

Université Djilali Liabès Sidi Bel Abbes  
Faculté des lettres, des langues et des arts  
Département de langue française



**THESE DE DOCTORAT L.M.D**  
**3<sup>ème</sup> CYCLE**

Discipline : Didactique et sciences du langage

**Préparée par**

El Hadj BELHEIRANE

**La remédiation pédagogique entre conceptualisation,  
représentations et pratiques de classe au cycle primaire**

**Directeur de thèse**

Professeur Belabbas MISSOURI (Université de Sidi Bel Abbes)

**Membres du Jury**

- Pr. MELLAK Djilali (Président) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès
- Pr. BRAIK Sâadane (Examineur) C. U. de Nâama
- Pr. BOUTEFLIKA Yamina (Examinatrice) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès
- Dr. ATMANE Yahia Abdeldjebbar (Examineur) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès
- Pr. MISSOURI Belabbas (Rapporteur) Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

**2017-2018**

## DEDICACE

- A mes chers parents : Belabbas et Hasnia.

- A ma chère épouse et mes adorables enfants : Issam et Wissal.

- A tous les membres de ma famille en particulier Abdeslem et sa tribu.

- A tous mes professeurs en particulier Ali.G.

- A mes amis : Reda, Noré, Farhet, Ghaouti, Aziz.

- A ceux qui m'aime et que j'aime.

## REMERCIEMENTS

- Au terme de cette recherche, nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à toutes celles et à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

- A Monsieur Belabbas MISSOURI, Directeur de cette thèse, pour sa précieuse aide, pour ses conseils constructifs et pour son investissement dans la confection de cette thèse. Qu'il trouve ici toutes les marques de mon plus profond respect.

- Aux Membres du Jury qui ont accepté d'examiner notre travail. Qu'ils reçoivent pleinement nos marques de gratitude.

- Aux enseignants de la langue française du cycle primaire de la circonscription : Sidi Bel Abbes/01. Sans eux, l'enquête, que nous avons menée dans le cadre de notre recherche n'aurait pas été possible.

*Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.*

*Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.*

*Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.*

*Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.*

*Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.*

*Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.*

*Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.*

Robert BURNS

## SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE .....	20
PREMIER CHAPITRE : L'ACTE ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE.....	21
I - L'acte enseignement-apprentissage et ses spécificités .....	24
II - Les relations interactives entre l'enseignant, l'apprenant et les connaissances .....	31
III - Le travail d'équipe.....	36
DEUXIEME CHAPITRE : LA REMEDIATION PEDAGOGIQUE	43
IV - Définition et différenciation entre les concepts.....	46
V - Les causes des difficultés d'apprentissage.....	62
VI - Le regroupement.....	73
VII - La pédagogie Différenciée .....	82
VIII - La pédagogie de l'erreur .....	90
IX - L'évaluation pédagogique .....	99
DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE .....	113
TROISIEME CHAPITRE : INTERPRETATION DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE.....	114
X - Le questionnaire .....	117
XI - L'analyse des réponses .....	121
QUATRIEME CHAPITRE : ANALYSE DE L'ENTRETIEN ET OBSERVATIONS DES PRATIQUES DE CLASSE .....	175
XII - L'organisation didactique générale .....	177
XIII - La démarche méthodologique mise en œuvre .....	200
XIV - Les contenus de la discipline visée .....	219
TROISIEME PARTIE : INTERPRETATION DES RESULTATS	240
CINQUIEME CHAPITRE : DIFFICULTES ET UTILITES DE LA RECHERCHE .....	241
XV - Rappel des questions de recherche et des hypothèses de départ...	246
XVI - Les résultats de l'enquête .....	251
XVII - L'intérêt des pratiques de la remédiation pédagogique.....	267
SIXIEME CHAPITRE : UNE PRATIQUE CONFORME A LA REMEMEDIATION PEDAGOGIQUE.....	275
XVIII - La gestion de la classe .....	279
XIX - La conception adéquate de la remédiation pédagogique.....	282

<b>XX - Recommandations pratiques .....</b>	<b>287</b>
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>290</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>296</b>
<b>ANNEXE(S).....</b>	<b>301</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>302</b>
<b>Table des réponses de l'entretien.....</b>	<b>307</b>
<b>Annexe 1 : Table des réponses de l'entretien .....</b>	<b>309</b>
<b>Annexe 2 : Table des graphiques du questionnaire .....</b>	<b>334</b>

# **INTRODUCTION GENERALE**

La pédagogie fait appel à un effort constant et une volonté de renouvellement perpétuelle. Partant de ce principe, l'enseignant est invité à parcourir un nouvel itinéraire pédagogique pour assurer les véritables mutations que propose une action de remédiation, à savoir la pratique d'un enseignement à la fois ouvert et plus adéquat aux besoins et aux intérêts de toute la diversité des apprenants qui sont en difficulté d'apprentissage. Nous ne devrions pas ignorer la difficulté, au contraire, elle doit être insérée dans la culture pédagogique. Jean- Marc Louis et Fabienne Ramond disent : « *On ne peut pas faire à l'école le grief d'avoir négligé voire ignoré la difficulté scolaire, la notion de difficulté en elle-même est longtemps restée floue, et si, dans les textes organiques, sa réalité n'est pas présente, elle va très rapidement habiter la culture scolaire* »<sup>1</sup>. Cette modeste contribution ne prétend pas apporter une réponse définitive au déficit multifactoriel de l'échec scolaire très obsédant de nos jours, mais une réflexion nouvelle. Nous osons espérer que cette recherche éclaircira quelques notions et dévoilera les principes de fonctionnement de la remédiation pédagogique qui restent évasifs.

Prend-elle le sens médical de remédier à un mal ? Ou représente-elle une nouvelle médiation dans le cadre de l'action d'apprentissage ? Sandrine Grosjean explique : « *re-médier, c'est considérer qu'il y a eu une première médiation qui n'a pas fonctionné et qu'il faut en refaire une* »<sup>2</sup>. C'est dans ces deux sens généraux, et pour clarifier la situation que nous emploierons indifféremment le terme de « remédiation ». L'enseignant devrait rester ce manipulateur de la pédagogie en faisant appel à tous les méthodes et méthodologies d'enseignement. Selon Philippe Meirieu : « *[...] tout cela relève de la mécanique que de ce qui pourrait véritablement faire sens, donner une direction à notre action éducative et préparer*

---

<sup>1</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 7

<sup>2</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 38

*nos enfants à réussir, tout à la fois , leurs apprentissages scolaires et leur projet de vie »*<sup>3</sup>. Il s'agit de se focaliser sur les difficultés réelles.

Le présent travail se veut une contribution à la compréhension de la « remédiation pédagogique ». Il y a ceux qui conçoivent des plans d'action en pensant que les difficultés sont spécifiques à l'apprenant. Yves Reuter dit : « *Il semble encore difficile d'attribuer, sans plus de précaution, la responsabilité du problème au seul élève* »<sup>4</sup>. Le diagnostic porte sur l'ensemble des facteurs qui interviennent dans l'apprentissage et les aspects qui s'opposent à ce dernier. Jean - Marie Gillig explique : « *[...], il est de même en pédagogie, lorsque l'on veut traiter de vrais problème. Pour remédier, il faut d'abord savoir diagnostiquer* »<sup>5</sup>. La mise en place d'un tel dispositif pourrait impliquer toutes les mesures susceptibles de favoriser les meilleures conditions possibles. L'intervention auprès des apprenants se fait individuellement ou en très petits groupes. Sandrine Grosjean confirme l'idée : « *On peut travailler avec de plus petits groupes, voire individuellement* »<sup>6</sup>.

Enfin, il n'y que la volonté sincère qui peut être une source d'investissement pour chaque enseignant. Philippe Meirieu explique : « *Dans le cas de l'enseignement, il faut que le professeur soit amoureux de ce qu'il enseigne [...]. L'enseignant doit être lui-même fondamentalement affecté par la consistance des objets de la discipline enseignée* »<sup>7</sup>. Cela implique la mise en œuvre de quelques directives afin d'instaurer un climat qui avantage la réalisation efficiente d'une séance de remédiation.

---

<sup>3</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 12

<sup>4</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 43

<sup>5</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 9

<sup>6</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 17

<sup>7</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 90

## **Le contexte de départ**

Au départ, Nous nous sommes focalisés sur l'échec scolaire vu notre profession car tout le monde parle de la carence des apprenants lors de l'acquisition de la langue française au cycle primaire qui se prolonge aux autres cycles jusqu'à l'université. Cependant, lors de la réflexion, il nous a semblé plus judicieux de faire une recherche sur l'échec et ses raisons qui doivent être identifiables suite aux exigences de la recherche. La remédiation pédagogique est une solution, à la fois, institutionnelle et pédagogique, elle est toujours d'actualité.

Nous avons consulté plusieurs documents pour mieux connaître et découvrir le cadre conceptuel de la remédiation pédagogique, chez les spécialistes, et ses principes de fonctionnement. Cette recherche ne pouvait être fertile qu'à travers L'étude des représentations des enseignants, des difficultés liées à la réalisation de l'activité, des pratiques de classe, du rapport qui existent entre ses éléments de base de notre recherche.

Les difficultés liées à la remédiation pédagogique sont multiples et divers. A ce propos nous avons pensé étaler certaines réponses proposées par les enseignants lors des différentes rencontres comme les journées de formation, la question la plus récurrente est de savoir comment faire réussir les apprenants dans leurs apprentissages ? C'est cette question qui motive beaucoup de praticiens à s'exprimer, créant dans certains cas une polémique. Il s'agit particulièrement de débats sur l'utilité de l'activité de la remédiation pédagogique surtout sur le plan organisationnel. Les enseignants pensent que le temps imparti à la réalisation pédagogique ne permet pas la réalisation pratique et efficiente de l'activité. Selon, leurs avis, cela expliquent l'échec de l'activité dans certains cas, d'autres parlent de cas, d'apprenants, désespérés mais il y a une majorité qui estiment que c'est une activité qui aide l'apprenant à s'évoluer. Philippe Meirieu confirme : « *Certes, je peux l'entourer, le stimuler, lui offrir des ressources et des réassurances, l'encourager, multiplier les initiatives pour lui permettre d'entrevoir le plaisir et la liberté qui sont au bout du chemin* »<sup>8</sup>. Pour la majorité des enseignants, la

---

<sup>8</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 74

réalisation de la remédiation pédagogique se fait en choisissant quelques apprenants qui n'ont pas compris et refaire le cours avec eux, la question pertinente, c'est : comment ? Les points auxquels ils font référence résident dans la réalisation de l'activité selon les exigences institutionnelles. Avoir un sentiment du devoir accompli par rapport aux exigences du référentiel, génère dans la plupart des cas, une réaction négative dans les pratiques. Cette remarque a été faite par Sandrine Grosjean : « *Pourtant, quasi tous les enseignants rencontrés en entretien sont commencé à donner les cours de remédiation pour compléter un horaire* »<sup>9</sup>. Nous pouvons déduire, à travers leurs propos, que la réalisation de l'activité se fait selon les normes sans se soucier de respecter ses principes de fonctionnement, ces derniers ne garantissant pas le succès de l'activité, pour eux le plus important « c'est le résultat » mais sur quelle base, ont-ils établi ce jugement ? font-ils des évaluations pronostiques dans ce sens ? Les échecs de l'activité sont parfois traduits par des prétextes qui remettent en cause tous les paramètres sauf celui de la compétence de l'enseignant qui est primordiale dans la réussite de n'importe quel acte pédagogique. Selon Yves Reuter : « *Si l'enseignant est compétent est l'enseignement correctement effectué, les problèmes qui pourraient exister seraient dus aux seuls élèves* »<sup>10</sup>. L'explication que nous pouvons donner à toutes ces réflexions sont multiples, certaines renvoient au manque de volonté, ils refusent de s'investir dans la réalisation pédagogique en reprenant les mêmes pratiques archaïques spécifiques à d'autres concepts comme le rattrapage. D'autres manifestent un sentiment de rejet et de réticence par rapport à l'activité, ils la reprennent comme le premier acte enseignement-apprentissage spécifique au cours sans se donner la peine de la programmer pour la deuxième fois. Un autre profil, ceux qui n'ont pas subi de formation, la pratique selon leur propre conception. Une minorité d'enseignants essaient d'accorder à l'activité de remédiation pédagogique

---

<sup>9</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 41

<sup>10</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 30

un intérêt particulier. Beaucoup d'enseignants ignorent certaines choses sur l'activité car ils ne se documentent pas. Ils pensent que le prolongement du volume horaire spécifique à l'enseignement de la langue française peut leur permettre de mieux perfectionner leurs pratiques quotidiennes y compris celles qui concernent la remédiation pédagogique. Par ailleurs, chez d'autres enseignants démunis de stratégies personnelles pour la réalisation, ils optent pour l'imitation qui leur permet, uniquement, d'entamer l'activité avec beaucoup plus de confiance. C'est le fait de ne pas pouvoir connaître certaines pratiques qui permettent la réalisation efficiente de l'activité de remédiation pédagogique et de s'inscrire dans l'autosatisfaction.

### **Intérêt du sujet**

Le sujet de la remédiation pédagogique est un sujet toujours d'actualité. Cette activité peut donner beaucoup de solutions à nos problèmes pédagogiques en particulier ceux qui concernent les mauvaises acquisitions et les difficultés d'apprentissage. L'enrichissement des connaissances pédagogiques passe par la réalisation optimisée ou efficace de l'activité. Les pratiques sont souvent perçues comme une entrave qui contraint un bon nombre de nos apprenants à évoluer dans l'apprentissage de la langue française. Nous estimons que la remédiation pédagogique doit prendre une place plus importante dans le processus d'apprentissage car elle se réalise pour atteindre des fins pédagogiques qui favorisent la réussite des apprenants dans l'acquisition de la langue étrangère. Par conséquent, la connaissance des pratiques réelles peuvent permettre à l'enseignant d'acquérir des compétences et des stratégies capables de valoriser ses interventions pédagogiques pourvu qu'elles soient performantes. Ces compétences seront celles de l'apprenant si le processus de transposition est bien assuré. Selon Bernard Rey : *« l'emploi qui est fait de la notion de compétence en milieu scolaire conduit à lui attribuer des caractères assez nettement différents [...] on aura donc tendance à établir la liste des compétences qu'on veut faire acquérir et par conséquent à les définir sous des formulations standardisées [...] il faut pouvoir dire, d'une manière communicable, en quoi elles consistent et quelles sont les actions objectivement*

*observable qui en seront les indicateurs* »<sup>11</sup>. Les problèmes liés à la remédiation pédagogique ne sont pas spécifiques à l'apprenant lors de l'apprentissage de la langue française mais ils concernent tous les apprentissages de manière générale.

Pour mieux concevoir le phénomène, et en parallèle à notre recherche doctorale, nous avons demandé à d'autres collègues enseignants de la langue arabe qui nous ont confirmé que les situations sont similaires et que la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique se fait d'une façon machinale et parfois aléatoire. Gérard de Vecchi certifie : « *Souvent, on ne remédie pas ...on réexplique. Quand un élève ne comprend pas, on lui réexplique...de la même manière ! Remédier implique d'utiliser un autre chemin, que l'on doit prévoir et mettre en œuvre d'une manière différenciée* »<sup>12</sup>. Ils confirment que les difficultés d'apprentissage apparaissent souvent lors de l'expression orale ou écrite. C'est dans le but de faire une petite projection des pratiques de l'activité dans l'enseignement de la langue arabe et d'agréger des informations qui peuvent conforter des informations qui peuvent nous aider dans notre réflexion. Pour mieux présenter nos hypothèses de recherche, que notre intérêt s'est porté sur la réalité de l'activité de remédiation pédagogique dans l'enseignement de la langue arabe. A travers ce constat et après des discussions avec les collègues de la langue arabe et la lecture de plusieurs documents, nous avons pu découvrir que le problème de l'acquisition de la langue ou les difficultés de l'acquisition ne sont pas spécifiques aux enfants qui ne sont pas natifs d'une autre langue. Elles peuvent toucher aussi les enfants natifs d'une langue car ils vont découvrir un nouveau code linguistique qui peut être familier mais qui n'est pas identique à leur langue maternelle.

Notre recherche qui s'intitule la remédiation pédagogique entre conceptualisation, représentations et pratiques de classe au cycle primaire, nous paraît une entrée importante dans l'identification des carences et des difficultés d'apprentissage en tant qu'objet car elle constitue un aspect déterminant dans la

---

<sup>11</sup> Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, « Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation », (2014), Ed De Boeck Education. . P 13

<sup>12</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 9

réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. Lors des différentes lectures et en se basant sur l'intitulé de notre thèse, il était évident, pour nous, de nous intéresser aux représentations de l'activité qui peuvent exister chez les enseignants et qui sont capables de nous donner une idée sur leurs façons de la concevoir et le processus de réalisation. Les représentations se construisent à travers la formation, la documentation, les échanges avec les collègues ou d'une façon inventive. Les pratiques quotidiennes sont censées connaître une évolution mais ce n'est pas le cas puisqu'il n'y a pas une grande volonté dans ce sens de la part des enseignants. Philippe Meirieu explique : « *On ne cesse de dénoncer [...] le supposé laisser-aller des maîtres, le relâchement de la discipline et toutes les pédagogies qui, sous le prétexte de l'épanouissement, renonçaient au travail et à l'effort* »<sup>13</sup>. Il nous semble intéressant de considérer l'enseignant comme un élément indispensable dans la réalisation correcte de l'activité de remédiation pédagogique. Le fait de le stimuler en lui montrant l'aspect positif de l'activité et son impact sur ses pratiques d'enseignement peut l'encourager à s'investir plus. A travers la formation continue, nous pensons orienter, graduellement, les enseignants vers une réalisation correcte de la remédiation pédagogique et qui sera bénéfique pour les apprenants surtout pour ceux qui souffrent de difficultés d'apprentissage.

La remédiation pédagogique est, donc, ce moyen qui permet aux apprenants de surmonter leurs problèmes d'acquisition et aux enseignants d'aboutir à leurs fins et de réaliser leurs objectifs. C'est un outil qui sert à promouvoir les savoirs. En dépit de tout cela, nous avons pu le constater, la remédiation pédagogique possède un certain nombre de caractéristiques qui ne nous permettent pas de nous fixer sur une définition singulière.

Le manque de formation des enseignants, les met souvent en face d'une situation de carence de réalisation de l'activité. Il faut amener les enseignants à adhérer à cette dernière, non comme une contrainte administrative supplémentaire qui s'ajouterait à d'autres, mais comme une opportunité qui va les aider à se perfectionner dans leur quotidien. Selon Marc Dennery : « *Appliquer devient le*

---

<sup>13</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 22

*maître mot de la formation. Toute action pédagogique doit aujourd'hui impérativement être suivie d'effet »*<sup>14</sup>. Avec le temps ils arriveront à faire une bonne transposition didactique en reliant et en synchronisant la théorie avec la pratique.

Comme toutes les écoles du monde, l'école algérienne a épousé les différentes approches, méthodes et méthodologie d'enseignement en ce qui concerne l'enseignement des matières y compris la langue française. C'est très important de s'inscrire dans une optique évolutive. Selon les directives institutionnelles et pédagogiques de l'activité de remédiation pédagogique, l'enseignant est censé obtenir des résultats meilleurs de la part des apprenants qui sont en difficulté d'apprentissage s'il pratique correctement l'activité. A son tour, l'apprenant est censé être en mesure de surmonter ses problèmes d'acquisition et de manifester une amélioration lors des nouveaux apprentissages. Malheureusement, l'état actuel des choses nous édicte d'autres réalités. D'un côté, il nous semble qu'il y a un écart entre les représentations et la conceptualisation, de l'autre côté entre les représentations et les pratiques de classe car nous considérons ces dernières comme le résultat de plusieurs années d'expérience et non pas d'ancienneté. Cependant, comme toute recherche a ses limites, la nôtre se focalise, particulièrement, sur la remédiation pédagogique sa conception et sa réalisation dans les classes du cycle primaire.

### **Problématique**

Suite à tout ce que nous avons évoqué précédemment, il est clair que cette recherche se fixe pour objet d'analyser les représentations et les pratiques de l'activité de remédiation pédagogique par rapport à sa conceptualisation. Nous nous intéresserons à l'activité réalisée par les enseignants de la langue française de quelques écoles de la wilaya de Sidi Bel Abbés (Algérie).

Partant du principe que l'acquisition des quatre compétences : compréhension orale ou écrite et la production orale ou écrite commence à partir du cycle primaire, il est important de se focaliser sur le départ car une défaillance à ce stade va se

---

<sup>14</sup> Marc Dennerly, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 13

répercuter automatiquement sur tout le parcours scolaire de l'apprenant, elle sera déterminante dans la continuité de sa scolarité.

L'une des premières tâches de l'école, c'est de présenter aux apprenants un enseignement de valeur qui va leur permettre d'accéder à l'information afin d'exercer une attitude créative à l'âge adulte. Les enseignants sont tenus d'assurer de réaliser cette tâche mais la réalité est autre. Beaucoup d'apprenants n'arrivent pas accéder à ses informations, ils souffrent de carences et manifestent des difficultés d'apprentissage. Pourtant, les enseignants essaient de proposer un enseignement de différents savoirs en utilisant des techniques et des méthodes en fonction des besoins spécifiques de leurs apprenants. A leur tour, ces derniers sont appelés à communiquer leur compréhension par la production afin qu'ils soient évalués. Si l'évaluation pronostique dévoile un échec dans l'acquisition chez certains apprenants, La programmation d'une activité de remédiation pédagogique devient un moyen indispensable pour corriger les erreurs et avantager une acquisition complète. Gérard de Vecchi spécifie : « *c'est bien quand il commet une erreur, matérialisant son ignorance, qu'il va pouvoir changer... et donc apprendre. L'erreur est un élément positif dans l'apprentissage* »<sup>15</sup>. Dans cette recherche, nous n'allons pas concentrer uniquement sur la réalisation de l'une des activités disciplinaires mais il nous semble intéressant d'étudier les pratiques de la remédiation dans les différentes disciplines car l'apprentissage est un tout. Nous estimons qu'il s'agit de confronter, dans un premier temps, les méthodes de réalisation des activités avec les représentations propres aux enseignants, puis de proposer une conceptualisation de l'activité dans un second temps.

Nous rappelons qu'il est de notre devoir d'inciter les enseignants à la réalisation judicieuse de l'activité en structurant leurs idées et en faisant un travail de préparation assidue. Par ailleurs, nous constatons qu'ils y a une grande carence dans se sens, que la préparation, se fait beaucoup plus pour se conformer aux exigences institutionnelles que pour réaliser les objectifs pédagogiques. Nous allons, donc, nous intéresser aux convergences et divergences entre la

---

<sup>15</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 144

conceptualisation, les représentations des enseignants et les pratiques classe spécifiques à la remédiation pédagogique.

La réalisation de cette activité nécessite, automatiquement, une maîtrise conceptuelle et procédurale. A notre avis, l'absence de ces deux paramètres condamne la remédiation pédagogique à l'échec ou fait émerger un sentiment de stérilité à l'égard de son impact sur l'amélioration du niveau des apprenants qui ont besoin de remédiation.

Dans notre recherche, nous nous intéresserons à l'analyse de cette approche qui a trait à la maîtrise des stratégies de l'activité de remédiation pédagogique qui concernent les enseignants de la langue française du cycle primaire. Il faut reconnaître que les enseignants se sentent en face d'un défi qui est de faire progresser ou de faire réussir les apprenants dans leurs apprentissages mais ils sont confrontés, tout le temps, à des problèmes, avant, pendant et après la réalisation de l'activité. D'un autre côté, les apprenants revendiquent le droit légitime à la réussite scolaire.

La présente recherche nous amène à reformuler un ensemble de questions relatives à cette zone de problèmes liée à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique que nous pensons explorer pendant la recherche : Dans quelle mesure l'apport de formation des enseignants favorise-t-il la réalisation efficiente de l'activité de remédiation pédagogique ? Comment motiver les apprenants en difficulté d'apprentissage à adhérer à l'activité ? Ont-ils reçu suffisamment de savoirs ou sont-ils démunis pour affronter des tâches disciplinaires complexes ? Sont-ils assez compétents ? Bernard Rey explique : « *Une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir, et non pas par les processus psychologiques et physiologiques qui doivent être activés dans l'exercice de la compétence* »<sup>16</sup>. Nous pensons qu'il n'y a pas eu une évaluation assez objective concernant l'activité de remédiation pédagogique en ce qui concerne sa perception de la part des enseignants et sa réalisation de classe.

---

<sup>16</sup> Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, « Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation », (2014), Ed De Boeck Education. P 15

En conclusion, nous orienterons notre recherche vers la problématique suivante :

- Comment les enseignants perçoivent l'activité de remédiation pédagogique et comment la réalisent-ils ?

### **Ce que l'on cherche à savoir**

L'objet principal de notre recherche consiste en une étude de l'aspect conceptuel et procédural de l'activité de la remédiation pédagogique au cycle primaire. Cette recherche nous motive aussi à avoir un regard privilégié sur les méthodes, les stratégies, les supports utilisées lors de l'exécution de l'activité, à analyser les comportements des enseignants envers la planification et la réalisation de l'activité, les représentations qu'ils ont de cette dernière.

Tout au long du premier chapitre, il nous a été possible d'explorer plusieurs approches et concepts qui versent dans les techniques d'animation d'une activité de remédiation pédagogique. Il nous a semblé utile de nous ressourcer grâce à la discussion avec les enseignants sur ce thème et en observant des pratiques de classe qui reflètent la réalité du terrain et qui interprètent les connaissances des enseignants à ce sujet. Certains termes et gestes sont très révélateurs de la conception et des représentations, la pratique ne vient que pour confirmer ce qui était déjà apparent.

La remédiation pédagogique est l'activité qui a pour objectif d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage, c'est un élément dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe. Selon Gérard de Vecchi : *« l'apprentissage de l'élève dépend très directement du mode d'enseignement, même s'il ne suffit pas d'enseigner pour que l'élève apprenne »*<sup>17</sup>. Elle est, le plus souvent, considérée comme un moyen qui empêche l'erreur de se transformer en échec scolaire. A notre avis, si elle est réalisée d'une façon correcte et selon les normes, les apprenants seront valorisés et les enseignants pourront atteindre leurs objectifs qu'ils soient particuliers ou globaux.

---

<sup>17</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 218

Nous avons constaté que les difficultés d'apprentissage chez nos apprenants sont multiples et divers. Chez certains enseignants, il y a un manque flagrant de connaissances disciplinaires, ajouté à tout cela l'incapacité d'intégrer ces dernières afin de produire oralement ou par écrit. Ces éléments qui schématisent la réalité de l'école algérienne en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française au cycle primaire pousse les chercheurs à identifier les causes de ce constat et à proposer des solutions de la conceptualisation jusqu'à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique et son prolongement dans le processus enseignement-apprentissage. Quelle conception est attribuée à l'activité de remédiation pédagogique ? Comment l'activité, est-elle réalisée ? Pourquoi certains apprenants ne manifestent pas une amélioration de niveau après les séances de remédiation pédagogique ? Pourquoi les apprenants ne sont-ils pas motivés ni attirés par l'activité de remédiation pédagogique ? L'activité de remédiation pédagogique, représente-t-elle un gain pédagogique ou une perte de temps à cause de sa stérilité chez certains apprenants ?

### **Hypothèses**

Les hypothèses sont relatives à un problème déterminé. Le notre concerne la conception et la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique spécifique à la langue française au cycle primaire. Les enseignants font face à un certain nombre de difficultés, notamment lors de la réalisation de cette activité car dans certains cas ils n'arrivent pas à avoir les résultats souhaités.

Partant de ce constat, il nous reste à définir sous quelle forme et dans quelle mesure l'enseignant conçoit la remédiation pédagogique. Il y a matière à redéfinir cette relation qui le lie avec l'activité. Ceci dit, l'enseignant entretient un rapport très vague avec les exigences de l'activité. Pour nous, il n'est pas disposé à faire une évaluation objective sinon il n'a ni les moyens ni la volonté pour le faire. Il ne s'investit pas profondément dans une préparation assez complète ce qui provoque une intervention superficielle. Selon Philippe Meirieu : *« L'éducateur a un peu, ici, le rôle de l'entraîneur au saut en hauteur. Si la barre est placée trop bas, l'enfant n'apprend rien : il fait ce qu'il sait déjà faire. Si elle est placée trop haut, il se décourage. Ce qui l'aide à progresser, c'est d'estimer la hauteur supérieure à ce*

*qu'il sait déjà faire mais à sa portée. L'apprentissage est alors, à la fois difficile et accessible. L'enfant aura besoin d'aide pour franchir cette marche : des conseils, des encouragements, un dialogue constructif. Puis, il apprendra à le faire seul »<sup>18</sup>.*

L'enseignant est appelé à adapter ses méthodes en fonction des capacités de ses apprenants en diversifiant les approches et les techniques tout en étant disponible à satisfaire leurs besoins et attentes. Nous pensons qu'un certain nombre d'hypothèses permettront de cerner la problématique soulevée, en plus, et comme explication à cet état de fait, nous pensons discuter plusieurs facteurs susceptibles d'y contribuer à notre recherche.

### **Hypothèse principale**

Quoique les enseignants pratiquent l'activité de remédiation pédagogique une fois par semaine dans le but de réguler les apprentissages et d'aider les apprenants qui ont des carences d'acquisition à surmonter leurs difficultés d'apprentissage ; elle reste sans une grande influence car le niveau des apprenants ne s'améliorent pas. Nous avons constaté cette réalité lors de la correction des feuilles d'examen de la fin du cycle primaire. Le taux d'apprenants qui ont eu la moyenne lors de l'examen de fin du cycle primaire en 2017 au niveau de la wilaya de Sidi Bel Abbas est de 67.6 % par contre le taux national est de 54.1%. Ces résultats restent insuffisants par rapport aux objectifs institutionnels et pédagogiques. Cette réalité ne diffère pas au niveau du moyen, du secondaire et même à l'université. Les enseignants n'arrivent pas, parfois, à donner des explications ou à justifier les causes de ces niveaux qui régressent, pour certains cas catastrophiques. Ils parlent d'une mauvaise influence sociale ou environnement social défavorisant l'apprentissage, surtout pour les apprenants qui habitent dans des zones rurales. D'autres parlent de complexité du sujet sinon c'est l'incapacité de donner un diagnostic convainquant à travers une évaluation assez objective. Les enseignants sont toujours à la recherche de moyens par lesquels ils peuvent installer les compétences requises et affiner les capacités chez leurs apprenants. Pour Xavier Rogiers : « *La maîtrise des capacités, plus générale, donne à l'élève de la*

---

<sup>18</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 58

*puissance, en l'outillant à long terme, tandis que la maîtrise des compétences, plus spécifique, lui donne l'efficacité de réagir très concrètement aux situations que la vie l'amène à résoudre »<sup>19</sup>. L'activité de remédiation pédagogique est un élément indispensable dans le processus enseignement- apprentissage qui assure la réussite des apprenants. Il est donc de notre devoir de voir comment amener nos apprenants à s'imprégner davantage dans l'activité de remédiation pédagogique.*

### **Sous-hypothèses**

- ✓ Parle-t-on d'une remédiation au sens de médication ou d'une nouvelle médiation ?
- ✓ Y a-t-il un moment privilégié, lors du processus d'apprentissage qui favorise l'intervention de la remédiation pédagogique ?
- ✓ Faut-il gérer des groupes de besoins communs ou aller à l'individualisation ?
- ✓ S'agit-il d'une difficulté d'apprentissage ou une difficulté d'enseignement ?
- ✓ L'impact de la remédiation pédagogique sur l'amélioration de l'apprentissage est-il réel ?
- ✓ L'apprenant en difficulté, trouve-t-il un intérêt à cette forme d'aide.
- ✓ La pratique de la remédiation, est-elle le résultat d'une maîtrise professionnelle.

