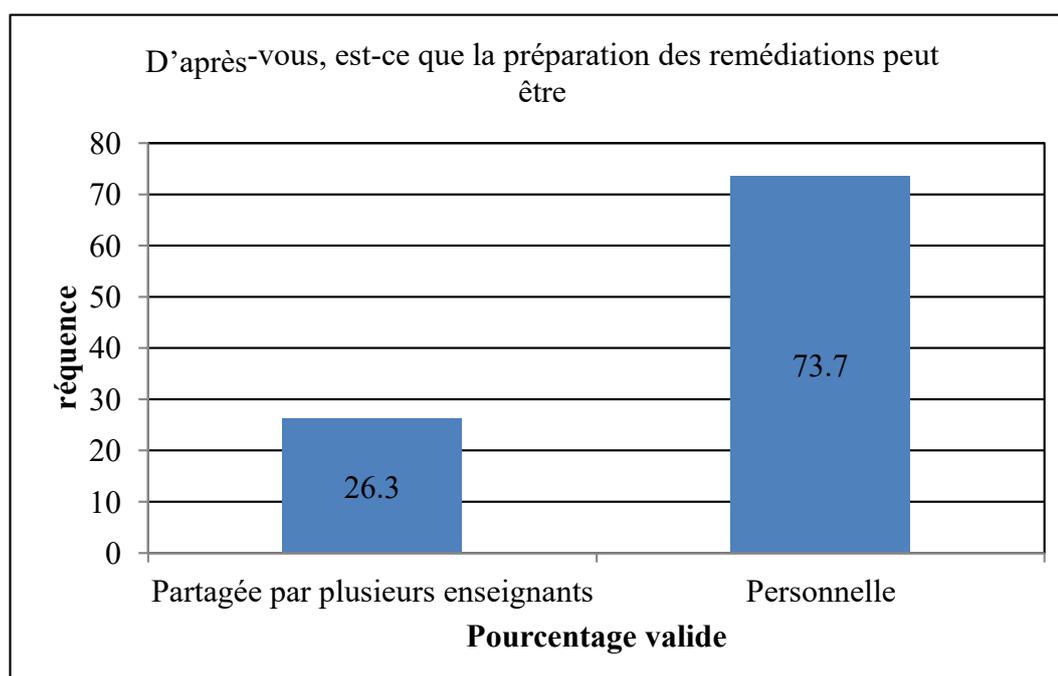
La plupart des enseignants préparent leurs remédiations sur un cahier spécial. Tout comme le cahier journal, ce support est d'une grande importance dans la mesure où il peut constituer un livre de bord permettant à l'enseignant de noter ses propres réflexions, ses limites, les points positifs enregistrés, ce qui a marché et ce qui a échoué, etc. Ainsi, il peut constituer un aide-mémoire précieux permettant à l'enseignant de le consulter, sans tâtonnement, d'où seront bannis tout verbiage et toute improvisation. Il peut également constituer un instrument de mesure et d'autoévaluation pour juger de la portée de ses stratégies régulatrices mises en place, etc. Il est à mentionner que ce dernier est indispensable mais reste souvent négligé par un grand nombre d'enseignants.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 51 : Est-ce que la préparation des remédiations peut être :

D'après-vous, est-ce que la préparation des remédiations peut être :		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Partagée par plusieurs enseignants	30	25,9	26,3	26,3
	Personnelle	84	72,4	73,7	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

38 : Est-ce que la préparation des remédiations peut être :



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « D'après-vous, est-ce que la préparation des remédiations peut être », le tableau nous indique les résultats suivants : sur 114 enseignants : 30 enseignants, soit un taux de 25,9 %, disent que la remédiation peut se partager par plusieurs enseignants. 84 enseignants, soit un taux de 72,4 %, disent que les remédiations sont personnelles.

3.2.2. Commentaire

Les enseignants pensent que les remédiations ne sont pas à partager. Bien au contraire, le partage des expériences, notamment en remédiation est vivement recommandable, ne serait-ce que pour les raisons suivantes :

- Discuter ses remédiations, voire les négocier afin d'entrevoir des pistes plus enrichissantes, plus retouchées, etc.
- Encourager le travail de collaboration ou l'esprit d'équipe entre collègues car il permet de repousser le tâtonnement individuel ; sachant d'avance que les impasses sont très récurrentes et souvent inévitables dans le domaine pédagogique.

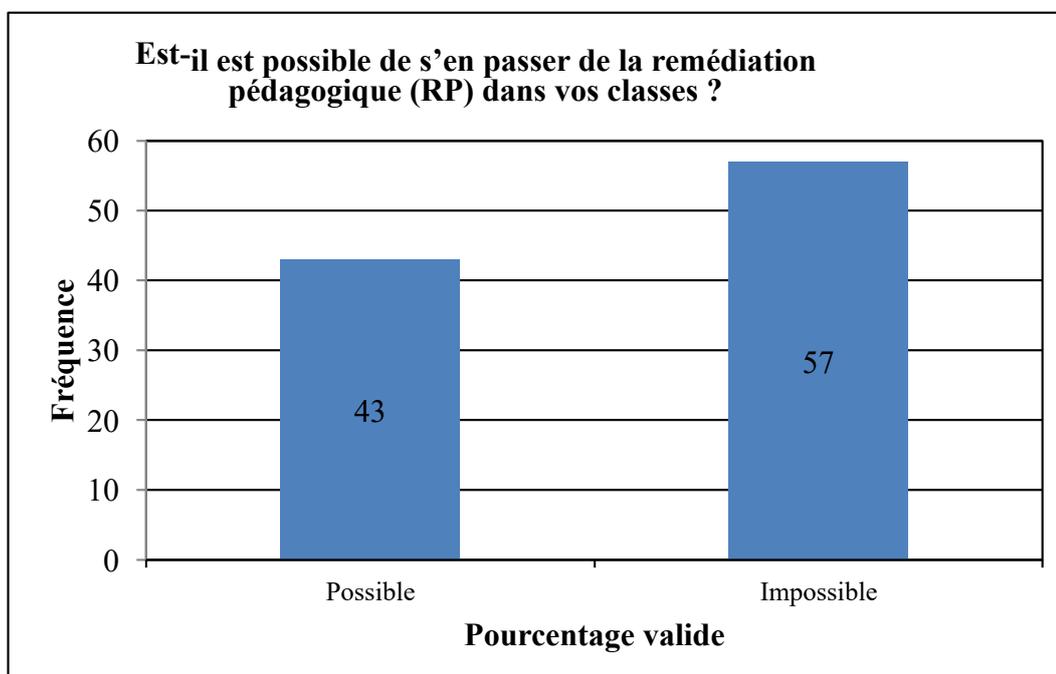
Parfois, il arrive que certains contextes évoquent des situations personnalisées d'où la nécessité d'interventions spécifiques qui doit s'entreprendre par le seul enseignant puisqu'il est le meilleur placé à connaître sa classe. Dans ce cas, il peut s'engager dans des formes de remédiations plus personnalisées. Mais cela ne doit nullement empêcher le travail de collaboration entre collègues qui est inévitablement plus fructueux et plus rentable que le travail individuel. Pour cela, il est souhaitable d'encourager la collaboration et le travail en groupe et d'en faire partie.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 52 : Est-il est possible de s'en passer de la RP ?

Est-il est possible de s'en passer de la remédiation pédagogique (RP) dans vos classes ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Possible	49	42,2	43,0	43,0
	Impossible	65	56,0	57,0	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 39 : Est-il est possible de s'en passer de la remédiation ?



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Est-il possible de s'en passer de la remédiation dans vos classes ? », le tableau nous indique les résultats suivants : sur 114 enseignants : 49 enseignants, soit un taux de 42,2 %, disent qu'il serait possible de s'en passer de la remédiation pédagogique dans leurs classes. 65 enseignants, soit un taux de 56 %, pensent qu'il est impossible de s'en passer de la remédiation dans leurs classes.

3.2.2. Commentaire

Bien que la plupart des interrogés confirment qu'il est impossible de s'en passer de la remédiation pédagogique en classe soit parce qu'ils reconnaissent l'importance de la remédiation comme action régulatrice et curative, soit parce qu'ils constatent la prolifération d'innombrables difficultés scolaires chez leur apprenants. En contrepartie, il y en a ceux qui pensent qu'il est possible de s'en passer de cet outil.

Mais la réalité du terrain confirme la profusion des difficultés en salle de classe, c'est pourquoi la remédiation est considérée comme un outil de régulation susceptible de rectifier le tir dans l'action pédagogique durant laquelle, il serait possible d'adopter les mesures correctives nécessaires qui permettent d'ouvrir sur des résultats scolaires satisfaisants.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

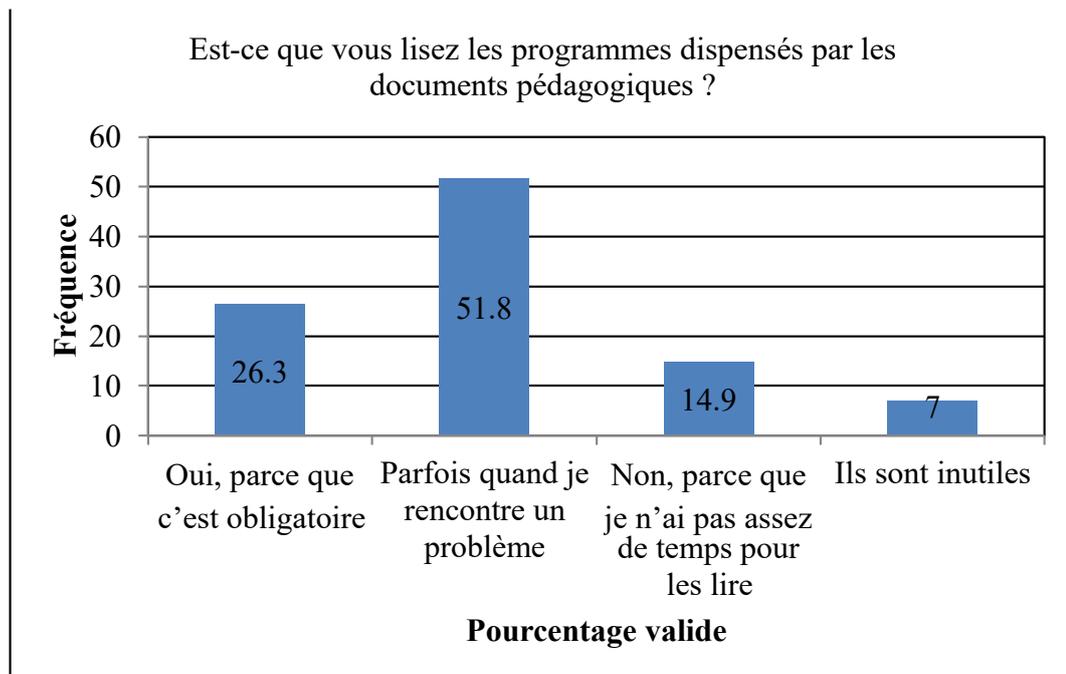
3.4.4^{ème} phase : Réponses à questions portant sur la lecture des documents officiels

Tableau 53 : Est-ce que vous lisez les documents pédagogiques ?

Est-ce que vous lisez les programmes dispensés par les documents pédagogiques ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	Oui, parce que c'est obligatoire	30	25,9	26,3	26,3
	Parfois quand je rencontre un problème	59	50,9	51,8	78,1
	Non, parce que je n'ai pas assez de temps pour les lire	17	14,7	14,9	93,0
	Ils sont inutiles	8	6,9	7,0	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Histogramme 40 : Est-ce que vous lisez les documents pédagogiques ?



3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Est-ce que vous lisez les programmes dispensés par les documents pédagogiques ? », le tableau nous indique les résultats suivants : sur 114 enseignants : 30 enseignants, soit un taux de 25,9 %, répondent par « oui, parce que c'est obligatoire ». 59 enseignants, soit un taux de 50,9 %, choisissent « parfois, quand je rencontre un problème ». 17 enseignants, soit un taux de 14,7 %, répondent par « non, parce que je n'ai pas assez de temps pour les lire ». 8 enseignants, soit un taux de 6,9 %, disent qu'ils sont inutiles.

3.2.2. Commentaire

Les documents pédagogiques font partie de la documentation officielle prescrite par la tutelle. Tout enseignant doit tenir rigoureusement tous les documents relatifs au bon déroulement de son travail. Ainsi dit, lire les documents pédagogiques doit constituer une des priorités pédagogiques de l'enseignant car ces outils constituent

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

des sources importantes permettant d'enrichir le fond pédagogique du professionnel en lui offrant les aspects méthodologiques et théoriques relatifs à la matière enseignée. Ils contribuent également à nourrir la réflexion et l'esprit critique de l'enseignant parce qu'ils offrent la matrice théorique qui favorise l'instruction, l'information et l'orienter de l'approche pédagogique-didactique. En plus, la documentation spécialisée prévient, tant soit peu, la décadence grave voire l'embrouille professionnelle.

Se documenter des ressources pédagogiques offertes par la tutelle doit se faire de manière rigoureuse et continue pour permettre une meilleure appréhension sur le déroulement pédagogique dans sa globalité ex : (la méthodologie à maintenir dans toutes les activités) et dans sa spécificité ex : (la méthode déductive à prévoir pour une seule activité).

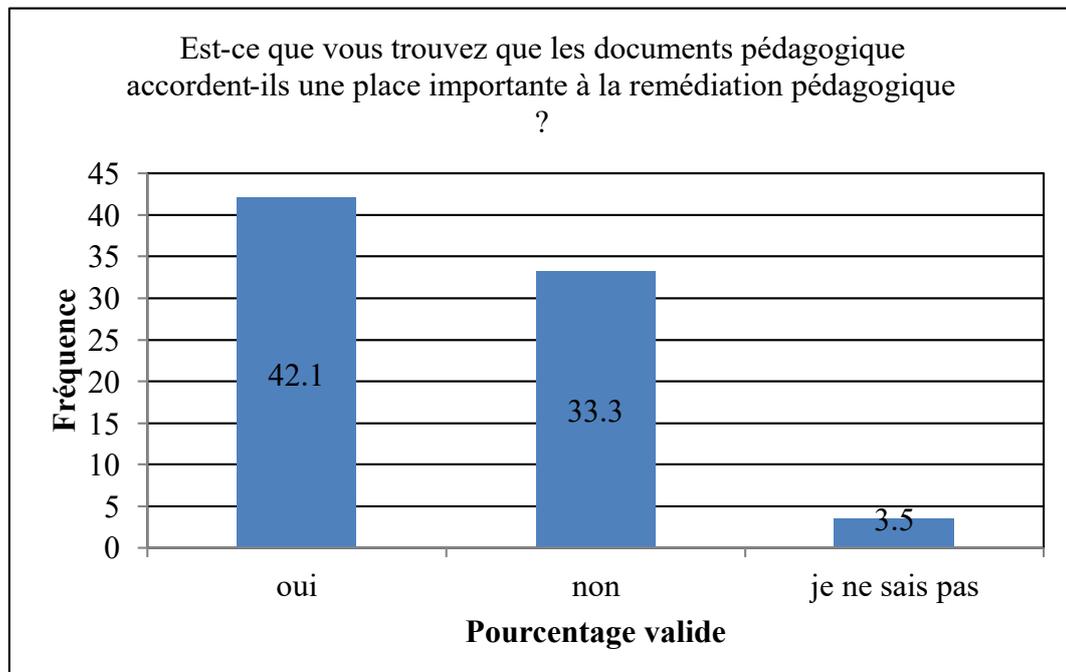
Paradoxalement, peu d'enseignants se rendent compte de son utilité et le font par obligation pas dans une perspective d'auto-formation. En outre, la majorité fait recours au document d'accompagnement juste en cas d'impasse. Pire encore, il y en a ceux qui n'ont fait ni lecture ni usage et d'autres encore pense que le document d'accompagnement est inutile. Ainsi, il faudrait que l'enseignant ait une bonne connaissance des contenus des documents de référence et leur accorde une lecture réfléchie avant même d'entamer son métier. Les documents pédagogiques, les guides, les circulaires, notamment celle de la loi d'orientation (2008) sont autant de ressources pédagogiques inéluctables susceptibles d'éclairer de nombreuses questions pédagogiques

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Tableau 54 : Les DP accordent-ils une place à la remédiation ?

Est-ce que vous trouvez que les documents pédagogiques (DP) accordent-ils une place importante à la remédiation ?		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide %	Pourcentage cumulé %
Valide	Oui	48	41,4	42,1	42,1
	Non	38	32,8	33,3	75,4
	Je ne sais pas	28	24,1	24,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Histogramme 41 : les documents pédagogiques accordent-ils une place à la RP ?