L'activité de remédiation pédagogique reste toujours un moyen qui permet à l'enseignant de donner un sens à ses tâches quotidiennes en assurant une réussite à ses apprenants. Ce dernier est le centre d'intérêt de l'acte enseignement-apprentissage et l'activité sera mise en relation avec ses prédispositions et ses

---

<sup>19</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 20

attentes tout au long de cette recherche. Nous chercherons aussi à mettre en évidence d'autres facteurs qui vont nous permettre d'expliquer comment et pourquoi de tels pratiques existent dans nos écoles. Les représentations des enseignants sont des facteurs en relation étroite avec les variables comme l'image de la langue française chez l'apprenant, les origines des difficultés, les formes et natures des erreurs, les méthodes pédagogiques, les supports et outils pédagogique. Cependant, il existe d'autres éléments qui donnent plus de facilité lors de la réalisation de la séance comme l'apport des parents à travers l'identification précoce des sources de difficultés surtout celles d'ordre sociales, la contribution de l'équipe pédagogique dans la recherche des solutions et la proposition des orientations qui garantissent la réussite de l'activité.

### **Méthodologie**

L'activité de remédiation pédagogique, malgré sa présence dans le processus enseignement-apprentissage ne donne pas des résultats attendus ou souhaités, les apprenants continuent leur scolarité avec les mêmes difficultés. Une situation qui révèle la présence de problèmes qui entravent la réalisation efficace de l'activité. Les éléments intervenants dans l'activité de remédiation pédagogique sont multiples et divers, afin d'avoir une vision globale, nous avons essayé de les explorer. Notre recherche s'est effectuée au niveau des écoles primaires. Il est clair que les acquisitions des connaissances n'ont pas été correctement faites et que l'activité de remédiation pédagogique intervient pour corriger les erreurs et aider les apprenants à assurer ces acquisitions pour la deuxième fois toute en analysant les causes de l'échec de la première tentative afin de les éviter.

Il est à noter l'absence de telles attitudes chez une bonne majorité de nos enseignants car ils préfèrent entamer l'activité de remédiation pédagogique sans diagnostiquer les causes et les origines des difficultés et de la même manière que celle du cours. Ceci est dû, probablement, au manque de volonté de fournir un effort supplémentaire croyant que ce profil est démotivé par rapport à l'apprentissage de la langue française. Robert F. Mager explique : « *Il y a aussi les sujets que les gens essaient d'éviter. Si nous pouvons déterminer les réactions nous permettant de conclure qu'une personne est attiré par un sujet, nous devrions donc être capables*

*de déterminer les réactions indiquant qu'une personne évite un sujet »<sup>20</sup>* . Beaucoup d'enseignants estiment que les apprenants ayant besoin d'une remédiation pédagogique manquent de motivation et ne s'engagent pas pleinement dans le processus mais ils ne cherchent pas le pourquoi de cette attitude négative.

Un autre aspect mérite d'être cité, c'est celui qui a trait à la formation des enseignants. Le secteur de l'éducation a connu une sortie en retraite en masse. Nous nous retrouvons avec des enseignants novices qui ne connaissent pas les principes de fonctionnement de la remédiation pédagogique et qui ne manifestent pas un esprit de recherche et de découverte afin d'affiner leurs interventions pédagogiques croyant que les journées de formation sont suffisantes pour acquérir une compétence professionnelles. Gérard de Vecchi confirme : « *D'ailleurs, beaucoup d'enseignants ne sont pas prêts à être « enseignés » : les stages de formation continue font encore suffisamment capables d'élaborer des situations rassurantes, et en même temps interpellantes, adaptées à ce type de public »<sup>21</sup>*. Nous notons que le thème de remédiation pédagogique n'est pas un thème de formation redondant, car nous sommes en plein réforme du secteur éducatif et les exigences de formation sont traitées par ordre de d'innovations. Ces dernières années, c'étaient spécifiques aux nouveaux programmes.

Les objectifs de la remédiation pédagogique c'est l'identification des erreurs et leur nature à travers un diagnostic. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca étalent : « *Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur »<sup>22</sup>*. Il est du devoir de l'enseignant de planifier une intervention pédagogique et thérapeutique dans un jargon médical afin de corriger ses erreurs et éliminer leurs origines. Cette intervention permet à l'enseignant d'accompagner les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage et de les aider à surmonter leurs carences afin de continuer leurs apprentissages d'une façon ordinaire et stable.

---

<sup>20</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 25

<sup>21</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 226

<sup>22</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 389

L'analyse des représentations, des comportements, des réactions et des pratiques des enseignants avant, pendant et après l'activité de remédiation pédagogique, nous semble une entrée importante qui va nous permettre, au fil de cette recherche, de comprendre d'autres situations liées à la planification et à la réalisation de cette activité. Nous pensons, donc, que l'exploration du terrain (questionnaires, observations des pratiques de classe et entretiens) sera déterminante pour les résultats de cette recherche. D'abord, le choix des enseignants de la langue français du cycle primaire est, pour nous, une situation qui va nous permettre de mieux situer les carences constatées.

Il est à rappeler que le comportement des sujets sollicités dans le questionnaire : il s'explique par l'hésitation de nous remettre le questionnaire qui dévoile un état d'esprit sur l'indécision ou la réticence. Les enseignants ressentaient une gêne par rapport à leurs réponses. Cette réaction psychologique est révélatrice d'une situation cognitive instable. Cela reflète, aussi, les confusions qui peuvent émerger quand ils sont sollicités à exposer leurs représentations. Nous avons remarqué qu'ils essayent de se consulter en pairs afin de trouver une idée commune par rapport à une question. Il fallait les rassurer en précisant que c'est une recherche qui fait appel à des données objectives. Nous avons chargé des enseignants collègues pour ramasser le questionnaire afin de les mettre en confiance en ce qui concerne le respect de l'anonymat.

Le premier chapitre de la première partie intitulé l'acte enseignement-apprentissage, va nous permettre, d'identifier les particularités de ce dernier. Il est en relation étroite avec notre problème de recherche puisqu'il génère, chez quelques apprenants, dans un premier moment, des difficultés d'apprentissage et il les corrige, dans un deuxième moment lors de l'activité de remédiation pédagogique. A travers la présentation des spécificités de cet acte, nous allons nous imprégner à l'activité. Ses constituants, les éléments pratiques des outils pédagogiques, la réalisation adéquate. Ce sont des passages, à partir desquels, nous avons compris que la conception de l'acte enseignant-apprentissage n'est pas fortuite et ne se réfère jamais à l'improvisation. Au contraire, il se base sur une réflexion profonde. La divergence constatée dans les aspects théoriques ne fait que conforter nos

constats de départ. Les difficultés liées à la conception et la réalisation d'une intervention pédagogique en classe.

Le deuxième chapitre de la première partie intitulé, la remédiation pédagogique, est réservé à tout ce qui concerne l'activité de remédiation pédagogique. Il est question d'insister sur la conceptualisation puisqu'il s'agit du premier élément de notre problématique. Ce dernier sera confronté dans un moment ultérieur avec les données des enquêtes du terrain. Dans le but de théoriser notre problème de départ, il est donc nécessaire de spécifier les écarts qui peuvent exister avec d'autres formes d'aides, les pédagogies qui interviennent d'une façon permanente dans l'activité et le rôle de l'évaluation dans ce contexte. Ce chapitre est au cœur de notre recherche car il s'intéresse à identifier les normes de réalisation d'une activité de remédiation selon une vue pédagogique qui justifie chaque acte et chaque comportement dans le but d'aider les enseignants à se référer aux soubassements théoriques et pratiques du concept.

Dans le troisième chapitre de la deuxième partie, nous avons interprété les réponses des sujets sollicités dans le questionnaire. Ce dernier est un moyen très utile de recueil des données. L'analyse des comportements ou l'identification des représentations ne pouvaient se faire sans questionnaire qui s'est fixé comme objectif d'amorcer la recherche et la vérification des hypothèses de recherche. Il était clair qu'il fallait le présenter en conservant un ordre chronologique implicite de la conception vers la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. En plus, nous avons aussi fixé des idées qui étaient en relation avec la conceptualisation, les représentations des enseignants et les pratiques de classe de l'activité. En conservant le principe de confrontation qui va nous permettre de construire nos propres affirmations ou infirmations.

Le quatrième chapitre de cette deuxième partie est réservé à l'analyse observations des pratiques de classe. Afin de d'expliquer certains comportements, nous nous sommes référés à l'entretien qui n'intervient qu'après la réalisation de l'activité pour apporter des ajouts supplémentaires, de connaître l'aspect cognitif pour interpréter des actes. Nous avons choisi ce canal car il représente le troisième élément de notre recherche. Nous pensons que les pratiques de classe sont

révélatrices des représentations des enseignants à l'égard de cette activité, l'observation des pratiques de classe peut les pousser à faire face à leur propres difficultés de réalisation car la réflexion dans ce sens est plus profonde. Dans les situations réelles, certains sujets éprouvaient une gêne à cause de notre présence, c'est un phénomène psychologique naturel émanant d'une personne observée.

Le cinquième chapitre de cette troisième partie est consacré aux difficultés et utilités de la recherche menée sur le terrain, il représente le cheminement et l'agencement de tout le travail de recherche. C'est une partie très importante car elle va présenter les données avec une analyse en fonction de critères et en se référant à des normes. Nous pensons expliciter les rapports avec la problématique de départ, les questions de recherche et les hypothèses formulées. Certaines hypothèses seront confirmées et d'autres infirmées. Ce chapitre intervient pour synthétiser la réalité du terrain de la conception jusqu'à la réalisation, il se fait à la base de confrontation et nous donne une projection vers l'avenir de l'activité de remédiation pédagogique.

Le sixième chapitre de la troisième partie intitulé : une pratique conforme à la remédiation pédagogique, prend en charge l'aspect final de notre recherche. Après tout ce que nous avons réalisé, il est important de trouver des réponses à notre questionnement du départ. Nous ne pouvons pas nous contenter d'un constat. Nous essayons de contribuer, autant que faire se peut, même partiellement mais le plus positivement possible au changement, surtout c'est ce dernier est basé sur des données objectives. A partir de cette réflexion, nous allons fonder notre recherche sur des propositions spécifiques à la remédiation pédagogique. Les recommandations toucheront surtout le volume horaire, l'adaptation de l'acte pédagogique aux besoins des apprenants et des conseils pratiques qui peuvent aider l'enseignant à réaliser la séance de remédiation en toute confiance et sans appréhension afin de lui garantir le succès qu'elle mérite.

# **PREMIERE PARTIE : CADRE**

## **THEORIQUE**

**PREMIER CHAPITRE : L'ACTE**  
**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

## Introduction

L'apprentissage est un processus de construction et de renouvellement des connaissances et d'expérience. Il est basé sur la structure intellectuelle. Cela pousse l'enseignant à apporter des changements mentaux, psychologiques et physiques chez les apprenants afin de développer leurs personnalités dans toutes leurs dimensions, en leur enseignant une gamme de connaissances.

L'apprenant dans la situation de classe apprend, cette action le mène à l'acquisition des connaissances, des compétences et des comportements qui n'étaient pas en sa possession avant.

Les enseignants sont confrontés à beaucoup de problèmes pédagogiques. Ils essayent de former un profil d'apprenants qui doit apprendre et acquérir des compétences dans chaque matière. Le résultat est l'accumulation des connaissances sans établir de liens entre elles qui empêche la possession de la logique de l'accomplissement et de la découverte. Il apprend à mémoriser et non pas à observer, analyser et déduire. C'est la réalité du terrain qui nous pousse à avancer ces remarques.

Nous ne pouvons pas parler du processus d'enseignement-apprentissage si nous n'évoquons pas deux concepts clés : la pédagogie et la didactique. Tous les deux s'investissent dans le processus d'enseignement-apprentissage car ils identifient les objectifs à atteindre et les compétences à développer ensuite ils choisissent les contenus, les méthodes de l'enseignement, les moyens pédagogiques, les rythmes... Yves Reuter confirme : « *Cela, suppose de réfléchir à des stratégies qui puissent passer – outre l'intervention explicite de l'enseignant- par des dispositifs de travail* »<sup>23</sup>. Le processus enseignement- apprentissage est nécessaire pour construire une activité pédagogique quotidienne ou une activité de remédiation pédagogique. Cependant cet acte est lié à plusieurs paramètres nécessaires à sa réalisation. C'est un ensemble cohérent qui intervient chacun de son côté de

---

<sup>23</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 113

manières différentes mais dans un esprit d'harmonie de complémentarité entre la pédagogie et la didactique, science, qui interprète le phénomène émergent de cet acte et distribue les rôles et les fonctions aux constituants de l'intervention pédagogique. Donc, nous ne pouvons pas parler de l'acte enseignement-apprentissage sans évoquer son contexte et ses composantes. Ces derniers sont divers, multifonctionnels et multidimensionnels, nous n'allons pas exposer tous les constituants car cela nécessite un autre travail de recherche mais cibler les plus dominants et influents sur la réussite ou l'échec de l'acte enseignement-apprentissage.

Le processus d'apprentissage-apprentissage est basé sur l'enseignement de la connaissance et sur la façon dont l'apprenant apprend cette dernière. Il est important de prendre en considération les caractéristiques de l'apprenant et les méthodes d'enseignement appropriées qui peuvent être apportées pour réussir l'acte pédagogique qui résulte de l'interaction de l'enseignant avec les apprenants. Il doit tout exploiter pour atteindre l'objectif de l'acte enseignement-apprentissage.

## **I - L'acte enseignement-apprentissage et ses spécificités**

La didactique prend le soin d'analyser le processus enseignement-apprentissage au niveau des entrées (objectifs et compétences). Elle adapte le processus en lui-même grâce aux contenus, méthodes et moyens. Elle assure la réussite de l'action pédagogique à travers les sorties (évaluation, remédiation pédagogique), tout cela, en mesurant les rythmes d'apprentissage propres aux apprenants.

L'acte enseignement- apprentissage est appliqué dans une période donnée avec un ensemble de documents officiels et des programmes en utilisant les formes de mise en œuvre en fonction des approches variées et différentes, en réalisant aussi des objectifs à travers des activités menées par l'enseignant et l'apprenant ensemble, avec des méthodes des moyens multiples et diversifiés. Ce dernier est finalisé grâce à une évaluation basée sur des critères spécifiques qui sont démultipliés en indicateurs.

A son tour et pour arriver à réaliser correctement et efficacement l'acte enseignement-apprentissage, L'enseignant doit posséder plusieurs capacités en particulier la vision de la projection et l'esprit de l'organisation car il est tenu d'organiser les modes d'apprentissage en motivant les apprenants en particulier ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Philippe Meirieu dit : *« Il leur faut absolument faire pencher la balance pour que l'élève, s'il néglige une discipline ou remet en question l'utilité d'un enseignement, ait, finalement, plus à perdre qu'à gagner »*<sup>24</sup>. C'est une mission assez délicate mais réalisable s'il est armé de la volonté pour exécuter sa tâche pédagogique en tout dévouement et sincérité.

### **I.1 L'importance de la Didactique**

Il est à noter que l'importance majeure et stratégique de la didactique c'est la rationalisation du processus enseignement - apprentissage, et l'identification des liens tissés entre ses composantes. Elle s'est fixée comme principe de fonctionnement, la planification et la mise en œuvre et du processus enseignement-

---

<sup>24</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 22

apprentissage en fonction des compétences tracées et objectifs assignés. Pour Robert F. Mager : « *Notre seul souci est de remarquer que l'on suppose l'élève capable de montrer par son comportement qu'est atteint le but d'un enseignement donné une fois celui-ci terminé, une fois que l'action directe de l'enseignant a cessé* »<sup>25</sup> . La didactique est nécessaire pour obtenir une bonne qualité de produits et un outil efficace pour améliorer l'apprentissage.

Elle exige que l'enseignant maîtrise les différentes méthodes et méthodologies d'enseignement ainsi que les types et les modes d'apprentissage afin d'identifier les voies et les moyens d'aides pédagogiques appropriées qui doivent être fournis au apprenants en particulier, ceux qui sont en difficulté d'apprentissage selon une approche communicative

Des conditions importantes peuvent être identifiées dans les types suivants:

- ✓ Tenir compte des spécificités psychologiques, socio-économiques, et culturelles des apprenants ;
- ✓ Prendre en considération les différences individuelles de niveau qui font appel aux différentes pédagogies ;
- ✓ Adaptation du matériel en fonction de ces différences ;
- ✓ La bonne gestion pédagogique selon des paramètres étudiés ;
- ✓ La préparation des possibilités et des éventualités de réussite et d'échec ;
- ✓ Choisir les rythmes d'apprentissage ;
- ✓ Organisation de l'espace classe ;
- ✓ Avantager l'intégration pour développer de nouvelles compétences pédagogiques ;

---

<sup>25</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 9

✓ Solliciter l'adhésion des enseignants afin d'obtenir une meilleure qualité d'enseignement-apprentissage.

## **I.2 L'identification des objectifs et compétences**

L'identification des compétences se base sur les capacités de l'apprenant à affronter les diverses situations pédagogiques. Selon Gérard de Vecchi : « *C'est donc un ensemble coordonné de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mis en œuvre dans une situation donnée (être capable de traiter une information, répondre à une consigne...).* Les compétences incitent donc l'enseignant à s'appuyer sur le réel »<sup>26</sup>. Dans ce contexte, la détection des objectifs pédagogiques devient une approche qui l'adapte au contenu mais elle doit se faire d'une manière rationnelle et selon des critères réels afin de donner un sens à l'acte enseignement-apprentissage, beaucoup d'enseignants ne prennent pas en considération ce facteur déterminant de réussite et tombe dans le piège de l'improvisation car l'objectif d'apprentissage représente l'aspect conceptuel de l'acte enseignement-apprentissage, il ne pourra être efficace que si son objectif est bien défini. En d'autres termes, les objectifs deviennent planifiables avec une gestion et une gouvernance qui facilite l'atteinte d'un certain nombre de résultats à travers l'évaluation et le suivi.

Les objectifs d'apprentissage sont des objectifs qui ont des visés comportementaux ou procéduraux. Nous entendons souvent parler des objectifs de procédure qui sont des objectifs enseignements observables à partir de l'évaluation. Souvent, formulé sous la forme d'actes spécifiques avec précision. À cet égard, nous mesurons le comportement de l'apprenant, et non pas le comportement de l'enseignant. La formulation des objectifs doit toujours être claire et éviter des termes flous qui suggèrent un grand nombre d'interprétations qui peuvent être imposées. Il y a des enseignants qui s'inscrivent dans le flou, cela se répercute sur leur acte enseignement-apprentissage, ils seront indécis sur les méthodes appliquées et les modalités d'évaluation. Il s'agit de définir quel comportement pédagogique observable est attendu de l'apprenant à la fin de l'activité.

---

<sup>26</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 58

Nous savons que les compétences pédagogiques sont issues d'une nouvelle approche contemporaine de l'apprentissage visant à armer l'apprenant d'un ensemble de compétences de base pour faire face aux situations complexes et difficiles rencontrées dans la réalité de la classe. Xavier Rogiers définit : « *La compétence est un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités* »<sup>27</sup>. L'apprenant se sert de ses connaissances pour résoudre une série de situations – problèmes. La compétence est la seule garantie d'un succès de réalisation ou de solution à cette situation, elle est aussi à la base de son autonomie puisque chacun choisit les réponses en fonction de ses ressources. Mettre l'accent sur les compétences pédagogiques, c'est se positionner dans l'acte enseignement-apprentissage contemporain puisque ce dernier se réfère à la plus récente méthode d'enseignement, c'est l'approche par les compétences.

### **I.3 La situation- problème et L'intégration des ressources**

Armer l'apprenant à faire face aux situations-problème est le premier objectif de l'acte enseignement-apprentissage car il ne peut affronter cette situation que grâce à ses ressources, connaissances et acquisitions. D'après cette réflexion, nous concluons, que les compétences comprennent une gamme de connaissances, de ressources et des attitudes qui aident l'apprenant à surmonter les difficultés qui existent dans les situations rencontrées. L'apprenant investit ses ressources face à ces situations complexes en choisissant les solutions appropriées ou il fait un tri dans un éventail de choix pour résoudre les problèmes rencontrés en activant le processus de l'enseignement-apprentissage. Ce travail, se fait d'une façon cohérente, comme nous l'avons précisé antérieurement et cela, en adoptant la connaissance et la méthodologie appropriée en avantageant un esprit d'intégration. Pour Xavier Rogiers : « *c'est bien l'apprenant qui est un acteur de l'intégration des acquis : un enseignant ne peut pas intégrer à la place de l'élève, ni un autre élève. L'intégration des acquis est une démarche essentiellement personnelle* »<sup>28</sup>. Selon

---

<sup>27</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 65

<sup>28</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 24

toutes les définitions, nous pouvons comprendre que la situation est un ensemble de circonstances spatiales, temporelles et actuelles entourant l'acte enseignement-apprentissage. Dans ce sens, il est important de déterminer ce contexte qui peut interférer avec, les conditions, les obstacles, les attitudes, les problèmes, les difficultés, les questions, les tests...etc. La tâche d'apprentissage est un défi cognitif pour l'apprenant, de sorte qu'il fait appel à ses capacités et ses connaissances qui sont nécessaires pour faire face à la situation et résoudre la confusion ou accéder à l'acquisition.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons dire que la situation se manifeste sous forme d'un ensemble de problèmes et des obstacles. Les conditions qui obligent l'apprenant à trouver des solutions sont purement pédagogiques. Tout ce travail est préparé et réalisé afin de juger sa compétence et l'efficacité de l'acte enseignement-apprentissage. Par conséquent, nous devons préparer l'apprenant à la réalité de la vie pour faire face aux défis et aux difficultés du monde extérieur. Cette réflexion est avantagée par le constructivisme et le socioconstructivisme. Philippe Meirieu explique : « *Au total, éduquer un enfant, c'est l'aider à la construction de son intériorité : l'aider à nommer ce qu'il ressent, à se donner des images mentales ordonnées, à faire travailler sa mémoire et à chercher, dans les œuvres de culture, ce qui résonne avec son expérience personnelle. [...] il faut lui aménager des situations propices à cela : se donner et lui donner du temps, explorer avec lui le monde qui l'entoure, l'orienter vers des activités et de savoirs capable de le « nourrir », ne pas hésiter à « faire avec lui » pour développer ses capacités langagières et enrichir son univers symbolique* »<sup>29</sup>. Ce sont ses situations complexes qui vont rendre l'apprenant compétent et qualifié. Il va posséder une gamme de ressources et attitudes et sera armé d'un ensemble de capacités d'interagir avec son environnement, s'il est ouvert sur un ensemble de solutions réalistes et possibles selon son potentiel, il est, donc, propice à la réussite et l'excellence. D'autre part, la situation devrait être soutenue par attribution, des documents, des instructions, des textes, des évaluations.

---

<sup>29</sup>Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 34

Nous savons que les situations ont une grande importance dans l'école contemporaine, et la distinction entre tout ce qui est traditionnel et nouveau. Par conséquent, l'efficacité et la rentabilité, c'est mettre en évidence les capacités, les compétences, les talents de l'apprenant pour résoudre des problèmes difficiles, corriger ses erreurs et proposer des solutions appropriées et possibles. Cela, grâce à la motivation et l'auto-apprentissage, en contournant les méthodes traditionnelles, et de fournir des connaissances et des contenus assez riches. Yves Reuter confirme : « *La fonctionnalité de l'erreur peut être bien plus importante que ne le suppose le modèle traditionnel ouvrant ainsi à d'autres pistes d'intervention, moins réductrices et moins inefficaces que celles qui sont à l'œuvre dans les pratiques classiques* »<sup>30</sup>. Il est certain que l'enseignement- apprentissage fait évoluer les compétences et les capacités mentales distinctes des apprenants. Il établit un lien entre l'école et la réalité, il rationalise le processus de planification et les outils pédagogiques.

Le recours à des activités d'intégration après l'acquisition des ressources pour faire face à la situation ou un groupe de situations difficiles est une évidence pédagogique issue de la nouvelle approche et le résultat des exigences pédagogiques en cours. Les activités d'intégration sont programmables à tout moment de l'apprentissage, surtout à la fin de certains enseignements quand l'enseignant veut évaluer ou consolider l'acquisition. La situation d'intégration qui est en réalité une solution à la situation problème représente le débouché de l'acte enseignement-apprentissage. La réussite ou l'échec de ce dernier est proclamée en fonction de la faculté d'intégration car beaucoup d'apprenants possèdent les ressources ou les connaissances mais n'arrivent pas à les intégrer. Elle est basée sur l'efficacité de l'apprenant comme un élément majeur dans le processus de construction de ressources et de résolution de situations-problèmes. L'activité est significative et liée à un nouveau statut orienté vers la pertinence et l'atteinte de l'objectif final de l'intégration. Pour cela, l'enseignant doit identifier les

---

<sup>30</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 50

connaissances qu'il veut intégrer en prenant en compte le niveau de l'apprenant et en lui fournissant beaucoup d'occasions d'intégration. L'enseignant est tenu de préparer les moyens et d'identifier les formes de travail (individuels - groupes ...), précisant les étapes de travail afin de garantir le respect du protocole réservé à l'acte enseignement-apprentissage.

## II - Les relations interactives entre l'enseignant, l'apprenant et les connaissances

L'apprentissage traditionnel se basait sur l'autorité absolue de l'enseignant qui se positionne dans une posture dominante offrant une série de questions qui nécessitent la répétition aux apprenants. Par conséquent, l'apprenant n'est pas exposé à des situations nouvelles pour répondre à des applications de construction modernes mais il est confronté à des situations anciennes souvent répétées d'une façon machinale. Dans ce sens, Philippe Meirieu explique : « *C'est pourquoi, il faut déployer – et les pédagogues le font – des trésors d'ingéniosité [...] il faut inventer au quotidien des questions étranges, des expériences inédites, des situations nouvelles [...] telle est la condition d'une transmission du désir et du plaisir d'apprendre* »<sup>31</sup>. Nous n'allons pas dire que les enseignants ne possédaient pas les compétences, méthodologiques, communicationnelles, intellectuelles et linguistiques, nécessaires à pratiquer l'acte pédagogique d'une manière adéquate mais la didactique se basait beaucoup plus sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Beaucoup d'entre eux restent sans réaction, impuissant pour faire face et de s'adapter aux évolutions de la nouvelle réalité de l'école d'aujourd'hui car ils se sentent incapables de changer ou rejettent carrément cette idée en manifestant un esprit de réticence. Malheureusement cela se répercute négativement sur l'acte enseignement-apprentissage et minimise les chances de réussite des apprenants.

L'interaction est basée sur les trois éléments : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Si l'enseignement traditionnel est axé sur les connaissances des enseignants, car il le considérait comme la seule personne qui détient le savoir, le nouvel acte enseignement-apprentissage a pris une position d'interaction entre les trois pôles, en identifiant leurs caractéristiques. La logique veut que nous ne puissions pas séparer l'enseignement de l'apprentissage car un va-et-vient est vital pour sa performance, efficacité et rendement pour l'apprenant et pour l'enseignant. Pour Philippe Meirieu : « *C'est l'élève qui détient le pouvoir, car si les savoirs lui préexistent, c'est lui qui, dans ses apprentissage et son développement, préexistent aux*

---

<sup>31</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 24

*savoirs [...], son travail qui, seul peut le faire progresser* »<sup>32</sup>. Les nouvelles compétences pédagogiques se déterminent en mettant l'accent sur l'interaction positive entre les trois pôles. La mission de l'enseignant est de chercher, lors de la préparation, des postures appropriées pour répondre à ces situations complexes et compliquées selon les objectifs essentiels suivants :

- Aider l'apprenant à identifier le problème ou la situation-problème ;
- Identifier les ressources qui devraient être investies dans la résolution de ce problème ;
- Organiser ses ressources d'une façon significative.
- Le rôle des enseignants est celui de l'orientation et de la motivation.

Par conséquent, la connaissance n'est plus la propriété de l'enseignant, mais l'un des gains de l'apprenant. La connaissance est devenue un groupe de ressources appartenant à l'apprenant. Cela signifie que cette pédagogie à développer les compétences de la pensée de l'apprenant, et renforcer la méthodologie de la communication. L'enseignement aide l'apprenant à la recherche systématique et autonome, à résoudre les problèmes difficiles dans conditions complexes. Il s'agit aussi de le préparer à l'autonomie pour dénouer tous les différents problèmes rencontrés dans l'environnement extérieur. Selon Philippe Meirieu : « *L'enfant [...] doit être soumis à la discipline scolaire et aux savoirs qui l'élèveront progressivement vers la culture et la raison afin de devenir un sujet autonome* »<sup>33</sup>. Cette méthode qui fait appel à une pédagogie dynamique permet d'acquérir les compétences de la pensée et de l'apprentissage systématique pour atteindre un objectif viable.

### **II.1.1 Le choix approprié des moyens pédagogique**

L'acte enseignement-apprentissage doit être présenté avec des moyens pédagogiques qui correspondent aux compétences réelles des apprenants, ils sont

---

<sup>32</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 12

<sup>33</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 71

divers et différents : l'utilisation de textes, documents, sources, références et liens, des questions et des instructions qui ont pour tâche de les aider à participer à l'acte enseignement-apprentissage. Les moyens sont multiples surtout ceux qui mettent l'accent sur l'activité de l'apprenant selon leurs spécificités et leurs intérêts. Les compétences pédagogiques font appel à tous les moyens d'aides pédagogiques qui soutiennent l'apprenant lors de la résolution des situations rencontrées, ils sont présents afin de lui faciliter la tâche et de l'inscrire dans une optique de créativité. A cet effet, il est important de faire un choix judicieux de ces derniers car ils sont à la base de la réussite de l'acte enseignement-apprentissage. Ils sont d'une aide primordiale pour faire avancer l'acte pédagogique, ils sont identifiables comme suit:

- Faciliter le processus d'explication, de clarification et d'interprétation de la communication ;
- Ajouter la vitalité, l'efficacité, l'efficience à l'activité ;
- Consolider les informations avec le renforcement des mécanismes de mémorisation ;
- Stimuler l'intérêt de l'apprenant ;
- Simplifier le cours et ses différentes étapes ;
- Satisfaire les besoins d'apprentissage de l'apprenant ;
- Rendre l'apprenant plus attentif, réceptif et concentré ;
- Fournir une expertise et une expérience à l'enseignant et à l'apprenant ;
- Osciller le contenu d'apprentissage entre numérique, verbale et visuel ;
- Pousser l'apprenant à participer à un enseignement efficace ;
- Construire un cours grâce aux moyens technologiques et contemporains.
- Diversifier afin de réduire les différences individuelles ;

### II.1.2 Le contenu pédagogique

Le contenu est une collection de connaissances et d'informations qui devraient être acquises par l'apprenant, c'est un élément important de l'acte enseignement-apprentissage visant à travers l'implication des apprenants à atteindre les objectifs tracés. Ce dernier sera adapté à son niveau, à ses attentes, aux exigences de la situation d'apprentissage et le plus important à ses capacités d'assimilation. Le contenu comprend et fait référence à une variété de valeurs d'éthique et des représentations comportementales des principes fixes ou variables associés à la personnalité selon les programmes officiels. Le contenu est soumis à un renouvellement périodique et de progrès tout en préservant son authenticité, ses idées et ses perceptions comme c'est le cas des nouveaux programmes, manuels. L'acte enseignement-apprentissage s'inscrit dans une réflexion évolutive en fonction des nouveautés et des changements non seulement du cadre intra-scolaire mais aussi du cadre extrascolaire. Comme le précise Philippe Meirieu : « *afin de laisser entendre que l'important n'est pas de faire, mais de comprendre, de savoir ce que l'on a compris et ce que l'on peut en faire [...] c'est pouvoir utiliser ses connaissances dans des conditions nouvelles, en dehors des situations d'apprentissage et à l'extérieur de l'école, à sa propre initiative* »<sup>34</sup>. Il est important de s'investir dans ce sens.

### II.1.3 Les méthodes pédagogiques

S'il est nécessaire de favoriser la réussite de l'acte enseignement-apprentissage par des moyens pédagogiques, il est primordial de choisir les méthodes adéquates à l'utilisation de ces moyens. Le doigté de l'enseignant s'affirme en optant pour les meilleures méthodes. Si cette réflexion est facile à admettre et à comprendre, son exécution sur le terrain n'est pas facile. Selon Gérard de Vecchi : « *Chaque enseignant possède sa propre méthode d'apprentissage et il a naturellement tendance à considérer que tous ses élèves devraient travailler comme lui puisque, à son niveau, ça marche ! Il tend donc parfois à imposer, consciemment ou inconsciemment, sa manière de faire, qui ne convient pas à certains et qui peut*

---

<sup>34</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 118

*donc constituer un facteur d'échec scolaire* »<sup>35</sup>. L'enseignant est, tout le temps, confronté à ce genre de problèmes quant à son choix car la planification même si elle est suivie, elle risque d'être confrontée à des problèmes qui émergent lors de l'exécution de l'acte enseignement-apprentissage. Pour les modalités de réalisation, elles se réfèrent à des activités et des formes pédagogiques variées. L'enseignant se contente de fournir des connaissances et essaye d'installer les compétences nécessaires à l'acquisition, afin d'atteindre un ensemble d'objectifs selon une méthode d'enseignement conforme mais il lui faut faire un choix assez judicieux afin qu'il puisse atteindre son objectif et garantir la réussite de son acte enseignement-apprentissage.

L'école moderne utilise une gamme de méthodes basées sur le dialogue, la négociation et la recherche en avantageant le travail en groupe. Celles qui sont efficaces se reposent sur plusieurs principes de base : jouer, apprendre à travers le vécu, l'auto-apprentissage, la liberté, et l'ouverture sur le monde. L'apprenant est guidé par la pensée coopérative et l'esprit d'entraide.

---

<sup>35</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 39

### **III - Le travail d'équipe**

La pensée coopérative est parmi les mécanismes psychologiques et organisationnels les plus importants pour créer des activités réelles car elle nécessite la présence d'un état d'esprit qui prend en charge cette idée selon une optique de complémentarité. Philippe Meirieu dit : « *A l'école, on doit apprendre à travailler ensemble même si l'on n'aime pas [...]. Ici c'est l'apprentissage qui fait société, pas la complicité affective ou culturelle* »<sup>36</sup>. L'activité de remédiation pédagogique encourage ce genre d'opérations car l'enseignant regroupe les apprenants en fonction de leurs difficultés et besoins d'apprentissage afin de dédramatiser la situation, l'entraide fait face grâce à l'introduction d'un apprenant moteur qui stimule ses camarades à surmonter leurs carences.

Travailler dans une équipe, au sein d'un groupe particulier, aide l'apprenant à une croissance efficace ouverte et positive, et l'acquisition de connaissances et d'expériences entre autres, élimine, chez lui, de nombreux comportements négatifs, le protège, aussi, d'un sentiment de peur, et d'infériorité et l'aide à se débarrasser de l'égoïsme et de s'éloigner de l'estime de soi. Le progrès et la prospérité de l'acte enseignement-apprentissage ne s'affirment que s'ils émergent dans un cadre d'équipe et qu'ils soient pratiqués d'une façon partagée et collective. Il se base essentiellement sur des exigences pédagogiques variées.

#### **III.1.1 Le rythme d'apprentissage**

De nombreuses études ont prouvé qu'il y avait une relation entre l'intelligence et la réussite. L'enfant apprend rapidement et avec un minimum d'effort grâce à l'adoption de stratégies et de méthodes d'apprentissage efficaces et variées, tout au moins la capacité d'un apprenant qui ne dispose pas des stratégies et des méthodes de certains apprentissage nécessite l'effort de faire une plus grande, persévérance afin d'éviter la fatigue de l'apprenant de la fatigue. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *pour prévenir la fatigue scolaire, il est important de varier les activités proposées le plus possible en alternant des types d'occupations qui*

---

<sup>36</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 140

*requièrent à chaque fois des compétences physiques ou intellectuelles différentes »<sup>37</sup>.* Dans ce sens le rythme scolaire est, aussi déterminant dans la réussite, il assure à l'apprenant un apprentissage efficace. Le comportement change en fonction du rythme scolaire et fait appel à des activités intellectuelles.

Une réflexion, qui se soucie des rythmes d'activités psycho-sociales pour les enfants et leurs relations avec les activités scolaires, cherche à mettre en évidence l'impact du temps et les conditions périphériques qui peuvent contribuer à améliorer les niveaux d'efficacité et la proportion des connaissances chez les apprenants. Elle affirme que la bonne gestion du temps à travers un rythme scolaire adapté facilite les conditions d'acquisition améliore l'acte enseignement-apprentissage et lutte à long terme contre l'échec scolaire. La situation d'apprentissage est en perpétuel relation avec la capacité d'apprendre et l'indicateur du temps, elle varie en fonction de la volonté d'apprendre sous un principe de fonctionnement qui est l'adaptation.

### **III.1.2 L'espace didactique**

Le processus enseignement-apprentissage exige un espace adéquat pour atteindre la réussite souhaitée, l'espace scolaire traditionnel est fermé sans intérêt, structuré et bien rangé, mais il était un espace étroit est vide. Les positions des tables étaient inappropriées et inadapté à l'apprentissage. Cet espace a été infecté par la violence, l'oppression et la rigueur et l'absence d'une vie heureuse et l'esprit de la démocratie. Le rôle de l'enseignant se résume au transfert du savoir puisqu'il était caricaturé par le seul détecteur de ce dernier et l'apprenant se contente d'assurer cette transmission d'une manière efficace en restituant les paroles de l'enseignant. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca expliquent : « *La classe peut, bien entendu être appréhendée comme un lieu social comme un autre mais dans ce cas, elle perd toute spécificité. Du point de vue didactique, elle se définit au contraire comme un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire*

---

<sup>37</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 54

*linguistiques : c'est donc le point central du système didactique. C'est un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration »*<sup>38</sup>. Cette exigence pédagogique se répercute sur tous les paramètres qui entourent l'acte pédagogique en occurrence l'espace didactique qui était un lieu de sérénité et chaque preneur avait son propre espace, il n'avait pas le droit de se déplacer en classe. Il était sans intérêt à caractère vertical car le transfert des connaissances se faisait dans la direction verticale du haut vers le bas, les sièges sont alignés, soit individuellement, soit au niveau bilatéral.

Mais l'école moderne qui a connu une métamorphose. Elle se réfère aux nouvelles découvertes psychologiques, on dit souvent que « l'apprenant qui ne bouge pas est un apprenant malade ». De ce fait, il est très important de donner à l'apprenant cette liberté de se déplacer dans l'espace classe. Ce dernier doit être exploité dans le but de l'acquisition et la consolidation de l'acte enseignement-apprentissage. Les méthodes pédagogiques efficaces ont changé et l'espace a pris la dimension verticale et horizontale, circulaire, d'un demi-cercle, la forme du fer à cheval... la disposition des tables n'est plus unique mais elle est établie en fonction des fins pédagogiques. Aujourd'hui dans une salle de classe, nous trouvons un groupe d'espace tels que : l'espace bureau, l'espace du travail, l'espace du tableau, l'espace du musée de l'espace du coin vert...L'espace de la classe se caractérise par la diversité de l'espace didactique, différentes formes, plusieurs motifs géométriques, en fonction de la nature des activités et les outils pédagogiques. La pédagogie active encourage l'apprenant à se déplacer dans cette espace car cela constitue un moment propice d'apprentissage. Pour Philippe Meirieu : « *faire quelque chose qu'il ne sait pas faire constitue toujours pour l'apprenant un engagement que nul ne peut effectuer à sa place »*<sup>39</sup>. Il doit avoir le sentiment de liberté pour qu'il puisse s'épanouir et s'investir plus dans l'acte enseignement-apprentissage.

---

<sup>38</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 126

<sup>39</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 74

### III.1.3 La communication

La communication est un critère essentiel d'échange et d'harmonie dans tout le monde vivant et singulièrement dans les collectivités humaines de type scolaire. Elle permet d'atténuer les conflits et de mobiliser toutes les bonnes volontés vers un objectif commun. Le processus enseignement - apprentissage continue à créer une dynamique qui met en relation enseignant et apprenants au sein d'un espace pédagogique. Philippe Meirieu démontre l'idée : « *La recherche des conditions scolaires du bonheur permet aussi d'affirmer des singularités, d'enseigner à construire, défendre et respecter des opinions [...] alors que les règnes du stress et du conformisme poussent les élèves et les enseignants à ne pas prendre de risque dans ce sens* »<sup>40</sup>. L'enseignant peut communiquer à travers les mouvements visuels, des signaux et des signes de visage et du corps pour stimuler les apprenants car il doit assurer la continuité d'un retour ou d'une réaction. Beaucoup d'enseignants négligent l'apport de la communication dans l'acquisition des connaissances, ils oublient que la motivation est une source d'intérêt et d'adhésion à l'apprentissage. Robert F. Mager affirme : « *Nous pouvons essayer d'influencer l'élève de diverses manières mais nous devons au moins tout faire pour qu'il ait du sujet ou de l'activité que nous lui avons enseigné une opinion plutôt favorable. Ceci pourrait représenter le but minimum et universel de l'éducation* »<sup>41</sup>. Les recherches étaient affirmatives dans ce sens puisque l'individu est sociable de nature et la société évolue à partir de la communication. Si l'enseignant apprend à communiquer avec ses apprenants, il aura la possibilité de connaître leurs problèmes, d'identifier leurs carences et trouver des solutions grâce à la discussion.

En ce qui concerne les relations de communication qui existent en classe, l'enseignant devient un guide et contribue à la création de situations de communication afin de résoudre les situations-problèmes, en fonction des ressources, des documents, des critères et des indicateurs d'évaluation et selon des objectifs précis. C'est une façon d'atteindre la qualité et la quantité nécessaire

---

<sup>40</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 75

<sup>41</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 10

d'apprentissage et de pousser l'apprenant vers l'auto-apprentissage en fournissant une atmosphère de liberté, de créativité et d'innovation. La communication verbale est la forme la plus courante et largement utilisée dans la classe mais elle peut prendre d'autres formes. Les comportements en classe de communication non verbale entre l'enseignant et les apprenants, sont un ensemble d'informations et d'indicateurs sur les aspects émotionnels et affectifs. Ils révèlent le caché dans toutes les relations humaines qui ont besoin d'être dévoilées afin de renforcer l'acte enseignement-apprentissage. Gérard de Vecchi montre que : « *Certains élèves ne peuvent que difficilement apprendre quand ou celui qui ou celle qui leur propose ce type d'activité n'est pas accepté ou reconnu comme ayant une valeur, ou respecté, admiré...aimé !* »<sup>42</sup>. Cela peut permettre à l'apprenant de s'exprimer librement sachant bien qu'il trouvera quelqu'un qui l'écouterà et prendra en considération ses préoccupations personnelles et pédagogiques.

### **Conclusion**

A travers ce chapitre, Nous voulons mettre l'accent sur toutes les méthodes et les applications pédagogiques, en occurrence ce qui est pratiqué au sein de l'établissement scolaire avec tous ses dimensions physiques, culturelles et éthiques. Il y a une relation étroite entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi sa famille et son environnement extérieur, ce qui affecte l'école. La didactique s'intéresse à divers aspects de l'apprenant et de l'apprentissage, elle est basée sur trois éléments principaux : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. En d'autres termes, c'est l'enseignant qui fait véhiculer le savoir à travers un contenu en se basant sur de méthodes et outils pédagogiques.

L'enseignant a la tâche de former l'apprenant, dans une pédagogie relationnelle. De la sorte, Les connaissances et les informations de l'apprenant sont incluses dans les relations d'apprentissage. Dans l'ensemble, l'acte enseignement-apprentissage est un moyen pour atteindre la créativité et l'innovation de ce dernier, fondée sur la liberté, l'initiative individuelle et la règle de communication.

---

<sup>42</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 42

L'enseignant est tenu de maîtriser les méthodes et le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Il doit aussi savoir cibler les compétences à atteindre sous la forme d'objectifs et de procédures de comportement, avant d'entrer dans un parcours d'apprentissage. Par conséquent, il doit estimer le contenu approprié, et les méthodes pédagogiques pour lui faciliter l'acquisition. . Les résultats sont mesurés en fonction des objectifs, les aptitudes et les compétences de l'apprenant au niveau de la performance, de la pratique et du rendement. Cette mesure est réalisée grâce aux évaluations, intermédiaires et finales. Dans ce contexte, les objectifs pédagogiques sont une approche pédagogique qui gère les contenus. Ce qui pousse l'enseignant à tracer un plan ou une stratégie spécifique basé sur la planification et la gestion afin d'atteindre un certain résultat.

La compétence est définie comme les capacités et propriétés fondamentales et qualitatives de l'apprenant face à une situation-problème dans sa réalité personnelle. En d'autres termes, la capacité d'assimilation face à de nouvelles situations complexes. Cela signifie que les compétences comprennent une gamme de connaissances, de ressources, de compétences et d'attitudes qui aident l'apprenant à faire face aux situations auxquelles il est confronté dans son environnement, l'apprenant investit ses ressources lorsqu'il est confronté à des problèmes complexes. Il applique de nouveaux choix, en choisissant les bonnes solutions ou en synthétisant une gamme d'information pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie personnelle et scolaire. Les compétences de base sont essentielles et nécessaires dans le domaine pédagogique, telles que: lire, écrire, parler et comprendre. Ils représentent les quatre champs de compétence L'oral et à l'écrit. L'organisation du contenu dépend des exigences du processus d'apprentissage lui-même et des formes du travail. C'est ce qu'on appelle les méthodes d'enseignement.

Afin de promouvoir l'acte enseignement-apprentissage, il est important de rappeler que cela exige une pédagogie créative, lors de la préparation, en utilisant des outils pédagogiques pratiques qui doivent être guidés par l'enseignant fin d'atteindre la réussite scolaire. Ainsi nous pouvons contribuer à la clarification des concepts,

diagnostiquer les faits, ajouter au contenu des savoirs intéressants, qui les rendent précieux, pratiques, efficaces et plus attrayants.

**DEUXIEME CHAPITRE : LA**  
**REMEDIATION PEDAGOGIQUE**

## Introduction

L'école contemporaine ne se contente plus de donner le même enseignement pour tous les apprenants. L'esprit d'homogénéité s'est installé depuis des décennies dans l'intention de mettre tous les apprenants au même niveau afin de leur garantir une réussite globale. Cette vision se réfère à une théorie d'apprentissage qui souhaite les amener à une acquisition unique des savoirs sans prendre en considération leurs intelligences ou la différenciation. Ces derniers sont des paramètres importants dans leur réussite scolaire. L'enseignement intelligent s'affirme en déterminant un processus d'apprentissage qui se réfère aux différents critères d'hétérogénéité, les apprenants sont différents sur tous les plans et ils n'apprennent pas de la même manière. Pour Sandrine Grosjean : « *Mais il s'agit avant tout d'un parti pris pédagogique : tout le monde n'apprend pas de la même façon et il faut tenir compte de cette différence dans la préparation des activités* »<sup>43</sup>. L'individualisation dans l'apprentissage est une autre manière de repenser l'acte enseignement-apprentissage, de ce fait, ce dernier sera conçu en fonction de données réelles tout en avantageant les besoins et les carences des apprenants pour faciliter l'accès à la connaissance. Au lieu de parler d'un enseignement collectif, on évoquera le concept de l'enseignement individuel.

Les difficultés d'apprentissage sont nombreuses. Elles sont multidimensionnelles. Cela, les rend inadaptés par rapport à l'acte enseignement-apprentissage et voue l'activité de remédiation pédagogique à l'échec. Beaucoup d'entre eux éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue française. Ils sont incapables d'apprendre la langue, bien qu'ils ne soient pas atteints d'une maladie qui les empêche d'acquérir les connaissances. Nous avons remarqué qu'il y a un écart dans la croissance de la capacité des uns par rapport aux autres.

Les enfants ayant des difficultés ne sont pas classés comme enfants handicapés mais ils ont certainement besoin d'une prise en charge spéciale. La difficulté

---

<sup>43</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 53

d'apprentissage exposera inévitablement l'enfant à un trouble psychologique et le met automatiquement en déséquilibre. Toute cette réflexion, nous a motivé à commencer par l'acte enseignement- apprentissage et les fondements de la remédiation pédagogique.

La remédiation pédagogique prendra en charge cette transaction puisqu'elle avantage l'identification des difficultés individuelles des apprenants à travers les différentes évaluations. A ce stade, l'adaptation des démarches pédagogiques et la différenciation des processus d'apprentissage deviennent une nécessité pédagogique afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage tracés.

Lutter contre l'échec scolaire reste le premier objectif de cette réflexion car l'enseignant leur donne une deuxième chance d'apprentissage afin de préserver la continuité et la régularité des apprentissages. Il va les aider à surmonter les difficultés en évitant l'accumulation des lacunes qui risque de les confronter à des problèmes d'acquisition puisque l'apprentissage est un enchaînement et les connaissances sont interdépendantes.

#### **IV - Définition et différenciation entre les concepts**

Le système éducatif garantit l'apprentissage aux apprenants par des organisations correspondantes à l'institution qui convoite leur formation en les dotant de savoirs. Dans ce contexte, plusieurs concepts accompagnent l'évolution des méthodes et méthodologies d'enseignement qui se réfèrent aux différentes théories d'apprentissage. Le seul dénominateur commun, c'est la réflexion d'un deuxième moment d'apprentissage qui favorise la réussite d'un premier acte enseignement-apprentissage raté. La différenciation entre ces trois termes : remédiation, soutien et rattrapage est primordiale. Il est utile de les distinguer au moment de la mise en œuvre dans la classe. Aujourd'hui, les travaux des scientifiques sont formels, les apprenants ne se développent pas de la même manière, donc la réflexion à travers la différenciation s'impose.

La remédiation est consacrée aux apprenants qui n'ont pas compris ou assimilé des connaissances. Elle a pour objectif de combler les lacunes et les difficultés rencontrées lors des activités disciplinaires. Grâce à l'observation et l'évaluation des productions ou des comportements des apprenants, l'enseignant arrive à détecter ces difficultés. A fin de se positionner dans une logique de remédiation pédagogique, il est tenu de les lister, de les répertorier et d'identifier leurs sources. Elle consiste à améliorer les apprentissages et réduire les échecs scolaires, elle concerne les matières fondamentales qui sont inscrits dans l'emploi du temps hebdomadaire. Lors de la remédiation, l'enseignant recourt à des démarches de différenciation pédagogique, c'est-à-dire : présenter différemment ce qui n'a pas été assimilé par l'apprenant la première fois.

##### **IV.1 Le Soutien pédagogique**

Le soutien pédagogique et la remédiation ont le même objectif, sinon que le premier s'adresse à l'ensemble des apprenants même quand ils sont bons et se fait en dehors des cours. Le soutien intervient lorsque l'apprenant a de grosses difficultés d'acquisitions dues à une appropriation faible ou approximative des apprentissages. C'est une forme d'intervention différenciée auprès d'apprenants appartenant au même groupe. L'appellation qui lui convient le mieux serait un

accompagnement en vue d'un renforcement ; c'est une pédagogie anticipatrice et préventive :

- Anticipatrice car elle se réalise sans constat d'échec préalable ;
- Préventive car elle prévient l'échec et le limite.

Si on doit se référer à ces caractéristiques, le soutien se base sur des pronostics plus ou moins apparents. Il n'est pas fondé sur une évaluation bilan. Bien entendu l'accompagnement ne saurait être collectif du moment qu'il s'agit d'un renforcement.

#### **IV.2 Le rattrapage**

L'objectif du rattrapage c'est d'installer un processus qui permet de mettre les apprenants concernés au même niveau de progression que les autres (ceux qui ont un bon niveau). Il vise les apprenants qui ont des difficultés ou des lacunes durables. Les textes réglementaires ne prévoient plus de rattrapage. Il intervient seulement lorsque l'apprenant a des difficultés dues à des causes plus évidentes : retard dans les apprentissages, insuffisances majeures. C'est une forme d'intervention auprès d'un groupe d'apprenants. Elle couvre le caractère d'une action pédagogique corrective et constructive :

- Corrective car elle réintroduit les apprentissages et comble les insuffisances ;
- Constructive car elle essaye de reconstruire les apprentissages en fonction des échecs recensés.

En somme, c'est un réapprentissage ou une forme de recours qui sont demandés en conséquence d'une action d'approfondissement de connaissances car les compétences de base ne sont pas acquises. Il se base sur des diagnostics précis suite à des échecs et des insuffisances réelles et répétées et non sur des pronostics aléatoires.

#### **IV.3 La remédiation pédagogique**

Il ne s'agit pas de refaire la leçon de la même manière mais plutôt de repenser l'acte avec les situations d'apprentissage différenciées. Pour Robert F.

Mager : « Dans le domaine de l'enseignement, il existe un grand nombre des situations qui diffèrent beaucoup les unes des autres »<sup>44</sup>. L'enseignant élabore des fiches pédagogiques en fonction des objectifs visés et des difficultés rencontrées par les apprenants. Remédier à temps : c'est empêcher la difficulté scolaire de se transformer en échec scolaire. Prendre en considération tous les facteurs de réussite afin de garantir un apprentissage fertile à l'apprenant tels que les méthodes, les outils et support, la gestion du temps et le nombre d'apprenants en classe...etc.

La remédiation pédagogique au plan institutionnel : Selon la circulaire ministérielle n ° 071 / 0.0.2 / publié le 03 Juin 2008. Un volume horaire a été alloué, dans l'enseignement primaire dans le cadre d'une modification dans le temps, à l'activité de la remédiation pédagogique. Elle touche les matières essentielles, de la première année à la cinquième année de l'enseignement primaire, qui sont la langue arabe, la langue française et les mathématiques. Pour l'enseignement primaire : Les séances de la remédiation pédagogique sont mentionnées sur les emplois du temps de tous les niveaux de l'enseignement primaire, à raison de 1h30 mn (la langue arabe – les mathématiques d'une façon hebdomadaire) pour la 1<sup>ère</sup> année primaire, 2<sup>ème</sup> année primaire et 3<sup>ème</sup> année primaire et 2h15 mn (la langue arabe – les mathématiques – la langue française d'une façon hebdomadaire) pour la 4<sup>ème</sup> année primaire et 5<sup>ème</sup> année primaire. Les séances sont programmées lors de la dernière séance de la matinée ou de l'après-midi et dure 45 mn. La remédiation en langue française n'est introduite qu'à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire, les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année primaire ne sont pas concernés par cette activité.

– la langue arabe ;

45 mn par semaine : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> AP, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP.

– Les mathématiques ;

45 mn par semaine : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> AP, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP

– la langue française ; « Le volume horaire annuel est réparti comme suit : »<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 73

<sup>45</sup> Programme 2011. P 28

45 mn par semaine : 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP.

Pour la 3<sup>ème</sup> AP : 45 mn par semaine à partir de l'année scolaire 2017/2018.

Les activités de remédiation pédagogique sont organisées selon des rations au cours de la semaine au profit des apprenants qui manifestent des difficultés dans l'acquisition de certains concepts et tâches nécessaires à la construction de nouvelles connaissances. La remédiation pédagogique doit se faire avec des moyens pédagogiques appropriés qui peuvent aider les apprenants concernés à surmonter leurs difficultés et cela en adaptant les méthodes d'intervention et de diagnostiquer les erreurs et les corriger en se référant à l'individualisation de l'apprentissage.

La remédiation pédagogique au plan pédagogique : Le verbe remédier au sens médical du terme évoque la prescription d'un remède, appliquer une thérapeutique ou donner des soins pour guérir une maladie. Le terme générique « remédiation » renvoie à toute intervention dont le but est de venir en aide à l'apprenant présentant des difficultés d'apprentissage. Remédier c'est donc intervenir en proposant un second « enseignement », c'est-à-dire une deuxième opportunité présentée sous la forme d'une profonde explication, une riche réflexion, grâce à une activité permettant à l'apprenant de reconstruire un savoir, savoir faire ou savoir être. Dans le cadre de l'école, elle s'adresse aux apprenants en difficulté scolaires, ceux qui n'ont pas la possibilité d'accéder aux connaissances. D'une façon générale, elle englobe plusieurs actions : rattraper, différencier, approfondir, réviser, réguler, soutenir et aider. La remédiation intervient au terme de chaque tâche d'apprentissage. Elle a pour objet d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré de maîtrise atteint. Eventuellement de découvrir où et en quoi l'apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer des stratégies qui lui permettent de progresser dans son apprentissage. En d'autre terme, c'est aussi une séance ou activité permanente de régulation des apprentissages pour au moins minimiser le taux d'échec scolaire et rendre l'école plus rentable. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond exposent son rôle : « *L'école répond à une attente fondamentale du public qu'elle accueille qui doit trouver dans les approches ce qui doit non seulement déclencher et entretenir la motivation et le désir d'apprendre mais également aider l'élève à construire ses apprentissages pour devenir un*

*apprenant autonome* »<sup>46</sup>. Cependant, elle a une relation restreinte avec l'évaluation selon ses différentes formes. Le constat en classe prouve que la pédagogie différenciée apporte plusieurs réponses pédagogiques à beaucoup de problèmes d'acquisition, elle aide les apprenants à l'épanouissement dans un milieu scolaire évolutif.

En effet, elle guide l'enseignant vers la régulation de son dispositif d'enseignement. L'évaluation doit être aussi au service de l'apprenant non seulement comme moyen de dépistage de lacunes mais comme un apport à reconnaître ses capacités réelles, elle sert à faire le point sur ses acquis. L'échec scolaire nous a poussés à conceptualiser des solutions adéquates qui sont : la remédiation, le soutien pédagogique, le rattrapage à travers l'évaluation.

#### **IV.3.1 Les objectifs de la remédiation pédagogique**

Les objectifs de la remédiation pédagogique sont multiples, c'est une activité qui va permettre à l'apprenant en difficulté de connaître ces carences, de les accepter et de les corriger dans le but de développer ses connaissances. Nous citons les plus pertinentes :

- Diagnostiquer les insuffisances des apprenants dans les différentes disciplines ;
- Les accompagner pour avoir un niveau supérieur ;
- Leur livrer la potentialité de participer à l'activité ;
- Leur donner les choix qui leur permettent de démontrer leurs capacités ;
- Les délivrer des problèmes psychologiques qui les ennuient lors du cours (timidité - complexe d'infériorité ...) ;

---

<sup>46</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 77

- Favoriser l'interaction des apprenants dans l'apprentissage ;

La remédiation est une action préventive de l'échec dans la mesure où le diagnostic intervient dès que les difficultés de l'apprentissage se manifestent. Elle est corrective car elle s'attaque aux causes de cet échec. Il existe deux types de remédiation : différée ou immédiate.

#### **IV.3.2 La remédiation immédiate (à chaud)**

Appelée aussi une remédiation à chaud qui se fait pendant les séances d'apprentissage. Lorsqu'elle est pleinement intégrée, c'est un ensemble de méthodes, d'attitudes et d'actions pédagogiques contribuant à apporter une aide ciblée à l'apprenant. C'est intervenir immédiatement sur des besoins qui se manifestent lors de déroulement d'un cours à partir d'une évaluation formative. C'est une remédiation intégrée à l'apprentissage. Elle émerge suite à une carence, elle n'est pas programmée mais c'est l'exigence de l'acte pédagogique qui lui fait appel. Certains l'appellent aussi intégrée car Elle se fait à la base d'une évaluation formative. « L'évaluation formative, complètement intégrée au processus d'apprentissage, permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure en vue d'assurer leur consolidation »<sup>47</sup>. L'enseignant intervient immédiatement pendant le cours. Il va prendre en charge les difficultés des apprenants dès son apparition et si la difficulté persiste, il prépare une séance en ateliers de besoins lors d'une activité de remédiation pédagogique différée. La remédiation pédagogique intégrée se fait pendant le cours (à chaud), d'où sa courte durée. Elle cible les apprenants qui sont en difficultés (en risque de décrochage pendant la séance). Elle répond aussi à des besoins ponctuels. Intervenir immédiatement en se manifestant lors du déroulement de la séance. C'est une remédiation pédagogique intégrée à l'apprentissage.