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Est-ce que vous trouvez que les documents pédagogique accordent-ils une place importante à la remédiation ? », le tableau nous indique les résultats suivants : sur 114 enseignants : 48 enseignants, soit un taux de 41,4 %, répondent par « oui ». 38 enseignants, soit un taux de 32,8 %, répondent par un « non ». 28 autres enseignants, soit un taux de 24,1 %, répondent par « je ne sais pas ».

3.2.2. Commentaire

Bien que la plupart des réponses obtenues à cette question confirment que les documents pédagogiques offrent une place importante à la remédiation, en dépit de cela, l'interprétation des résultats de la question précédente a montré que peu d'enseignants en font usage. Il convient de souligner qu'un grand nombre d'enseignants voient que les documents pédagogiques n'offrent aucune place à l'activité de remédiation, pourtant la remédiation est, mainte fois, évoquée dans les documents d'accompagnement. Certains enseignants ne savent même pas si les documents pédagogiques offrent ou pas une place à la remédiation pédagogique pour la simple raison qu'ils ne l'ont jamais lu. Nous constatons à quel point toute limite de connaissance sur son métier risque de devenir un préjudice non seulement à l'enseignant mais qui se répercute, à coup sûr, sur ses apprenants.

Refusant de renforcer ses connaissances via une documentation judicieuse ayant un lien direct avec son métier, constitue un frein injustifié qui risque de limiter les performances professionnelles de certains enseignants censés avoir un bagage consistant sur un métier qui ne cesse d'évoluer.

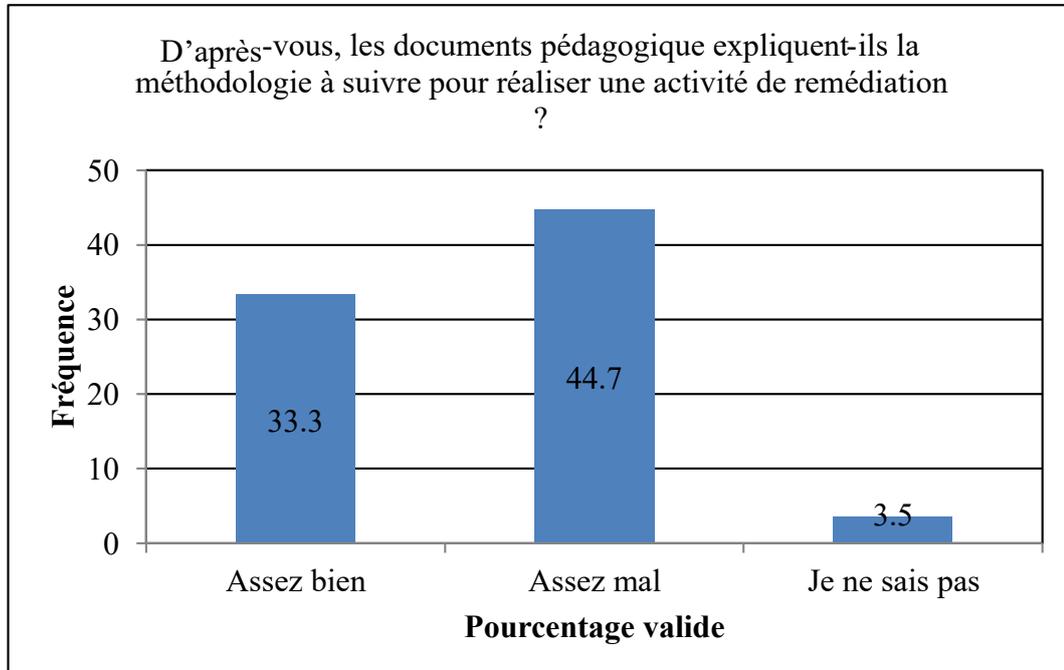
Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Tableau 55 : Les documents pédagogiques expliquent-ils la méthodologie ?

D'après-vous, le guide et/ou les documents pédagogiques expliquent-ils la méthodologie à suivre pour réaliser une activité de remédiation ?		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Assez bien	38	32,8	33,3	33,3
	Assez mal	51	44,0	44,7	78,1
	Je ne sais pas	25	21,6	21,9	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 42 : Les documents pédagogiques expliquent-ils la méthodologie ?



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « D'après-vous, le guide et/ou les documents pédagogique expliquent-t-ils la méthodologie à suivre pour réaliser une activité de remédiation ? », le tableau nous indique les résultats suivants : sur 114 enseignants : 38 enseignants, soit un taux de 32,8 %, répondent par « assez bien ». 51 enseignants, soit un taux de 44 %, répondent par « assez mal ». 25 autres enseignants, soit un taux de 21,6 %, répondent par « je ne sais pas ».

3.2.2. Commentaire

Comme il est indiqué dans le tableau ci-dessus, ce dernier montre qu'une grande partie d'enseignants s'accorde à dire que les documents et les guides pédagogiques n'expliquent pas assez bien la méthodologie à suivre pour élaborer des dispositifs de remédiation pédagogique dans leurs classes. Les documents pédagogiques, certes, ne procurent pas amplement des situations authentiques de remédiation, ni d'évaluation d'ailleurs, mais les présentent de manière moins lucide car les détails ne sont pas largement stipulés, mais incitent, toutefois, à la réflexion et à la métacognition. Il suffit que les enseignants fassent un effort de réflexion et de persévérance afin de développer et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement, d'évaluation et de remédiation adaptables, au décimal près, aux objectifs visés tout en se rapportant aux stratégies d'apprentissage de sa classe. Néanmoins, il faudrait savoir que les documents et les guides pédagogiques ne donnent pas de recettes prêtes à l'emploi, mais de comprendre que ces supports sont conçus à titre standard, c'est-à-dire qu'ils procurent des pistes standardisées, voire généralisées en vue d'assurer un bon départ afin d'éviter aux pédagogues de classe de tomber dans le grand dépourvu. A ce titre, ces derniers sont vivement appelés, à travers un effort d'inspiration et d'innovation, de les adapter selon le besoin, c'est-à-dire, en concevant des dispositifs plus personnalisés qui correspondent adéquatement au contexte de leurs classes, par conséquent aux caractéristiques spécifiques de leurs apprenants.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

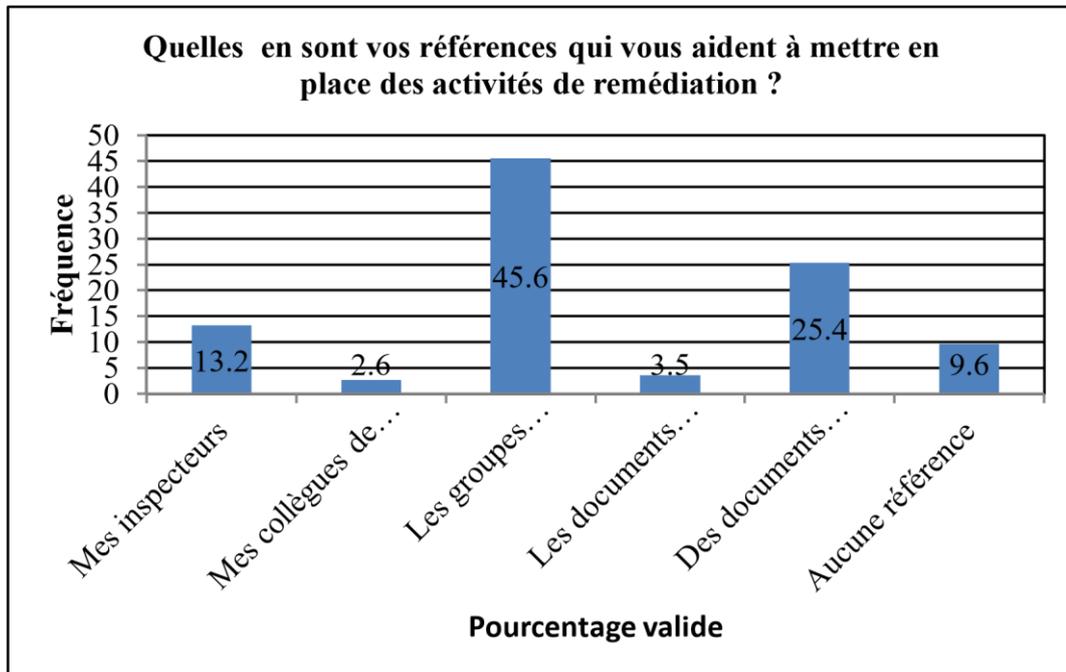
Ceux qui disent que ces supports expliquent assez bien la méthodologie à suivre pour réaliser une activité de remédiation, voient que en ces documents sont des outils de guidance bien qu'ils ne présentent pas des situations authentiques mais permettent de développer chez eux l'esprit réflexif, ne serait-ce que par savoir interroger et savoir effectuer des choix pertinents, et c'est là où réside l'objectif des documents officiels.

Tableau 56 : Quelles en sont vos références ?

Quelles en sont vos références qui vous aident à mettre en place des activités de remédiation ?		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé%
Valide	Mes inspecteurs	15	12,9	13,2	13,2
	Mes collègues de l'établissement	3	2,6	2,6	15,8
	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook, etc.	52	44,8	45,6	61,4
	Les documents officiels	4	3,4	3,5	64,9
	Des documents personnels (annales, etc.)	29	25,0	25,4	90,4
	Aucune référence	11	9,5	9,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
	Manquant	Système	2	1,7	
Total		116	100,0		

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Histogramme 43 : Quelles en sont vos références ?



3.2.1. Présentation des résultats

Pour la question suivante : « Quelle sont vos références qui vous aident à mettre en place des activités de remédiation ? », le tableau ci-dessus nous indique les résultats suivants : sur 114 enseignants : 15 enseignants, soit un taux de 12,9 %, nous ont révélé que ce sont leurs inspecteurs qui les orientent dans la conception des activités de remédiation. 3 enseignants, soit un taux de 2,6%, ont déclaré que c'est leur collègues d'établissement qui les assistent pour les concevoir. 52 enseignants, soit un taux de 44,8%, nous ont affirmé que leur références sont les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, comme : Facebook, etc. 4 enseignants, soit un taux de 3,4%, nous ont souligné qu'ils s'appuyaient sur les documents officiels pour se faire guider. 29 enseignants, soit un taux de 25%, ont précisé qu'ils se font aidés par le biais des documents personnels comme les annales. 11 enseignants, soit un taux de 9,5 %, disent n'avoir recours à aucune référence.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3.2.2. Commentaire

Si nous procéderons l'analyse des réponses de manière descendante, nous obtiendrons ceci :

- En première position, ce sont les réseaux sociaux qui détiennent le consentement en matière d'orientation dans la conception des activités de remédiation. Ils constituent la principale source d'information à laquelle se réfèrent une grande partie d'enseignants, mais cette source est-elle vraiment suffisante pour apporter des réponses concluantes à ses interrogations d'ordre pédagogique ?
- En deuxième position, ce sont les documents personnels dont plusieurs enseignants s'y réfèrent afin d'élaborer leurs activités de remédiation. Il convient de dire que les documents personnels, bien qu'ils sont importants et peuvent procurer de l'information, mais ils ne peuvent nullement se substituer à des formations provenant de pédagogues spécialisés en la matière, en l'occurrence les inspecteurs et les formateurs.
- En troisième position, les inspecteurs : Guider et orienter relèvent, en effet, du ressort des inspecteurs de la matière. Les demi-journées pédagogiques et les visites périodiques d'inspecteurs permettent de débattre toutes les questions pédagogiques. Toutefois, les demi-journées sont souvent rarissimes et les visites sont de courte durée, ce qui les rend plus formelles et moins infructueuses notamment que les enseignants n'osent pas exposer les soucis pédagogiques qu'ils rencontrent soit par phobie soit par ignorance d rôle de l'inspecteur. Il convient de mentionner que ce dernier est, avant tout, un accompagnateur dont le rôle consiste, entre autre, à accompagner les enseignants dans la mise en place de dispositifs de formation, d'identifier leurs besoins et adopter une approche participative dans leur cursus professionnel et ce, en les aidant à comprendre le programme et le transposer en fonction du contexte classe.
- En quatrième position, aucune ne référence : 11 enseignants ayant déclaré n'avoir aucune référence qui les oriente dans leur travail de conception.

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

- En cinquième position, les documents pédagogiques : 4 enseignants seulement disent se référer aux documents pédagogiques. Selon eux, ces derniers sont leurs outils d'aide prioritaires. En effet, les documents pédagogiques sont des supports conceptuels importants parce qu'ils ont pour objectif de suggérer des voies d'orientations pédagogiques et des modèles de situations pédagogiques standards susceptible d'aider les débutants et d'inspirer les plus expérimentés.
- En dernière position, les collègues de l'école : il y en a ceux qui acceptent de se faire assistés par leurs collègues d'établissement.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

4. Conclusion

Pour conclure, il convient de rappeler que notre enquête a ciblé le profil des enseignants du français qui travaillent dans le cycle primaire dont la diversité en termes d'expérience, de formation, d'âge, etc. est un facteur susceptible à susciter des recommandations pédagogiques. Rappelons l'utilité du questionnaire, ce dernier nous a permis de jauger les connaissances, le degré de maîtrise de la notion de remédiation et des notions concomitantes, ainsi que d'explorer les différentes démarches magistrales proposées par le personnel enseignant pour mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classes de FLE.

Arrivées au terme de ce chapitre, nous reconnaissons que tout n'a certes pas été dit sur la remédiation pédagogique. Néanmoins, nous reconnaissons que celle-ci demeure une action éminemment importante et positive dans le processus d'apprentissage. Or, compte tenu des résultats obtenus via notre questionnaire, il s'est avéré que les enseignants de FLE semblent peu lucides dont la majeure partie d'entre eux ne sait pas comment s'y prendre. Sur le plan conceptuel, il paraît que ces derniers galvaudent la notion à tort et à travers sans la moindre précision. Quant au niveau pratique, ces derniers ne parviennent toujours pas à concevoir les dispositifs de remédiation efficaces parce qu'il semble qu'ils ne maîtrisent pas les lignes directrices que suscite cette dernière la remédiation en tant que pratique pédagogique.

Ainsi dit, les résultats auxquels nous sommes parvenus nous ont permis de confirmer les hypothèses préalablement émises, selon lesquelles : une meilleure connaissance conceptuelle et méthodologique est indispensable pour entamer la pédagogie de la remédiation. Or, beaucoup d'enseignants, à défaut de formation théorique préalable, n'en pas les soubassements requises dans ce domaine.

Comme la remédiation se focalise sur un principe d'individualité, ce dernier interpelle forcément un principe de différenciation permettant de concrétiser la variation des outils, des objectifs, des moyens, etc. notamment face à l'hétérogénéité des niveaux... Toutefois, la pédagogie différenciée est souvent repoussée par un grand nombre d'enseignants, ce qui entrave gravement l'intérêt pédagogique de

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

l'activité. (Louis Jean-Marc ; Fabienne Ramond, 2009), insistent sur la pédagogie tenant compte de la diversité : « *La prévention consiste à mettre en œuvre une pédagogie qui tienne compte de l'hétérogénéité é des élèves et qui vise à répondre au mieux à leurs besoins et modes de fonctionnement spécifiques et ce, dans le cadre de l'enseignement de la classe* ». ⁷⁹

La remédiation en classe n'a aucun sens si aucune évaluation n'est faite dans le sens de dépister les erreurs qui entravent les apprenants. C'est justement cette étape qui est souvent négligée qui fait la remédiation se réduire à du bricolage.

⁷⁹ Jean-Marie Louis & Fabienne Ramond., (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficultés scolaires », Ed Dunod. p. 77

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

**Quatrième VII : Comment
mettre en place un dispositif de
remédiation pédagogique dans
une classe de FLE du cycle
primaire ?**

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

1. Introduction

Ce chapitre assure l'observation prescriptive, illustrée par la mise en place d'un dispositif de remédiation pédagogique.

Or, l'objectif dans ce chapitre n'est pas de livrer des réponses standardisées pour concevoir des dispositifs de remédiation puisque ces derniers sont conditionnés par la nécessité pédagogique. Notre objectif est de montrer comment mettre en place un dispositif de remédiation en clarifiant les contours méthodologiques qui lui sont sous-jacents. Nous avons ainsi, amorcé le nôtre, comme l'édicte la partie théorique, par une évaluation formative.

Notre expérimentation s'est effectuée dans notre contexte d'étude où nous avons effectué nos observations descriptives. En ce qui concerne le corpus, nous avons retenu la même évaluation réalisée par l'enseignant après l'avoir minutieusement soumise à une analyse diagnostique, cela nous a permis d'identifier les difficultés majeures rencontrées par les apprenants et édicter le dispositif de remédiation adéquat.