#### **IV.3.3 La remédiation Différée (à froid)**

Appelée aussi à froid, qui se fait après les séances d'apprentissage. L'activité de remédiation pédagogique est une activité introduite dans l'emploi du temps, elle

---

<sup>47</sup> Programme 2011. P 5

est mise en place en dehors de la séquence du cours, elle a un horaire fixe. Cette remédiation est programmée selon un protocole bien déterminé, de la détection des difficultés jusqu'à l'intervention en classe. L'enseignant a tout son temps pour choisir les méthodes, outils pédagogiques adéquats et effectuer un plan d'action. Certains l'appelle aussi différée car elle est mise en place en dehors de la séquence du cours. Elle peut être à horaire fixe. Pour l'enseignant cela consiste à désigner les apprenants et à les répartir en groupes dans le but de leur faire réaliser la tâche qui leur a été assignée en fonction de différents critères : les styles cognitifs, les niveaux, les besoins, etc. Selon Jean -Marie Gillig : « *Lorsqu'il s'agit de constituer des groupes dans les activités d'apprentissage cognitif, la préférence devrait aller à des ensembles homogènes fondés sur des évaluations indiquant un niveau* »<sup>48</sup>. La remédiation pédagogique différée concerne les apprenants qui ont de lourdes difficultés comme retard scolaire et dyslexie. Elle 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 des retards scolaires.

- L'enseignant Contrôle les pré-acquis, organise les groupes, veille à la compréhension des consignes en les reformulant par les apprenants. Il n'intervient pas mais oriente par les questions. Les apprenants essayent de résoudre le problème.

- L'enseignant stimule la prise de parole, accepte toutes les propositions, donne un temps de réflexion, favorise l'interaction apprenant-apprenant et confronte les travaux des binômes ou bien de petits groupes d'apprenants.

L'enseignant propose une grille d'auto-évaluation et il aide l'apprenant à expliciter sa réussite verbalement. Les apprenants verbalisent leurs réussites.

---

<sup>48</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 68

#### **IV.4 La conceptualisation de la remédiation pédagogique**

Si L'enseignant conçoit la remédiation pédagogique comme une activité de régulation permanente des apprentissages, il pourra lui trouver la place qui lui convient dans le processus de l'apprentissage. Toute action pédagogique qui se veut constructive doit se reposer sur le triptyque : apprentissage-évaluation-remédiation. Ces trois opérations font partie intégrante de l'acte pédagogique. Donc, elle se manifeste comme une séance thérapeutique pour guérir/soigner/remédier qui consiste à rendre normal ce qui ne l'est pas. Remédier, au moment de l'installation des ressources à condition que ces dernières ne soit pas insuffisamment maîtrisées par les apprenants en difficulté.

La remédiation pédagogique est une phase importante dans l'acte enseignement-apprentissage. On ne peut installer une culture de la remédiation comme une activité de régulation permanente des apprentissages sans considérer certains points essentiels à sa réalisation. Elle concerne tous les apprenants tout au long de l'année scolaire, elle n'est pas spécifique à un groupe particulier qui sera à chaque fois présent lors de l'activité sinon l'enseignant va cibler une catégorie et délaisser une autre. Le risque de stigmatisation pour les apprenants se trouvant trop souvent en groupe de remédiation est bien réel. C'est à l'enseignant d'éviter l'obstacle en jouant sur la psychologie. Une séance de remédiation prend en charge les apprenants en fonction de leurs besoins, elle ne traite qu'un groupe réduit d'apprenants selon les difficultés et les besoins de chaque membre de ce groupe. Le temps nécessaire à la prise en charge d'un apprenant varie selon son degré d'assimilation.

##### **IV.4.1 Adaptation des stratégies aux besoins de l'apprenant**

Les enseignants sont les premiers garants de la réussite de l'acte pédagogique, ils sont tenus de concevoir ce dernier comme un acte spécial qui nécessite un effort supplémentaire et une réflexion assez profonde afin d'éliminer les éléments qui causent l'échec après des évaluations objectives. L'adaptation des démarches d'enseignement selon chaque apprenant en différenciant l'apprentissage selon leurs facultés personnelles.

Si la remédiation est importante pour l'enseignant, elle devient une nécessité pour l'apprenant car elle va l'aider à surmonter ses difficultés et l'orienter vers une progression dans l'apprentissage. La prise en charge de la dimension d'intégration au sein du groupe-classe procure un sentiment de confiance chez les apprenants en difficultés et les aide à avoir une prédisposition à l'activité. Sandrine Grosjean confirme l'idée : « *cette confiance en soi est, dans certains cas, l'objet même du travail en remédiation. Certains sont en effet convaincus que les élèves en difficulté ont besoin de se sentir valorisés* »<sup>49</sup>. La source des lacunes peut être parfois suite à l'inadéquation des démarches pédagogiques par rapports aux exigences de l'apprentissage.

Cependant, afin d'arriver à cette performance, il faut concevoir l'activité comme un processus qui vise la promotion de la remédiation pédagogique en diversifiant les tâches à réaliser en classe grâce à un programme spécifique concernant chaque apprenant en fonction de ses connaissances, ses habiletés, ses intérêts et surtout ses difficultés. L'enseignant garantit à tous les apprenants un enseignement de qualité en leur proposant des connaissances variées, en insistant sur l'acquisition à travers les différentes formes d'évaluation. De la sorte, il minimise le nombre d'apprenants qui nécessitent la remédiation pédagogique. Il doit aussi les doter de compétences pertinentes solides et durables qui les aident à affronter d'autres situations- problèmes et qui deviennent une référence pour acquérir d'autres connaissances. Son rôle s'affirme s'il s'implique en tant que personne active, influant sur le système éducatif avec la richesse de ses idées et son esprit créatif. Chaque acteur est invité à définir les concepts d'une façon claire en éliminant la divergence qui existe entre rattrapage, soutien et remédiation. Il pense à une méthode spécifique à une catégorie d'apprenants qui nécessite un apprentissage particulier. Enseigner et remédier ne sont pas convergents, ils sont divergents, chacun de ces deux éléments fait appel à une conceptualisation différente. L'analyse

---

<sup>49</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 34

à travers des exemples oraux ou écrits insère l'enseignant dans une optique d'illustrations qui aident les apprenants à reconnaître les mécanismes de transformations qui émergent souvent comme des supports de référence sollicitant des règles déterminées favorisant l'intelligence lors de l'acquisition. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'intelligence est un tout indissociable qui comprend aussi bien la mémorisation, la logique, la capacité à raisonner que celle à imaginer, à vivre les émotions, à aimer...* »<sup>50</sup>. Certaines confusions entre les termes rattrapage, soutien et remédiation peuvent créer un dysfonctionnement pendant la pratique de l'activité de remédiation pédagogique.

#### **IV.4.2 Les situations de remédiation pédagogique**

Ce sont des moments importants de la formation car elles permettent de replacer les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. La mise en pratique d'une situation de remédiation nécessite une maîtrise et un savoir faire de la part de l'enseignant et implique des compétences dans plusieurs domaines. Ils se caractérisent par la construction d'itinéraires d'apprentissage plus ou moins singuliers, répondant aux différences individuelles des apprenants, à leurs aptitudes cognitives, à leurs profils d'apprentissage, à leur rythme d'acquisition, à l'état de leur pré-requis et à leur intérêt. Cela nécessite une présence d'esprit assez particulière et un engagement personnel important sinon la difficulté va persister car il n'y a pas une vraie volonté de changement. L'enseignant ne doit pas se contenter de refaire ce qu'il a déjà fait en classe car la situation de remédiation doit être une situation différente de celle du cours. C'est une situation réfléchie fondée sur des vérités et non pas des suppositions car elle se base sur les évaluations objectives et une projection logique quant à sa réalisation. L'apprenant doit avoir le sentiment du changement sinon il ne va pas manifester, à son tour, un engagement. Il est important de le prendre en charge. Selon Philippe Meirieu : « *il a besoin des adultes, de leur présence, de leurs stimulations, de leur*

---

<sup>50</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 14

*accompagnement bienveillant et exigeant à la fois* »<sup>51</sup>. L'accompagnement rapproché sera la grande caractéristique de la situation de remédiation afin d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

#### **IV.4.3 Les modalités de réalisation de l'activité**

A la fin de chaque séquence d'enseignements, une évaluation s'impose pour faire le point sur les apprentissages enseignés. L'enseignant ne peut pas envisager d'entamer un nouvel apprentissage sans s'assurer que tous les apprenants sont plus ou moins sur la même ligne de départ. Ces derniers ne disposent pas tous des mêmes atouts et chacun a son propre rythme et son propre style d'apprentissage. Les activités de remédiation visent à homogénéiser les niveaux des apprenants.

D'abord il est important d'identifier les difficultés d'apprentissage des apprenants, il s'agit de les recenser selon des domaines, l'enseignant peut faire les différences des uns par rapport aux autres. Les compétences manifestées ne sont pas les mêmes. Dans ce contexte nous préférons parler de difficultés d'apprenants et non d'apprenants en difficultés car l'enseignant cible premièrement les carences ensuite identifie ceux qui souffrent de ces carences pour les inviter à participer à l'activité de remédiation pédagogique afin de les aider à se débarrasser de ses difficultés.

Le but est la remise à niveau de ces apprenants pour les aligner par rapport à un seuil de maîtrise minimum. Cela va leur permettre ainsi de suivre les apprentissages avenir avec plus ou moins les mêmes moyens et les mêmes ressources. En 5AP, un ensemble d'activités d'évaluation sont proposées dans le manuel à la fin de chaque séquence. Ces dernières peuvent être enrichies si l'enseignant juge cela nécessaire. Selon Xavier Rogiers : « *Le manuel scolaire reste en revanche souvent très pauvre en activités d'apprentissage par résolution de problèmes, et surtout en activités d'intégration* »<sup>52</sup>. A travers ces activités, l'enseignants identifie les difficultés les plus importantes qui sont communes à un

---

<sup>51</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 35

<sup>52</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 264

groupe d'apprenants ou individuelles, sur la base des carences recensées, il trace un tableau de résultats individuels, l'enseignant propose des activités de remédiation collectives ou individuelles.

L'organisation de la remédiation se fera à partir de l'observation. Cette remédiation peut s'effectuer, Collectivement, si l'enseignant détecte des lacunes communes à la majorité des apprenants ou en petits groupes, si les mêmes difficultés sont rencontrées par un certain nombre d'apprenants. Une organisation individuelle est proposée si les difficultés d'apprentissage ne sont pas similaires d'un apprenant à un autre en proposant, par exemple, des fiches autocorrectives ou une batterie d'exercice qui a pour rôle la construction des savoirs et non pas l'évaluation. L'enseignant doit être présent tout le temps afin d'affirmer son statut en tant qu'accompagnateur, l'aide doit être personnalisée le plus possible. Le travail de groupe est une autre modalité de réalisation car ce principe de fonctionnement facilite l'échange du savoir en répartissant les apprenants en groupes selon leurs besoins. Pour Ronald Fresne : « *ces interventions libèrent le maître de sa tâche d'assistance individuelle et permet une intervention plus collective dans les groupes de besoin* »<sup>53</sup>. L'interaction apprenant/apprenant en introduisant un élément déclencheur dans les groupes comme l'apprenant moteur qui représente une référence d'aide et de motivation. Cette vision est bénéfique à l'amélioration de l'apprentissage qui va se construire d'une façon coopérative. A tout cela, s'ajoute le choix des supports et outils appropriés à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. De la sorte, l'apprenant accepte, analyse et corrige ses erreurs.

La remédiation est considérée, dans une certaine mesure, comme une séance de psychothérapie de groupe qui peut cibler plusieurs domaines comme le côté psychologique en traitant les vraies causes de l'échec scolaire chez l'apprenant et le mettre en confiance. Le point commun entre la remédiation, le soutien pédagogique, le rattrapage c'est qu'ils sont tous une forme d'aide qui avantage la réussite de l'apprenant.

---

<sup>53</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan.p 53

## **IV.5 Les variations lors de la remédiation pédagogique**

### **IV.5.1 La variation dans l'organisation structurelle de la classe**

L'organisation structurelle est très importante car elle va donner la possibilité à l'enseignant de planifier son action lors de l'activité de remédiation pédagogique. Il choisit ses moments d'interventions collectives pour certains groupes de besoin ou un accompagnement individuelle pour d'autres groupe, il peut choisir aussi plusieurs fonctionnements qui se réfèrent à l'autonomie en fonction des diverses tâches assises. Selon Jean -Marie Gillig : « *Dans un groupe de besoin, les élèves sont affectés à partir de besoins identifiés par le maître [...] mais plutôt des points particuliers de contenus de savoir mal assimilés ou qui devraient être développés davantage* »<sup>54</sup>. L'enseignant est la seule personne qui peut prévoir cette organisation car il a toutes les données qui lui permettent de s'aventurer dans ce domaine. Nous notons, aussi, qu'il est important de négocier l'organisation avec les apprenants afin de leur faire partager l'activité et les inciter à y adhérer. Pour le même domaine les tâches seront différentes et l'organisation se fera différemment.

### **IV.5.2 La variation dans les processus d'enseignement-apprentissage**

Le profil d'apprenants qui nécessite la remédiation pédagogique est un groupe qui a des besoins hétérogènes mais avec des objectifs communs. Pour cela, l'enseignant pense à des modes d'apprentissage variés et multiples en fonction de La réalité de la classe qui reflète une grande variété de situations ou les apprenants reconnaissent leurs difficultés et cherchent des solutions en sollicitant l'intervention de tous les partenaires. Jean -Marie Gillig interprète cette réflexion : « *S'il privilège l'approche cognitiviste de la différenciation, le pédagogue prête une attention particulière aux processus d'apprentissage et d'enseignement qui sont les plus appropriés au caractéristiques individuelles* »<sup>55</sup>. Elle représente l'intervention

---

<sup>54</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 60

<sup>55</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 72

pédagogique la plus importante qui touche une catégorie bien précise d'apprenants, elle consiste à proposer aussi des démarches, des activités et des supports différents afin de les adapter à chaque apprenant en se référant à la pédagogie différenciée. Elle se conçoit comme une séance de thérapie qui peut cibler plusieurs domaines pour pallier les insuffisances.

Un sujet en situation d'apprentissage se caractérise par sa manière de percevoir le message pédagogique, de l'enregistrer, de le restituer. Ces différents modes d'apprentissage exigent de l'enseignant une variation de ses approches méthodologiques. Ils peuvent se fonder sur le global ou l'analytique, sur l'inductif ou le déductif, l'auditif ou le visuel, s'appuyer davantage sur le concret plutôt que sur l'abstrait, utiliser des structures provenant de l'environnement, ou se contenter de structures variées, car certains apprenants sont influencés par les données de l'environnement on les appelle « les dépendants du champ ». A l'inverse d'autres étant indépendants du champ ne nécessitent pas une sélection appropriée des structures. Philippe Meirieu explique : « *l'approche dite « styles cognitifs » distingue les individus selon qu'ils sont plus ou moins « dépendants du champ », c'est-à-dire sensibles à leur environnement. Une personne « dépendante du champ » ne peut travailler dans n'importe quelle condition : il faut que son environnement soit stabilisé [...] elle sera sensible à la façon dont l'enseignant va lui parler, aux remarques qui lui seront faites...* »<sup>56</sup>. Bien entendu, tous les apprenants et en particulier les plus démunis ont besoin d'un environnement riche en stimuli ; matériel didactique, consignes détaillées, affichage...Le plus efficace serait d'utiliser de manière combinée les diverses stratégies de perception.

#### **IV.5.3 La variation dans les approches et les aides méthodologiques**

Parfois l'enseignant se trouve dans des situations de blocage car malgré ces tentatives de diversification l'apprenant accusera toujours des insuffisances. Dans ce cas, il est question d'analyser, de faire la sélection entre toutes ces approches et de favoriser les plus efficaces. Ces situations ne sont pas tout le temps négatives car elle permette à l'enseignant une auto-évaluation et une métacognition. Selon Jean -

---

<sup>56</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 94

Marie Gillig : « *Le maître doit les rendre conscients des processus cognitifs qu'ils utilisent. La médiation de l'enseignant consiste alors à faire verbaliser les élèves, invités à expliquer et à justifier les stratégies employées par eux en pratiquant la métacognition* »<sup>57</sup>. Il va essayer de chercher des solutions, automatiquement d'acquérir une expérience qui va lui permettre d'affronter ces problèmes et de mieux se situer dans son choix, que se soit en échec ou même en réussite et cela toujours par rapport à l'apprenant. Variation méthodologique aide l'enseignant à mettre en place un dispositif différencié de remédiation.

#### **IV.5.4 La variation dans les rythmes d'apprentissage**

Cette variation consiste à faire multiplier la durée et la quantité des travaux donnés aux apprenants selon leurs réelles capacités. Il s'agit d'une modulation des tâches à accomplir en longueur et en difficulté car tous les apprenants n'apprennent pas au même rythme, les uns sont plus rapides que les autres dans l'acquisition, dans la réalisation...Selon Jean -Marie Gillig : « *La réponse pédagogique serait alors que l'organisation des curriculums en cycles prenne en compte ces différences et permettent des parcours qui mènent tous à la même maîtrise mais selon des vitesses différentes* »<sup>58</sup>. Pour cela, il est nécessaire que l'organisation des tâches se fasse en fonction de ces différences, certains auront des tâches plus complexes que les autres sinon ils auront un temps de réalisation plus prolongé. Cette vision va les amener à suivre le même parcours qui les mènent tous à la même maîtrise mais selon des vitesses différentes.

La remédiation en production écrite est un dispositif qui devrait être abordé dès le début des apprentissages en langue française. Il est plus judicieux de pratiquer une régulation ou un accompagnement à long terme qu'une remédiation à postériori. En effet, c'est au début que l'enseignant doit progresser par étapes

---

<sup>57</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 24

<sup>58</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 75

élémentaires dans la construction du fond et de la forme, du sens et de la structuration des phrases et des tournures. Par la suite, l'apprenant s'habituerà à construire des structures personnelles, à utiliser les connecteurs logiques et temporels grâce à un travail oral approprié. L'écrit, lui aussi, sera renforcé par de mini-productions collectives et personnelles, copie...

## V - Les causes des difficultés d'apprentissage

Dans beaucoup de cas, l'apprenant n'est pas responsable de sa situation mais c'est cette dernière qui l'a poussée vers l'échec. Malheureusement ce genre de problème n'est pas pris en considération dans notre école. Nous avons remarqué qu'il y a un grand délaissement dans ce contexte pour preuve il n'y a pas d'associations qui se sont concertées dans ce sens et même si elles existent leur intervention est timide ou inefficace. Il n'existe pas de profil type de l'apprenant en difficulté, autrement dit apprenant qui a une nature d'être tout le temps en difficulté, il peut se trouver confronté à de multiples problèmes. Afin d'effectuer la meilleure prise en charge, il est impératif d'établir un bilan médical, social... pour dépister d'éventuels déficits. Parmi les causes possibles du retard proviennent le plus souvent : de la pression sociale, de l'ambiguïté du langage, des problèmes familiaux, de l'inachèvement de la pensée enfantine...

Elles s'expriment par une représentation et peuvent se rattacher à l'école, au cours de l'activité. Elles se manifestent par : la confusion entre les notions, le non repérage d'une donnée, l'absence de mise en relation entre les termes de la consigne, l'obstacle (incompréhension de la consigne). Gérard de Vecchi explique : « *On apprend rarement aux élèves à analyser les consignes qui leur sont données. Et pourtant, nous avons dit que leur incompréhension était un facteur important d'échec scolaire* »<sup>59</sup>. Dans la pédagogie de la maîtrise préconisée par BLOOM, les situations de remédiation sont des moments importants de la formation, car elles permettent de replacer les apprenants au même niveau pour leur permettre de poursuivre de nouveaux apprentissages.

Les causes de la difficulté scolaire sont multiples. Nous avons énuméré plusieurs dans le but d'élargir et d'enrichir notre recherche. Cela est pris en considération par Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond qui affirment : « *Les facteurs qui engendrent les difficultés scolaires et la réalité de l'élève en difficulté sont d'origine multiple et diversifié : composante linguistique, culturelle liée aux*

---

<sup>59</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 96

*conditions sociales, capacités cognitives, dimension psychologique, sanitaire, réalité scolaire... »*<sup>60</sup>. L'équilibre alimentaire, la qualité du sommeil, et aujourd'hui la cyber addiction (les jeux, le téléphone portable, internet etc..). Le facteur socio-économique d'une manière générale sont déterminants dans l'affect positif ou négatif vis à vis de l'école par l'apprenant. Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Les nouvelles technologies engendrent la passivité et livrent des savoirs (clé en main) »*<sup>61</sup>. L'apprenant est un être biologique qui a ses rythmes propres d'apprentissage. Cependant des empêchements physiques peuvent ralentir les progrès. C'est un sujet psychologique habité par son quotidien (à la maison, à l'école ...). Il a ses joies, ses peines, et peut ne pas donner satisfaction en manifestant un comportement d'acquisition lors des activités scolaires. Cet apprenant est sanctionné parce qu'il n'arrive pas à accéder à la performance souhaitée, se retrouve rejeté par manque de confiance. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond expliquent : « *D'autres raisons plus profondes peuvent se cacher derrière le non-investissement de l'enfant : la peur d'être mal aimé, d'être rejeté par les parents qui trouveraient dans l'école un alibi pour se débarrasser de lui, crainte de l'échec liée à un manque de confiance exagéré...il importe aussi de rendre en compte l'aspect coercitif de la scolarisation qui en fait ne laisse pas beaucoup de choix à l'enfant »*<sup>62</sup>. L'apprenant rencontrant une difficulté pose problème à l'enseignant et à ses pairs car il n'atteint pas les objectifs voulus. Il va ralentir l'exécution des tâches scolaires communes. Cela le pousse à s'isoler, d'être mis à l'indexe par rapport au groupe-classe, le complexe d'infériorité l'accompagnera tout au long de son parcours scolaire. Si l'enseignant ne s'attribue pas d'outils nécessaires à la résolution de cette situation en la débloquent d'une façon

---

<sup>60</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 62

<sup>61</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 57

<sup>62</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 16

judicieuse, souple et flexible, il se sentira impuissant et éprouvera lui-même une difficulté lors de l'exécution de l'activité de remédiation pédagogique. L'enseignant doit connaître sa position avant l'accompagnement de l'apprenant en difficulté. Il tenu de chercher des solutions à tous ses difficulté en prenant en considération l'état d'esprit de l'apprenant car c'est un atout capital qui avantage la réalisation efficiente de l'activité. Il s'agit d'une gestion anticipatrice de la difficulté selon un plan d'action organisé et complexe. La difficulté scolaire est un phénomène ordinaire dans le cadre des apprentissages, cependant certaines d'entre elles, qui ne sont pas traitées, peuvent mettre l'apprenant en échec.

La différence entre l'apprenant en difficulté et l'apprenant en échec c'est que le premier n'entre pas en rupture avec la matière de l'enseignement et l'enseignant, ils restent dans le même univers de référence par contre le deuxième, Il anticipe la rupture de communication avec l'institution de l'enseignant ; la relation devient difficile voire impossible et l'écart s'élargit. L'apprenant doit être au cœur des préoccupations de l'équipe pédagogique qui est en réalité à son service pour l'aider à progresser dans ses apprentissages. L'enseignant est l'élément le plus pesant dans cette logique car il passe tout son temps avec lui. Sa première tâche est de l'accompagner jusqu'à la réussite.

Connaître l'apprenant, c'est le connaître à travers ses besoins d'apprentissage, ses attentes, ses rêves, ses préoccupations, ses angoisses...etc. cette connaissance profonde va tout simplement aider l'enseignant dans le choix des procédures et outils pédagogiques dans le but de repenser et de faciliter l'accès à la connaissance et de donner un sens à l'activité de remédiation pédagogique. Philippe Meirieu dit : *« cela est vrai aussi, à mon avis, des troubles de l'apprentissage qu'on diagnostique souvent en nombre important : dyslexie, dyspraxie, dyscalculie...Précisant d'emblée que ce n'est pas parce qu'un enfant a une prédisposition à l'un de ces troubles qu'il va nécessairement le développer [...] il serait dommage de ne s'en tenir qu'à une seule approche »*<sup>63</sup>. Il y a plusieurs difficultés d'apprentissage qui mènent l'apprenant à se diriger vers l'activité en

---

<sup>63</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. 152

cherchant des solutions à ses problèmes d'acquisition, nous citons les plus essentielles qui englobent les aspects physiques et psychologiques de l'apprenant.

### **V.1 Difficultés psychologiques**

Elles sont spécifiques aux types d'apprenants. L'enseignant doit connaître les types d'apprenants qui existent dans sa classe afin d'adapter son intervention pédagogique en prenant en considération l'aspect méthodologique et matériel lors de la réalisation. Dans, ce sens nous notons qu'il un profil d'apprenant qui cherche l'échec. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond disent : « *Un enfant peut refuser de travailler pour tout simplement échouer, tant il pense ne mériter que l'échec parce qu'il a une mauvaise image de soi. Il veut se punir par la non-réussite pour répondre à un sentiment de culpabilité* »<sup>64</sup>. Malheureusement les démarches pédagogiques qui existent en classe excluent cette réflexion qui peut être aussi une source de difficulté que l'enseignant peut éviter s'il connaît le profil de ses apprenants et leurs caractères. Il y a l'hyperactif, celui qui a de faibles capacités d'attention visuelle. Il donne une réponse immédiate, induite par une perception superficielle ou globale Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *l'hyperactivité relève de problème affectifs ou psychologiques, qui bien que souvent à caractère ponctuel peuvent également devenir pathologiques s'ils ne sont pas reconnus et traités en temps voulu* »<sup>65</sup>. L'apprenant rêveur ou contemplatif est souvent plongé dans son rêve, il ne semble pas capable de préparer une action et de la réaliser. Selon Philippe Meirieu : « *il y a également un ennui qui s'apparente à une forme d'attention flottante, entre plusieurs univers : on est présent et l'on écoute d'une oreille distraite* »<sup>66</sup>. Il a le regard dans le vague surtout après son arrivée dans un établissement scolaire.

---

<sup>64</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 15

<sup>65</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 50

<sup>66</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 141

Il est clair, qu'il y a d'autres paramètres qui peuvent créer les difficultés d'apprentissage et qui ont une relation avec le facteur psychologique comme le redoublement et la phobie scolaire qui apparaît à la première rentrée scolaire et au moment de l'entrée au collège. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Il est marqué par une opposition à toute activité scolaire, à tout apprentissage [...], l'élève pouvant adopter aussi des comportements de fugues scolaires prémices à l'absentéisme* »<sup>67</sup>. Beaucoup d'apprenants en difficulté vivent dans l'angoisse. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'angoisse met le sujet hors de soi et hors du monde. Il est peu disposé à l'écoute* »<sup>68</sup>. L'échec scolaire a une répercussion sur l'équilibre psychoaffectif de l'apprenant.

## **V.2 Difficultés physiques et biologiques**

Les causes génétiques qui créent les difficultés d'apprentissage sont multiples. Elles sont transmises des parents aux enfants et les plus influentes sont les lésions cérébrales acquises qui sont l'une des causes les plus avancées dans la création des difficultés d'apprentissage. Elles apparaissent lors de la grossesse et après la naissance pour des raisons diverses telles que la malnutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, des saignements ou une exposition aux rayonnements, le manque de naissance, la prématurité, faible poids, les accidents qui peuvent affecter le cerveau. Nous allons citer plusieurs formes de difficultés. Les apprenants qui souffrent de dyslexie, persistent à inverser les syllabes, déformer des mots ou des phrases, et leurs difficultés de lecture s'étendent souvent à l'orthographe. Selon Jean -Marie Gillig : « *On constate à peu près les mêmes symptômes que chez les dyslexiques : inversion de syllabes et de lettres, confusion des lettres opposées* »<sup>69</sup>. Pour ce qui est de la dysgraphie, ce profil d'apprenants penche l'écriture, ne respecte pas les lignes

---

<sup>67</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 59

<sup>68</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 51

<sup>69</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 30

et devient illisible. C'est un trouble de l'écriture, indépendant de tout déficit neurologique ou intellectuel. Les difficultés graphiques qui apparaissent sont souvent dues à une contraction musculaire exagérée, liée à des perturbations d'origine émotionnelle.

### **V.3 Difficultés liées à l'environnement social**

Si les difficultés scolaires ne sont pas dues aux effets physiques ou psychologiques. Elles peuvent avoir une origine sociale, c'est le cas le plus fréquent et presque évident dès que nous parlons de ce phénomène. Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Ainsi, les familles qui rencontrent des difficultés économiques, marquées de conflits peuvent générer des facteurs de difficultés scolaire* »<sup>70</sup>. Beaucoup de chercheurs se sont investit dans ce sens à travers leurs œuvres en essayant d'analyser la réaction de l'apprenant par rapport à l'apprentissage si la situation n'est pas favorable à ce dernier et nous citons les raisons sociales les plus déterminantes ou les plus influentes sur les difficultés scolaires :

- ❖ Le milieu familial (divorce, brutalité des parents...);
- ❖ Le niveau socio-économique (pauvreté, chômage...);
- ❖ Le niveau d'instruction des membres de la famille (soutien à domicile, suivi...).

### **V.4 Difficultés liées à l'environnement institutionnel**

Si pour certaines causes affectives, les parents demeurent les premiers concernés, l'école et par conséquent l'enseignant ont leur part de responsabilité dans l'émergence des difficultés scolaires car l'institution ne prend pas en charge toutes les modalités de la réussite de l'acte scolaire. Philippe Meirieu explique : « *il y a des adultes infiniment démunis et matériellement aux abois, qui, bien souvent, s'efforcent pourtant d'accompagner au mieux leurs enfants, mais n'osent jamais*

---

<sup>70</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 56

*franchir la porte d'un établissement pour engager un dialogue constructif avec les professeurs »<sup>71</sup>. Des études de recherche doivent être sollicitées afin de garantir la stabilité de la scolarité des apprenants sans les pousser à exprimer un sentiment de rejet à l'apprentissage qui peut avoir comme source, une mauvaise gestion ou des décisions aléatoires qui ne se fondent pas sur des réalités pédagogiques et des données réelles.*

#### Au niveau administratif

- L'organisation pédagogique ;
- La durée excessive de la journée scolaire ;
- L'absence de respect des différents rythmes d'apprentissage chez les apprenants ;
- Les classes surchargées ;
- Les contenus mal adaptés au niveau réel des apprenants ;
- La valorisation excessive de certaines disciplines au détriment des activités d'expression...
- Le manque de préparation de l'espace classe pour les besoins pédagogiques de l'apprenant.
- Le matériel inadéquat pour ce genre de situations.
- Le manque de coopération entre l'administration et les parents des apprenants.
- La durée du programme.

#### **Au niveau pédagogique**

En ce qui concerne le niveau pédagogique, le premier responsable est l'enseignant car dans certains cas, il devient la source de l'échec d'une façon inconsciente. Nous avons évoqué l'importance de la communication dans l'évolution des apprentissages chez les apprenants car ils ont besoin de s'exprimer, de manifester leur adhésion et leur refus. Cette logique va pousser l'enseignant à se remettre en cause sur son comportement, ses pratiques en classe, sa conceptualisation pédagogique...etc. l'école moderne nécessite une pédagogie

---

<sup>71</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 16

flexible prenant en charge les envies et intérêts de l'apprenant et non pas le bloquer à travers une pédagogie sans imagination qui se base sur des méthodes qui ne varient jamais et des formes de médiation standardisées. Nous pouvons aussi parler du manque de compétences professionnelles dues aux insuffisances liées à la formation des enseignants.

### **V.5 La gestion de la difficulté d'apprentissage**

Ce n'est pas évident de trouver une gestion assez plausible pour surmonter la difficulté scolaire. Dans ce sens, il n'y a pas moyen que d'adapter les pratiques pédagogiques à cette situation. La pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique reste le moyen le plus indiqué. Tenter de combler toutes les insuffisances, ou une grande partie d'entre elles d'un seul coup, relève du domaine de l'impossible. Cependant plusieurs de ces difficultés peuvent être traitées si toutefois des pratiques pédagogiques mieux adaptées aux situations réelles, aux apprenants et aux contenus sont mobilisées.

#### **V.5.1 L'identification de l'apprenant en difficulté d'apprentissage**

L'apprenant en difficulté est considéré comme étant en échec scolaire quand il a accumulé un retard important dans beaucoup de domaines (lecture, expression...). Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Le retard dans le domaine des acquisitions disciplinaires pourra être partiel, se manifestant spécifiquement dans un domaine en particulier, comme il pourra être massif, global* »<sup>72</sup>. La difficulté se traduit dans la construction d'un raisonnement, par l'incapacité de l'apprenant à franchir l'étape d'apprentissage parce qu'il ne dispose pas de ressources nécessaires (compétences ou connaissances) pour le faire. Ce retard lui interdit toute réussite dans le niveau où il se trouve. Certains enseignants traduisent cette difficulté par des expressions qui sont imprécises et culpabilisantes qui portent un jugement flou mais ne donne pas une réalité sur son niveau ni sur son état d'esprit. L'inscription dans l'imprécision est un pas vers l'échec puisqu'il est

---

<sup>72</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 64

important de se positionner au niveau des faits réels pour trouver des solutions à ses difficultés scolaires.

Partant du fait que le niveau est hétérogène et que tout enseignant ne pourra installer des compétences de manière uniforme, on ne peut parler d'une remédiation mais de plusieurs formes de remédiation. Les modalités doivent être arrêtées en fonction de la nature des difficultés rencontrées par l'apprenant car ils ne progressent pas à la même vitesse, ne sont pas prêts à apprendre en même temps, n'utilisent pas les mêmes techniques d'étude, ne possèdent pas le même répertoire de comportements, ne possèdent pas le même profil d'intérêt, ne sont pas motivés pour atteindre les mêmes buts. Dans tous les cas, les apprenants en difficultés scolaires sont identifiables à travers leurs réactions par rapports aux consignes et tâches scolaires. Pour Bernard Rey : « *la compétence, en tant qu'elle débouche sur la réalisation d'une tâche est une disposition à un « faire et non pas à des connaissances* »<sup>73</sup>. Leurs réactions provoquent, souvent, un sentiment d'insatisfaction, nous citons les plus apparents :

- La difficulté dans la prononciation des mots ;
- Les problèmes dans l'apprentissage des lettres, des chiffres, des couleurs, des formes et des jours de la semaine ;
- La difficulté dans la compréhension ;
- La difficulté à relier la lettre les sons ensemble pour prononcer le mot ;
- La confusion des mots lors de la lecture ;
- Les erreurs en orthographe ;
- La difficulté de l'apprentissage des concepts de base ;
- La difficulté à répondre aux questions ;
- Evite la lecture et l'écriture ;
- La difficulté de l'arrangement et de l'organisation ;
- Les difficultés d'expression de pensées ;

---

<sup>73</sup> Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, « Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation », (2014), Ed De Boeck Education. P 17

– La mauvaise qualité de transcription.

L'essentiel de l'acte enseignement-apprentissage se base sur l'identification des obstacles qui entravent sa réalisation pour trouver des solutions afin de surmonter toutes les difficultés. Ce franchissement d'obstacle entraîne une réorganisation du système de représentation de tous les facteurs agissant sur l'intervention pédagogique. Un des intérêts de cet outil est qu'il va permettre de privilégier pendant le temps d'apprentissage non pas les tâches que les apprenants maîtrisent mais celles qui nécessitent la prise en compte de la difficulté si l'on veut que cette tâche soit menée à bien. Pour mieux agir, l'enseignant est tenu de travailler son relationnel et l'apprenant ne doit pas se fermer dans sa solitude. Pour Philippe Meirieu : « *il y a de toute évidence, de moins en moins d'enfants abandonnés, mais il ya peut-être, de plus en plus d'enfants solitaires* »<sup>74</sup>. Gérer la difficulté sera, de la part de l'enseignant, un réel travail pour se donner les moyens. La création des espaces de dialogue et de négociation, pour identifier le comportement de l'apprenant en difficulté et essayer de l'aider, est une nécessité pédagogique. La recherche de la face cachée de l'apprenant, pour que ce dernier se sente sécurisé et se stabilise, est une initiative primordiale afin d'adapter la méthodologie pédagogique à ses besoins d'apprentissage. D'autre part, Il faut installer l'esprit d'initiative chez l'apprenant pour lui montrer qu'il a de l'importance, que son travail et son point de vue comptent et qu'il a sa place dans le groupe. L'accompagnement individuel va lui rendre son existence, Il est tenu de changer de place au fur et à mesure car la position statique ne le fait pas progresser. Ceci nous amène à réfléchir sur quelle dynamique créer en classe pour mobiliser suffisamment les apprenants pendant les moments d'apprentissage.

L'enseignant n'est plus le prescripteur habituel, il devient le conseiller, le facilitateur, la personne-ressource à laquelle l'apprenant peut faire appel quand il en a besoin. Nous précisons qu'il est important de le placer dans des situations d'autonomie dans des dispositifs qui ont été pensé et non pas créé d'une façon aléatoire. Les matériaux pédagogiques sélectionnés selon des critères didactiques,

---

<sup>74</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 16

bien définis doivent être cohérents. Selon la nouvelle approche, les représentations sont vues comme des stratégies cognitives étendues par les apprenants pour répondre à une situation-problème. L'apprenant devient un sujet actif et un acteur de son apprentissage. Selon Sandrine Grosjean : « *Ce qu'entends les enseignants par « élève acteur » couvre différents niveaux : la responsabilité, l'autonomie, la réelle prise en charge de son parcours d'apprentissage* »<sup>75</sup>. Apprendre, n'est pas équivalent à l'accumulation de connaissances mais c'est une construction de savoirs d'une façon individuelle. Selon Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca : « *on s'accorde aujourd'hui sur le fait que s'approprier une langue, ce n'est pas seulement et peut être même pas du tout, accumulation des savoirs à son sujet* »<sup>76</sup>. Il n'obtient pas les informations de la part de l'enseignant mais il va les chercher en mettant en place des manœuvres individuelles d'apprentissage. L'apprenant est placé au centre du dispositif d'apprentissage qui doit provoquer sa curiosité et son intérêt en vue d'évoluer ses méthodes de raisonnement, ses savoir-faire et son sens des responsabilités. Les activités en classe doivent émerger à partir du besoin d'apprentissage, de l'intérêt de l'apprenant, de son désir et de ses capacités à résoudre les problèmes. Les conditions de cet apprentissage se réalisent essentiellement en groupe restreint à travers des situations-problèmes dans la perspective d'une pédagogie différenciée et actionnelle.

---

<sup>75</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 25

<sup>76</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 122

## VI - Le regroupement

L'acte enseignement-apprentissage ou la remédiation pédagogique doit répondre aux besoins du groupe-classe dans la succession des apprentissages, le plus important est de pratiquer un enseignement adéquat, le groupe doit être un vrai support permanent qui favorise les apprentissages.

La constitution des groupes peut prendre des formes différentes, une constitution avec des apprenants d'une même classe ou des classes différentes. Selon Gérard de Vecchi : « *Travailler en groupe ne correspond pas à un savoir-faire inné : cela s'apprend. Il va donc falloir passer par certaines étapes qui permettront aux élèves (ainsi qu'aux maîtres !) de comprendre l'intérêt de cette stratégie et d'en maîtriser la pratique* »<sup>77</sup>. Cependant, il est à souligner qu'un groupe de remédiation ne peut pas être confié à un autre enseignant car il ne connaît pas les besoins d'apprentissage individuels ni les prédispositions de chaque apprenant. Il ne pourra en aucun cas remplacer l'enseignant principal de la classe sinon il va condamner l'activité à l'échec. On constitue les groupes de remédiation selon le degré de difficultés diagnostiquées lors des différentes évaluations, donc, la formation n'est jamais gratuite mais elle se base sur des données réelles.

Afin d'assurer une bonne gestion du groupe, il est préférable de réduire le nombre de ce dernier car le travail avec des groupes nécessite un accompagnement spécial et sa gestion est délicate. Philippe Meirieu confirme : « *nul n'est complètement autonome, car chacun a besoin des autres pour survivre et exister* »<sup>78</sup>. La répartition des apprenants concernés par les travaux de groupes ou des activités qui font appel à ce genre de disposition comme l'activité de remédiation pédagogique est basée sur des principes bien déterminés. En séance de remédiation pédagogique la constitution est faite selon l'esprit de l'homogénéité car il s'agit de regrouper les apprenants selon leurs difficultés d'apprentissage. La diversification est une autre particularité, autrement dit nous allons trouver des

---

<sup>77</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 261

<sup>78</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 55

groupes homogènes à l'intérieur du groupe et hétérogène à l'extérieur que nous appelons les groupes ou les ateliers disciplinaires. Jean -Marie Gillig explique : « *Le groupes de besoins ne pourraient être établis que sur la base de l'hétérogénéité [...] groupes d'intérêt, groupe de compétences, groupe de méthodes, etc* »<sup>79</sup>. Généralement, l'enseignant se retrouve avec 3 ou 4 sous-groupes de 3 à 4 éléments chacun ayant une insuffisance ou une difficulté commune. Toute activité de remédiation se base sur un diagnostic. Faire une séance de remédiation avec des groupes d'apprenants de classes différentes est une bonne chose car cela stimule les apprenants et crée une ambiance de concurrence. Les enseignants peuvent effectuer un travail de coopération en cherchant des solutions méthodologique au groupe d'apprenants sujet à la remédiation, cela s'inscrit dans le cadre du partage des expériences. Un autre aspect primordial, lors de la constitution du groupe, on envisage l'introduction ou la désignation de rapporteur du groupe, son rôle est de gérer le groupe sur le plan organisationnel et aussi les interactions qui existent dans le groupe. Dans le cas de la remédiation pédagogique, nous l'appelons l'apprenant moteur qui intervient pour appuyer l'intervention de l'enseignant pour l'aider dans la gestion du groupe et assurer une entraide entre les membres du groupe. Selon Sandrine Grosjean : « *Tant ce qui concerne l'élève moteur que l'élève acteur, on voit que les enseignants se positionnent sur un « continuum » qui va de l'impuissance à la toute-puissance* »<sup>80</sup>. L'action pédagogique s'adresse uniformément ou presque à des apprenants très différents pour que les différences se transforment en inégalité d'apprentissage qui seront prises en charge dans le groupe. Il faut envisager dans ce contexte plusieurs types de regroupements.

Regroupement selon les capacités : Le regroupement multi-niveaux d'apprenants plus forts et plus faibles n'a pas les effets que nous espérons. Si l'affectation n'offre pas de niveaux de capacité différents, il est possible de

---

<sup>79</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 68

<sup>80</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 28

participer de manière égale, ce qui permet à des apprenants plus solides de travailler ensemble peut les pousser davantage à progresser. Pour Jean -Marie Gillig : « *Différencier son enseignement ne consiste pas à s'occuper par permanence, dans une relation duelle privilégiée, de l'élève le plus faible de la classe et à abandonner les autres à leur sort* »<sup>81</sup>. En outre, le groupe «plus faible» peut bénéficier du soutien de l'enseignant et ne peut pas non plus compter sur les apprenants plus forts pour les réponses et pour diriger le projet.

Regroupement selon le principe de variation : C'est une expérience d'apprentissage importante pour les apprenants de créer leurs propres groupes de travail. Nous devons enseigner aux apprenants à travailler efficacement avec des amis, car les amis peuvent souvent offrir les plus grandes distractions du travail productif, mais aussi le plus grand plaisir à apprendre.

Regroupement selon des intérêts communs : Nous pouvons, souvent, reconnaître des intérêts communs ou des compétences chez différents apprenants. Souvent, ces derniers ne réalisent même pas qu'est-ce qu'ils ont en commun puisqu'ils occupent chacun leur propre cercle de pairs. Les groupes ayant des intérêts similaires peuvent donner des résultats très encourageant.

Regroupement selon une compétence qui nécessite un développement : Regrouper les apprenants pour leur demande de réaliser une tâche, crée un accent sur l'utilisation de la compétence. Des compétences diverses peuvent être utilisées dans des missions similaires, de sorte qu'il est possible de former des groupes qui ont chacun une compétence différente tout en travaillant sur la tâche assignée. Certains devront travailler sur une communication efficace, la résolution de problèmes, l'organisation ou la gestion du temps.

Regroupement aléatoire : Cela laisse beaucoup au hasard, il peut se faire selon un tirage au sort mais les apprenants doivent connaître quel comportement est attendu d'eux, et surtout que les commentaires d'intimidation ne seront pas tolérés.

---

<sup>81</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 77

Nous avons parfois besoin de travailler avec des gens que nous n'aurions pas choisis dans la vie, il est très important pour nous d'apprendre à faire. Cette méthode fonctionne mieux pour des tâches plus petites et plus générales. Son efficacité varie en fonction de la dynamique du groupe.

Le nouvel enseignement propose une gamme de méthodes pédagogiques pour pousser l'apprenant à s'engager dans la construction de son savoir. Parmi ces méthodes, le travail en groupe ou collaboratif. Emmanuelle Daviet confirme : « *Le plaisir d'apprendre relève donc d'un travail participatif, collaboratif* »<sup>82</sup>. Le début de ce plan se heurte souvent à des difficultés cela exige de l'enseignant qu'il passe un peu de temps pour leur montrer les règles qui gèrent le groupe et les encourage à l'interaction entre eux. Chacun se sent impliqué, ce qui le motive à mettre en service ses connaissances et bénéficier de toutes les initiatives au sein du groupe.

Travailler en groupe ne va pas de soi pour les apprenants, cela s'apprend. Il n'est pas rare que les premières tentatives ne soient pas satisfaisantes. C'est en multipliant les mises en situation que les apprenants apprendront à travailler en groupe, à s'écouter, à prendre en compte les arguments et les idées des autres. Pour cela, ils ont besoin d'un cadre et c'est à l'enseignant de leur faire saisir les règles à respecter. Celles-ci varieront d'un enseignant à un autre. Il permet l'interaction et le développement d'un sentiment de responsabilité pour les différents rôles. Ces derniers sont distribués selon différents effectifs afin de donner un aspect complémentaire aux différentes tâches et de développer simultanément plusieurs compétences.

L'efficacité d'un apprentissage est également liée aux occasions pour les apprenants d'échanger leurs points de vue à propos des notions qui sont abordées à travers des expériences personnelles. C'est le grand avantage des travaux de groupes. Selon Robert F. Mager : « *Ce sont les événements qui mènent à des expériences réussies et reconnaissant ce succès, qui assurent une diversité de stimulation, accroissent l'amour-propre, ou améliorent l'idée qu'on a de soi, et*

---

<sup>82</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 63

*permettent une plus grande assurance* »<sup>83</sup>. Cela crée une atmosphère de coopération et de collaboration pour renforcer leurs connaissances à travers des explorations, des observations, des discussions. Cet esprit encourage les plus démunis à présenter leurs points de vue, ce qui leur permet de prendre confiance en eux-mêmes.

### **VI.1 La gestion du groupe**

La gestion du groupe nécessite un protocole bien déterminé car il faut instaurer un esprit d'organisation pour faciliter la tâche de celui qui la gère. Donner dans un premier moment une consigne de travail très précise. Automatiquement, le groupe va essayer de s'organiser pendant quelques minutes, il est très important d'effectuer des contrôles en passant dans les groupes pour voir si le travail est bien lancé et si la consigne est bien comprise. Ses moments sont répétitifs car il faut tout le temps contrôler l'avancée des travaux. Ce genre de travail est souvent confronté à des situations de blocage mais son objectif est de chercher des dénouements aux problèmes rencontrés en ayant des pistes pour progresser et non pas des solutions qui ne sont pas régulatrices par rapport aux sources des erreurs.

Un dernier moment est celui de l'organisation de la présentation des travaux, c'est le moment le plus difficile car chaque membre du groupe essaye d'éviter de prendre la responsabilité du groupe. L'idéal, c'est de partager aussi les tâches et chacun assumera l'exposition d'une partie du travail, bien sûr, lors de cette mise en commun, il est important d'exploiter les travaux de tous les groupes. Pendant le travail de groupe, l'enseignant doit se mettre en retrait. Ce n'est plus, comme dans les anciennes pratiques avec une vision de dominance de classe et une transmission de savoir de manière unilatérale. Pour Gérard de Vecchi : « *Le modèle qui sous-tend la transmission du savoir est fondé essentiellement sur l'idée qu'un, savoir se transmet : celui qui sait, le maître donne ses connaissances à ceux qui ne savent pas, les élèves* »<sup>84</sup>. Aujourd'hui, il occupe dans ce cas, un nouveau statut, celui de facilitateur. Il aide ainsi les apprenants à construire leur propre connaissance grâce aux échanges apprenants/apprenants et apprenants/enseignant, celui qui assure les

---

<sup>83</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 57

<sup>84</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 59

orientations au sein du groupe. Il n'est pas en mesure d'évaluateur tant que le travail n'est pas terminé car il n'est pas tenu d'évaluer rien que le processus mais aussi le résultat. Pendant cette phase de travail, en aucun cas, il n'apporte de réponses toutes faites mais des pistes d'orientations, ne tranche pas en fonction des réponses et ne juge pas en acceptant certaines propositions des uns et en disqualifiant d'autres. Selon Yves Reuter : « *Les erreurs des élèves constituent des traces de ces cheminements et des outils de guidage pour des interventions mieux ciblées* »<sup>85</sup>. La première phase est déterminante dans la construction méthodologique, pendant la phase de restitution, son rôle devient différent. Il écoute et prend en compte les propositions des apprenants. Il organise une discussion, attire l'attention sur les points de convergence et de divergence et demande des justifications. En fin d'activité, il reprend son rôle en tant qu'évaluateur car c'est lui qui valide les réponses puisqu'il sait ce qui est conforme par rapport aux consignes. Ce rôle de responsable est indispensable pour que les apprenants évoluent, il apporte l'assurance de la validité des résultats.

### **VI.1.1 L'animation au sein du groupe**

Les apprenants doivent apprendre à s'adapter aux changements méthodologiques. Ils ont également de nombreuses compétences sur lesquelles ils doivent travailler. Il existe de plusieurs façons de grouper les apprenants, et chaque moyen est efficace pour différentes raisons telles que la motivation, l'adhésion et l'intégration. La modification des méthodes permet à l'enseignant et à l'apprenant de tirer le meilleur parti de chaque travail de groupe. Il faut envisager d'abord les objectifs, puis choisir une méthode de regroupement appropriée pour obtenir les meilleurs résultats à travers.

L'exploitation du groupe : Les apprenants n'apprendront jamais à travailler efficacement en groupe s'ils le font rarement. La collaboration est très importante, même les classes qui contiennent des apprenants en difficulté d'apprentissage peuvent apprendre à travailler ensemble, plus ils sont souvent exposés à la

---

<sup>85</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 47

collaboration, plus le groupe sera facile à gérer. Les apprenants apprendront plus les uns des autres qu'ils ne l'apprendront en travaillant par eux-mêmes.

L'éloignement des conflits personnels : Les tâches de classe ne sont pas le moment de forcer les apprenants à s'entendre. Si les apprenants se heurtent souvent ou qui ont des problèmes dans leur relation, il vaut mieux éviter de les associer. Les conflits personnels ne doivent pas entraver leur réussite scolaire et compromettre la sécurité des apprenants. L'enseignant doit utiliser son jugement et savoir ce qui est finalement le meilleur pour les apprenants.

La souplesse et le changement : Parfois, un groupe ne fonctionne plus. Ils peuvent commencer très bien, mais se décomposent et deviennent inefficaces. De temps en temps, ils deviennent trop conflictuels. Pour sauver l'esprit du groupe, il faut procéder au changement en gardant l'idée de la souplesse lors de la gestion. Il faut être ouvert à la modification des groupes au besoin, les diviser, les fusionner avec d'autres ou autoriser le travail individuel si la situation l'exige. L'enseignant et l'apprenant doit avoir la capacité de reconnaître quand quelque chose doit être changé et le modifier activement.

### **VI.1.2 La dynamique du groupe**

Le groupe ne peut fonctionner correctement s'il n'est pas bien géré afin qu'il puisse se baser sur la fluidité interne. Il est important de créer un climat d'ambiance car cela constitue l'un des facteurs de réussite des travaux de groupe favorable à son bon fonctionnement. Les conflits sont souvent les causes de l'échec du regroupement, dans ce sens. Il faut éviter de donner des tâches statiques mais les concevoir de façon à garantir l'interaction. Chaque apprenant doit pouvoir se reconnaître en train d'apprendre à sa manière mais en respectant l'esprit de l'équipe. Philippe Meirieu explique : « *un enfant se trouve en souffrance dans un établissement. Cela, peut être du au fait qu'il n'est pas parvenu à s'intégrer dans un groupe* »<sup>86</sup>. Il s'agit de rendre les apprenants plus coopérants et plus coopératifs dans les activités afin de promouvoir les résultats. Grâce à leurs interventions, ils vont enrichir le contenu et l'explicitier avec plus de précisions. La dynamique du

---

<sup>86</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 136

groupe va leur apprendre le respect et la solidarité lors d'un travail coopératif qui nécessite une adhésion complète, où tout le monde est responsable. Le rôle de L'apprenant est primordial car il possède avant tout apprentissage des connaissances ou des pré-requis qui vont lui donner la possibilité de construire de nouvelles connaissances. Quand il s'agit d'une réflexion personnelle, ces représentations peuvent lui créer des obstacles à l'élaboration de ses connaissances mais quand il est dans un groupe, ce dernier va l'aider, il le soutient pour surmonter ses problèmes ou difficultés d'apprentissage. Pour Yves Reuter : « *Les erreurs permettent d'approcher les représentations possibles des élèves* »<sup>87</sup>.

## **VI.2 Catégories d'apprenants**

Dans un groupe, il y a toujours des types d'affrontement qui diffèrent, ils sont reconnaissables à travers leurs comportements dans un groupe. Ces derniers représentent la nature de certains apprenants. Il y a ceux qui facilitent la tâche au gestionnaire du groupe et ceux qui créent des obstacles qui entravent l'avancée des travaux. Certains épousent l'attitude démissionnaire, ils ne se sentent même pas concernés par ce qui se passe dans le groupe. Il est difficile de les faire intégrer sauf de donner des tâches précises pour chaque membre du groupe, autrement dit, le responsabiliser d'une façon indirecte et lui soumettre des directives claires et précises. Les catégories d'apprenants sont multiples. Les « pourraient mieux faire » représentent environ la moitié de la classe ; ils font confiance ; ils coopèrent, ils sont là pour aider les autres. Ils réalisent ce qui est demandé sans pousser la réflexion vers ses limites, ils ne peuvent pas diriger le groupe. Les co-dirigeants : Ce sont les « bons apprenants ». Ils sont plus actifs que les autres. Généralement, ce sont eux qui dirigent le groupe car ils ont des idées claires sur les réponses et les propositions. Les « laissés pour compte », à force d'échecs, ils s'éloignent du groupe, ils se lassent eux-mêmes. Ils ne font plus confiance, ils ont un sentiment qu'ils n'appartiennent pas à ce groupe et ils n'adhèrent pas ni avec leur réflexion ni à la rédaction. Le participant est présent, ponctuel, persévère dans les tâches, connaît son rôle, ses responsabilités et s'en acquitte. C'est une personne active qui

---

<sup>87</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 75

est généralement sollicité lors des interventions car il présente une adhésion complète.

Ces catégories représentent des profils différents qui sont condamnés à travailler ensemble, ils n'ont pas le choix que celui de cohabiter afin de sauver l'esprit du groupe mais il faut reconnaître que ce n'est pas facile de gérer un groupe hétérogène, dans beaucoup de cas, ce sont les conflits qui priment et créent la destruction du groupe. Au sein du groupe, l'apprenant est amené à être un acteur/auteur de son apprentissage. Selon Philippe Meirieu : « *Pour retrouver le goût d'apprendre, le fait de devenir acteur de son parcours de formation joue également un rôle essentiel* »<sup>88</sup>. Il va décider de la nature du projet, du sujet à exploiter, des moyens à envisager et va assumer la responsabilité de son cheminement comme de sa réussite ou de son échec.

---

<sup>88</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 106

## VII - La pédagogie Différenciée

Les procédures et les processus sont conçus pour rendre l'apprentissage adapté aux différences individuelles entre les apprenants afin de faire contrôler les objectifs envisagés. La pédagogie différenciée est un parcours de pédagogie souple permettant l'utilisation d'un acte pédagogique varié et claire afin de faire acquérir aux apprenants des connaissances en fonction de leurs aptitudes. La pédagogie d'apprentissage individualisée prend en valeur la perception de la réussite de l'apprentissage pour chaque apprenant. L'apprentissage diversifié prend en charge leurs particularités dans le même rythme, les performances, la même période, la même manière et selon des approches différentes. C'est une pédagogie renouvelée avec des conditions d'apprentissage qui permettent l'accès à l'apprentissage au plus grand nombre d'apprenants.

Elle se réfère aux différences individuelles dans le processus d'apprentissage et réalise l'acquisition de l'apprentissage grâce à ces différences. Pour Philippe Meirieu : « *Lorsqu'on tire parti des différences entre les élèves au lieu de les ignorer ou de les redouter, des dynamiques vertueuses s'enclenchent* »<sup>89</sup>. Cette approche scolaire fait appel à des activités scolaires rythmées basées sur les différences d'ordre cognitives, émotionnelles, socioculturelles, donc c'est une pédagogie flexible, elle est, tout le temps, sous réserve de modifications en fonction des spécificités des apprenants. Elle utilise une gamme de méthodes et stratégies d'apprentissage afin d'aider les apprenants à différents âges, capacités et comportements d'atteindre les mêmes objectifs.

Son utilité lors de l'activité de remédiation pédagogique est primordiale puisqu'elle diagnostique les lacunes et les difficultés d'apprentissage qui apparaissent chez chaque apprenant, les ajuste en conséquence selon des objectifs différents. La pédagogie différenciée interprète le développement des méthodes et des techniques appropriées pour les différences entre les individus, elle peut permettre à chacun d'avoir des compétences communes. Elle cherche en

---

<sup>89</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 81

permanence à adapter les méthodes pédagogiques d'intervention en fonction des besoins réels des apprenants en difficulté d'apprentissage pour l'amélioration de l'acquisition des connaissances.

### **VII.1 Les différentes formes de différenciation**

Cette approche comprend non seulement la diversification du contenu de l'apprentissage mais tente de diversifier les moyens à travers le temps pour atteindre le même objectif, elle se base aussi sur la diversification des méthodes. Elle touche plusieurs paramètres.

#### **VII.1.1 La différenciation du contenu cognitif**

Il s'agit d'adapter le contenu cognitif des apprenants à leurs apprentissages et leur capacité à travers la construction des concepts, résolution de la situation-problème ... Gérard de Vecchi montre : « *Mettre les élèves en situation de faire fonctionner une compétence, afin qu'ils se l'approprient, induit donc une construction concomitante de savoirs, de savoir-faire, et de savoir-être. Et intégrer une compétence correspond, en même temps, à l'acquisition d'un ensemble de connaissances, surtout si l'on met en place des situations de problèmes* »<sup>90</sup>. L'enseignant, par exemple, peut dicter une phrase pour certains et une partie du texte pour d'autres selon une vision de simplicité et complexité qui sont liées aux prédispositions cognitives des apprenants.

Cette méthode spécifique à l'approche par les compétences est une exigence de l'enseignant moderne qui offre aux différents apprenants la possibilité d'avoir un minimum de connaissances nécessaires commun.

#### **VII.1.2 La différenciation des outils et supports pédagogiques**

Il ne s'agit pas d'adopter différentes formes d'apprentissage mais de diversifier ces types et méthodes pour permettre à tous les apprenants d'apprendre de diverses façons. C'est une nécessité pédagogique afin d'assurer la réussite de l'acte pédagogique cependant beaucoup d'enseignant ne prennent pas en considération ce facteur de réussite déterminant. Il est à noter que les outils et les supports

---

<sup>90</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P60

pédagogiques doivent se référer aux exigences de la différenciation puisque les enfants ne présentent pas le même profil. Une réflexion dans ce sens nous pousse à dire qu'il faut avantager un travail d'adaptation dans le choix et la réalisation afin de donner la chance à chaque apprenant de réussir son apprentissage.