À la fin de notre expérimentation, nous avons réalisé un contrôle ex-post dans le but de juger de la faisabilité de dispositif mis en place et pour prendre les décisions pédagogiques nécessaires. Les résultats obtenus sont mis à comparaison avec ceux obtenus par l'enseignant pour en distinguer les éventuels rapprochements ou les différences en termes de qualité pédagogique.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

2. Le cadre général de l'expérimentation

1. Objectif de l'expérimentation menée

La remédiation pédagogique est une pratique indispensable au sein de l'action pédagogique et ce, par sa spécificité régulatrice qui consiste à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage. Par-là, il convient d'insister sur le fait que la remédiation n'est point une activité aléatoire, au contraire, elle exige de la rigueur sur le plan méthodologique du début jusqu'à la fin de sa prescription, afin de lui assurer une efficacité optimale. C'est cet aspect que les enseignants négligent qui fait que l'activité se réduise à un simple colmatage.

En effet, sur la base des données observées, nous avons pu démontrer que les remédiations se résumaient à de simples improvisations plutôt qu'à de la remédiation proprement dite. Ce qui correspond étroitement à nos hypothèses préalablement avancées.

2. L'activité de remédiation ciblée

Le choix de la production est déterminant : Comme la production écrite est une compétence qui renferme plusieurs sous-compétences (conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire), le choix est tombé sur cette dernière qui fait rebuter un grand nombre d'apprenants.

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Tableau 57 : Rappel des modalités de mise en place d'un dispositif de RP

Rappel des modalités relatives à la mise en place d'un dispositif de RP	
Modalités préalables immanquables	Mise en place du dispositif
<ul style="list-style-type: none">• Effectuer une évaluation en amont• Sélectionner les difficultés à remédier• Désigner les apprenants à remédier• Le choix de l'activité à travailler• Déterminer le dispositif adéquat de remédiation correspondant au nombre des remédiés concernés.	<ul style="list-style-type: none">• Mettre au point les objectifs recherchés• Répartir les apprenants à remédier en fonction du dispositif mis en place• Prendre en considération les paramètres : temps et nombre des remédiés en fonction de l'ampleur des difficultés à remédier (lourdes, récurrentes)• Effectuer une évaluation en aval• Prise de décision

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

3. Modalités préalables de mise en place

Notre corpus dans ce chapitre s'élanche à partir des productions écrites réalisées par les apprenants en guise d'évaluation formative.

Il convient de rappeler qu'une interprétation correcte des données de l'évaluation formative permet de déterminer le dispositif approprié à mettre en place auprès des apprenants à remédier, et ce parce qu'il a permis d'identifier la nature des erreurs commises en termes d'ampleur et de fréquence.

Rappelant qu'en remédiation différée, il n'est pas question de tout retenir : seules les erreurs jugées comme lourdes sont prises en compte, surtout que le temps de remédiation ne le permet pas. À ce titre, afin de donner à la remédiation différée toute son efficacité, nous n'avons retenu que deux difficultés majeures qui nous semblent constituer une grosse contrainte aux apprenants dont la régulation pourrait leur apporter un intérêt certain.

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

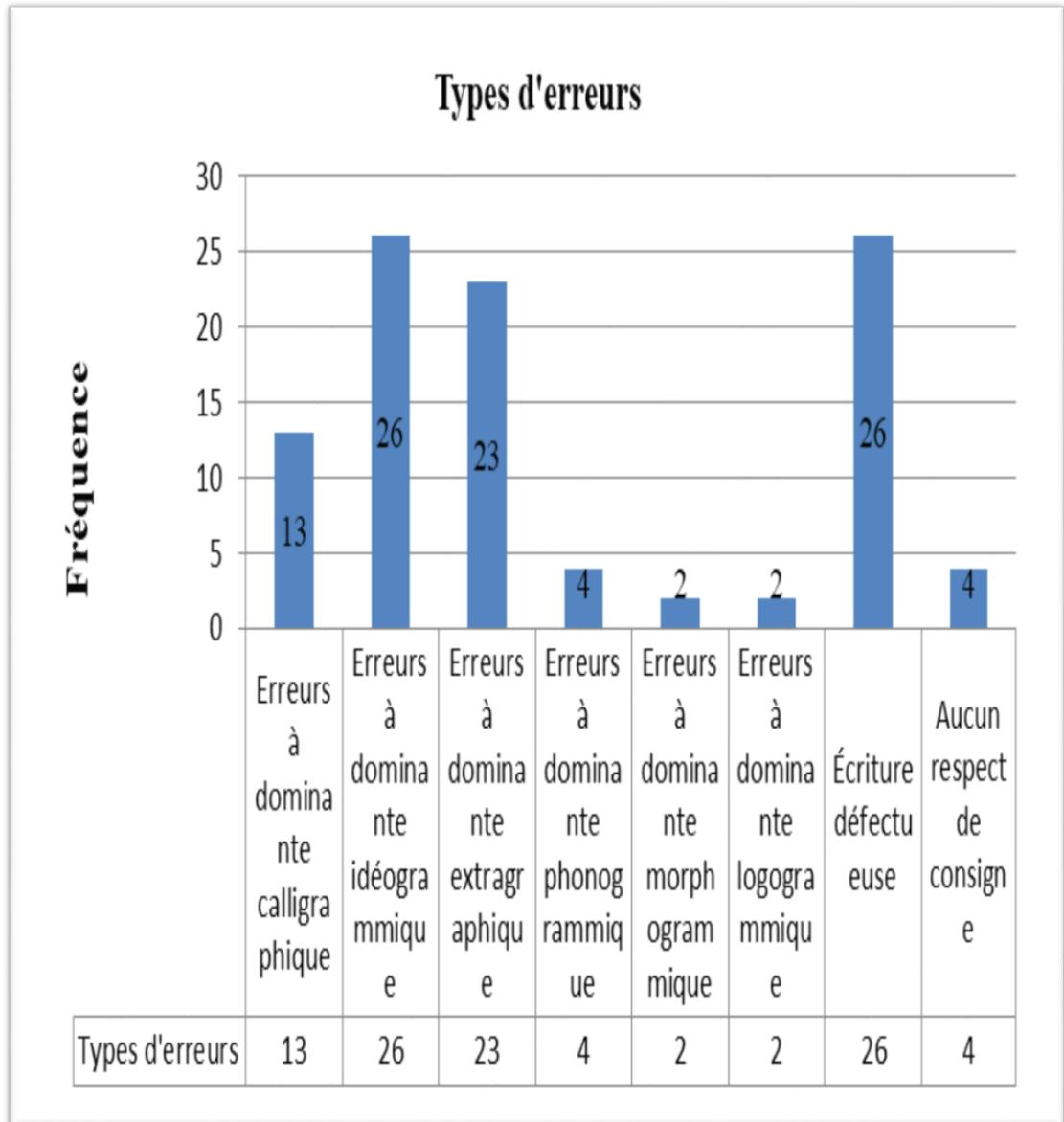
Tableau 58 : Diagnostic des erreurs commises selon le modèle de classement proposé par (Catch, 1986)⁸⁰

N°	Nature des erreurs commises	Fréquence	Pourcentage
1	Erreurs à dominante calligraphique	19	13%
2	Erreurs à dominante idéogrammique	37	26%
3	Erreurs à dominante extra-graphique	33	23%
4	Erreurs à dominante phonogrammique	5	4%
5	Erreurs à dominante morphogrammique	3	2%
6	Erreurs à dominante logogrammique	3	2%
7	Écriture défectueuse	37	26%
8	Aucun respect de consigne	5	4%

⁸⁰ Catch. N, (1986), « L'orthographe française, traité théorique et pratique ». Paris : Nathan

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Histogramme 44 : Type d'erreurs



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

4. Les résultats obtenus selon le diagnostic effectué

Nous avons choisi l'activité de production écrite en ayant retenu, à dessein, les produits les plus médiocres afin de fixer l'attention de l'enseignant sur la manière de les remédier. Ainsi dit, l'évaluation faite par les apprenants compte, selon les résultats qui figurent sur le tableau ci-dessus, huit grandes difficultés :

1. Erreurs à dominante calligraphique : 13%,
2. Erreurs à dominante idéogrammique 26%,
3. Erreurs à dominante extra-graphique 23%,
4. Erreurs à dominante phonogrammique 4%,
5. Erreurs à dominante morphogrammique 2%,
6. Erreurs à dominante logogrammique 2%,
7. Écriture défectueuse 26%,
8. Incompréhension de la consigne donnée 4%.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 59: Tableau récapitulatif de l'activité de remédiation mise en place

Projet I	Je présente mon quartier
Séquence II	Tu habites où ?
Activité	Remédiation pédagogique
Type de remédiation	Remédiation différée
Type du dispositif	Remédiation par groupe
Durée de remédiation	45mn
Compétence visée	Production écrite
Matériels utilisés	Les copies des apprenants, cahiers d'essai, tableau, feuilles tracées, fiches de suivi.
Objectifs visés	Remédier à l'écriture défectueuse, Remédier aux erreurs à dominante idéogrammique.
Nombre des apprenants remédiés	8 apprenants

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

5. Les apprenants concernés par la remédiation différée

Huit apprenants ont été retenus pour la remédiation différée. Ce nombre, nous semble largement suffisant, si l'on veut réguler les difficultés ciblées de manière qualitative, sans omettre le facteur « temps » qu'il faut prendre en considération : dans 45 mn, il nous sera difficile de pallier un grand nombre de difficultés, par conséquent, il est préférable que nous travaillions avec un nombre réduit. Notons aussi qu'un nombre réduit travaille plus à l'aise et mis en confiance contrairement au travail avec une classe à effectif pléthorique. Selon C. Reverdy : « *La remédiation est basée sur le fait que l'apprentissage en petits groupes peut favoriser la réussite des élèves par l'attention accrue de l'enseignant (e) qui les aide à surmonter leurs difficultés.* »⁸¹ (Reverdy, 2017)

6. Difficultés ciblées

Les difficultés retenues sont d'ordre idéogrammique et l'écriture défectueuse. Nous avons, par-là, retenu 8 corpus qualifiés trop médiocres en ayant pris le soin de préserver leur authenticité intégrale

⁸¹ C. Reverdy, (2017), «L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. Dossier de veille IFE, ENS de Lyon.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 60 : les difficultés identifiées Catégories de difficultés	Apprenants	Observations	exemples
Écriture défectueuse	A1	Confusion cursive/script	F-L-P-T-J-N (figure 2)
	A2	Défectuosité des lettres	(figure 3)
	A3	Des apprenants qui ne parviennent même pas à retranscrire, même pas un mot.	(Figure 4)
Des erreurs idéogrammiques	A4	Les apprenants écrivent à tort et travers la majuscule dans toute la phrase, ne savant pas qu'elle ne s'utilise qu'en début de phase.	Les majuscules (figure 5)
	A5 A6	Les apprenants omettent l'apostrophe, ou l'espace entre le déterminant et son nom. L'apostrophe ou l'espace	Lécole, lamosquée, le jardin lestade (Figure 6)
	A7 A8	La ponctuation est omise	(Figure 7)

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Figure 5 : Confusion cursive/script

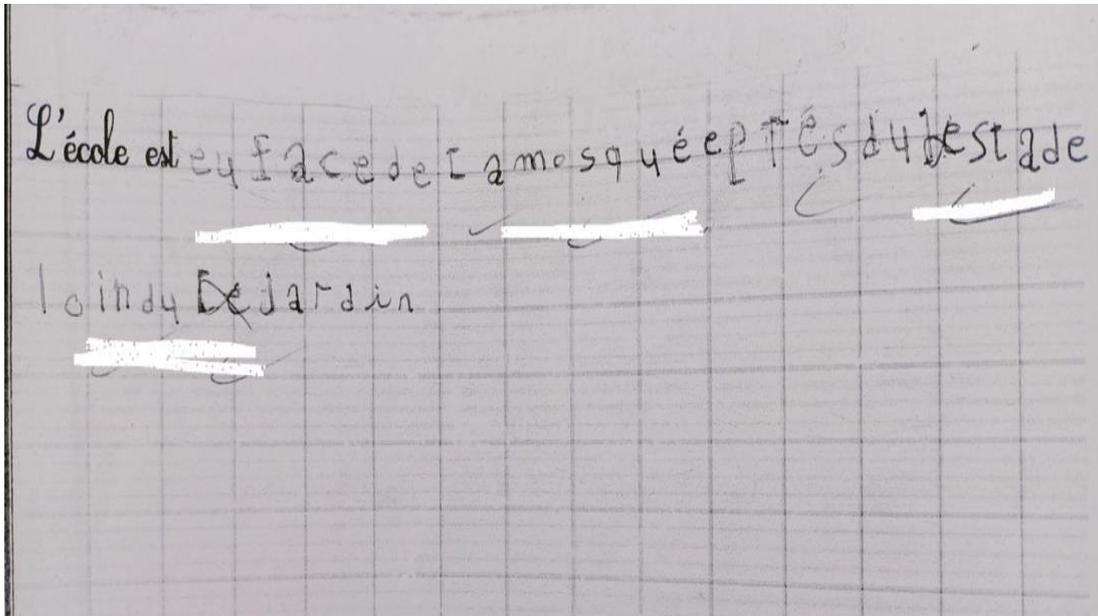
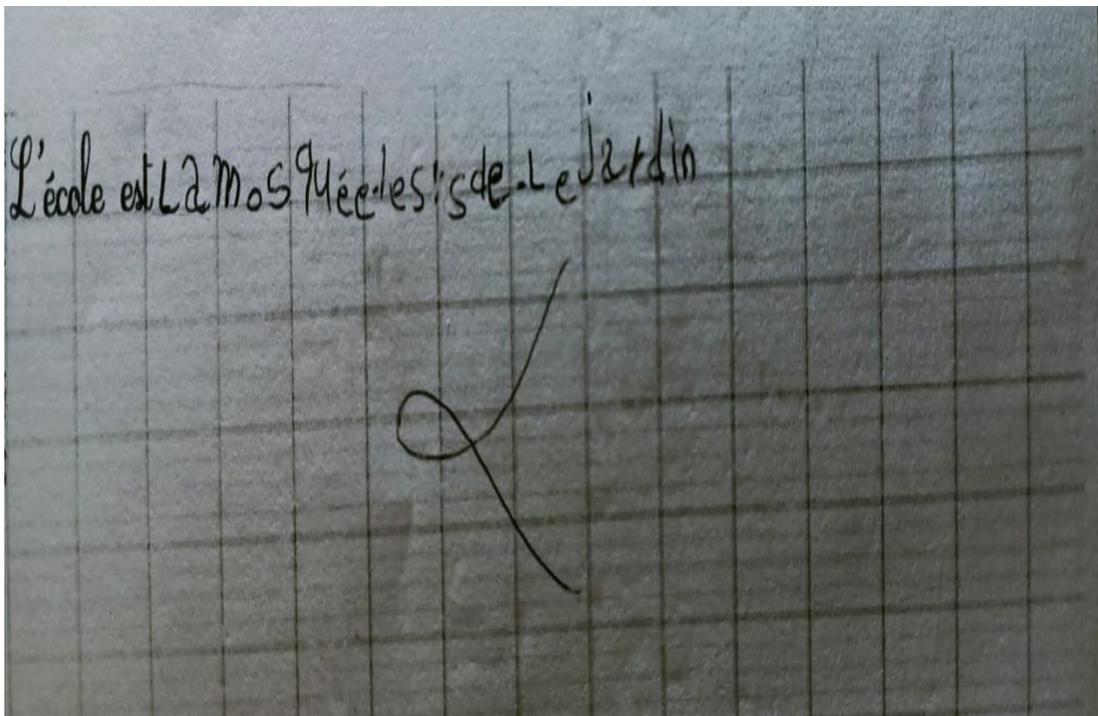