### **VII.1.3 La différenciation par des modes d'apprentissage**

Cette situation d'apprentissage est axée sur les capacités cognitives, culturelles et sociales, perceptions, difficultés d'acquisition. Ronald Fresne explique : « *il est absurde de croire qu'une même information sera analysée de manière identique pour chacun d'entre nous. L'on pourrait rétorquer que les différences d'imprégnation sont liées à la présence d'attributs plus au moins nombreux des concepts individuels* »<sup>91</sup>. Les modes d'apprentissage varient en fonction des enseignants et des apprenants car il ne suffit pas de rester fidèle à un protocole qui risque de placer les apprenants dans un état d'ennui, il est nécessaire de se questionner sur :

- Les nouvelles compétences que les apprenants sont en mesure d'effectuer ;
- Les activités prévues pour eux ;
- Les outils pédagogiques qui peuvent être mis entre les mains des apprenants et qui les aide à atteindre les objectifs fixés ;
- L'évaluation des résultats enregistrés ;
- Les erreurs ou les obstacles qui empêchent l'atteinte des objectifs ;
- Comment peuvent-ils construire des situations d'apprentissage pour surmonter ces déséquilibres.

Ce questionnement est une nécessité pédagogique qui favorise une bonne réalisation de l'activité. Robert F. Mager confirme : « *Il vous faut poser une série de questions sur vos méthodes et votre environnement pédagogique [...] quels sont les moyens de renforcer les méthodes conduisant à des conditions et des conséquences*

---

<sup>91</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 10

*positives, et de les faire valoir* »<sup>92</sup>. Sans aucun doute, ces situations d'apprentissage nouvelles qui se basent sur la différenciation sont radicalement différentes des situations d'apprentissage centrées sur l'enseignant et basé sur le contenu et qui se réfèrent à la méthode directe. La distinction pédagogique pratique s'affirme par des situations d'apprentissage qui font appel à la diversification des situations en fonction des besoins de l'apprenant, les caractéristiques des compétences ciblées, le temps et le nombre d'apprenants. Nous notons que nous pouvons diversifier à travers deux modes :

#### **VII.1.4 La différenciation séquentielle**

C'est le modèle le plus récurrent car la diversification des situations d'apprentissage d'enseignement se fait en fonction des profils des apprenants, de leurs besoins et capacités cognitives pour apprendre à progresser. Selon Ronald Fresne : *« le pédagogue doit en tenir compte lorsqu'il établira ses groupes des besoins ou de soutien. Il est préférable de regrouper à ces moments les élèves de profil identique, afin de simplifier le travail différencié »*<sup>93</sup>. Il faut dire que c'est un modèle pratique et qui a fait ses preuves puisqu'il prend en considération l'essentiel de l'acte enseignement-apprentissage. Elle se fait avec une idée de regroupement d'apprenants donc la différenciation est collective à travers les groupes, elle n'ira pas jusqu'à la différenciation individuelle dans le groupe.

#### **VII.1.5 La différenciation simultanée**

Par rapport au premier, ce modèle est plus complexe et difficile à mettre en œuvre car il est destiné à diversifier les objectifs et les activités, les contenus en même temps pour que les apprenants de chaque groupe aient une tâche différente selon la nature et le degré de difficulté ainsi ils vont accomplir la tâche d'une manière différente. Cette différenciation requiert des conditions de réalisation assez spéciales, à commencer par le nombre restreint des apprenants car

---

<sup>92</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 97

<sup>93</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 18

l'accompagnement est individuel. L'enseignant est tenu de multiplier ses efforts pour qu'il puisse arriver à gérer les difficultés en fonction des différences.

La différenciation régleme nte l'enseignement en fonction des besoins des apprenants et propose plusieurs activités pour eux en prenant en compte les difficultés, les lacunes ou les obstacles auxquels ils sont confrontés afin de les aider à surmonter leurs problèmes et de trouver des solutions pour dépasser leurs carences pédagogiques. Pour arriver à cette fin, l'enseignant doit s'inscrire dans une logique d'apprentissage fertile à travers un engagement complet et responsable.

## **VII.2 Perspectives de la pédagogie différenciée**

La pédagogie différenciée prend en considération les différences individuelles physiques, biologiques, physiologiques et mentales qui influent sur l'apprentissage de l'apprenant. D'autres différences individuelles comme la culture et les modes de socialisation, la situation sociale de la famille jouent un rôle important dans l'explication des principes de fonctionnement et les fonctions de la pédagogie différenciée qui est déterminante dans la réussite des apprentissages et accorde des distinctions entre les apprenants. Jean -Marie Gillig explique : « *L'approche de la pédagogie différenciée est à la fois idéologique et pédagogique. Il s'agit d'inscrire les pratiques des professeurs dans le contexte de la lutte contre l'échec scolaire et dans la réduction des inégalités* »<sup>94</sup>. Les différences cognitives individuelles résultant de différents apprenants et leurs effets sur l'acquisition des connaissances sont aussi des repères de mesure qui peuvent donner une idée à l'enseignant sur le profil enseigné. Le principe de la différenciation est un droit au sein d'un groupe d'apprenants qui va faciliter l'intégration collective en gardant l'égalité et les chances d'apprendre. Il leur permet d'acquérir les compétences nécessaires à exercer certaines fonctions scolaires. La pédagogie différenciée met l'accent sur les expériences sensorielles de l'apprenant, ses interactions sociales et l'équilibre cognitif en lui fournissant les moyens pour essayer de s'auto-évaluer.

---

<sup>94</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 56

### VII.3 But et objectifs de la pédagogie différenciée

Cette pédagogie couvre les divergences entre les apprenants en matière d'apprentissage. La présence de variation dans les groupes en fonction des caractéristiques et spécificités de l'apprentissage et du processus enseignement exigent un enseignant à travers la différenciation. En termes de performance, les activités d'apprentissage tiennent compte du potentiel de chaque apprenant d'une façon individuelle, luttant ainsi contre l'échec scolaire et favorisant le succès de l'enseignement selon les données de chaque cas et les rythmes d'apprentissage. Cela permet à l'apprenant de connaître ses propres capacités, ses caractéristiques personnelles et les moyens de les employer pour apprendre à en faire ses propres compétences et de stimuler son auto-apprentissage. Sa confiance dans ses capacités, et ses compétences ne dépend pas entièrement des réalisations de l'enseignant mais surtout celles de l'apprenant, la pédagogie différenciée est importante :

Pour obtenir l'autonomie de l'initiative de l'apprenant en mettant ses qualifications et compétences au service l'apprentissage ce qui le conduit à la confiance en soi. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'autonomie est développée et les objectifs d'apprentissage sont formulés à partir des compétences possédées dans une optique de développement* »<sup>95</sup>. Il peut exercer sa liberté d'opinion et la défendre, il a le courage de prendre des décisions appropriées à la problématique rencontrée dans l'apprentissage. Il est le centre d'apprentissage et du processus d'enseignement qui lui offre tout ce qu'il a besoin pour exercer les compétences et les aptitudes ;

- Pour avantager l'interaction sociale selon les conditions et les besoins de la communication. La pédagogie différenciée permet à l'apprenant d'interagir avec les membres du groupe, c'est sa mission qui lui donne le droit d'exprimer une opinion et d'écouter l'autre opinion. Les apprenants atteignent, tous, le sentiment de solidarité collective et l'engagement dans le

---

<sup>95</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 84

cadre de l'égalité et dans le besoin urgent de coopération et le renforcement du partage des connaissances ;

- Pour anticiper L'activation de la relation entre les trois pôles l'enseignant, l'apprenant et le savoir. La relation entre l'apprenant et l'enseignant se caractérise selon les spécificités de l'appréciation de l'enseignant vis-à-vis l'apprenant au centre d'un acte d'apprentissage, il y a une autre relation entre l'apprenant, le matériel et le contenu de l'apprentissage ;

- Pour encourager l'utilisation des méthodes et approches en fonction des différences individuelles entre les apprenants dans les aspects mentaux et physiques, les capacités, les compétences, les tendances, les désirs et les préparatifs ;

- Pour obtenir le principe de l'égalité des chances et la démocratisation de l'acte enseignement et en prenant en compte la multiplicité des intelligences dans la section de groupe sur l'hétérogénéité.

- La pédagogie différenciée transforme l'égalité des chances et la démocratisation en valeurs intégrées sociales et culturelles dans la personnalité de l'apprenant ;

- Pour créer de la diversité lorsqu'elle est fondée sur les réalisations antérieures de l'apprenant en gardant leur originalité ;

- Pour atteindre la performance de l'apprentissage dans le cadre de flexibilité visant à la diversité. La pédagogie différenciée dépend de l'interaction de l'apprentissage et des réactions de l'enseignant, les connaissances d'enseignement ;

- Pour gérer l'hétérogénéité du groupe en fonction de la nature de la différence des apprenants inégaux qui ont besoin d'un programme d'enseignement établi à l'avance en fonction de la perception d'apprentissage différencié ;

- Pour identifier les chemins de l'analyse et précis selon l'hétérogénéité des apprenants, la différenciation des contenus d'apprentissage ;
- Pour déterminer les besoins de chaque apprenant, ou chaque groupe d'apprenants grâce aux différentes évaluations ;
- Pour introduire la flexibilité de gestion du temps approprié pour chaque apprenant loin de la rigidité qui entrave souvent l'acquisition des connaissances.

## VIII - La pédagogie de l'erreur

Pour orienter convenablement la remédiation, il faut prendre en compte l'importance de l'erreur. Sandrine Grosjean confirme l'idée : « *L'erreur que produit un élève dans son apprentissage est un élément particulièrement pertinent de son chemin de compréhension. C'est en s'appuyant sur ses erreurs et celles des autres que tout apprenant peut réorienter la construction du savoir pour lui et pour d'autres* »<sup>96</sup>. L'enseignant, au terme d'une évaluation formative et après avoir fait un diagnostic fin des erreurs, répartit ses apprenants en groupes de besoins.

### VIII.1 L'identification du concept

L'erreur peut être définie sur le plan pédagogique comme les difficultés ou les manières erronées de réalisation en faisant l'application des instructions qui lui sont données dans une activité. Ces difficultés bloquent le chemin d'acquisition des connaissances. L'erreur est un état d'esprit ou un acte mental de rendre ce qui est juste faux ou l'inverse.

L'erreur peut être définie aussi comme une évidence qui nécessite une pédagogie qui fait appel à des stratégies de traitement. Elle suppose l'existence des difficultés chez l'apprenant. Ces dernières l'empêchent d'acquérir des connaissances. Le mode d'assimilation est interrompu par quelques erreurs en créant une difficulté d'apprentissage. L'accent mis sur la nécessité d'une pédagogie d'erreur considère que l'erreur est un phénomène naturel et positif, ce qui rend impératif de le prendre en considération lors de la préparation des cours. Il convient de noter que la plupart des théories d'apprentissage ont négligées l'erreur sauf l'approche par les compétences qui la valoriser en identifiant toute une pédagogie qui s'appelle la pédagogie de l'erreur.

Ainsi donc, et par rapport à ce qui précède, nous nous trouvons confrontés à la nécessité de délivrer la pédagogie de l'erreur, souvent, vu sous un angle négatif,

---

<sup>96</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 54

l'erreur doit être punie selon la perception conforme à la théorie comportementale qui la rejette. Yves Reuter explique : « *Le caractère négatif de l'erreur se marque par les termes employés pour la désigner, ses caractérisations, les causes ou les conséquences qu'on lui suppose ainsi que les manières de les gérer* »<sup>97</sup>. Sur le plan pédagogique, on la détermine comme l'échec de l'apprenant à comprendre ou à appliquer les instructions qui lui sont données, c'est une connaissance donnée qui ne correspond pas aux critères d'acceptation prévus.

### **VIII.2 L'importance de la pédagogie de l'erreur**

L'apprentissage se produit d'une façon plus pratique si les connaissances antérieures sont à la base de la construction de nouvelles connaissances. Dans ce sens les erreurs sont les conséquences des connaissances non corrigées qu'il faut prendre en charge lors des séances de remédiation pédagogique afin de garantir le succès et la progression de l'activité. La pédagogie de l'erreur contribue comme une stratégie d'apprentissage à encourager l'apprenant à poser des questions audacieuses, qu'il juge appropriées, et de formuler des hypothèses et des questions troublantes, même celles qui apparaissent stupides et de devenir enseignant dans cette pédagogie qui accompagne l'apprenant pour l'aider à corriger ses erreurs .

Il faut noter que les théories d'apprentissage globales axées sur l'erreur ont proposé des solutions pour surmonter les difficultés d'apprentissage en se référant aux différentes tentatives pédagogiques. Xavier Rogiers atteste : « *Comme tout apprentissage, apprendre à intégrer implique que l'élève procède par essais et erreurs. Intégrer les acquis se fait parfois lentement et par des chemins détournés* »<sup>98</sup>. Elles peuvent être utilisées au début de l'apprentissage afin d'impliquer l'apprenant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, et de résoudre un problème particulier. Ces tentatives ne sont pas basées sur le hasard, car elles répondent au contexte d'une situation particulière. Pour les théoriciens de la psychologie cognitive, le traitement de l'erreur d'information fait partie de l'apprentissage ou d'une partie de résolution de problèmes, et permet ainsi

---

<sup>97</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 22

<sup>98</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 203

d'identifier les obstacles et la recherche dans les causes de blocage. En ce sens, les erreurs commises par l'apprenant sont listées et constituent une stratégie d'apprentissage.

### VIII.3 L'intérêt de l'erreur

Il faut savoir profiter des erreurs de l'apprenant afin d'orienter l'acte enseignement-apprentissage vers son efficacité. Yves Reuter estime que : « *Le fait qu'un élève commette des erreurs manifeste qu'au moins il a accepté d'entrer dans le système didactique et qu'il est en activité* »<sup>99</sup>. Beaucoup d'enseignants ne donnent pas cette chance à leurs apprenants, ils contribuent à insérer une attitude d'échec dans les différentes activités disciplinaires. L'apprenant est une victime, il aura toujours ce sentiment d'impuissance, pourtant c'est à partir de l'erreur que l'enseignant détecte les difficultés et programme un plan d'action visant à la corriger à travers la remédiation pédagogique. L'erreur devient l'occasion de construire l'apprentissage si l'enseignant :

- ✓ Reconnaît le droit de commettre l'erreur chez l'apprenant ;
- ✓ Remplace l'erreur par de nouvelles connaissances ;
- ✓ Détermine l'erreur avec précision ;
- ✓ Identifie l'origine des erreurs ;
- ✓ Met au point des hypothèses explicatives ;
- ✓ Diversifie ses pratiques pédagogiques ;
- ✓ Varie les stratégies d'apprentissage des erreurs ;
- ✓ Reconnaît les types d'erreur : linguistique, communicationnel, sensoriel, qui doivent être dépassée ;
- ✓ Change les styles d'apprentissage ;

---

<sup>99</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 40

- ✓ Stimule l'apprenant vers une pédagogie qui lui permet de poursuivre l'apprentissage ;
- ✓ Garantit un apprentissage constructiviste ;
- ✓ Considère l'erreur comme un outil pédagogique ;
- ✓ La considère comme moyen d'accompagnement ;
- ✓ Vérifie les résultats attendus en fonction des potentiels personnels ;
- ✓ Assure le progrès dans l'apprentissage et le réinvestissement des connaissances antérieures ;
- ✓ Corrige les erreurs en utilisant des outils et des ressources spécialement à cet effet.

Dans ce contexte, nous notons qu'une série de recherches, dans ce domaine, confirment que les erreurs commises par l'apprenant sont, non seulement, les résultats d'ordre pédagogique mais elles peuvent être des représentations erronées qui émergent comme des obstacles à l'acquisition d'un nouveau processus de connaissance. L'analyse des erreurs ne peut être réalisée que par l'évaluation qui est nécessaire pour mesurer le niveau de réussite. Elle reste l'objectif principal de l'enseignant pour corriger les représentations erronées et les compensent par une évolution favorable et selon les différentes étapes du développement mental. Selon Philippe Meirieu : *« les opérations mentales se développent et se structurent grâce aux interactions de l'enfant avec son milieu et, en particulier, avec les adultes. La réussite scolaire dépend pour partie de la qualité et de l'efficacité des ces opérations mentales »*<sup>100</sup>. Le rythme d'apprentissage est aussi déterminant car il permet à l'apprenant de corriger son erreur.

---

<sup>100</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 90

#### VIII.4 Types d'erreurs

Les erreurs sont multiples, elles apparaissent sous plusieurs formes, il suffit de les identifier et de les insérer dans une typologie. Les erreurs peuvent être classées selon plusieurs types, nous notons :

L'erreur due à la connaissance : L'apprenant peut se trouver en face de la tâche qui ne correspond pas ou peut dépasser son niveau mentale ou à la suite d'une mauvaise compréhension de ce qui est nécessaire à comprendre. Donc, le problème n'est pas spécifique à l'enseignant ni à l'apprenant mais à la connaissance. Dans beaucoup de cas nous avons vu qu'il y'avait des suppressions des connaissances qui figuraient dans les programmes. Xavier Rogiers confirme : « *Les programmes sont donc progressivement devenus des inventaires de connaissances à transmettre à un moment donné* »<sup>101</sup>. Les concepteurs ont remarqué l'écart qui existe entre la connaissance et le niveau mental des apprenants. Ils parlent d'allègement des programmes.

L'erreur due au rendement de l'enseignant : Les méthodes d'enseignement telles que la sélection des stratégies inappropriées ou d'apprentissage inutiles ou de suivre un rythme rapide inadapté aux activités. L'échec est dû aussi si l'enseignant ne diversifie pas les méthodes et les moyens, ou l'incapacité de communiquer efficacement ou d'adopter une perception négative de l'apprenant... tous ses causes créent une rupture entre la connaissance et l'apprenant car l'enseignant et le canal qui assurent cette transaction.

L'erreur due au rendement de l'apprenant : Comme une mauvaise acquisition de connaissance de la part de l'apprenant, le manque d'attention, l'incapacité de communiquer, maladie ou présence dans une situation sociale tendue ...l'apprenant est le centre d'intérêt de l'acte enseignement-apprentissage, même avec un enseignant méthodique et des connaissances simples, l'acquisition n'est pas assurée puisque l'apprenant n'est pas prêt à recevoir le savoir. Nous avons évoqué antérieurement les sources de difficultés qui peuvent le mettre dans une situation où il refuse toute espèce de réception.

---

<sup>101</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck.

### VIII.5 Les sources d'erreur pédagogique

On ne peut pas tracer un inventaire définitif de toutes les raisons et les facteurs qui conduisent à des erreurs qui surviennent pendant le processus d'apprentissage, l'enseignant a besoin de les connaître afin de prévoir des séances de remédiation selon les sources des erreurs. Yves Reuter rapporte : « *En effet, dire que la perspective didactique amène à penser les sources potentielles des erreurs comme internes au système didactique ne signifie nullement qu'elles se construisent toutes, indépendamment des relations avec les autres systèmes, internes ou externes à l'école* »<sup>102</sup>. Cette réflexion, n'est pas tout le temps prise en considération car les enseignants se contentent de déceler l'erreur puisqu'elle est facilement identifiable par contre son origine n'est pas évidente. Tout le temps cela nécessite un travail d'évaluation et de diagnostic. Dans certains cas, il ne peut la détecter qu'à travers la discussion et la communication. Nous recensons plusieurs sources et formes d'erreurs et nous citons :

- ✓ Les erreurs résultant de capacités faibles de certains apprenants ;
- ✓ Les erreurs résultant du raisonnement logique ;
- ✓ Les erreurs résultant de la perception que les sens dupent des connaissances ;
- ✓ Les erreurs causées par l'erreur des enseignants, comme fournissant des informations fausses dues à une mauvaise planification du cours ;
- ✓ Les erreurs résultant de l'utilisation des méthodes qui ne sont pas compatibles avec les différences des apprenants ;
- ✓ Les erreurs résultant des représentations de l'apprenant ;

---

<sup>102</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

✓ Les erreurs linguistiques.

Ces sources avec plus de précision peuvent être classées selon des critères bien déterminés afin de les regrouper parce qu'ils sont multiples.

Une source d'évolution : Cette source est liée à l'évolution, quand l'enseignant demande à l'apprenant de terminer des tâches qui dépassent ses capacités mentales et affectives. Dans ce sens, nous devrions noter qu'il est important de mesurer le taux d'accessibilité sémantique des apprenants par rapport aux contenus présentés sinon l'enseignant va les mettre dans une situation de blocage.

Une source logique : En raison de la complexité et de la difficulté de la connaissance, l'apprenant quel que soit son âge a des représentations des choses et des phénomènes qui l'entourent et ce sont des erreurs épistémologiques résultant des représentations. Pour Yves Reuter : « *Les sources possibles de l'erreur ne sont pas, elles non plus, nécessairement et uniquement de l'ordre du négatif. L'erreur peut être tout à fait normale en raison de l'âge du sujet* »<sup>103</sup>. Cela donne souvent à l'équivoque. La connaissance est interprétée d'une façon erronée. Ce genre d'erreurs est présent quand il s'agit d'appliquer les règles qui régissent la langue.

Une source stratégique : Chaque apprenant utilise ses propres stratégies pour apprendre. L'enseignant essaye de l'aider à accéder à la connaissance mais ce n'est pas suffisant pour un certain profil d'apprenants. Généralement ces stratégies doivent être connues afin de les exploiter en cas de situation de blocage. Si l'enseignant connaît les stratégies de l'apprenant, il peut éviter quelques erreurs.

Une source contractuelle : Elle est causée par l'absence de respect des exigences du contrat didactique qui existe entre l'enseignant, les connaissances et l'apprenant. Selon Sandrine Grosjean dit : « *Un contrat d'étude s'appuie sur une situation qui fait aujourd'hui difficulté à un apprenant et qu'il désire améliorer. Le rôle de l'enseignant est d'analyser avec lui ses besoins, de l'aider à formuler une demande et à se donner des moyens concrets pour y répondre tout en étant réaliste*

---

<sup>103</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

sur les obstacles à surmonter »<sup>104</sup>. L'apprentissage n'est pas gratuit mais il est régi par un contrat qui fixe les modalités de réalisation de l'acte pédagogique. Les rôles et les tâches ont déterminé et le non respect de ces dernières crée une rupture entre les trois pôles. Ce dysfonctionnement fait émerger les erreurs.

Une source d'organisation : L'acte enseignement-apprentissage se base sur une organisation didactique qui englobe la méthode utilisée dans l'enseignement, le contenu et sa nature, les objectifs et le type de communication existant. Si un élément est en défaillance, cela va faire apparaître des erreurs. Ces dernières seront identifiables et en relation avec chaque élément. La préparation adéquate minimise ce genre d'erreurs.

Pour passer d'une perception négative de l'erreur à une nouvelle perception positive, nous faisons appel à la fonction du processus d'apprentissage et des moyens précis pour identifier les difficultés rencontrées par les apprenants. Pour Gérard de Vecchi : « *L'erreur doit acquérir un statut d'indicateur d'obstacle, débouchant sur une étape d'apprentissage* »<sup>105</sup>. Le modèle Socioconstructiviste vise à comprendre la cause de l'erreur pour améliorer l'apprentissage. Ce modèle ne cherche pas à exclure l'erreur, mais lui laisse la chance d'apparaître pour la traiter. Pendant de la séance de remédiation pédagogique, l'apprenant fournit un effort pour apprendre à surmonter ses difficultés d'apprentissage grâce à des tentatives mais il a aussi besoin de l'intervention de l'enseignant. Son rôle est de pratiquer la pédagogie de l'erreur en reconnaissant le droit à l'erreur chez l'apprenant puis le diriger vers une stratégie contrôlée qui assure l'apprentissage.

### **VIII.6 Conseils pratiques**

Afin de bien gérer les erreurs lors de la remédiation pédagogique, il est important de prendre en considération des facteurs de réussite et des prédispositions qui vont assurer cet objectif car la gestion des erreurs n'est pas facile et requiert une préparation selon la réflexion suivante :

---

<sup>104</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 60

<sup>105</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 100

- ✓ Générer des moments de communication ;
- ✓ Aider l'apprenant à accepter son erreur ;
- ✓ Monter aux apprenants comment faire un choix lors de la réalisation des devoirs ou d'activité ;
- ✓ Avantager la pédagogie de l'erreur en la dédramatisant ;
- ✓ Chercher les causes et les sources de l'erreur ;
- ✓ Etablir un plan d'action en choisissant, les modalités, les contenus et le temps de réalisation.

## **IX - L'évaluation pédagogique**

Toutes les définitions nous renvoient à une notion de mesure, de détermination d'une certaine valeur quantitative, avec cependant un aspect d'approximation, d'estimation. Evaluer, c'est formuler un jugement d'observateur, un jugement de prescripteur, un jugement d'évaluation. Une des conditions essentielles de l'évaluation sera donc un travail de prescription en amont de celle-ci, en tenant compte des informations prises dans la réalité finale de l'apprentissage ou de l'évaluation de celui-ci. Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *une situation d'apprentissage efficace doit ainsi comporter des phases préparatoires et des moments intermédiaires dits évaluation* »<sup>106</sup>. L'évaluation, enfin, ne doit donc pas être une simple mesure des résultats obtenus, mais doit contribuer et s'associer au processus d'apprentissage et c'est le cas typique de la remédiation pédagogique.

Elle peut être diagnostique, quand l'enseignant repère les problèmes rencontrés par les apprenants au début de l'année, du trimestre, du mois, de la semaine ou de la séance. Elle peut être formative et formatrice au cours de la leçon. Et elle peut être aussi sommative à la fin de chaque processus d'apprentissage. Elle consiste à examiner les effets de l'action pédagogique d'un enseignant. Elle est le reflet du niveau et de la qualité des performances réalisées par les apprenants. Son rôle de diagnostic aide l'enseignant à connaître le niveau de l'apprenant, déterminer les causes de blocage et découvrir les lacunes en contrôlant ses prés-requis, formative au cours de l'apprentissage et certificative lors des examens de fin cycle. Son deuxième rôle est de mesurer le niveau de l'apprenant et contrôler ses acquisitions. Elle peut être pronostique aussi quand elle prédit la réussite plus tard.

### **IX.1 Les objectifs de l'évaluation**

L'évaluation a plusieurs objectifs et fonctions nous pouvons les identifier comme ci-dessous:

---

<sup>106</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod.

- Vise à identifier les progrès de l'apprenant au niveau de l'apprentissage ;
- Diagnostique les points positifs et négatifs du processus d'enseignement-apprentissage et le système d'enseignement en général ;
- Évalue les méthodes pédagogiques ;
- Garde trace de l'enseignement ;
- Détermine la mesure dans laquelle les objectifs énoncés au début de l'acte enseignement-apprentissage ont été réalisés ;
- Sélectionne les apprenants, ceux qui ont une maîtrise de l'apprentissage par rapport à ceux qui sont en difficulté ;
- Aide l'apprenant à l'auto-évaluation et à la correction des erreurs commises inventoriées, classées, et corrigées ;
- Contrôle l'apprenant pendant son parcours scolaire ;
- Explore la nature, la capacité de l'apprenant, ses talents et ses intelligences ;
- Représente l'identification interne et externe de ses carences ;

## **IX.2 L'évaluation dans le processus d'apprentissage**

L'enseignant doit situer son action en fonction des capacités, des acquisitions et les échecs de l'apprenant pour orienter son évaluation au cours de l'apprentissage, comme moyen d'aide et d'orientation pour l'élaboration de sa pratique pédagogique. Selon Ronald Fresne : « *il est indispensable de différencier dans l'évaluation ces différents critères (qualité du travail, progrès individuel, positionnement vis-à-vis de l'objectif à atteindre)* »<sup>107</sup>. Cette évaluation doit donc être un instrument qui doit permettre à l'enseignant, en tenant compte des résultats obtenus, d'orienter sa démarche en fonction des acquis et échecs progressifs qu'il pourra constater chez chaque apprenant. L'évaluation peut être alors vue comme un apport d'informations sur les résultats des actions passées au cours de l'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant et à l'enseignant d'adapter la suite des actions. Elle doit être vue comme une activité de régulation. Elle peut donc être

---

<sup>107</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 12

considérée à l'intérieur même du processus d'apprentissage et d'enseignement comme une activité de communication entre l'apprenant et l'enseignant. L'évaluation peut ainsi permettre à ceux-ci de diriger et de conduire au mieux cet apprentissage. Celle-ci devra donc porter non seulement sur des compétences acquises mais aussi sur les capacités de l'apprenant afin de lui permettre de surmonter ses difficultés d'apprentissage.

### **IX.3 Les différents types d'évaluation**

La démarche d'évaluation a évolué au cours du temps et des nouvelles innovations et conceptions dans le domaine de l'enseignement. On peut actuellement en définir plusieurs types, nous allons citer les plus fréquentes dans l'acte enseignement-apprentissage et celles qui ont une relation étroite avec l'activité de remédiation pédagogique.

#### **IX.3.1 L'évaluation normative**

L'évaluation normative a été, et reste sans doute encore, la forme d'évaluation la plus employée. Probablement parce qu'elle est moins exposée au risque de devoir conclure à un échec général que l'évaluation critériée si les exigences fixées sont trop ambitieuses. Par norme, il faut entendre ce qui est conforme à la majorité des cas. L'évaluation prend ce caractère lorsque les prestations, les performances de l'apprenant sont comparées, référées à un ensemble constitué à partir de la statistique. Elle s'exprime alors par une note, située sur une échelle, ou un classement, rapporté à une hiérarchie. Selon Gérard de Vecchi : « *En fait, les notes empêchent la pédagogie de s'ouvrir, d'évoluer. Elles incitent les élèves à travailler pour les notes (et non pour s'approprier des savoirs). Elles incitent les enseignants à mettre en œuvre des activités fermées, trop rigides, qui peuvent être plus facilement contrôlées. Elles favorisent l'apprentissage des détails, des connaissances factuelles, aux dépens des savoirs d'ordre plus général et des savoir-être, ceux-ci étant plus difficiles à évaluer* »<sup>108</sup>. Un risque existe c'est celui de faire dépendre le succès ou l'échec de la valeur moyenne de la classe. Elle peut sembler

---

<sup>108</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 103

sélective en tirant les résultats vers le haut et sert parfois de filtrage dans certains cas. L'évaluation normative renseigne sur l'aspect quantitatif des apprentissages, et le succès ou non de l'intervention pédagogique. Normative, elle se référera donc à des valeurs ou des objectifs standards, cependant les résultats de cette évaluation dépendent d'une valeur moyenne d'un groupe-apprenant défini.

### **IX.3.2 L'évaluation critériée**

Elle se réfère à un cadre de référence précis, défini au préalable. Cependant, elle reste liée à l'idée de sanction et/ou de notation, car elle mesure si un apprenant a réalisé ou pas les tâches selon des capacités fixées. Le système de notation peut être très variable pour autant qu'il comporte une échelle d'appréciation et un degré de compétence auquel il est conventionnellement annoncé. Ceci suppose que le pouvoir organisateur ou l'institution responsable de l'apprentissage fixe des exigences minimales. L'évaluation critériée se propose d'éclairer l'apprenant et l'enseignant sur l'aspect qualitatif de ces apprentissages et sur l'effet de l'intervention pédagogique. Cette dernière forme s'impose donc lorsqu'il se contente plus de mesurer l'impact de son enseignement et cela reste une opération essentielle et un passage obligé de l'évaluation mais lorsqu'il veut en expliciter les effets, en éclairer les phases, il importe de définir au préalable les critères permanents et de déterminer les formes que prendra leur intégration dans l'expression des apprenants. Celle-ci concerne aussi bien les savoirs notionnels, que les savoirs méthodologiques ou les attitudes.

### **IX.3.3 L'évaluation diagnostique**

L'évaluation diagnostique a pour but de révéler le niveau réel des apprenants ou plus exactement, les niveaux effectifs du groupe hétérogène d'apprenants que constitue chaque classe ou groupe d'apprenants. On fait ainsi l'inventaire des ressources dont dispose le groupe apprenant par rapport aux apprentissages programmés, à seul fin d'y faire correspondre les contraintes des actions d'enseignement. L'intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage se manifeste là par le fait que l'évaluation diagnostique débouche sur la conception de tâches pédagogiques ajustées à la nature et au niveau des apprenants. Ce type

d'évaluation permet d'approcher le profil des apprenants. Elle débouche ainsi sur l'identification de ses acquis et ses représentations. Elle se situe avant l'apprentissage en s'assurant que les pré-requis sont bien assimilés et en faisant émerger les représentations préalables que les apprenants ont de la notion à étudier.

Cette évaluation diagnostique est un processus d'analyse dont la fonction est d'identifier, dans un apprentissage, les éléments positifs à consolider, les éléments négatifs, les insuffisances, les lacunes...etc. Jean -Marie Gillig dévoile l'idée : « *Il faut donc poser l diagnostic initial faisant l'état des savoirs à l'entrée dans le processus d'apprentissage ou de réapprentissage, permettant de faire apparaître les compétences de l'élève, ses points forts, ses points faibles, ses lacunes* »<sup>109</sup>. Les causes responsables de l'échec seront identifiables dans le but de mettre en place un dispositif adéquat de remédiation. En d'autres termes, Lors de cette évaluation et dans le but de trouver les solutions adéquates, l'enseignant sera amené à se poser un certain nombre de questions à propos des points suivants : la démarche adoptée, la méthode privilégiée, les outils utilisés, le temps nécessaire à la réalisation, le dispositif à mettre en place, l'attitude de l'apprenant et la manière de mobilisation des connaissances.

### **IX.3.4 L'évaluation formative**

L'évaluation formative vise à informer l'enseignant sur les effets de mise en situation, sur l'affinement des compétences de l'apprenant, sur les étapes à dépasser ou à prolonger, les manques ou insuffisances à combler ou compenser... Elle constitue, en quelque sorte, un régulateur des apprentissages, permettant d'en modifier éventuellement la connaissance sur le plan méthodologique ou autres, elle fait généralement appel à une remédiation à chaud. Son ambition est de cerner le mode de fonctionnement de l'apprenant pendant qu'il agit, son mode d'élaboration des connaissances pendant qu'il apprend. Ce mode d'évaluation fait partie du processus d'apprentissage en guidant l'apprenant au fur et à mesure vers ses

---

<sup>109</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 78

progrès. Elle est centrée sur les gestions de l'apprenant et les facilite. Elle permet aussi une aide individualisée de celui-ci. Enfin, elle permet de renvoyer à l'enseignant une image de l'efficacité de sa démarche et de ses choix pédagogiques et de les réajuster éventuellement. L'évaluation formative se communique par des remarques, des conseils, des indications. L'évaluation formative interdit toute sommation des appréciations.

Ce type d'évaluation se prête en outre très bien à l'apprentissage individualisé. Pour Philippe Meirieu : « *individualiser, c'est traiter chacune et chacun séparément, diagnostiquer ses problèmes, repérer c'est difficultés et lui fournir ce dont il aurait besoin pour se développer* »<sup>110</sup>. Cependant, il est difficilement exploitable pour une utilisation à des fins comparatives en termes d'acquisition ou de niveau purement scolaire. Nous pouvons associer à ce type d'évaluation, l'auto-évaluation de l'apprenant lui-même. Cette démarche d'évaluation formatrice est privilégiée dans certains systèmes d'apprentissage. Elle a pour but d'évaluer, à l'aide d'outil très divers, le niveau et la qualité des acquisitions de l'apprenant pour pouvoir ainsi progressivement l'orienter et l'aider à diriger, lui-même, son processus d'apprentissage. Il lui faudra apprendre à s'auto évaluer.

C'est l'évaluation intervenante au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et éventuellement, de découvrir où et en quoi un apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. Elle se situe pendant la phase d'apprentissage elle-même, elle est le plus souvent entièrement intégrée à cette phase. Elle consiste, aussi, en une prise d'informations par l'observation des apprenants en action, à l'écrit, oralement, ou alors par un questionnement sollicitant l'activité de tous les apprenants.

C'est au début, voire au cours d'un apprentissage, que l'on peut repérer et identifier les difficultés rencontrées par l'apprenant pour lui apporter des réponses

---

<sup>110</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 54

pédagogiques adaptées. L'évaluation formative devrait passer presque inaperçue pour les apprenants, l'enseignant évalue de manière formative à tout instant. Jean - Marie Gillig confirme : « *L'évaluation formative est une composante fondamentale de la différenciation pédagogique, sans elle, le pédagogue serait dans l'impossibilité de vérifier si les objectifs assignés à son enseignement sont atteints, et si les élèves acquièrent les compétences visées* »<sup>111</sup>. L'évaluation devrait être imbriquée dans la démarche d'apprentissage et non pas traitée après coup. Ce type d'évaluation devrait déboucher le plus souvent sur des activités de remédiation et de différenciation. Pendant l'évaluation formative, l'enseignant est tenu de :

- Observer et analyser le comportement des apprenants en action (ateliers, cahier d'essai, ardoise, manipulation) ;
- Interroger l'apprenant sur sa manière de procéder ;
- Circuler dans la classe en discutant avec les apprenants lors de la réalisation d'une tâche ;
- S'interroger sur les causes des erreurs lors de la correction des exercices du jour.

### **IX.3.5 L'évaluation sommative**

C'est une évaluation bilan, qui teste les connaissances en fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de l'évaluation sommative est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint. L'évaluation sommative examine l'impact d'une intervention pédagogique sur un groupe d'apprenants, elle est souvent associée à des méthodes plus objectives et quantitatives de collecte de données. Pour Bernard Rey : « *l'évaluation sommative renvoie en réalité, davantage au mode de collecte des données c'est-à-dire à la sommation d'un ensemble d'observations parfois très disparates, l'école recourt fréquemment à ce mode d'évaluation pour établir un*

---

<sup>111</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 81

*bilan* »<sup>112</sup>. Elle interprète les facteurs de responsabilité de la réussite ou l'échec de l'acte enseignement-apprentissage. Il est recommandé d'utiliser un équilibre des méthodes quantitatives et qualitatives afin de mieux comprendre la manière de réalisation de l'intervention pédagogique, l'enseignant peut avoir une idée sur la réussite et l'échec à travers les données qui vont lui permettre de pronostiquer des hypothèses. L'utilisation de méthodes qualitatives de collecte de données peut également donner une bonne idée des conséquences imprévues et des manières d'amélioration. Elle est plus axée sur les résultats que sur le processus d'acquisition mais elle peut définir ce dernier.

### **IX.3.6 L'évaluation continue**

Il est nécessaire de pratiquer une évaluation constante et continue, elle représente la mesure objective du niveau de l'apprenant, elle fait le suivi pendant toutes les étapes d'apprentissage et de formation qui mènent à un dernier point à caractère numérique (point et système de valeurs estimation) qualitative. L'enseignant inclut, dans cet évaluation, les résultats des travaux écrits et oraux, les activités menées à la maison, et la participation de l'apprenant au sein de la classe. Elle tient compte de plusieurs principes, nous citons, les suivants:

- ❖ Le principe de la régularité et de la continuité : L'objectif de ce principe est de faire l'évaluation des arrêts, après une certaine période d'enseignement et d'apprentissage, pour voir dans quelle mesure les objectifs sont réalisés.
- ❖ Le principe d'universalité : qui incluent tous les apprentissages selon toutes leurs formes et sur tous les plans cognitifs, émotionnels et moteurs.
- ❖ Le principe de diversification : Le suivi dans une variété de méthodes d'évaluation et les mécanismes de mesure et d'essai.
- ❖ Principe configuration : Cette évaluation vise à contrôler l'apprenant, et assurer le suivi des résultats scolaires

---

<sup>112</sup> Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, « Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation », (2014), Ed De Boeck Education. P 37

- ❖ L'égalité des chances : elle doit assurer une surveillance continue des mêmes chances pour les apprenants dans l'utilisation des mêmes examens et devoirs....

#### **IX.4 La démarche de réalisation de l'évaluation**

Pour mener à bien ce type de démarche évaluative, plusieurs conditions sont nécessaires. L'enseignant propose des approches différenciées par des travaux différents, il invite l'apprenant à travailler sur un seul obstacle qui soit à sa portée. Il sera nécessaire de l'évaluer uniquement sur le dépassement de cet obstacle. Il donne des exercices de plusieurs niveaux, une partie de ceux-ci sera commune à tout le groupe d'apprenant et sera traitée par chacun d'eux. Pour Gérard de Vecchi : « *les enfants en difficultés [...] ont besoin d'une autre école plus adaptée à leurs besoins spécifiques avec des activités touchant l'état d'esprit, le regard que l'on porte sur eux et d'autres démarches pédagogiques proposées !* »<sup>113</sup>. Une autre partie correspondante à un approfondissement sera prévue. L'évaluation se fera sur les résultats obtenus à partir des exercices de base communs, mais pourra être enrichie et précisée par la réussite ou l'échec lors de la réalisation des exercices d'approfondissement. Cette précision supplémentaire pourra ainsi permettre de mieux situer individuellement chacun des apprenants dans la progression de son apprentissage.

L'enseignant établit des contrats négociés, ceux-ci seront relatifs à une tâche bien précise. Seule la production finale sera notée. L'utilisation d'histogramme de courbes peut être utile pour noter les progrès observés et mettre en place ainsi une évaluation progressive. Il invite les apprenants à se pencher sur eux même, une certaine distanciation permet de prendre conscience de stratégies qui conviennent le mieux. Sandrine Grosjean montre l'intérêt d'une implication dans la remédiation : « *Les remédiateurs développent différentes stratégies à leur niveau personnel* »<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 7

<sup>114</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 28

Il s'agit là de sortir ces stratégies de l'implicite et de construire ainsi un savoir d'un nouveau type correspondant au processus de métacognition.

L'enseignant donne à l'erreur un statut dans la formation, il s'agit de comprendre la démarche des apprenants qui ont fait l'erreur. Celle-ci ne devra pas être sanctionnée et devra être dédramatisée. Selon Philippe Meirieu : « *Il suffit alors de presque rien pour éloigner le spectre de l'échec et restaurer la confiance : que le professeur certifie sans condamner, qu'il entende l'erreur sans dénoncer la faute, qu'il laisse entrevoir qu'un progrès est possible* »<sup>115</sup>. Il semble nécessaire de donner un nouveau statut à l'erreur. En effet, celle-ci a ses causes qu'il est possible d'identifier et qui permettent de donner des perspectives de remédiation. La difficulté ne doit plus apparaître comme une fatalité, il est possible de l'analyser, de la morceler, et ainsi de la résoudre fragment par fragment afin de la surmonter. Ainsi, elle perd sa connotation négative et on peut passer d'une notion de faute à celle de réflexion sur cette erreur. Il est important d'avoir des outils d'évaluation pour l'enseignant et pour l'apprenant pour leur permettre d'atteindre plus facilement leurs objectifs. Il s'agit pour l'institution de proposer des tests d'évaluation qui permettent d'avoir des résultats annuels sur les niveaux d'acquisition de chaque apprenant et de l'ensemble dans le but d'aider l'enseignant à adapter son enseignement à son public.

### **IX.5 L'efficacité de l'évaluation**

L'évaluation ne pourra être efficace que si les objectifs de l'enseignant sont connus de l'apprenant, il est nécessaire de la traduire en critères de réussite précis et faciles à repérer afin de lui donner un sens. L'apprenant peut alors prendre en charge la démarche d'apprentissage et l'évaluer lui-même. Cette auto-évaluation est une partie d'une véritable démarche d'apprentissage. Enfin, il est nécessaire de transformer le regard que l'apprenant en difficulté peut porter sur lui-même en lui redonnant confiance en ses possibilités et ainsi peut être permettre la mise en place d'une pédagogie du contrat qui rend l'apprenant conscient de ses possibilités. Selon

---

<sup>115</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 28

Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca : « *La construction du savoir en classe de langue suppose donc une action concentrée des différents parties prenantes au contrat didactique* »<sup>116</sup>. Il pourra se lancer dans un défi dont il doit sortir vainqueur.

Pour conclure, il n'y a pas lieu d'assigner à ces diverses fonctions évaluatives une valeur plus ou moins noble, d'attribuer à leurs diverses formes une connotation plus ou moins négative. Toutes ont leur intérêt du point de vue de l'acte d'enseignement-apprentissage, chacune peut et doit être intégrée au processus de développement des connaissances et compétences des apprenants. Pour Marc Dennery : « *La finalité de la démarche d'application est, en effet, le développement des compétences est pas seulement l'application des connaissances acquises* »<sup>117</sup>. En fait, plus que la forme qu'on leur donne, c'est la fonction qu'on leur réserve qui les authentifie et les légitime. Cependant, de plus en plus, l'évaluation formative est privilégiée et notamment dans les programmes et divers guides de l'enseignant, dans la volonté d'aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage. L'évaluation est vue comme un moyen d'analyse de la progression de l'apprenant et de dépassement des obstacles possibles. Elle ne peut être cependant trop catégorique ou systématique car il convient de faire une place de temps à autre à une évaluation de type sommatif, bien qu'elle permette toutefois de repérer les obstacles que rencontre l'apprenant et d'en tenir compte pour introduire une remédiation du processus d'apprentissage. Cette remédiation permet alors d'aborder le problème rencontré d'une autre manière en proposant une autre situation d'apprentissage visant les mêmes objectifs, ce n'est donc pas se limiter à une simple répétition. Bien sûr, ce type d'évaluation pose de nombreux problèmes pour sa mise en place et son utilisation. Ainsi, elle exige nécessairement un investissement de l'enseignant au niveau du temps, de plus, cela nécessite un partage d'une partie des tâches de l'enseignant. En effet l'apprenant ainsi placé comme acteur de ses apprentissages accède au droit de savoir en évaluant son travail. Dans cette

---

<sup>116</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 133

<sup>117</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 82

conception, l'enseignant devient un véritable partenaire de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

## **Conclusion**

A travers cette partie, nous avons voulu présenter tous les aléas de l'acte enseignement-apprentissage et l'activité de remédiation pédagogique.

Il fallait aussi évoquer les approches théoriques pour les confronter aux pratiques de classe. Dans le contexte scolaire, il est nécessaire d'abord également les problèmes qui leur sont associés, afin de développer le rôle et la responsabilité de l'école dans l'amélioration de la performance de l'apprentissage des apprenants en général, et ceux qui souffrent de difficultés d'apprentissage en particulier.

Le thème du suivi et du traitement des lacunes d'apprentissage a été et continue d'être au centre des préoccupations des didacticiens et des praticiens pédagogiques. Dans cette partie de recherche nous allons faire appel aux approches qui traitent les problèmes théorie des lacunes d'apprentissage sur le plan théorique grâce à une à une vision d'ensemble qui comble les lacunes des apprenants. Ces dernières sont inhérentes du processus d'apprentissage.

Nous avons opté pour un prolongement de manière à assurer l'identification des concepts multiples qui représentent les pièces maîtresses de la recherche. Il est aussi primordial de déterminer sérieusement le rôle de l'école et sa responsabilité pour traiter les lacunes d'apprentissage en abordant les cadres de référence théoriques. Il est possible d'intégrer les perceptions de certaines procédures de traitement dans la conception des manuels

Nous pouvons dire que les fondements théoriques de l'acte pédagogique traditionnels est à remettre en question. L'erreur, c'est de continuer à travailler avec les mêmes habitudes d'enseignement. Il faut s'outiller de nouvelles connaissances procédurales qui peuvent donc être considérées comme des outils essentiels pour comprendre les mécanismes conceptuelles de réalisation. Cette posture découle de la fonction d'enseignement récente dans le nouveau concept du processus enseignement-apprentissage ou l'enseignant change de profil est devient facilitateur, animateur, ...

Nous avons montré comment échapper aux des problèmes d'apprentissage avec des outils qui permettent d'obtenir des résultats satisfaisants. En d'autres termes, la gestion des processus enseignement- apprentissage et la remédiation pédagogique.

Nous concluons en disant que nous avons essayé de nous concentrer sur ces deux points clés, en raison de la nature de leur relation avec le thème de la recherche. Puisqu'ils représentent les passerelles entre l'enseignant et l'apprenant.

## **DEUXIEME PARTIE: CADRE**

### **METHODOLOGIQUE**

**TROISIEME CHAPITRE :**  
**INTERPRETATION DES DONNEES DU**  
**QUESTIONNAIRE**

## Introduction

Parmi les problèmes les plus importants auxquels sont confrontés les enseignants dans l'exercice de leur mission pédagogique c'est l'écart qui existe entre les apprenants et le savoir. Les différences entre les niveaux sont difficiles à gérer, c'est une raison parmi d'autres qui explique l'existence de cet écart. La question la plus pertinente est de savoir si l'activité de la remédiation pédagogique peut diminuer à savoir éliminer cette distance pédagogique. L'enseignant peut-il aider l'apprenant à surmonter ses difficultés d'apprentissage en temps opportun ?

Pour atténuer ce phénomène, une réflexion dans ce sens va nous éclairer sur certaines réalités et l'activité de remédiation devient l'une des tâches primordiales de l'enseignant. Celui-ci doit utiliser un ensemble d'outils pour construire son intervention pédagogique afin d'améliorer son rendement pédagogique et réduit ainsi le taux d'échec en matière d'apprentissage de langue française chez les apprenants.

Aucune initiative de réforme ou d'amélioration ne peut réussir sans connaissance appropriée aux éléments chargés de sa mise en œuvre. L'activité de remédiation pédagogique adopte une variété d'outils et de méthodes visant à rendre l'apprenant plus éveillé en le poussant à dépasser ses carences pédagogiques. Il est nécessaire de concevoir une panoplie de moyens de supports et de démarches appropriés. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'aide aux élèves en difficulté comporte différentes perspectives [...] l'élaboration d'une projection théorique et pédagogique sur les moyens à mettre en œuvre, ainsi que les outils, les supports, l'estimation d'un échancier permettant de mesurer les effets de l'aide apportée* »<sup>118</sup>. L'apport de l'enseignant est capital puisqu'il possède des compétences professionnelles, il est tenu de les déployer sur le terrain. Le profil de l'enseignant actuel exige l'appropriation d'autres compétences requises pour pratiquer cette activité à bon escient.

---

<sup>118</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 68

Après avoir soutenu un mémoire de Master, en 2012, intitulé: le projet pédagogique, entre conception et réalisation, il nous a paru important d'élargir cette réflexion par une recherche doctorale plus vaste qui porte sur le dépassement des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés en relation avec l'acte enseignement-apprentissage et le rôle de l'enseignant prennent en charge l'atténuation du problème de l'échec scolaire, grâce à la remédiation pédagogique. Le thème est d'actualité. Nous étions motivés par ce constat relatif à l'efficacité de l'apprentissage de la langue française au primaire. Il faut le rappeler que les sujets questionnés exercent la profession d'enseignants dans des zones différentes, la bonne pratique demeure leur préoccupation majeure.

En initiant ces enseignants au questionnaire, nous voudrions recueillir des données pour pouvoir apporter quelques éléments de réponses, d'abord, à la question de recherche principale qui se limite à identifier les écarts et les concordances qui existent entre la conceptualisation, les représentations et la réalisation d'une activité de remédiation pédagogique. Une bonne majorité des sujets questionnés a mis beaucoup de temps pour nous restituer les formulaires. Ceci s'explique, probablement par la présence d'une appréhension, d'une crainte de ne pas répondre correctement, d'un manque d'envie de communiquer une opinion ou tout simplement que cela serait vu comme une tâche supplémentaire et fastidieuse sans intérêt immédiat pour l'enseignant ?

L'objectif du questionnaire est de mettre en évidence tous les paramètres qui entourent l'activité de la remédiation pédagogique commençant par la maîtrise du cadre théorique, les représentations de cette activité chez les enseignants jusqu'à sa réalisation en classe.

## **X - Le questionnaire**

### **X.1 Le public**

Afin d'affiner et de donner plus d'explicitation à notre travail de recherche, nous nous sommes inscrits dans une méthodologie d'interaction avec les partenaires qui conçoivent et réalisent l'activité. Il est primordial de faire appel à leurs commentaires en les sollicitant à se confier à nous à travers leurs réponses. Les enseignants de la langue française du cycle primaire sont les mieux placés pour parler de cette séance. Cette intervention pédagogique avait pour objectif, non seulement la détection des difficultés mais aussi, de nous orienter vers des réponses qui peuvent confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche évoquées, d'emblée, à savoir, ouvrir de nouvelles pistes de réflexion car la communication garantit le progrès dans le domaine pédagogique.

Les enseignants du cycle primaire, dont les plus expérimentés connaissent l'évolution de l'activité selon les différentes étapes de la réforme en fonction de la terminologie. Celle-ci est née de l'évolution des méthodes et méthodologies d'enseignement et par rapport aussi aux nouvelles exigences des programmes, tout cela selon une réflexion d'aide qui garantit l'amélioration de l'acquisition et l'apprentissage. Il y a, par contre, un profil d'enseignants novices qui a appris à pratiquer la séance sans se référer auparavant à une méthode ou même sans formation préalable. Ils se sont contentés de s'inspirer des expériences d'autres collègues enseignants. La différence d'âge peut être déterminante aussi dans l'analyse car certaines questions font appel à l'expérience ou l'initiation à la formation. L'objectif du questionnaire n'est pas de suivre l'évolution de la remédiation mais d'analyser les pratiques quotidiennes en faisant un tour d'horizon sur sa conceptualisation et les représentations des enseignants sur ce sujet afin d'identifier les obstacles, les difficultés, les écarts et les concordances qui peuvent exister.

Les enseignants peuvent nous éclairer, grâce à leurs réponses, sur les perspectives à entreprendre. C'est un échantillon authentique représentatif de toutes les situations et réalités du terrain. L'acquisition de toutes les connaissances, dans

tous les champs de compétence est le souhait de tout enseignant par rapport à son apprenant. Si l'intention est positive, arrivent-ils aux résultats attendus ? A travers ce questionnaire, nous avons poussé l'enseignant à faire une réflexion sur ses pratiques quotidiennes d'une façon explicite. Ceci devrait susciter un ensemble d'autocritique dans le sens positif et constructif du terme. Pour Robert F. Mager : « *Si nous désirons développer chez nos élèves un esprit critique et ouvert, nous y arriverons mieux si nous-mêmes nous manifestons ces mêmes qualités* »<sup>119</sup>. Une réalisation mimétique et machinale peut induire beaucoup d'enseignants en erreur. C'est là, un facteur révélateur du hiatus qui existe entre la conceptualisation et la réalisation de la remédiation pédagogique des enseignants du cycle primaire.

Le public sollicité se compose d'un échantillon de 78 enseignants du cycle primaire qui travaillent dans des zones urbaines (chef lieux de la wilaya et daïras) et des zones rurales ou semi-rurales (les communes). L'échantillon comptait 67 enseignantes (86%) et 11 enseignants (14%). Selon ces statistiques, nous constatons que le sexe féminin est largement représenté dans le secteur du ministère de l'éducation. Beaucoup de femmes trouvent leur vocation dans l'enseignement vu ses spécificités. Les répondants sont d'un âge qui varie entre 25 à 58 ans.

En lisant quelques ouvrages et en se référant aux hypothèses de la recherche, nous avons inséré, dans notre questionnaire, des questions qui expriment l'éclaircissement sur des facteurs déterminants de la réussite de l'activité de la remédiation pédagogique. Pour cela, il fallait cibler un profil qui répond à cette exigence. La variation des milieux géographiques, nous oriente vers une autre question très pertinente, celle des différences en fonction de l'origine géographique rurale ou citadine. C'est un constat révélateur qui persiste depuis des années. Les disparités des niveaux d'enseignement, la maîtrise des stratégies d'enseignement sont aussi des facteurs capitaux qui favorisent la réussite de l'activité de la

---

<sup>119</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 64

remédiation pédagogique. La volonté de bien réussir son intervention pédagogique reste la plus fiable.

Femmes	Hommes
86 %	14 %

## X.2 Le choix du questionnaire

Nous avons opté pour un questionnaire anonyme, afin de rassurer les enseignants et établir un climat propice pour une bonne crédibilité de notre enquête. Ils ne devaient dévoiler, ni le nom, ni l'établissement d'origine ni aucun indice y afférent dans le but d'une analyse objective. Robert F. Mager : « *Il est possible d'obtenir aux éléments de notre questionnaire des réponses auxquelles nous puissions être fier si nous les demandons dans les conditions adéquates* »<sup>120</sup>. Les collègues enseignants devaient se libérer de toute contrainte, hiérarchique notamment et faire appel à leur libre arbitre. L'enchaînement des questions posées dans le domaine de la conceptualisation, des représentations et des pratiques en classe nous permettent de confronter ces trois données selon notre premier objectif. Les documents (contenant les réponses) ont été transmis à leur représentant afin d'éviter tout risque d'interprétation négative.

Notre questionnaire se compose de 30 questions (que nous divisons en (08) thèmes :

- ✓ La formation des enseignants ;
- ✓ La maîtrise du protocole de réalisation ;
- ✓ L'impact de la remédiation pédagogique sur l'amélioration des résultats des apprenants ;
- ✓ L'apport de la documentation sur la réussite de l'activité ;
- ✓ Les difficultés de réalisation de l'activité de remédiation pédagogique ;

---

<sup>120</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 79

- ✓ La préparation de l'activité de remédiation pédagogique ;
- ✓ La réalisation de la séance de remédiation pédagogique ;
- ✓ L'évaluation sous différentes formes.

Nous comptons 20 questions à réponses semi-ouvertes en donnant la possibilité aux questionnés de justifier leurs réponses et 10 questions à réponses fermées. A noter que le choix des questions a été élaboré en fonction de notre problématique posée au départ de notre recherche. Toutefois, et après l'analyse des réponses, ces dernières ont permis de constater qu'il y a des écarts entre la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classe.

## **XI - L'analyse des réponses**

### **XI.1 La prise en charge des enseignants**

#### **XI.1.1 La formation**

##### **Avez-vous reçu une formation sur la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non
82%	18%

La question d'ouverture du questionnaire prendra en charge les prédispositions théoriques chez les enseignants de la langue française du cycle primaire. Elle est en relation avec l'aspect primordial de tous les apprentissages et plus spécialement la remédiation pédagogique. La formation est une nécessité pédagogique qui va leur permettre d'avoir une connaissance sur le protocole adéquat à la réalisation de cette activité. Les sujets questionnés ont répondu sans gêne à cette question puisque nous n'avons noté aucune abstention. A travers leurs réponses, nous avons compris que la majorité des enseignants, avec un taux de 82%, affirment qu'ils ont reçu une formation sur la remédiation pédagogique et cela ne reflète pas l'acquisition des mécanismes qui leur permettent de traduire ces connaissances sur le terrain. Selon Sandrine Grosjean : « *La formation de base des enseignants ne forme pas des acteurs institutionnels capables de réfléchir les enjeux politiques de leur pédagogie et de leurs actions au sein de leur class, de l'école et de la société* »<sup>121</sup>. La question directe va les aider à trancher en exprimant leurs avis.

Le processus éducatif dépend de la réalisation des objectifs tracés par l'enseignant, c'est la pièce maîtresse qui assure la réussite de l'acte

---

121 Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 44

enseignement-apprentissage à savoir la remédiation pédagogique, des bonnes formations les outillent avec des moyens et des stratégies qui les aident à présenter une qualité pédagogique meilleure. Dans une première analyse, une majorité d'enseignant reconnaissent qu'ils ont une maîtrise initiale pour réaliser cette activité qui nécessite en toute évidence une amélioration. La performance de l'enseignant est l'un des critères souhaités qu'on ne peut avoir sans formation. Cette dernière les met au niveau d'un rendement pédagogique assez important.

La majorité des enseignants approuvent la formation à cet effet et reconnaissent qu'ils ont bénéficié d'une formation sur l'activité de la remédiation pédagogique en dévoilant le rendement pédagogique satisfaisant de leurs apprenants. Un nombre assez important d'enseignants, et qui est de 18% confirme qu'ils n'ont pas reçu de formation sur le thème traité. Les didacticiens préconisent la nécessité pour l'enseignant de disposer d'un ensemble d'informations qu'ils associent pour accomplir sa tâche. Ceux qui n'ont pas reçu une formation n'arrivent pas à organiser l'état des apprentissages lors de l'activité de la remédiation pédagogique, ils n'ont pas les compétences requises à cet effet. Une question se pose à ce stade sur la méthodologie de l'activité de l'enseignant .Si celui-ci ne dispose pas d'un ensemble d'informations concernant cette démarche, les chances de réussite d'une remédiation peuvent être compromises, ce qui va se répercuter sur la préparation et l'intervention des enseignants.

Le manque de formation ne stimule pas l'enseignant à résoudre le problème pédagogique et d'être en mesure de visualiser une activité correcte. Pour Philippe Meirieu : « *Les professeurs ne sont pas formés pour articuler les acquisitions du programme à des interrogations aussi fondamentales* »<sup>122</sup>. Les connaissances acquises de l'enseignant ne l'aide pas à trouver des solutions

---

<sup>122</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 44

appropriées qui facilitent l'adaptation dans la réalisation des activités de la remédiation pédagogique puisqu'il s'agit d'une activité nouvelle par rapport aux autres formes comme le rattrapage et le soutien pédagogique.