Figure 6 : Défectuosité des lettres et Incapacité de transcrire



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Figure 7: Les majuscules

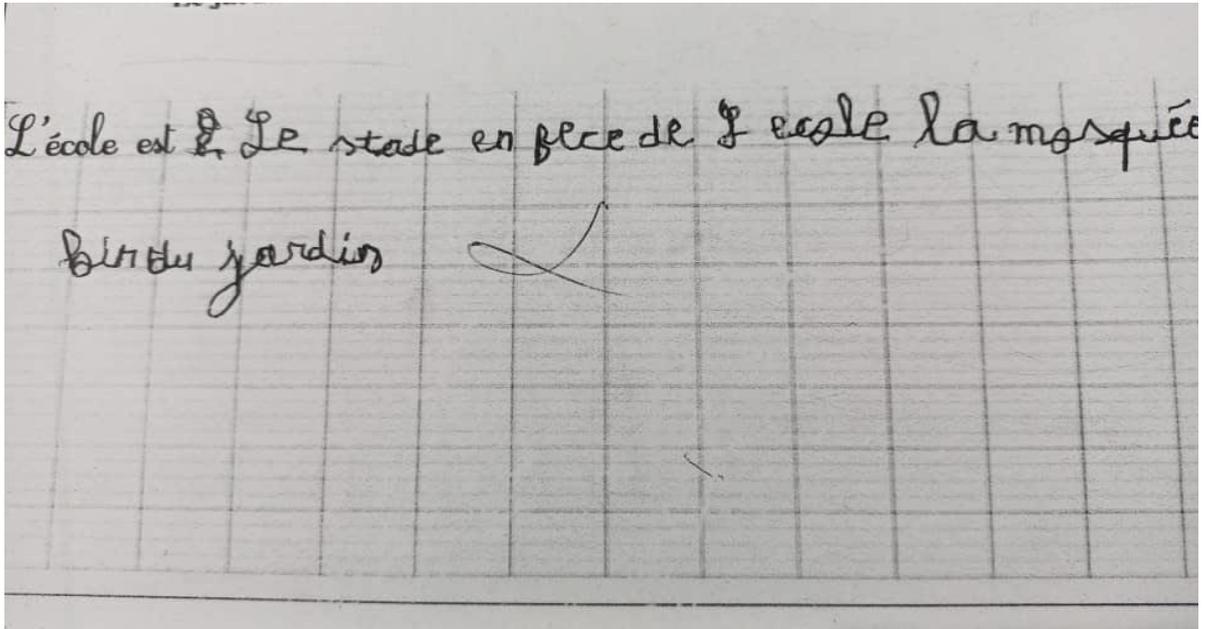
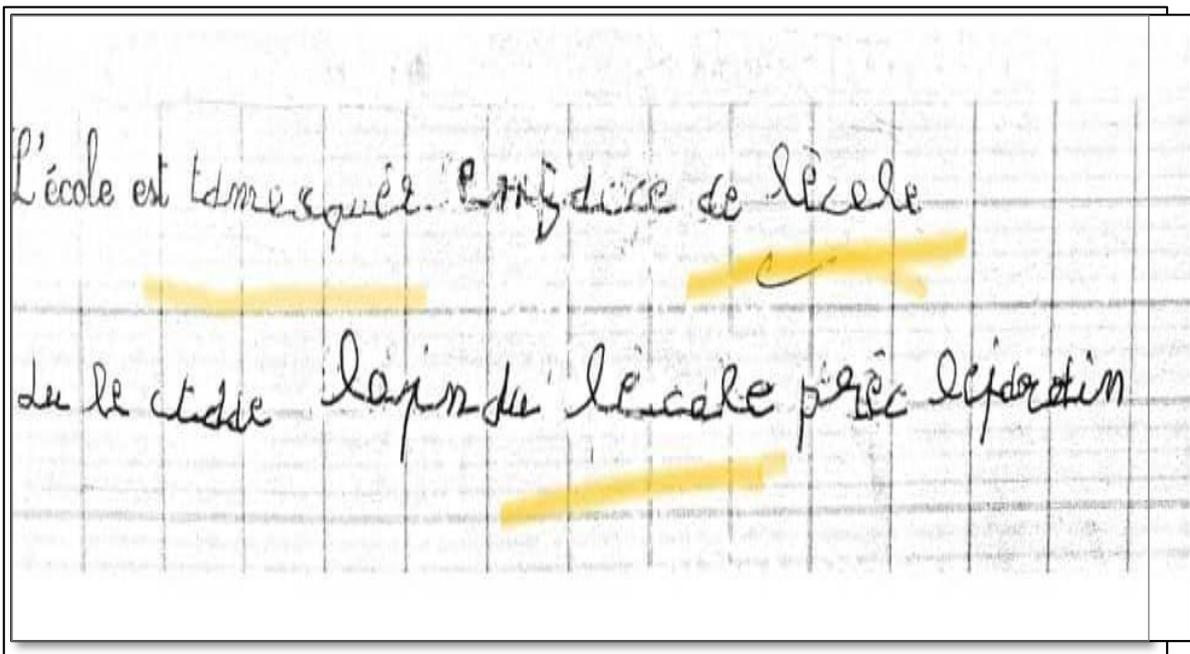


Figure 8 : Omission des apostrophes ou de l'espace



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Figure 9 : Absence de ponctuation

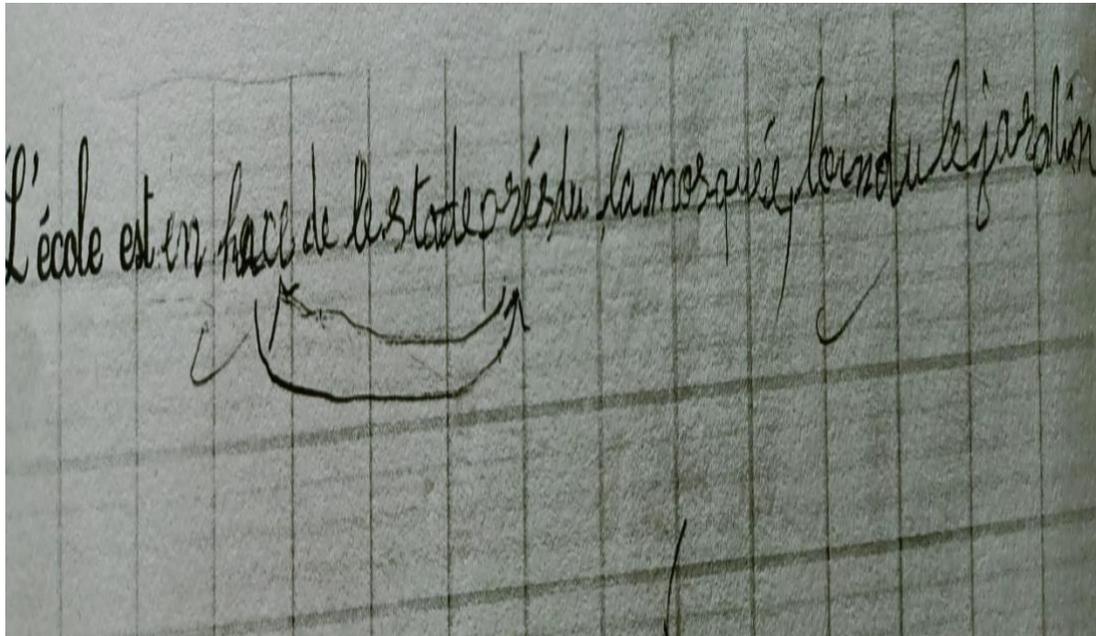
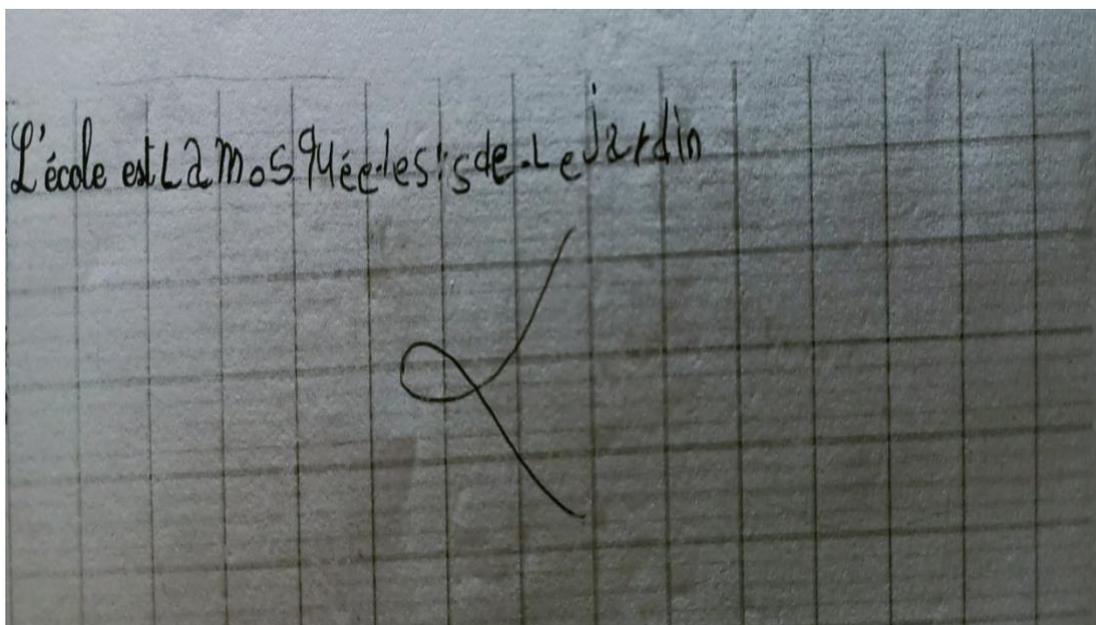
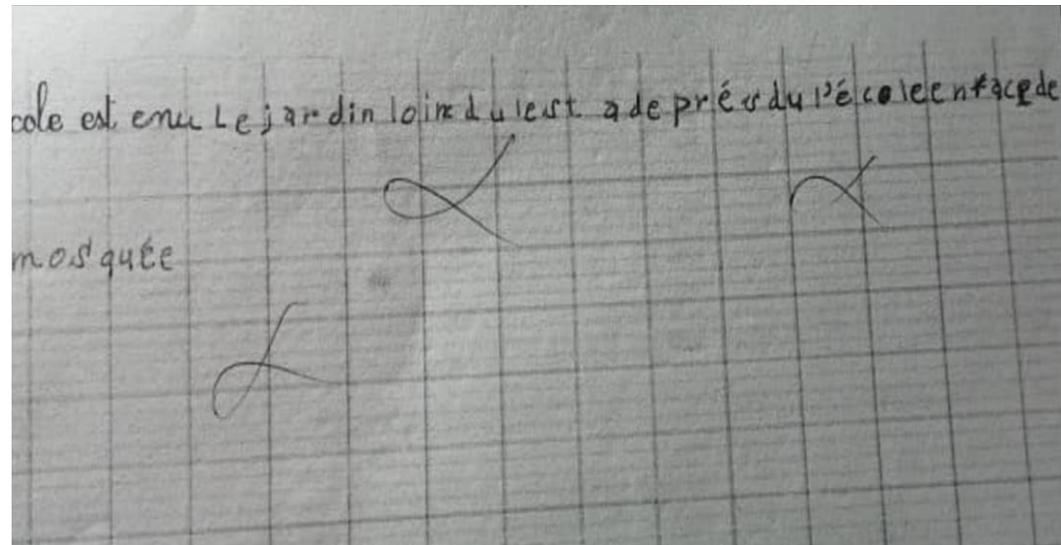


Figure 10 : Absence de ponctuation



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Figure 11 : Absence de ponctuation



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

7. Le type de dispositif mis en place : Une remédiation par groupe

Une fois que les erreurs avaient été identifiées et analysées, nous nous sommes lancées dans la mise en place du dispositif de remédiation que nous avons jugé adéquat. Ce dernier doit répondre aux objectifs que nous nous sommes fixés au départ. Il convient de noter que les erreurs dominantes idéogramme sont incluses dans l'écriture défectueuse et elles s'affichent à échelle différente chez les apprenants ; c'est pourquoi nous avons opté pour la remédiation par groupe.

a. Les exercices proposés pour chaque groupe

Les apprenants sont répartis en deux groupes :

Activité de production écrite	
Groupe 1 : écriture défectueuse	Groupe 2 : Erreurs idéogrammes
Le groupe travaille sur la difficulté de l'écriture défectueuse	Le groupe 2 travaille sur les erreurs idéogrammes
Activité d'écriture car les apprenants souffrent de difficulté d'écriture défectueuse. Cependant, l'activité proposée consiste à recopier des lettres, puis des mots puis une phrase selon le rythme personnel de chacun en tâchant de suivre chaque apprenant afin de l'aider à respecter la calligraphie de chaque lettre (Montée, descente, courbe, boucle, nombre d'interlignes, etc.)	Les apprenants éprouvant des difficultés d'ordre idéogrammes ne parviennent pas à placer correctement les majuscules/ les apostrophes/ les tirets... L'activité proposée consiste à réécrire des phrases écrites en minuscule et demander aux apprenants de les réécrire en utilisant les majuscules à bon escient.

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

<ul style="list-style-type: none">- Écrire les lettres au tableau préalablement tracé.- Attirer l'attention des apprenants sur l'importance des interlignes, chaque lettre diffère des autres en ayant sa propre calligraphie,- Demander aux apprenants de rester attentifs en suivant au tableau,- Écrire les lettres tout en les décrivant,	<p>Ecrire différents mots (en majuscule et en minuscule) au tableau mais en désordre, Demander aux apprenants de les recopier sur leurs feuilles en tachant de composer des phrases avec. Il faut qu'ils sachent placer les mots écrits en majuscule en début de la phrase.</p> <p>Par exemple : Malika/malika, lit/Lit, une histoire/Une histoire.</p> <p>Après entraînement, proposer la phrase : L'école est en face de la mosquée, près du stade, loin du jardin.</p>
--	---

b. Matériel utilisé

Nous avons préparé des feuilles d'aide susceptibles d'aider davantage ces derniers. Notons qu'il est important de varier le matériel ainsi que les stratégies d'enseignement car celles déjà vues en cours risquent d'ancrer la rigidité et annihile tout effort magistral. Appréhender différemment la remédiation est indispensable et ce, pour susciter la motivation des apprenants.

8. Le contrôle ex post

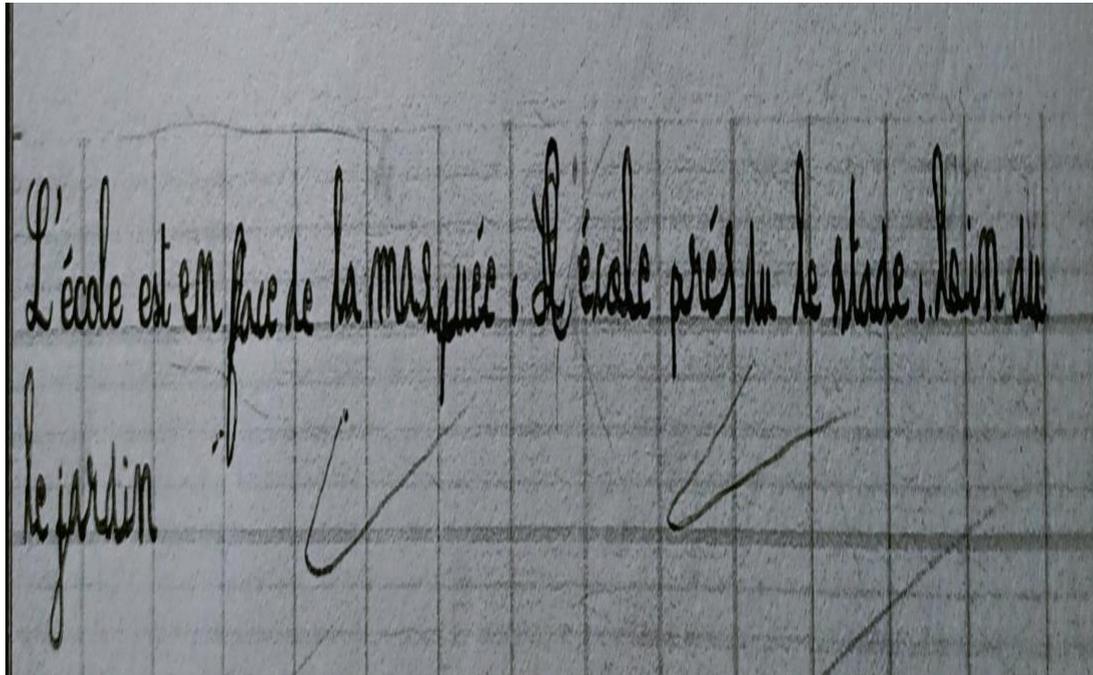
Mettre en place une remédiation différée sans l'avoir terminée par un contrôle est, à notre sens, insensé. En d'autres termes, la phase de contrôle est indispensable car elle permet de vérifier l'effet de la remédiation sur les remédiés, comme elle permet à l'enseignant de prendre les décisions convenables à l'intérêt pédagogique.

Ainsi, nous avons donné aux apprenants remédiés des exercices de contrôle pour voir s'ils ont effectivement pu surmonter leurs difficultés, ce qui nous a permis de nous assurer de son impact auprès de ces derniers.

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

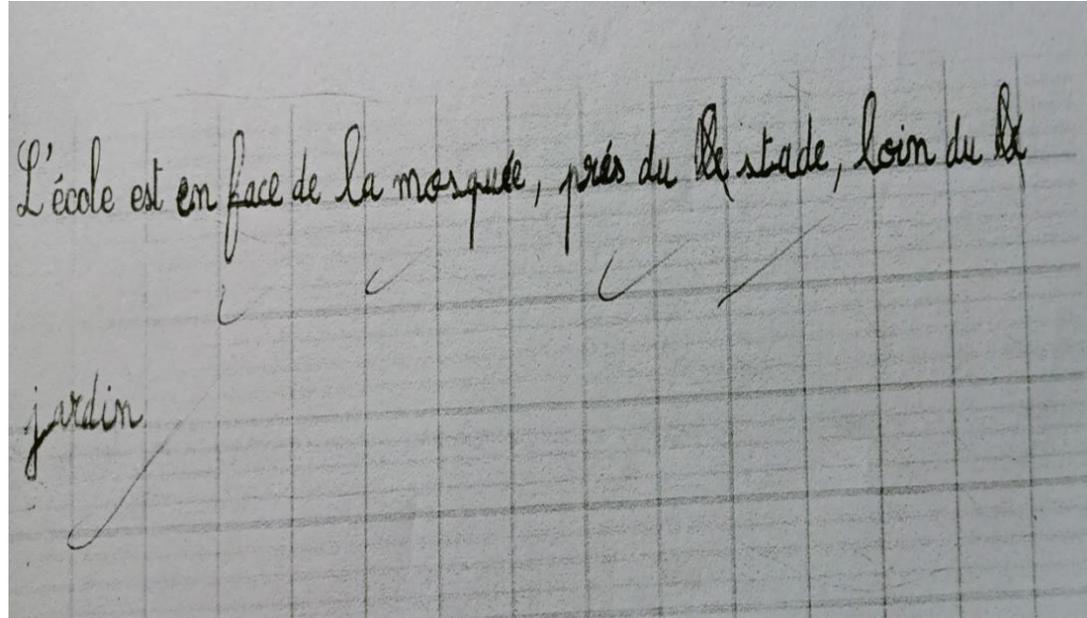
9. Résultats obtenus

Figure 12 : Remédiation des confusions cursive/script



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Figure 13 : Remédiation de la défektivité des lettres



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

14 : Remédiation à l'incapacité de transcrire

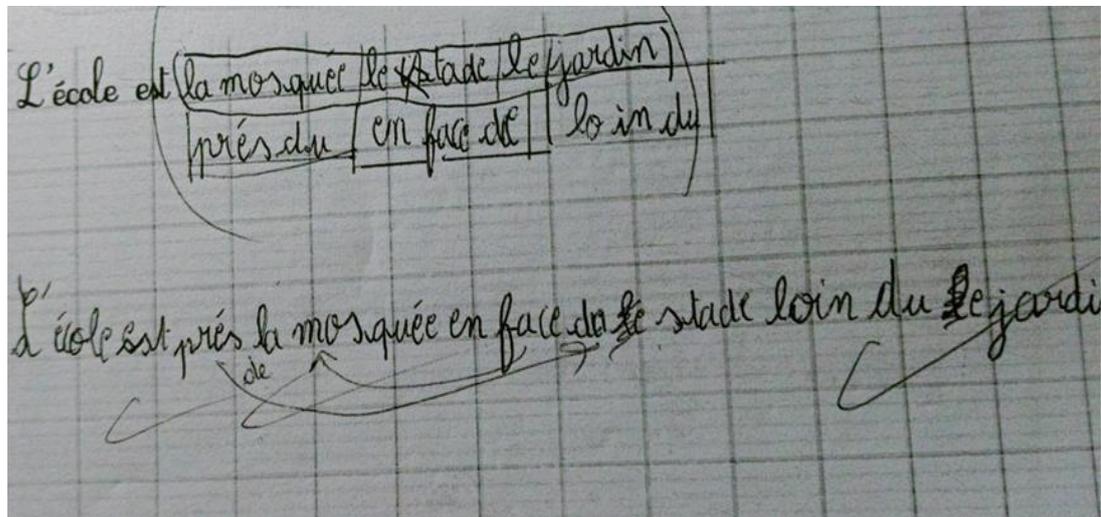
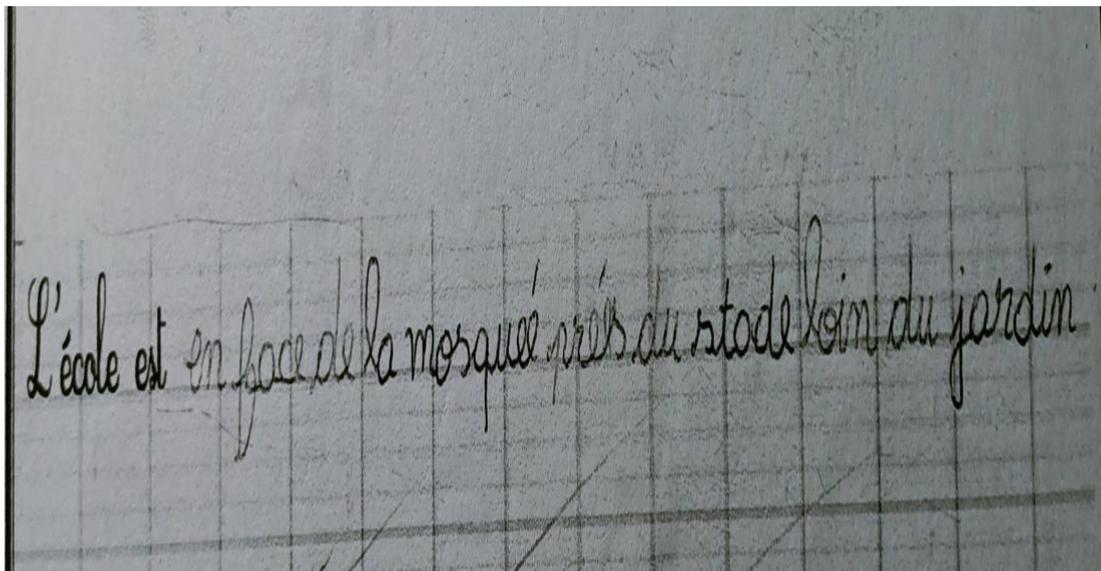


Figure 15 : Remédiation quant à l'emploi des majuscules



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Figure 16 : Remédiation à l'omission des apostrophes ou de l'espace

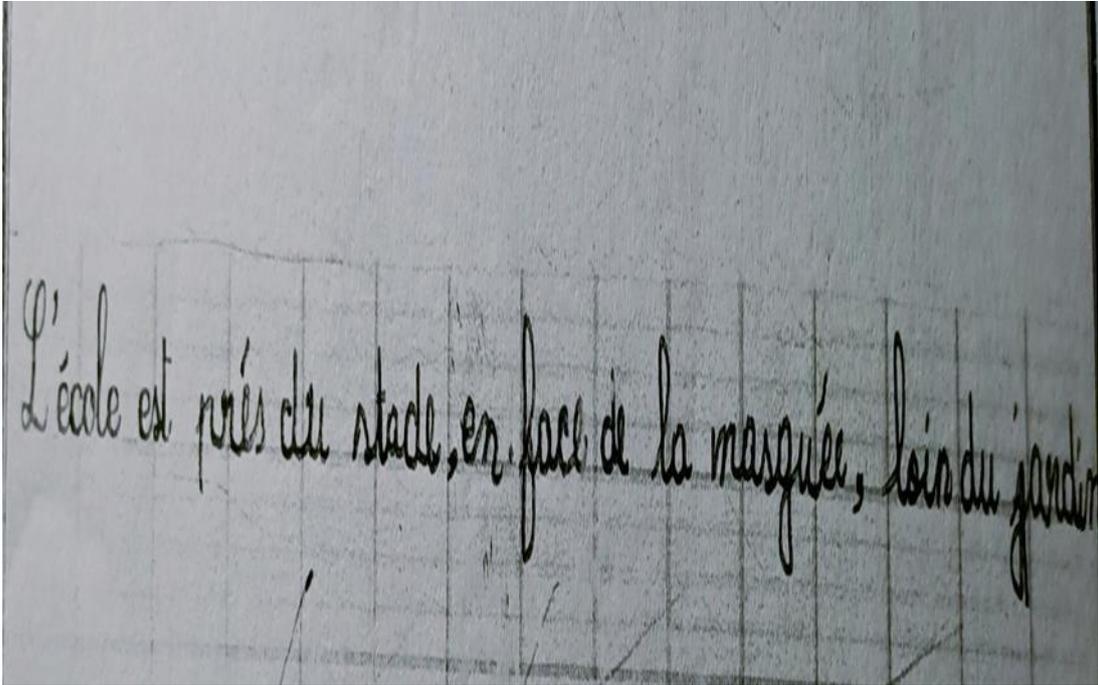
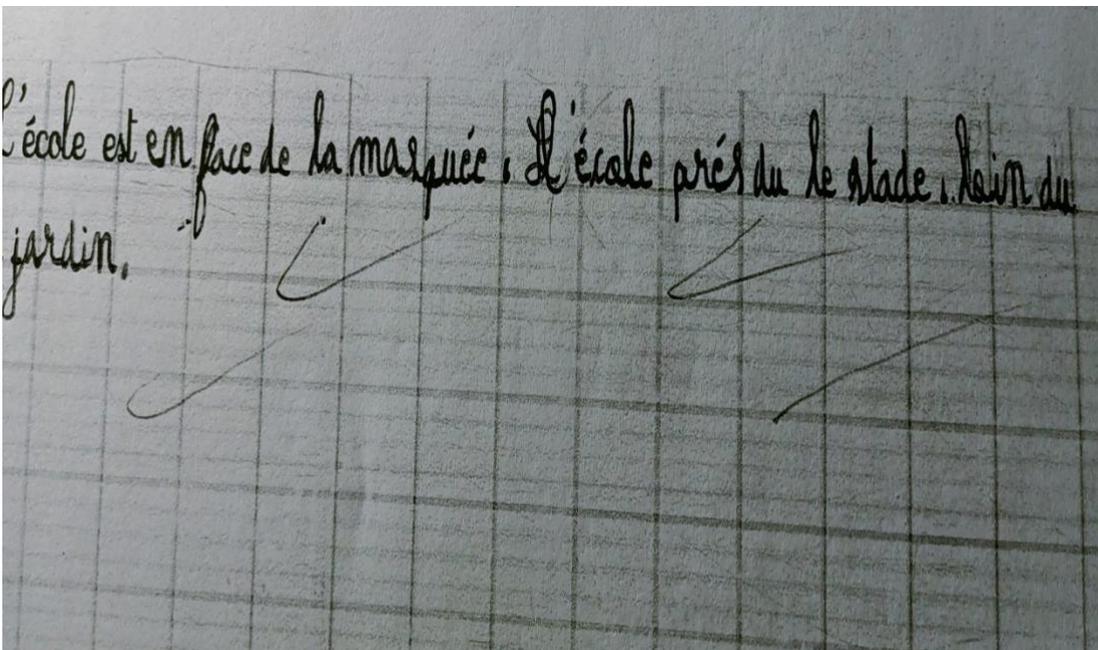
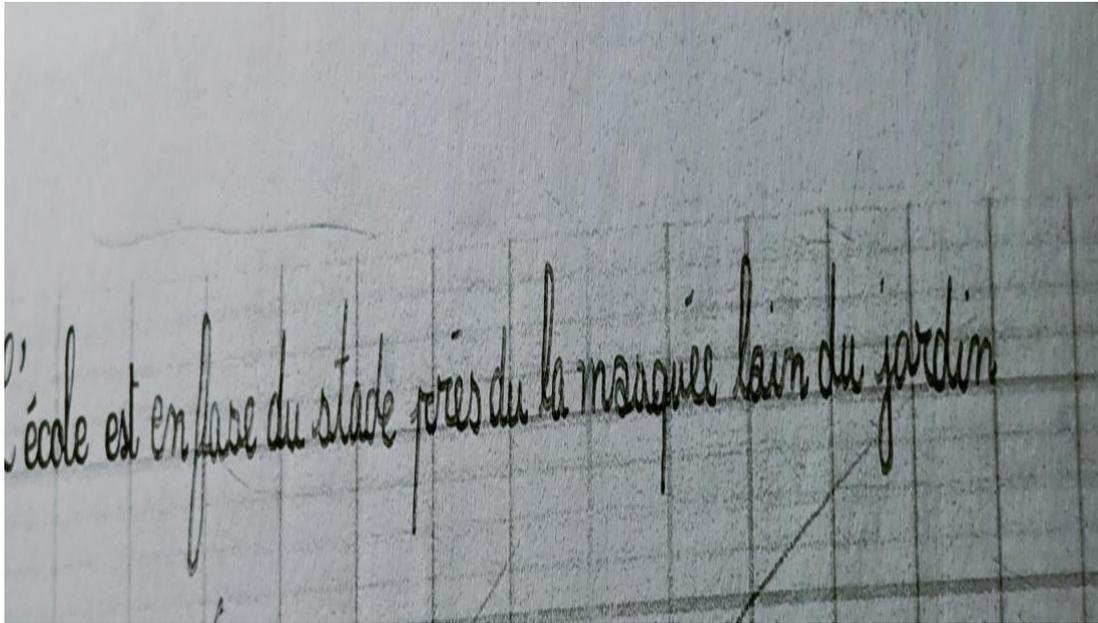


Figure 17 : Remédiation quant à l'omission de ponctuation



Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Figure 18 : Remédiation quant à l'omission de la ponctuation



Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

Tableau 62 : Fiche de suivi de l'activité de remédiation pédagogique

Projet I	Présentons notre quartier						
Séquence 2	Au magasin						
Durée	45mn						
Activité	Remédiation pédagogique						
Le lieu de remédiation	Salle de classe						
Type de remédiation	Remédiation différée						
Type du dispositif	Remédiation par groupe						
Activité visée	Production écrite						
Objectifs visés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Remédier aux erreurs à dominante idéogrammique 2. Remédier à l'écriture défectueuse 						
Support utilisé	Le texte proposé en évaluation						
	pédagogique						
Matériel utilisé	Cahiers d'essais, ardoises, tableau, feuilles tracées, fiche de suivi						
Nombre d'élèves	8 apprenants						
Apprenants (A) / Résultats obtenus (+/-)							
A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
+	+	-	+	+	+	+	+

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

Décisions prises	L'apprenant 3 sera programmé pour une prochaine remédiation différée
-------------------------	--

10. Décisions à prendre

Suite aux résultats obtenus dont la qualité semble assez satisfaisante, il nous semble que les apprenants ont pu surmonter une des difficultés majeures qui les contraignait. À présent, ils sont en mesure de continuer le cours de l'apprentissage.

3. Discussion des résultats

Il est vrai que de prime abord, la remédiation peut paraître difficile parce qu'elle exige beaucoup d'effort aussi bien dans sa conception que dans sa réalisation. Mais quand elle fait appel à la rigueur dans toutes ses étapes, les résultats seront à un certain degré, satisfaisants. En outre, le fait de voir des apprenants en difficultés d'apprentissage comblés en comprenant qu'ils sont capables d'y arriver grâce aux efforts fournis, toute fatigue disparaîtra.

Il est vivement recommandé à la fin de chaque remédiation que l'enseignant consigne le progrès ou le recul observé chez chacun des apprenants remédiés. Pour ce faire, il est recommandé d'enregistrer sur une fiche de suivi toutes les remarques pertinentes. Il peut, par exemple, mentionner les erreurs qui viennent d'être surmontées, les efforts qui restent à fournir. L'intérêt de cet outil est doublement rentable :

a. Elle permet à l'apprenant de s'auto-évaluer en s'interrogeant et en prenant conscience sur ce qu'il a pu atteindre et sur ce qui lui reste à faire.

b. Quant à l'enseignant, cet outil lui fait gagner du temps puisque il lui permet de faire le point d'une manière méthodique sur ce qui a été accompli et ce reste à faire avec chaque apprenant et ce, par rapport aux objectifs visés. Ainsi dit, une fiche de suivi en double doit figurer en permanence dans les affaires quotidiennes de l'enseignant ainsi que dans celles de chaque

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

apprenant. En voici la fiche que nous avons conçue pour ce groupe de remédiés.

1. Effet de la remédiation réalisée sur les apprenants remédiés

Le résultat trouvé : Son effet a été palpable auprès des remédiés. Ils étaient satisfaits des résultats obtenus en remédiation différée parce qu'elle a touché de près leurs vrais besoins. Elle n'a pas été conçue comme une simple activité prétexte juste pour combler un temps scolaire, mais a comblé des lacunes constatées.

2. Effet de la remédiation réalisée sur l'enseignant

Après avoir mené cette expérience, nous avons constaté que l'enseignant commence à développer un nouveau regard sur la pratique de remédiation et sur les apprenants à difficultés scolaires puisque les résultats auxquels nous sommes parvenus, n'ont pas été ressentis uniquement sur les apprenants, mais ont affecté l'enseignant dans la mesure où ce dernier nous a semblé plus ambitieux qu'au départ. D'ailleurs, il nous a fait preuve de disponibilité du moment qu'il nous a révélé qu'il souhaiterait persévérer davantage pour maintenir la démarche que nous avons entreprise avec ses apprenants qui s'appuie sur de réels besoins comme il semble très enthousiaste au point de vouloir la promouvoir encore plus.

3. Difficultés matérielles rencontrées

La difficulté que l'enseignant rencontre est celle du cadre spatial, c'est-à-dire, l'absence de locaux autres que la salle de classe. (Il n'y a que la salle d'informatique qui comporte quelques ordinateurs poussiéreux non connecté à internet en raison d'un déficit budgétaire de la commune. Ce problème dépasse la directrice d'établissement selon-elle, qui nous a montré les correspondances envoyées à ses tuteurs relatives à ce problème). Il n'y a, cependant, aucun autre espace pratique et aménagée t mis à part la classe partagée entre les deux enseignants d'arabe et de français pour accomplir le travail scolaire.

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

4. Recommandations pédagogiques

Pour permettre une meilleure appréhension de la pratique de remédiation pédagogique en classes de FLE du contexte primaire, nous avons suggéré quelques propositions pour le bon déroulement d'une remédiation pédagogique, qui sont comme suit :

1. Accentuer la différenciation dans les séquences d'apprentissage

L'apprentissage du français pose d'innombrables difficultés aux apprenants. Dans ce sens, l'enseignant est vivement appelé à diversifier ces stratégies d'enseignement en mettant en avant des pratiques plus différenciées qui prennent en compte les inégalités existant entre ses apprenants qui risquent à un moment donné les déboucher sur des échecs certains. C'est pourquoi il doit travailler dès les premières médiations à prévenir contre les écarts entre ses apprenants, à défaut, les réduire, en vue de supplanter plus loin les difficultés scolaires voire éviter leur aggravation. Par conséquent, la remédiation ne sera que plus légèrement intervenue.

2. Intégrer efficacement l'évaluation formative

En vue de permettre une meilleure approche des difficultés d'apprentissage et éviter, par-là, de se prendre au dépourvu du bricolage pédagogique, chaque enseignant est appelé à choisir ses apprenants en fonction des données de l'évaluation formative et ce, en identifiant ceux qui l'ont réussi de ceux qui n'ont pas pu la réussir. Cela n'est possible qu'à travers un diagnostic minutieux qui permet à l'enseignant de détecter les difficultés rencontrées par chaque apprenant. Il lui serait possible non seulement de collecter les grosses erreurs de la classe, aussi lui permet de contourner le nombre d'apprenants les ayant commises, ce qui lui faciliterait, par conséquent, de tracer les perspectives de régulation adéquates. En évaluation formative, le diagnostic reste un créneau indispensable permettant à l'enseignant d'identifier les points forts et les

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

points faibles de ses apprenants et par-là, il pourrait décider le dispositif à mettre en place avec tout ce qu'il invoque (prévoir le matériel et les outils nécessaire, etc.)

3. Eviter le colmatage en remédiation

L'importance moindre accordée à la remédiation conduit vers une élaboration et une mise en place improvisées. Par conséquent, son objet ne porterait que sur des objectifs imprécis et mal ciblés. A ce titre, nous recommandons à l'enseignant de les affiner davantage et ce, par contourner à l'avance les difficultés à travailler plus tard en remédiation, ce qui lui évite les déconvenues préjudiciables.

4. Optimiser le temps de remédiation à travers la planification raisonnée des difficultés à remédier

Il est vrai que le temps est insuffisant pour réguler toutes les difficultés scolaires. Pour cela, l'enseignant est appelé à trier les difficultés qualifiées plus lourdes pour en concevoir un support de remédiation. Traiter à titre définitif 4 à 5 difficultés par remédiation serait un comble pédagogique et permet à l'enseignant de gérer astucieusement le temps de la remédiation pédagogique

5. Différencier les stratégies d'intervention en remédiation

Aussi, nous pensons que l'enseignant dispose de nombreuses stratégies qui lui permettent de proposer une régulation différenciée qui répond aux diverses difficultés rencontrées. (Reverdy, L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves, 2017), en certifie : « *L'organisation des enseignements peut en revanche être volontairement modifiée pour « faire autrement », notamment grâce à des supports différents.* »⁸²

⁸² Reverdy Catherine (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

6. ne pas omettre la phase de contrôle

Omettre la phase de contrôle en aval empêche la vérification l'impact du dispositif mis en place sur les apprenants. Comment peut-on présumer que le dispositif est efficient si cette phase est négligée ? Cependant, l'enseignant doit impérativement clôturer son dispositif via une évaluation incidente pour pouvoir juger son résultat sur les remédiés et prendre les décisions qui semblent nécessaires au processus d'enseignement/apprentissage.

7. Ne pas solliciter les apprenants à remédier à la dernière minute

La liste des apprenants concernés par la remédiation a été constituée de manière hâtive par le maître de classe. En réalité, elle ne lui a pris que quelques minutes, voire quelques secondes pour qu'il la mette à plat parce que le choix des apprenants à remédier s'est fait au pif. Mais l'enseignant dit avoir connaître ses apprenants qui, selon lui, il peut distinguer les bons des faibles. Mais ce que nous constatons, c'est qu'il n'a pas pris en compte les données de l'évaluation formative qu'il avait réalisée avec eux. Ce qui est à reprocher dans ce choix est que la sélection s'est faite de manière intuitive parce qu'elle s'est appuyée sur l'observation et non pas sur le diagnostic fourni par le dispositif d'évaluation.

8. Éviter d'engendrer des remédiations stéréotypées

Beaucoup d'enseignants font côtoyer volontairement ou involontairement les apprenants dans des remédiations à caractère ségrégatif et ce, par les réunir tous ensemble pendant les cours, puis les séparent en deux catégories bien distinctes pendant les remédiations : ceux ayant un bon niveau et ceux qui accusent un retard qu'il faudrait combler. En effet, les différences existent, bel et bien, en classe, mais pas au point d'exercer la discrimination pédagogique sur les remédiés car l'aspect caractériel que donne l'enseignant à ses remédiations est susceptible de créer un sentiment de dénigrement chez ces derniers ; ce risque, par conséquent, de générer chez eux un regard soupçonneux autour de l'action lancée. Il est vivement

Chapitre VI : L'enquête par questionnaire : Analyse et interprétation de données obtenues

recommandé de mettre les apprenants dans des situations interactives mais il faudrait éviter toute intervention qui puisse générer des stéréotypes autour de la remédiation. Ainsi, il convient d'interpeler les apprenants concernés par la remédiation et il n'y a pas de mal à injecter quelques apprenants qualifiés de bons éléments dans les dispositifs constitués pour y créer une sorte d'interactivité. « *La véritable interaction requiert que l'on étudie et mette en place les conditions d'un conflit sociocognitif ; dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs et de parvenir ainsi à une représentation plus épurée [...] plus juste de la connaissance* »⁸³ (Meirieu, 1992)

9. Veiller au suivi pédagogique

Les remédiations réalisées sont jugées insuffisantes en termes de suivi et de rigueur. Il faut tenir compte de ces paramètres qui nous semblent importants. L'enseignant aurait pu, à travers la constitution de fichiers individuels, suivre de près le progrès de chaque apprenant remédié ; par voie de conséquence, ceux-ci se sentent suivis, fournissent encore plus d'efforts et progresseront.

10. Rompre avec les remédiations à effectif pléthorique

Comme les salles de classes sont de plus en plus chargées de nos jours et ce pour de nombreuses raisons, la remédiation pédagogique serait en principe le moment opportun permettant aux protagonistes de classe de rompre avec toutes les séances à effectif pléthorique. Comme il s'agit d'une activité à essence thérapeutique où se permet tout pansement pédagogique ; il serait, par conséquent, insensé de remédier en ayant une classe chargée si comme il s'agit d'une activité comme les autres.

⁸³Meirieu, P. (1992). « *L'école mode d'emploi ; des méthodes actives à la pédagogie différenciée* », P. 109, Paris : ESF

Chapitre VII : Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classe de FLE du cycle primaire ?

11. Remédier ne consiste pas refaire un cours déjà vu

Il ne faut qu'il y ait de l'ambiguïté dans l'esprit de l'enseignant : La séance de remédiation octroie une seconde chance tant aux apprenants pour apprendre différemment que pour l'enseignant qui doit envisager autrement son enseignement.

5. Conclusion

Pour mener à bien notre remédiation, nous avons amorcé notre dispositif par une évaluation formative que nous avons dûment analysée en vue d'identifier, dans un corpus d'erreurs, les difficultés spécifiques sous-jacentes rencontrées par les apprenants. Cette analyse nous a permis d'édicter le dispositif idoine à mettre en place.

Le dispositif élaboré a été établi auprès de 8 apprenants répartis en deux groupes distincts éprouvant deux grandes difficultés.

Une fois la mise en œuvre terminée, un contrôle en aval a clôturé le dispositif mis en place. Pour rappel, l'objectif de ce dernier consiste à mesurer sa qualité et d'ordonner les éventuelles décisions à prendre.

En dépit de ses limites, le dispositif que nous avons mis en place nous a semblé adéquat dans la mesure où il a réussi à atténuer la plupart des difficultés rencontrées chez les apprenants, mis à part un, dont la décision prise était de le programmer pour une nouvelle remédiation différée.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Les difficultés d'apprentissage posent d'innombrables contraintes aux apprenants du FLE en primaire, ce qui les empêche l'imprégnation efficace de cette langue. Selon les teneurs de décisions éducatives, il est mis en exergue que la remédiation est une pratique éminemment positive et ce, pour sa prérogative qui consiste à pallier les différentes difficultés scolaires. Mais, en classes de FLE, celle-ci n'en est pas à son meilleur niveau.

Notre travail de recherche vise à aller au-delà de la simple compréhension des raisons pour lesquelles la remédiation en classes de FLE du cycle primaire manque souvent à ses fins, en proposant des réponses concrètes pouvant répondre à une des questions les plus récurrentes que se posent les enseignants, celle de :

« Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classes de FLE du cycle primaire ».

Nous parvenons à conclure que le clivage qui dure et perdure entre les aspirations institutionnelles qui estiment que la remédiation devrait s'inscrire en tant que culture spécifique de régulation et la réalité sournoise de cette pratique en classes de FLE, ne pourrait se combler qu'à travers un maillage théorique et pratique qui, à son tour, ne pourrait se garantir qu'à l'issue d'une compréhension conceptuelle accrue et une exécution méthodologique adéquate par les enseignants.

Ainsi, la partie théorique qui a permis d'établir un cadre conceptuel à notre recherche, devrait permettre aux enseignants de disposer d'un corpus structuré de connaissances pouvant les aider à développer leur savoir de remédiation, en revanche, leur permet de repousser les tâtonnements et les confusions.

Et la partie pratique, via des données empirique réalisées travers une observation de classe et une enquête par questionnaire, devrait leur permettre d'améliorer leur savoir-faire de remédiation.

Toutefois, notre recherche présente des apories qui nécessitent des perspectives futures pour la clarifier : dans cette optique, la première perspective explore :

La formation professionnelle qui devrait harmoniser avec le renouvellement didactique en perpétuelle évolution afin de permettre de lutter contre les

Conclusion générale

représentations, notamment les plus réductibles de la terminologie professionnelle ;

La deuxième perspective sillonne l'autoformation et la collaboration avec tous les partenaires éducatifs (apprenants, parents, directeurs, collègues, psychologues, inspecteurs, etc.), en vue d'une meilleure prise en charge des difficultés des apprenants ;

Quant à la troisième perspective, qui nous semble la plus ambitieuse, est celle d'instituer l'évaluation numérique en vue de rendre ce travail plus objectif, ce qui permettrait aux enseignants d'éviter les biais de l'évaluation manuelle souvent imprégnée de subjectivité.

Au final, il ne nous reste que de souhaiter que ce travail, aussi modeste soit-il, soit à la discrétion de tout chercheur et de tout enseignant exerçant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, en lui permettant de mener à bien ses remédiations.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- Abassi, B et al. (2013). *Guide de remédiation pédagogique du FLE au Cycle primaire*. Craponne: CEPEC.
- Abboud, A. (2011, Février 27-28). Journées d'étude. *La remédiation pédagogique*. Béchar, Algérie.
- Allal, & L. (2007). *Régulation des apprentissages : orientation conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficultés comme révélateurs de l'activité enseignante. (Erès, Éd.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, 105 - 116.
- Ammouden, M. (2018, 10). *L'approche par les compétences en Algérie: de la théorie à la pratique*. Consulté le 21 11, 2019, sur Multilinguales: <http://doi.org/10.4000/multilinguales.3733>
- Ardoino, J ; Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Le cas des universités*,. Matrice-ANDSHA.
- Astolfi, J.-P. (1999). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Barrère, A. (2013). *La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire*. Carrefours de l'éducation.
- Barthélémy, V. (2020). Le dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : ou comment repérer et accompagner le lycéen dans son parcours scolaire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(2), 45-68. (U. d. Faculté d'éducation, Éd.) *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(2), pp. 45-68.
- Basis, H. (1977). Transformer la formation, pour former à la transformation. Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 207). Paris: Sociales.
- Bassis, H. (1977). "Dialogue". Dans J. CIMAZ, & A. DUNY, *Réussir à l'école* (p. 248). Paris: éditions sociales
- Bédard, D. (2005). *Défis pour les chercheurs et les enseignants touchés par l'intervention auprès des élèves à risque*. Paris: Perspectives et prospectives.
- Benbouzid, B. (2009). *"La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations"*. Alger: Ed. Casbah.

Bibliographie

- Berzin, C., & Brisset, C. (2008). *Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés*. Dans carrefour de l'éducation: Carrefour de l'éducation.
- Bigras, M, Capuano.F, Gauthier. M, Normandeau. S, Parent. S, et Venet. M. (2009). *Vers un modèle multifactoriel du succès scolaire*. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Bogdan, R.C. et Taylor, S.J. (1984 (1975)). *Qualitative Research Methods*. New York: Wiley.
- Bonnery. (2013). *"Enseignement primaire : les élèves à risque de décrochage"*. Edi.IEF.
- Brousseau, E. (2013). "Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : Problématique et repères didactiques". Dans J. Giroux, *Problématiques et repères didactiques* (Vol. Vol. 7, p. 7). Ed. Education et didactique.
- Bussy.T; Gosset. F. (2010). *Comment différencier les apprentissages ? Et comment articuler les différentes aides aux élèves en difficulté (aide en classe, aide personnalisée, aide spécialisée) ?* Nantes: Challans.
- Catch, N. (1986). *L'orthographe française- Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- Cimaz, J. (1977). "Quelle action éducative auprès des élèves en difficultés ?". Dans J. CIMAZ, & A. DUNY, *Réussir à l'école* (p. 157). Paris: Ed. Sociales.
- Cimaz, J. (1977). "Quelle action éducative auprès des élèves en difficultés ?". Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 183). Paris: Sociales.
- Cnesco. (2016). *"La remédiation pédagogique"*. Cnesco.
- CNESCO. (2016). *"La remédiation pédagogique"*. CNESCO.
- Collin Rovélas, E. (2016). *Les pratiques pédagogiques pour un accompagnement personnalisé à l'école maternelle*. Administration & Éducation.
- Commission générale de terminologie et déontologie. (2007). *Vocabulaire de l'éducation, Liste du 16 juin 2007*. Paris: Académie française.
- Commission nationale des programmes. (2010). *"Programme du cycle primaire"*. Alger: Ed. ONPS.
- Conne. F; Favre. J-M ; Giroux. J. (2016). *"Répliques didactiques aux difficultés d'apprentissage en mathématiques »"*. Quebec: Presses universitaires.
- Cousson, J. (2017). L'architecture scolaire, aménager les espaces pour mieux apprendre?

Bibliographie

- (Education, Éd.) dumas-0618967.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- Cuq, J-P ; Gruca. I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: PUG.
- Dani, S. (2015). "La remédiation pédagogique dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE à l'école primaire". Consulté le 02 15, 2019, sur Mémoire on ligne: <http://ebiblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/6880>
- De Vecchi, G. (2014). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette éducation.
- Dehon, A; Derobertmeasure, A. (2008, Novembre 13). *Outils de remédiation immédiate: Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, efficacité et équité en éducation*. Récupéré sur En ligne: <https://halshs.archivesouvertes.fr/hal-00598377/document>
- Dehon,A; Derobertmeasure, A & Demeuse, M. (2008). *Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française*. Université de Mons-Hainaut: Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation.
- Dehon. A; Demierbe. C; Derobertmeasure. A et Malaise. S. (2009). *La remédiation immédiate. Fascicule pour l'enseignant, Institut d'Administration Scolaire, 4. Dennery, M.*
- (2000). *Organiser le suivi de la formation*. ESF.
- Direction de l'Enseignement fondamental. (2014, mai 1). *Guide de la remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire*. Récupéré sur SCIBD: <https://www.scribd.com/document/221347387/GUIDE-de-REMIATIONPEDAGOGIQUE-Pour-l-Enseignement-Du-Francais-Au-Cycle-Primaire>
- Dubois, A. (2004). *Mise en place d'une situation de remédiation : Quand un carré rencontre un cube*. Bourgogne: IUFM.
- Duny, A. (1977). L'échec scolaire : échec de l'élève, échec de l'école, échec de la société ? Dans J. CIMAZ, & A. DUNY, *Réussir à l'école* (p. 32). Paris: Ed. Sociales.
- Eastes, R.-E. (2013). *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de*

Bibliographie

- l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences. Paris, Panthéon -Sorbonne, Paris: Université de Genève. Département de philosophie.
- F. Conne ; J.- M. Favre ; J. Giroux. (2016). *Répliques didactiques aux difficultés d'apprentissage en mathématiques* ». Québec: Presses universitaires.
- Feyfant, A. (2012, Décembre). "Eeignement primaire: Les élèves à risque de décrochage".
Dossier d'actualité veille et analyse. N°.80, p. 2/18.
- Floor, A. (2010). *La remédiation, oui mais pas n'importe comment !* Paris: Analyse UPAFEC. N°23.10.
- Forestier. A ; Martel. M. (2012, Nov 23). Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace. *HAL Id: dumas-00756724*, pp. 1-59.
- français, G. S. (2016, juin 1). *Document d'accompagnement du programme du cycle primaire*. Récupéré sur Nationale, Ministère de l'Education: <https://www/education.gov.dz>
- Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée*. Paris: Nathan.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutie, et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Glasman, D. (2010, 05). *Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école*. Consulté le 05 12, 2018, sur Cain.Info : Informations sociales: <https://doi.org/10.3917/inso.161.0058>
- Goupil, G. (1990). *Elèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Gaetan Morin.
- Gregory, G. (2004). *La remédiation face à l'hétérogénéité*. Bourgogne: IUFM.
- Groff, J. (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. (D. I. Hanna Dumont, Éd.) Publications OCDE.
- Grosjean, S. (2012). *La remédiation scolaire, une politique du sparadrap*. Couleur Livres.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Inacio, M. (2006). *"Comment aider les élèves à progresser par l'exploitation de feedbacks variés et divers en EPS ?"*. Ed. EPS.
- Ismail Khattala et Rachida Bouali. (2019, juin 15). Évaluation de l'effet d'un dispositif de remédiation pédagogique sur les performances d'élèves marocains en difficulté de déchiffrage en français. *Contextes et didactiques*.

Bibliographie

- Jacq-Ledour, M.-L. (1977). Activités d'éveil ou lutte contre l'échec scolaire: en un combat de moins en moins douteux. Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 73). Paris: Editions Sociales.
- Jolibert, J. (1997, Mai). "Interview à Vivante Éducation".
- L, Saiti et al. (2012). *"Guide pédagogique du manuel de français de la 5ème"*. Alger: Ed.ONPS.
- La direction de l'enseignement fondamental. (2002). *Circulaire N° 247*. Alger: Ed. ONPS.
- Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Le ministère de l'éducation nationale. (2002). La circulaire 247.
- Lebrun, M. (2009). Dispositifs pédagogiques innovants pour développer les compétences des étudiants. *IPM*.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3ème éd)*. Montréal, QC: Guérin.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: puf.
- Louis Jean-Marc ; Fabienne Ramond. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficultés scolaires*. Paris: Ed Dunod.
- Louis, J.-M., & Ramond, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficultés scolaires*. Paris: Dunod.
- Meirieu, P. (1992). *L'école mode d'emploi ; des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu. P ; Rouche. N. (1987). *Différencier la pédagogie des objectifs à l'aide individualisée : « Réussir à l'école, des enseignants relèvent le défi »*. Vie Ouvrière.
- MEN. (2009, Novembre). Le guide méthodologique en évaluation pédagogique. Alger, Algérie: ONFED.
- Meyer, G. (2007). *Évaluer, pourquoi ? Comment ?* Hachette Éducation.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). "Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale".
Chap.II. Art.4. Alger, Algérie.
- Ministère de l'éducation nationale. (2009). *"Référentiel général des programmes"*. Alger: Ed. ONPS
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). *"Guide de la remédiation pédagogique"*. Alger: Ed. ONPS.

Bibliographie

- Ministère de l'éducation nationale. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français du cycle primaire*. Consulté le juillet 16, 2017, sur cf. Référentiel Général des Programmes: <https://www.education.gov.dz>
- Mistergray. (2018, 10 10). *Des-cours/remédiation-scolaire*. Récupéré sur www.mistergray.eu/prix: Htln
- Omnes, P. (1977). L'école élémentaire milieu stimulant pour les élèves et pour les maitres. Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 112). Paris: Editions sociales.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: Fraguement de la sociologie de l'échec*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *La pédagogie différenciée : des actions à l'action*. Paris: ESF.
- Plaisance, E. (1977). Petit lexique critique. Dans J. CIMAZ, & A. DUNY, *Réussir à l'école* (pp. 12-21). Paris: Sociales.
- Przesmycki.H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.
- Puren, C. (2017). *De la remédiation pédagogique à la re-médiation didactique : concepts et méthodologies*. Paris: ESF.
- Ranger, L., & Gatién, M. (1994). *Pour un style clair et simple-Guide du formateur*. Canada: ISBN.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. (ESF, Éd.) Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2013). *"Panser l'erreur à l'école"*. Septentrion: Ed. Presses universitaires.
- Reverdy, C. (2017, juin 03). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFE*, 32.
- Richard Etienne; Yveline Fumat. (2014). Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir? *HAL - 01714731*.
- Roegiers, X. (2011). Penser et organiser la remédiation. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*(9), pp. 257-266.
- Romian, H. (1977). "Quels contenus? à propos de la notion de contenu". Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 54). Paris: Sociales.
- Romian, H. (1977). Recherches en pédagogie et formation des maitres. Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 216). Paris: Sociales.

Bibliographie

Rowe. A-J ; Leucke. R. (2011). *L'essentiel pour bien décider*. Les Echos: ESF.

Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent: Renouveau pédagogique.

Thierry BUSSY et Françoise GOSSET. (2010). *Comment différencier les apprentissages ? Et comment articuler les différentes aides aux élèves en difficulté (aide en classe, aide personnalisée, aide spécialisée) ?* Nantes: Challans.

Toumi, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques*. Rabat: El Maaraf Al Jadida.

Train De Val, I. (2016). *La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue*. Consulté le 23 11, 2018, sur <https://core.ac.uk/download/pdf/289984435>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2ème édition)* . Bruxelles: De Boeck (1ère éd 1995).

Vienneau, R. (2005). *"Enseignement et apprentissage théories et pratique"*. Montréal: Ed. Gaetan morin.

Zehnder, A. (2003). *"L'enfant acteur de ses apprentissages"*. Bourgogne: IUFM.

Résumé

« Comment mettre en place un dispositif de remédiation pédagogique en classes de FLE du cycle primaire-Cas des apprenants de la 4ème année primaire de l'école Chahraoui BACHA de la wilaya de Saïda »

Résumé : La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la Didactique du Français langue Étrangère. Elle se cantonne à l'examen pédagogique-didactique de la remédiation dans les classes de FLE en primaire au regard des enseignants comme metteurs en jeu de cette dimension. Elle combine des approches qualitatives et quantitatives à travers une observation de classe et une enquête par questionnaire interrogeant les représentations, les savoirs et savoir-faire des enseignants en matière de remédiation. Notre travail vise à montrer aux acteurs de classe que la remédiation comme dispositif de régulation pédagogique contre la genèse des difficultés d'apprentissage est une approche rigoureuse qui nécessite que compréhension conceptuelle et méthodologie structurée soient étroitement associées afin d'ouvrir sur des résultats efficaces. Cependant, la partie théorique de notre recherche devrait leur permettre de disposer d'un corpus structuré de connaissances pouvant les aider à repousser les tâtonnements et les confusions. Et la partie pratique, via des données empiriques, devrait leur permettre d'améliorer leur savoir et savoir-faire de remédiation.

Mots clés : Dispositif de remédiation pédagogique ; Pédagogie différenciée ; évaluation formative, Soutien scolaire, Rattrapage ; Difficulté d'apprentissage.

« How to set up a pedagogical remediation device in French classroom of primary cycle - Case of learners of the 4th year of primary school of the CHAHRAOUI Bacha in Saida city »

Abstract: This research is part of the Didactics of French as a Foreign Language. It is confined to the pedagogical-didactic examination of remediation in primary FLE classes with regard to teachers as those who bring this dimension into play. It combines qualitative and quantitative approaches through classroom observation and a questionnaire survey questioning the representations, knowledge and know-how of teachers in terms of remediation. Our work aims to show classroom actors that remediation as an educational regulation device against the genesis of learning difficulties is a rigorous approach which requires that conceptual understanding and structured methodology are closely associated in order to produce effective results. However, the theoretical part of our research should allow them to have a structured body of knowledge that can help them avoid trial and error and confusion. And the practical part, via empirical data, should allow them to improve their remediation knowledge and know-how.

Key words: Pedagogical remediation device; Differentiated teaching; formative assessment; Academic support; catch-up; Learning difficulties.

" كيفية إعداد جهاز معالجة بيداغوجية في أقسام اللغة الفرنسية للتعليم الابتدائي- حالة متعلمين السنة الرابعة ابتدائي من مدرسة شهر اوي باشا لولاية سعيدة "

المخلص: هذا البحث ينتمي إلى إطار تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. ويقتصر على الفحص التربوي والتعليمي للمعالجة في أقسام اللغة الفرنسية للتعليم الابتدائي فيما يتعلق بالمعلمين باعتبارهم أولئك الذين يجلبون هذا البعد. فهو يجمع بين المناهج النوعية والكمية من خلال ملاحظة قسم واستبيان موجه إلى أساتذة الطور الابتدائي يسألهم عن مدى تصوراتهم ومعارفهم وتطبيقهم للمعالجة. يهدف عملنا إلى إظهار للجهات الفاعلة أن المعالجة كجهاز تنظيم تعليمي ضد نشأة صعوبات التعلم هو نهج صارم يتطلب أن يرتبط الفهم المفاهيمي والمنهجية المنظمة ارتباطًا وثيقًا من أجل تحقيق نتائج فعالة. ولذلك، فإن الجزء النظري من بحثنا من المقرر أن يتيح لهم الحصول على مجموعة منظمة من المعرفة التي يمكن أن تساعد على تجنب التجربة والخطأ والارتباك. والجزء العملي، من خلال البيانات التجريبية، يعمل على أن يسمح لهم بتحسين معرفتهم ومعرفتهم العلاجية.

كلمات مفتاحية : جهاز المعالجة البيداغوجية، التدريس المتميز، الدعم المدرسي، الاستدراك، التقويم البنائي، الدعم المدرسي، صعوبات التعلم

ANNEXES

Horodateur	*Sexe :	L'âge	Expérience dans l'enseignement primaire	Diplôme	Spécialité
10/27/2020 20:15:13	masculin	(de 30 à 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Traduction
10/27/2020 20:28:22	masculin	(de 30 à 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme de l'Ecole Normale Supérieure (ENS)	Français
10/27/2020 20:29:27	masculin	(de 30 à 40 ans)	(plus de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:36:51	féminin	(de 30 à 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme de l'Ecole Normale Supérieure (ENS)	Français
10/27/2020 20:37:59	masculin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:38:38	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:39:12	masculin	(de 30 à 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:40:29	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français

ANNEXES

10/27/2020 20:44:14	féminin	(de 30 à 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:45:53	masculin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:47:15	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:47:22	féminin	(de 30 à 40 ans)	(plus de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:47:36	féminin	(plus de 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:49:23	masculin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:49:24	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:50:02	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:50:29	féminin	(de 30 à 40 ans)	(10 ans)	Un diplôme de l'institut de formation des enseignants	Français

ANNEXES

10/27/2020 20:52:41	féminin	(de 30 à 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:53:21	féminin	(de 30 à 40 ans)	(10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:54:17	féminin	(de 30 à 40 ans)	(plus de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:55:25	féminin	(de 30 à 40 ans)	(plus de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:55:49	féminin	(de 30 à 40 ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:56:54	féminin	(de 30 à 40 ans)	(plus de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:57:08	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:58:19	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 20:58:25	féminin	(de 30 à 40 ans)	(10 ans)	Un diplôme de l'Ecole Normale Supérieure (ENS)	Français
10/27/2020 21:01:21	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français

ANNEXES

10/27/2020 21:01:31	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 21:01:36	féminin	(de 20 à 30ans)	(moins de 10 ans	Un diplôme universitaire	Français
10/27/2020 21:05:46	masculin	(plus de 40 ans	(plus de 10 ans)	Un diplôme universitaire	Français

ANNEXES

1. Comment voyez-vous votre métier d'enseignant PEP ?	2. Est-ce que vos élèves ont des difficultés d'apprentissage ?	1. Selon vous, quant serait-il possible d'appliquer la pédagogie différenciée ?	Dans quel type d'activité, ces difficultés se manifestent-elles le plus ?	1. À votre avis, vous les imputez à quelles causes ?	Comment parvenez-vous à identifier les difficultés
Un métier dur et fatigant.	Tous les élèves.	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de langue (grammaire, conjugaison, etc.).	L'effectif pléthorique des élèves dans les classes.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Une pratique empirique.	Aucun élève.	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de langue (grammaire, conjugaison, etc.).	Des enseignants moins expérimentés.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Les programmes chargés.	par des dispositifs d'évaluations.
Un métier dur et fatigant.	Tous les élèves.	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production orale.	Manque ou absence d'outils didactiques.	par des dispositifs d'évaluations.
Un métier dur et fatigant.	Peu d'élèves.	Pendant toutes ces actions.	Toutes les activités.	Les programmes chargés.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Pendant les actions d'évaluation pédagogique.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Les programmes chargés.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Peu d'élèves.	Pendant toutes ces actions.	Les activités de compréhension et de production écrite.	L'effectif pléthorique des élèves dans les classes.	Mes observations quotidiennes.
Une profession à fondements scientifiques.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Les programmes chargés.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.

ANNEXES

Un métier dur et fatigant.	Peu d'élèves.	Pendant toutes ces actions.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Tous	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Toutes les activités.	Les programmes chargés.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Un métier dur et fatigant.	Tous les élèves.	Pendant les actions d'évaluation pédagogique.	Les activités de langue (grammaire, conjugaison, etc.).	Les programmes chargés.	par des dispositifs d'évaluations.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Pendant toutes ces actions.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Les programmes chargés.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Une profession à fondements scientifiques.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Les programmes chargés.	par des dispositifs d'évaluations.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production orale.	Tous	Mes observations quotidiennes.
Une profession à fondements scientifiques.	Beaucoup d'élèves	Lors des actions de remédiation pédagogique.	Les activités de compréhension et de production orale.	Les programmes chargés.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Peu d'élèves.	Pendant toutes ces actions.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Les programmes chargés.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production orale.	Des enseignants moins expérimentés.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Un métier dur et fatigant.	Peu d'élèves.	Pendant les actions d'évaluation pédagogique.	Les activités de compréhension et de production écrite.	La formation professionnelle insuffisante.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.

ANNEXES

Une profession à fondements scientifiques.	Peu d'élèves.	Pendant toutes ces actions.	Les activités de compréhension et de production orale.	Les programmes chargés.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Pendant les actions d'évaluation pédagogique.	Les activités de compréhension et de production orale.	Tous	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Tous	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Peu d'élèves.	Pendant toutes ces actions.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Les programmes chargés.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production orale.	Tous	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Un métier dur et fatigant.	Tous les élèves.	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Toutes les activités.	Tous	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production orale.	Les programmes chargés.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Lors des actions de remédiation pédagogique.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Tous	par des dispositifs d'évaluations.
Une profession à fondements scientifiques.	Beaucoup d'élèves	Lors des actions de remédiation pédagogique.	Les activités de langue (grammaire, conjugaison, etc.).	La formation professionnelle insuffisante.	Mes observations quotidiennes.
Un métier dur et fatigant.	Tous les élèves.	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de langue (grammaire, conjugaison, etc.).	Les programmes chargés.	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.

ANNEXES

D'après-vous, quel type d'évaluation préconisez-vous pour aboutir à une remédiation pédagogique ?	Quel(s) l'objectif (s) visez-vous à travers cette activité d'évaluation ?	Quel lien faites-vous entre la pédagogie différenciée et la remédiation ?	Comment est vue la remédiation pédagogique à l'école ?	Est-ce que la remédiation pourrait-elle être synonyme de :	Quel est, selon vous, l'intérêt d'une activité
Évaluation diagnostique.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La remédiation n'a aucun lien avec la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Rattrapage.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Évaluation diagnostique.	Reconnaitre les causes responsables des erreurs commises.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Une pratique routinière parmi d'autres.	Ni l'une ni l'autre.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Évaluation diagnostique.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Une pause obligatoire dans le programme.	Ni l'une ni l'autre.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Toute.	Reconnaitre les causes responsables des erreurs commises.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Soutien.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Soutien.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Évaluation formative.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Une pause obligatoire dans le programme.	Soutien.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Évaluation formative.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Une pause obligatoire dans le programme.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances

ANNEXES

Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Une pause obligatoire dans le programme.	Rattrapage.	Une activité pour rattraper des cours perdus.
Toute.	Reconnaitre les causes responsables des erreurs commises.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Ni l'une ni l'autre.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité pour rattraper des cours perdus.
Toute.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Reconnaitre les causes responsables des erreurs commises.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Elle a un sens flottant.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Évaluation formative.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Une pause obligatoire dans le programme.	Soutien.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Soutien.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Évaluation diagnostique.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Évaluation diagnostique.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La remédiation n'a aucun lien avec la pédagogie différenciée.	Une pratique routinière parmi d'autres.	Ni l'une ni l'autre.	Une activité qui vise l'amélioration des performances

ANNEXES

Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Ni l'une ni l'autre.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Une pause obligatoire dans le programme.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité pour rattraper des cours perdus.
Toute.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Elle a un sens flottant.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Évaluation sommative.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Toute.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances
Évaluation formative.	Corriger et rectifier les erreurs commises.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Ni l'une ni l'autre.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Évaluation diagnostique.	Reconnaitre les causes responsables des erreurs commises.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Une pratique routinière parmi d'autres.	Rattrapage.	Une nouvelle médiation dans le cadre de
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La remédiation est incluse dans la pédagogie différenciée.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité pour rattraper des cours perdus.
Toute.	Identifier les lacunes et les difficultés de vos élèves.	La pédagogie différenciée est incluse dans la remédiation.	Un moyen pédagogique de régulation.	Les deux notions à la fois.	Une activité qui vise l'amélioration des performances

ANNEXES

Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Pendant toutes ces actions.	Toutes les activités.	Tous	Je connais le niveau de chacun de mes élèves.
Un métier dur et fatigant.	Beaucoup d'élèves	Dans le processus d'enseignement-apprentissage.	Les activités de compréhension et de production écrite.	Tous	par des dispositifs d'évaluations.
Quand les choisissez-vous ?	Sur quel critère vous vous basez pour choisir vos apprenants à une remédiation ?	Quelles sont les difficultés que vous ciblez chez vos apprenants pour une remédiation différée ?	Comment organisez-vous vos apprenants lors d'une remédiation différée ?	À quoi consacrez-vous l'activité de remédiation différée ?	Comment réalisez-vous votre remédiation
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés les plus saillantes.	Remédiations collectives (tous ensemble).	Renforcer les acquis scolaires.	Des démarches que je crée en salle de classe
Autre moment.	La faible participation de certains apprenants.	Les différentes difficultés.	Remédiations collectives (tous ensemble).	Renforcer les acquis scolaires.	Des démarches que je crée en salle de classe
Autre moment.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Groupes à difficultés homogènes.	Réguler les apprentissages.	Des démarches que je crée en salle de classe
Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés les plus saillantes.	Groupes à difficultés homogènes.	Renforcer les acquis scolaires.	Des démarches que je crée en salle de classe
Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Groupes à difficultés hétérogènes.	Réguler les apprentissages.	Je n'ai pas une méthode précise.
Avant chaque séance de remédiation.	Le niveau global de la classe.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Réguler les apprentissages.	Je n'ai pas une méthode précise.

ANNEXES

Autre moment.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Remédiations collectives (tous ensemble).	Refaire un cours mal ou non assimilé.	Des démarches que je crée en salle de classe
Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Renforcer les acquis scolaires.	Je n'ai pas une méthode précise.
Autre moment.	Le niveau global de la classe.	Les difficultés communes.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Renforcer les acquis scolaires.	Je n'ai pas une méthode précise.
Avant chaque séance de remédiation.	Le niveau global de l'apprenant.	Les difficultés communes.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Refaire un cours mal ou non assimilé.	Maintenir la démarche des cours.
En début de chaque semaine.	Les notes inférieures obtenues pendant l'évaluation.	Les difficultés communes.	Remédiations collectives (tous ensemble).	Révision des cours de la séquence.	Je n'ai pas une méthode précise.
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Réguler les apprentissages.	Des démarches que je crée en salle de classe
Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Renforcer les acquis scolaires.	Je n'ai pas une méthode précise.
Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Groupes à difficultés homogènes.	Renforcer les acquis scolaires.	Des démarches que je crée en salle de classe

ANNEXES

En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Réguler les apprentissages.	Des démarches que je crée en salle de classe
Avant chaque séance de remédiation.	Le niveau global de l'apprenant.	Les différentes difficultés.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Révision des cours de la séquence.	Je n'ai pas une méthode précise.
En début d'année scolaire après une évaluation diagnostique.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Remédiations collectives (tous ensemble).	Réguler les apprentissages.	Maintenir la démarche des cours.
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Réguler les apprentissages.	Je n'ai pas une méthode précise.
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Remédiations collectives (tous ensemble).	Renforcer les acquis scolaires.	Des démarches que je crée en salle de classe
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés les plus saillantes.	Remédiations collectives (tous ensemble).	Refaire un cours mal ou non assimilé.	Des démarches que je crée en salle de classe
Autre moment.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Réguler les apprentissages.	Je n'ai pas une méthode précise.
Autre moment.	Le niveau global de l'apprenant.	Les difficultés communes.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Renforcer les acquis scolaires.	Des démarches que je crée en salle de classe

ANNEXES

Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Réguler les apprentissages.	Je n'ai pas une méthode précise.
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Remédiation individuelle (chaque apprenant travaille seul).	Réguler les apprentissages.	Je n'ai pas une méthode précise.
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Groupes à difficultés homogènes.	Refaire un cours mal ou non assimilé.	Des démarches que je crée en salle de classe
En début de chaque semaine.	Les notes inférieures obtenues pendant l'évaluation.	Les difficultés les plus saillantes.	Groupes à difficultés homogènes.	Réguler les apprentissages.	Des démarches que je crée en salle de classe
Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Renforcer les acquis scolaires.	Des démarches que je crée en salle de classe
Autre moment.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Révision des cours de la séquence.	Je n'ai pas une méthode précise.
Avant chaque séance de remédiation.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les différentes difficultés.	Groupes à difficultés homogènes.	Refaire un cours mal ou non assimilé.	Je n'ai pas une méthode précise.
En début de chaque semaine.	Les difficultés que manifestent les apprenants dans les différentes activités d'apprentissage.	Les difficultés communes.	Groupes à difficultés homogènes.	Réguler les apprentissages.	Des démarches que je crée en salle de classe

ANNEXES

Quel matériel pédagogique utilisez-vous pour réaliser une activité de remédiation ?	Au terme d'une remédiation pédagogique, vos élèves parviennent-ils à surmonter leurs difficultés scolaires ?	Faites-vous une évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs escomptés ?	Si à la fin de l'activité les difficultés n'ont pas pu être surmontées, à quelles causes vous les imputez	Où préparez-vous vos activités de remédiation ?	D'après-vous, est-ce que la préparation de
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Parfois	À l'enseignant qui ignore la méthodologie à suivre.	Sur un cahier spécial.	Partagée par plusieurs enseignants.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Jamais	À l'enseignant qui ignore la méthodologie à suivre.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Des fiches pédagogiques.	Parfois.	Parfois	Au système de l'évaluation qui empêche d'évaluer objectivement les apprenants.	Dans des fiches.	Personnelle.
Aucun matériel didactique.	Souvent.	Souvent	Au système de l'évaluation qui empêche d'évaluer objectivement les apprenants.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Souvent.	Jamais	À l'élève lui-même.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Des fiches pédagogiques.	Parfois.	Souvent	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Souvent.	Souvent	À l'élève lui-même.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Des fiches pédagogiques.	Parfois.	Souvent	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Souvent.	Souvent	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Souvent	À l'élève lui-même.	Sur un cahier spécial.	Partagée par plusieurs enseignants.
D'autre matériel didactique.	Souvent.	Parfois	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Parfois	À l'enseignant qui ignore la méthodologie à suivre.	Dans des fiches.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Souvent.	Souvent	Au nombre de difficultés.	Dans des fiches.	Partagée par plusieurs enseignants.
Des fiches pédagogiques.	Souvent.	Souvent	À la démarche empruntée.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.

ANNEXES

D'autre matériel didactique.	Souvent.	Souvent	À la démarche empruntée.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Aucun matériel didactique.	Parfois.	Parfois	À l'élève lui-même.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Jamais.	Parfois	Au système de l'évaluation qui empêche d'évaluer objectivement les apprenants.	Dans des fiches.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Souvent.	Parfois	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Souvent.	Souvent	À la démarche empruntée.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Aucun matériel didactique.	Jamais.	Parfois	Au système de l'évaluation qui empêche d'évaluer objectivement les apprenants.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Parfois	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Partagée par plusieurs enseignants.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Parfois	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Des fiches pédagogiques.	Parfois.	Souvent	À la démarche empruntée.	Dans des fiches.	Personnelle.
Des fiches pédagogiques.	Souvent.	Parfois	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Souvent	Au système de l'évaluation qui empêche d'évaluer objectivement les apprenants.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Aucun matériel didactique.	Souvent.	Parfois	À l'élève lui-même.	Sur un cahier spécial.	Partagée par plusieurs enseignants.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Souvent	Au nombre de difficultés.	Dans des fiches.	Partagée par plusieurs enseignants.
D'autre matériel didactique.	Parfois.	Parfois	À l'enseignant qui ignore la méthodologie à suivre.	Sur un cahier spécial.	Personnelle.
Aucun matériel didactique.	Parfois.	Parfois	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Partagée par plusieurs enseignants.
Des fiches pédagogiques.	Parfois.	Parfois	Au nombre de difficultés.	Sur un cahier spécial.	Partagée par plusieurs enseignants.

ANNEXES

Est-il possible de s'en passer de la remédiation dans vos classes ?	Est-ce que vous lisez les programmes dispensés par les documents pédagogiques ?	Est-ce que vous trouvez que les documents pédagogique accordent-ils une place importante à la remédiation ?	D'après-vous, le guide et/ou les documents pédagogique expliquent-t-ils la méthodologie à suivre	Quelle sont vos références qui vous aident à mettre en place des activités	Quelles sont, selon vous, les obstacles qui
Possible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Non.	Assez mal.	Mes collègues de l'établissement.	Un programme chargé.
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Assez bien.	Mes inspecteurs.	Manque de formation professionnelle.
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Assez bien.	Les documents officiels.	Un programme chargé.
Possible.	Non, parce que je n'ai pas assez de temps pour les lire.	Je ne sais pas.	Assez bien.	Mes inspecteurs.	Absence d'accompagnement par la hiérarchie
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Non.	Assez mal.	Des documents personnels (annales, internet, etc.).	Un programme chargé.
Impossible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Je ne sais pas.	Assez bien.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Un programme chargé.
Possible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Oui.	Assez bien.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Un programme chargé.
Possible.	Ils sont inutiles.	Oui.	Assez mal.	Des documents personnels (annales, internet, etc.).	Un programme chargé.
Possible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Assez bien.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Un programme chargé.
Possible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Je ne sais pas.	Assez mal.	Des documents personnels (annales, internet, etc.).	Un programme chargé.
Possible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Non.	Je ne sais pas.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Un programme chargé.

ANNEXES

Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Non.	Assez mal.	Des documents personnels (annales, internet, etc.).	Absence d'accompagnement par la hiérarchie
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Non.	Assez bien.	Mes inspecteurs.	Un programme chargé.
Impossible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Non.	Assez mal.	Des documents personnels (annales, internet, etc.).	Un programme chargé.
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Non.	Assez mal.	Mes inspecteurs.	Manque de formation professionnelle.
Possible.	Non, parce que je n'ai pas assez de temps pour les lire.	Oui.	Je ne sais pas.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Manque de moyens.
Impossible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Non.	Assez mal.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Absence d'accompagnement par la hiérarchie
Possible.	Non, parce que je n'ai pas assez de temps pour les lire.	Je ne sais pas.	Je ne sais pas.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Manque de formation professionnelle.
Impossible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Non.	Assez mal.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Elle demande plus de temps.
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Non.	Assez mal.	Aucune référence.	Manque de moyens.
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Non.	Assez mal.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Manque de moyens.
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Assez bien.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Un programme chargé.
Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Je ne sais pas.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Absence d'accompagnement par la hiérarchie

ANNEXES

Impossible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Assez mal.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Elle demande plus de temps.
Possible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Assez bien.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Un programme chargé.
Possible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Je ne sais pas.	Assez mal.	Aucune référence.	Manque de motivation des élèves.
Impossible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Oui.	Je ne sais pas.	Des documents personnels (annales, internet, etc.).	Absence d'accompagnement par la hiérarchie
Possible.	Parfois quand je rencontre un problème.	Oui.	Assez bien.	Les groupes pédagogiques sur les réseaux sociaux, ex : Facebook,	Un programme chargé.
Possible.	Non, parce que je n'ai pas assez de temps pour les lire.	Je ne sais pas.	Je ne sais pas.	Aucune référence.	Un programme chargé.
Possible.	Oui, parce que c'est obligatoire.	Oui.	Assez bien.	Les documents officiels.	Un programme chargé.

ANNEXES

La formation que vous avez suivie dans le cadre universitaire ou institutionnel intègre-t-elle une formation en remédiation ?	Lors de votre formation d'initiation pour occuper le poste d'enseignant, avez-vous suivi un programme dédié à la remédiation ?	Comment qualifiez-vous l'efficacité de la(es) formation(s) reçue(s) en matière de remédiation :	En tant qu'enseignant, ressentez-vous le besoin que l'on vous prenne en charge en matière de	Que recommandez-vous pour maîtriser cette pratique pédagogique
Oui	Non.	Suffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Une bonne formation initiale.
Oui	Non.	Passable.	Non, je n'en pas besoin.	Tous à la fois.
Oui	Non.	Suffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Une bonne formation initiale.
Oui	Non.	Passable.	Non, je n'en pas besoin.	Un accompagnement continu par la tutelle.
Non	Oui.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Oui	Oui.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Oui.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Non.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Un travail d'équipe.
Non	Oui.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Non.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Un travail d'équipe.
Non	Non.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Je ne sais pas.
Non	Non.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Une bonne formation initiale.
Oui	Oui.	Passable.	Non, je n'en pas besoin.	Un travail d'équipe.
Non	Non.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Oui.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Oui	Oui.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Un travail d'équipe.
Non	Non.	Suffisantes.	Non, je n'en pas besoin.	Un accompagnement continu par la tutelle.
Non	Non.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Une bonne formation initiale.
Oui	Oui.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Un travail d'équipe.
Non	Non.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Non.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Oui.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Oui	Oui.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Oui	Non.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Oui	Non.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Non.	Passable.	Non, je n'en pas besoin.	Je ne sais pas.
Oui	Oui.	Insuffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Oui	Oui.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Tous à la fois.
Non	Non.	Passable.	Oui, j'en ai besoin.	Une bonne formation initiale.
Non	Oui.	Suffisantes.	Oui, j'en ai besoin.	Un travail d'équipe.

ANNEXES

Etablissement CHAHRAOUI Bacha