L'exigence d'une formation et d'une mise à niveau de cette activité nouvelle met les enseignants dans une situation d'analyse avant d'entamer l'activité prévue afin qu'il puisse préparer un plan d'intervention approprié. Philippe Meirieu confirme : *« les enseignants organisent l'espace pour cela, ménagent des temps intermédiaires entre chaque type de travail, solennisent les consignes, distribuent le matériel approprié, proposent une démonstration, répondent à des questions et, seulement après, demandent à chacune et à chacun d'engager le travail »*<sup>123</sup>. Chez cette catégorie, nous remarquons des limites de la perception et des stratégies adéquates à l'application du protocole. Le manque de formation révèle une carence en informations et en normes de performance requises pour réussir l'activité et c'est une rétroaction sur sa performance. Cela nous interroge sur la mise à niveau de l'enseignant sans le pénaliser, celui-ci n'ayant pas eu de formation préalable sur le sujet.

Grâce à ces réponses, l'idée est claire pour nous, s'il y a une mauvaise performance, chez certains, c'est dû au manque de formation, cela les empêchent de fournir les meilleures performances.

---

<sup>123</sup>Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard.

### XI.1.2 La qualité de formation

La formation que vous avez reçue sur la remédiation pédagogique est-elle ?

Insatisfaisante	plutôt satisfaisante	très satisfaisante	
Insatisfaisante	Plutôt satisfaisante	Très satisfaisante	Abstention
14 %	50 %	18 %	18 %

Si la formation s'est faite pour certains, une réflexion sur la qualité de cette dernière est primordiale car dans un souci d'analyse de fond et non pas de forme, nous avons jugé qu'il est nécessaire de déterminer le taux de réussite de l'action de formation qui va nous révéler des vérités sur son impact sur la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. 14 % des sujets répondants estiment que la formation spécifique à la réalisation de la remédiation pédagogique était insuffisante. La formation est une nécessité pédagogique puisqu'elle vise à développer les capacités et les compétences professionnelles de l'enseignant afin de répondre aux nouvelles exigences pédagogiques. Donc, une carence dans ce sens provoque une stérilité lors de l'exécution de l'activité de remédiation pédagogique. Selon Yves Reuter : « *Jean-François Halté avait d'ailleurs coutume de dire, de manière quelque peu provocatrice, dans les stages de formation que nous animions ensemble, que l'école répond souvent aux questions que ne se posent pas les élèves et rarement à celles qu'ils se posent* »<sup>124</sup>. Seule la formation peut les accompagner efficacement et développer leur expérience. Cette catégorie sera incapable de maîtriser les techniques spécifiques à la séance et de parvenir à la rentabilité avec de meilleurs résultats. A cet effet, ils ne sont pas totalement responsables d'un éventuel échec .Il ne s'agit nullement de les culpabiliser ou de les accabler mais de les prendre en charge et les faire adhérer progressivement à cette nouvelle alternative à l'échec scolaire.

---

<sup>124</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

Un deuxième profil qui pensent avoir reçu une formation mais n'est pas assez satisfait, peut réaliser cette activité mais avec prudence car il a une maîtrise partielle, ils représentent la moitié des enseignants interrogés. La formation ne leur a pas fourni les informations nécessaires pour les qualifier à entreprendre correctement l'activité de la remédiation pédagogique et pour améliorer la rentabilité en fonction des besoins pédagogiques des apprenants. Ils ont besoin d'accroître leurs compétences professionnelles pour mener à bien les tâches spécifiques à l'activité avec un rythme, des moyens et des méthodes modernes.

La variété des profils s'affirme avec un troisième groupe qui représente 18 % des sujets questionnés. Il manifeste sa satisfaction à l'égard de la formation, ce sont des enseignants qui ont acquis une connaissance sur le thème de remédiation pédagogique. Ils ne rencontrent pas de difficultés particulières pendant la mise en œuvre de l'activité en termes d'un ensemble de processus, stratégies professionnelles et objectifs en mettant l'accent sur les aspects pratiques de la pédagogie grâce à une communication avec les apprenants, ils fournissent les orientations nécessaires à la normalisation et la rationalisation des résultats.

Afin de garantir la réussite de l'intervention pédagogique, le formateur est appelé à prendre en considération tous les facteurs qui vont l'aider à améliorer la formation en mouvement vers le progrès et la réussite.

### **XI.1.3 Le respect du protocole de la remédiation pédagogique**

#### **Respectez- vous le protocole réservé à la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
81 %	17 %	02 %

La connaissance du protocole de la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique ne signifie pas son application d'une façon automatique. Nous avons inséré, dans ce sens, une question qui a pour objectif de connaître le taux d'enseignants qui respecte ce protocole. 70% des personnes interrogées disent qu'ils respectent le protocole réservé à la remédiation pédagogique. L'enseignant identifie et recense les difficultés d'apprentissage qu'éprouvent certains dans le domaine pédagogique par rapport aux compétences manifestées par les apprenants. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca confirment : « *aucun apprenant ne peut mener à bien*

*une acquisition de langue sous compétence d'apprentissage* »<sup>125</sup>. Le but est la remise à niveau de ces derniers pour les aligner, plus ou moins, au même niveau que leurs camarades et leur permettre ainsi de suivre les apprentissages. Un ensemble d'activités d'évaluation sont proposées afin d'identifier les difficultés les plus importantes qui sont communes à un groupe d'apprenants ou en individuel, elles sont recensées et nécessitent une remédiation collectives et/ ou individuelles. Dans une logique de réalisation, il y a de grands moments réservés à chaque intervention pédagogique qui doivent être pris en considération afin de donner plus de chance aux apprenants de combler leurs carences.

17 % des sujets questionnés ne respectent pas le protocole assigné à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. Certains ne le connaissent pas, n'ayant pas reçu la formation nécessaire, d'autres préfèrent travailler avec un esprit de créativité en avantageant des pratiques personnelles.

## **XI.2 La remédiation pédagogique et l'apprentissage**

### **XI.2.1 La concordance de la remédiation pédagogique avec les attentes pédagogiques**

**En matière d'enseignement de la langue française, est-ce que la remédiation pédagogique répond à vos attentes pédagogiques ?**

Oui	Non	Abstention
76 %	22 %	02 %

Dans le but de vérifier si l'activité de remédiation pédagogique répond aux attentes des enseignants, de toucher du doigt l'aide qu'elle apporte dans la réussite pédagogique, 76 % des sujets questionnés étaient affirmatifs. C'est une activité qui reste responsable de la réussite de tous les apprenants en privilégiant une aide en classe. Lors de ce moment l'enseignant est plus proche des apprenants en difficulté, cette approche demande de travailler en étroit partenariat et offre à l'enfant une attention nouvelle sur ses apprentissages, sur lui-même. Avec une remédiation

---

<sup>125</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 123

collective. La remédiation pédagogique est un moyen d'aider certains apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage. Rappelons quelques pratiques collectives intéressantes comme le tutorat entre pairs au sein de la classe et également la mise en place de groupes de besoin hétérogène. Marc Dennery affirme : « *il pourra demander des conseils à son tuteur chaque fois qu'il en découvrir le besoin, ce qui lui permettra d'éviter de nombreuses erreurs dans l'application des connaissances acquises* »<sup>126</sup> . Elle offre à ceux qui sont en difficulté l'opportunité de rejoindre un groupe homogène pour certains apprentissages et cela sous certaines conditions. Dans ce genre d'activités, les méthodes d'apprentissage collaboratives sont encouragées, ce choix pédagogique implique le recours à une pédagogie différenciée en proposant des exercices différenciés que certains peuvent réaliser en toute autonomie, permettant à l'enseignant de travailler de manière plus souple en mettant en place de meilleures méthodes d'apprentissage. Par ailleurs, les objectifs de la remédiation doivent être clairement déterminés en donnant la possibilité aux apprenants en difficultés de rester acteurs de leurs apprentissages et ne s'enferment pas dans l'échec scolaire. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'échec scolaire a une connotation définitive, d'irréremédiable. C'est un état qui s'impose comme un aboutissement négatif* »<sup>127</sup> .

Si une grande majorité d'enseignants manifeste leur adhésion à cette activité en le voyant comme un moyen de résolution du problème d'apprentissage, 22 % des sujets sollicités ne sont pas convaincus de cette dernière. Ils estiment que l'activité de remédiation pédagogique ne répond pas à leur attente. A travers l'analyse du questionnaire nous avons (remarqué) relevé qu'il se trouve des enseignants qui n'arrivent pas à faire progresser les apprenants en difficultés en mentionnant que les carences persistent même en programmant cette activité.

---

<sup>126</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 104

<sup>127</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 23

## XI.2.2 L'impact de la remédiation pédagogique sur l'amélioration de l'apprentissage de la langue française

**Selon vous, la remédiation pédagogique, améliore-t-elle l'apprentissage de la langue française chez les apprenants ?**

Oui	Non	Abstention
88%	10%	02%

Le premier objectif de la remédiation pédagogique est de combler certaines lacunes de donner une deuxième chance d'apprentissage aux apprenant. Le sujet questionné s'exprime : « *Dans la séance de remédiation pédagogique, on vise les lacunes de certains élèves* »<sup>128</sup>. Dans cette logique, on ne peut parler que d'un impact positif de cette activité qui contribue à l'amélioration de l'apprentissage chez les apprenants. 88% des répondants affirment cette idée en évoquant l'aspect du renforcement du champ lexical qui aide les apprenants à l'expression oral ou écrite, ils pensent que l'identification des difficultés leur permet d'accentuer leur intervention et les aide à bien cibler les objectifs d'apprentissages. La particularité de la remédiation, les poussent à changer leurs stratégies d'enseignement et cela engendre un autre climat qui avantage l'acquisition. Yves Reuter explique : « *Varié les stratégies afin d'ouvrir, en quelques sorte au second degré, la palette proposée et de pouvoir mieux ajuster ce qui est mis en œuvre selon les situations, les objectifs, les élèves, les pratiques de référence* »<sup>129</sup>. De son côté, l'apprenant est plus disposé à recevoir un apprentissage de qualité, riche en connaissances qui va l'aider à concevoir d'une façon plus logique et plus simple ce qu'il n'arrivait pas à saisir pendant le cours. Ces enseignants ont remarqué que les apprenants en difficultés d'apprentissage s'appliquent lors de la réalisation de leurs tâches, de la sorte, ils arrivent à combler le manque pédagogique qui était une source d'échec pour eux. En dehors de toutes ces qualités, ils confirment que c'est

---

<sup>128</sup> Questionnaire. SQ 04

<sup>129</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 129

une activité qui fait appel à la pédagogie différenciée en variant les stratégies d'enseignement puisque l'apprenant qui nécessite une remédiation est en contact avec celui qui maîtrise les connaissances. Cette relation émerge sous forme d'entraide et d'échange de stratégies d'acquisition personnelle. Dans cette optique, le travail de groupe trouvera sa place car le nombre d'apprenants est réduit et l'accompagnement sera prometteur. Sur cette question, certains questionnés ont remarqué que les apprenants arrivent à comprendre mieux car chaque carence est traitée individuellement et différemment, cela les place aussi au niveau de l'auto-évaluation et l'apprenant arrive à reconnaître ses carences et essaye de les surmonter dans un cadre intra-scolaire ou extrascolaire avec les membres de sa famille ou son entourage social. Dans un objectif d'amélioration, la variété des exercices aide l'apprenant à améliorer ses apprentissages et lui permet de reconnaître les mécanismes qui gèrent la langue française en s'appliquant lors de l'expression.

Si l'évaluation prend en charge l'identification des difficultés chez eux, la remédiation pédagogique est présente dans un but de correction et de régulation des apprentissages. Pour Sandrine Grosjean : « *On peut citer en ce sens le lien entre le contenu de la remédiation et l'évaluation. Il nous semble en effet que l'évaluation joue sur la motivation à plusieurs niveaux. Pour inciter l'élève à se mobiliser* »<sup>130</sup>. Donc, sa place est déterminante dans le processus de l'apprentissage. Sa contribution est importante puisque l'enseignant arrive à l'équilibre pédagogique en classe. Ce dernier est reconnu grâce aux explicitations riches tout au long de l'activité en donnant plus de performance à l'acte enseignement-apprentissage qui nécessite une analyse en détectant les carences d'ordre méthodologique. Un autre sujet questionné confirme : « *la remédiation améliore l'apprentissage* »<sup>131</sup> Le but commun entre le cours et la remédiation pédagogique est la réussite de l'apprentissage, de ce fait l'un complète l'autre et assure l'aboutissement de

---

<sup>130</sup> Sandrine Grosjean, (2012) La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp, Ed Couleur livres. P 29

<sup>131</sup> Questionnaire. SQ 23

l'objectif majeur en prenant le temps nécessaire pour l'atteindre. D'autres enseignants évoquent, la spécificité du nombre restreint lors de l'activité de remédiation pédagogique qui avantage aussi l'amélioration des apprentissages car ils ont plus de temps à réserver à chaque apprenant. Certains questionnés considèrent qu'elle représente aussi un prolongement d'une première activité et qu'elle peut motiver les apprenants à continuer leurs apprentissages en de dehors de l'espace classe. Selon Philippe Meirieu : « *Il s'agit de permettre à l'enfant de donner du sens à ce qu'il apprend, et lui faire apprendre que ce savoir peut lui être utile en dehors des murs de l'école* »<sup>132</sup>. Cette conscience des difficultés les pousse à chercher des solutions pédagogiques à leurs difficultés.

Si la quasi-majorité des questionnés reconnaissent l'aspect positif de l'activité de la remédiation pédagogique sur l'amélioration de l'apprentissage de la langue française, 10% des sujets questionnés affirment que cette activité ne résout pas le problème pédagogique car elle est sans apport pour les apprenants en difficulté d'apprentissage. Pour étayer leurs réponses, ils évoquent la récurrence de mêmes difficultés, les apprenants n'arrivent pas à progresser, ils continuent toujours à refaire les mêmes fautes. Pour certains, l'apprentissage est lié à l'intelligence qui est un facteur déterminant dans l'acquisition et qui minimise les difficultés. Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *l'explication de la difficulté scolaire s'est en effet longtemps fondée sur l'idée de cotation de l'intelligence d'où découlait celle que certains enfants étaient naturellement « outillés » pour apprendre, d'autres pas* »<sup>133</sup>. Ils estiment que les enfants démunis d'intelligence ne pourront jamais progresser car ils n'ont pas la prédisposition à l'acquisition des apprentissages. Pour d'autres le temps imparti à l'activité ne les aident pas à réaliser d'une façon efficiente cette activité et n'avantage guère l'amélioration des apprentissages car certaines difficultés nécessitent un temps prolongé. Mais la question qui se pose

---

<sup>132</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 82

<sup>133</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 8

est : peut-on arriver à des résultats meilleurs en donnant plus de temps à la réalisation ?

### XI.2.3 L'apport de l'expérience professionnelle dans La réalisation efficiente de la remédiation pédagogique

**La réalisation efficiente de la remédiation pédagogique, se base-t-elle sur l'expérience professionnelle ?**

Oui	Non	Abstention
69 %	26 %	05 %

Pour ce qui est de l'expérience professionnelle et son impact sur la réussite de l'activité de la remédiation pédagogique , 54 enseignants, soit 69 % disent que ce facteur favorise le progrès des apprenants en se référant au capital d'expérience qui va les aider à détecter rapidement l'enseignement adéquat. Pour un sujet questionné : *« un nouveau professeur ne peut pas réaliser correctement une situation de remédiation »*<sup>134</sup> . L'acquisition de certains comportements vient avec le temps et contribue à l'enrichissement des interventions pédagogiques en se comparant à ceux qui sont souvent confrontés à des difficultés lors de la réalisation de l'activité en particulier l'enseignant novice qui n'a pas d'expérience dans ce sens. Le contact en classe est délicat car les apprenants en difficulté d'apprentissage n'arrivent pas, toujours, à verbaliser leurs questions et même s'ils le font c'est avec une manière inappropriée ou hésitante. Ils sont dans une position de besoin d'une méthode de correction appropriée qui nécessite une expérience qui facilite la détection des difficultés et les corrections nécessaires. Ils estiment que certains de leurs collègues ne possèdent pas la capacité de penser correctement, ni qui sont en mesure de concevoir l'activité de remédiation pour atteindre le résultat souhaité avec facilité. Selon Philippe Meirieu : *« L'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires à la parfaite maîtrise d'un métier ne s'aurait être détenu par une seule personne. Il faut donc aller la chercher là ou elles se trouvent,*

---

<sup>134</sup> Questionnaire. Q S 01

*multiplier les expériences et les rencontres* »<sup>135</sup>. Pour eux, L'enseignant professionnel est celui qui reconnaît les points positifs de son intervention et les obstacles qui entravent l'apprentissage. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca identifient : « *la revendication scientifique de la didactique correspond en effet une véritable professionnalisation du métier d'enseignant* »<sup>136</sup>. Il est prêt à fournir une aide dans l'immédiat et de correspondre des liens entre les pré-requis et les acquis.

L'enseignant utilise les moyens qui lui permettent de lui fournir le traitement correct de la compréhension, il prévoit les résultats des apprenants en les sollicitant à participer à la solution de leurs difficultés et en leur offrant divers moyens et méthodes. Une autre projection vers la nécessité de reconnaître l'environnement scolaire dans lequel ils vont apprendre, ne peut être pris que par l'expérience professionnelle de l'enseignant qui fait une analyse dans ce sens. Puisqu'ils maîtrisent le protocole concernant la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique, ils identifient les apprenants en difficulté et leurs sources de carence grâce à leur expérience. Ils parviennent à déterminer leurs plans d'action en choisissant les méthodes pédagogiques appropriées et en tenant compte des différences individuelles. Selon un sujet questionné : « *l'expérience nous aide dans le choix des méthodes* »<sup>137</sup>. Ainsi, ils ciblent l'objectif d'apprentissage. L'expérience professionnelle dirige les activités pédagogiques qui doivent passer en priorité selon les exigences de la remédiation pédagogique. L'enseignant qui possède un savoir faire sait choisir l'évaluation demandée et détermine correctement les compétences à installer dans un cadre pratique. Pour certains, elle pousse les enseignants à planifier l'activité en prenant en considération le processus d'apprentissage car le manque de clarté dans la vision précise de l'activité provoque souvent un échec. Selon Jean - Marie Gillig : « *En pédagogie, planifier, c'est anticiper, prévoir, programmer soi-*

---

<sup>135</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 106

<sup>136</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 145

<sup>137</sup> Questionnaire. S Q 25

*même les actions en vue d'atteindre le but fixé »*<sup>138</sup>. L'enseignant prend des mesures pédagogiques pour organiser son intervention en préparant et en analysant le contenu de la matière en fonction des styles appropriés aux stratégies pour mettre en œuvre l'activité, cela lui facilite la gestion de ses activités. D'autres enseignants évoquent une obligation contrainte pour l'acquisition de la connaissance. Pour certains, l'expérience professionnelle donne la possibilité à l'enseignant de reconnaître sa nouvelle tâche de facilitateur, d'accompagnateur qui les aide à accroître leur motivation en leur proposant des conseils, des activités intéressantes et nécessaires pour leur réussite.

26% des répondants rejettent cette idée, ils pensent que le manque d'expérience professionnelle n'est pas un handicap pour la réalisation efficace d'une activité de remédiation pédagogique. Les raisons évoquées respectivement sont d'ordre personnel. Selon Sandrine Grosjean : *« les enseignants pointent les compétences relationnelles, pédagogiques et de maîtrise que cette fonction exige. Ils revendiquent de ce fait un statut plus explicite pour ces personnes qui devraient être mieux formées »*<sup>139</sup>. Pour certains, la volonté de donner un plus aux apprenants les motive à réaliser l'activité de la remédiation pédagogique selon les normes. Ils prennent en considération tous les facteurs de réussite. Ils rappellent l'aspect conceptuel et procédural puisqu'il y a un protocole bien défini à la réalisation. Ce protocole est appliqué, avec la réserve que celui-ci pourrait limiter, l'esprit créatif chez quelques enseignants et les emprisonne dans une logique de modèle. La dureté de cette activité n'est pas si importante au point de bloquer les enseignants novices lors de l'activité car il y a un accompagnement et les sources de formation dans ce sens sont multiples. De ce fait, ils ne manifestent pas une gêne lors de l'exécution. Dans tous les cas de figures si l'enseignant n'est pas convaincu de l'apport de cette

---

<sup>138</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 108

<sup>139</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 10

activité dans la réalisation il ne pourra en aucun cas augmenter les taux d'acquisition des apprentissages.

#### **XI.2.4 Les carences d'apprentissage**

##### **Quelles sont les carences d'apprentissage détectés chez les apprenants et qui nécessitent une remédiation pédagogiques ?**

La question posée avait pour objectif d'identifier les champs d'intervention des enseignants, soit leur choix sur la réalisation d'une activité discipline par rapport à d'autres, autrement dit, l'activité de remédiation pédagogique est réalisée en fonction d'un besoin et d'une carence ou on la programme selon un ordre chronologique qui n'est pas soumis à des critères de détermination. Selon les réponses, cette activité touche toutes les activités disciplinaires par priorité, c'est-à-dire que sa programmation se fait après avoir détecté les apprenants en difficultés et les disciplines correspondantes à cette dernière. Les activités concernent les quatre champs de compétence : oral/production, écrit/compréhension, écrit production et les apprentissages linguistiques (vocabulaire, conjugaison, orthographe et grammaire). Pour un sujet questionné : « *carence en production et lecture* »<sup>140</sup>. Un autre dévoile : « *la lecture est les apprentissages linguistiques* »<sup>141</sup>. Cependant, à travers les réponses, apparaît une dominance celle de la lecture. Les apprenants éprouvent des difficultés d'ordre linguistique et sémantique, c'est un problème qui se répercute sur toutes les disciplines puisque l'acte enseignement-apprentissage en classe est un acte communicatif. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond expliquent ce phénomène : « *Le manque de vocabulaire, d'aisance et d'autonomie dans la structuration de la langue est bien sûr les difficultés de lecture affectent non seulement la compréhension mais aussi l'expression de l'idée et la construction de la pensée* »<sup>142</sup>. A travers les entretiens avec les enseignants, nous avons constaté

---

<sup>140</sup> Questionnaire. S Q 06

<sup>141</sup> Questionnaire. S Q 16

<sup>142</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 51

qu'ils ne prévoient aucune activité de remédiation pédagogique dans la compréhension orale qui est un champ de compétence important mais délaissé.

### **XI.3 Les programmes et les difficultés d'apprentissage**

#### **XI.3.1 Le concept de la remédiation pédagogique dans les programmes**

**Comment jugez-vous l'évocation du concept de la remédiation pédagogique dans les programmes ?**

Pas du tout satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant
15 %	76 %	09%

Les programmes officiels du français sont une référence pour chaque membre de la cellule pédagogique. Elles interprètent les paramètres qui entourent l'acte enseignement-apprentissage. Ils ont aussi pour rôle d'assurer la projection de l'apprenant d'aujourd'hui qui sera le citoyen de demain en évoquant toutes les compétences disciplinaires et transversales et les différents objectifs à atteindre en fonction d'une méthodologie adéquate. Cependant des difficultés d'ordre pédagogique peuvent apparaître, dans ce sens, le concept de la remédiation pédagogique a été évoqué dans les programmes afin de proposer des alternatives pour aider l'enseignant et l'apprenant à surmonter ces difficultés. Sandrine Grosjean explique : « *Les enseignants se disent tiraillés entre les exigences d'un programme et les acquis des élèves qui n'y correspondent plus* »<sup>143</sup>. 15 % des enseignants ne sont pas satisfaits car ils pensent que les concepts liés à la remédiation devaient être plus présents vu leur importance dans la réussite de l'acte-enseignement-apprentissage, les programmes les identifient sous un angle général qui nécessite un enrichissement sur le plan méthodologique. 76 % sont plutôt satisfaits, cette catégorie n'élimine pas l'esprit de créativité chez les enseignants, ils n'arrivent pas à concevoir les programmes selon leurs objectifs. Ces derniers ne sont pas d'explicitier les détails mais de présenter l'axe général de l'intervention pédagogique

---

<sup>143</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 51

en donnant le choix aux enseignants de s'investir lors de l'exécution des tâches quotidiennes. 9 % des répondants sont très satisfaits de l'évocation de ce concept dans les programmes car ce dernier est une référence qui se manifeste à travers un aspect pédagogique. Beaucoup d'enseignants ignorent le rôle des documents officiels et la manière de les exploiter dans le champ pédagogique.

### XI.3.2 Les compétences dans les programmes

#### Est-ce qu'il s'y prête aux compétences des apprenants ?

Oui	Non	Abstention
55 %	26 %	19 %

Les avis émis par nos sujets questionnés à propos de la concordance des compétences présentés dans les programmes et les compétences réels des apprenants sont divergents. 55 % des sujets questionnés ont répondu par l'affirmative, en se référant au cadre méthodologique qui est l'approche par les compétences. Bernard Rey évoque : « *il y a une affinité entre l'approche par compétences et la conception constructiviste de l'apprentissage. Car, dans cette conception, l'apprentissage est conçu, non pas comme l'enregistrement par un sujet qui resterait identique à lui même d'un ensemble d'informations, mais comme une transformation de la structure cognitive du sujet* »<sup>144</sup>. Ces dernières sont bien déterminées au niveau des programmes officiel mais cela nécessite, selon leurs avis, des actions et des moyens de configuration et un attachement concret à la réalité du terrain. Un sujet questionné répond : « *relativement assez bon* »<sup>145</sup>. Par contre, 26 % des enseignants pensent qu'il y a de grands obstacles qui entravent l'installation des compétences qui doivent être repensées d'une façon plus simple en fonction du niveau réel des apprenants. Ils évoquent aussi l'ambiguïté des réformes et des programmes et leur caractère urgent et incomplet. Un autre s'exprime : « *parce qu'il reste assez vague* »<sup>146</sup>. Toujours dans le même ordre d'idées, il est important

<sup>144</sup> Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, « Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation », (2014), Ed De Boeck Education.

<sup>145</sup> Questionnaire. Q S 09

<sup>146</sup> Questionnaire. Q S 07

de parler de l'investissement dans les pratiques de l'enseignement-apprentissage et la remédiation grâce aux moyens pédagogiques.

Si on ne change pas de compétence en fonction de la réalité des apprenants et des nouvelles exigences pédagogiques, la réforme ne sera pas une lutte contre l'échec scolaire, c'est la volonté de s'inscrire dans une logique évolutive qui va assurer la progression. Certains parlent uniquement d'un changement de terminologie car les pratiques anciennes persistent même si les compétences sont déterminées. Le problème de base est souvent de trouver l'équilibre perdu entre les réformes et la cohérence de la nature des composants et leur application en vue des développements parallèles. Afin d'améliorer l'intervention pédagogique, il est nécessaire de faire appel aux documents officiels tout en faisant un choix des projets scolaires individuels créatifs. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond estiment que l'apprenant doit être mis en projet : « *Il importe que l'enfant soit mis en projet pour devenir élève et qu'il accepte ce statut. Cela passe par un projet collectif qui est celui de la classe à laquelle il va avoir le sentiment d'appartenir et où il va donc se sentir autorisé à agir* »<sup>147</sup>.

### **XI.3.3 Les sources de difficultés d'apprentissage**

**Quelles sont les sources de difficultés d'apprentissage chez les apprenants ?**

Sur cette question, les enseignants ont pour tâche de déterminer la classification et les modèles de difficultés d'apprentissage. Certaines difficultés sont liées aux fonctions du processus cognitifs, ces derniers peuvent être la raison pour laquelle, il apparaît des troubles comme la dyslexie qui génèrent des difficultés d'apprentissage. Les apprenants qui souffrent de cette difficulté ont une faible capacité d'acquérir des compétences en lecture et écriture. Un sujet questionné évoque : « *la lecture + la production écrite* »<sup>148</sup>. Pour cela, il évite la lecture et l'écriture et essaye d'apprendre la matière par cœur sans connaître l'application.

---

<sup>147</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 84

<sup>148</sup> Questionnaire. Q S 12

Jean -Marie Gillig explique : « *Au même titre que la lecture, l'écriture est une activité perceptive, cognitive et de construction de sens, mettant en œuvre des stratégies communes* »<sup>149</sup>. Ils souffrent du manque de précision dans la lecture, des difficultés de la compréhension et écriture inverse des mots et des lettres qui peut aller parfois jusqu'aux difficultés linguistiques dans des phrases.

D'autres sources de difficultés sont dues à l'inattention. Un autre confirme : « *la concentration et l'attention* »<sup>150</sup>. Les apprenants ne se concentrent pas, la dispersion de l'esprit et une grande sensibilité à des stimuli externes.

D'autres difficultés de non maîtrise des connaissances académiques se composent de points de langue. Un sujet questionné répond : « *généralement les points de langue (grammaire – orthographe)* »<sup>151</sup> Les apprenants démunis dans ce sens n'arrivent pas à progresser. Ils ne possèdent pas le socle langagier ni les règles qui régissent la langue qui vont lui permettre d'acquérir de nouvelles connaissances et cela va le mettre dans une situation de difficultés d'apprentissage.

#### **XI.4 La méthodologie de réalisation**

##### **XI.4.1 L'utilisation des documents non officiels**

**Prenez-vous l'initiative d'utiliser des documents non officiels lors de la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
71 %	28 %	01%

Pour avoir une idée assez claire sur leur avis concernant l'utilisation d'autres documents pédagogiques lors de la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique, 71% des enseignants sont affirmatifs car ils pensent que c'est un plus qui enrichit le processus d'apprentissage d'une façon performante. Marc Dennery confirme : « *cependant, aussi utile que soit les documents pédagogique, il*

---

<sup>149</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 47

<sup>150</sup> Questionnaire. Q S 09

<sup>151</sup> Questionnaire. Q S 02

*n'est pas toujours d'une qualité exceptionnelle* »<sup>152</sup>. L'apport des documents non officiels peut se manifester comme un moyen de stimulation pédagogique qui pousse l'apprenant en difficulté à avoir un intérêt pour l'activité en avantageant une interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Cette réflexion donne la possibilité à l'enseignant de changer ses préparations et de varier Les différents modes d'apprentissage.

Les documents tels que les anales sont des moyens qui contribuent à l'amélioration de l'acquisition des connaissances puisqu'ils présentent des situations divers. Un sujet questionné évoque : « *des sujets, des anales* »<sup>153</sup>. Des livres adaptés au niveau réel des apprenants avec des thématiques accessibles et motivantes déterminent les apprentissages en leur donnant un sens et une intentionnalité régulière, de la sorte, l'apprentissage se base sur des méthodes adéquates. L'apprenant ne dépendra pas entièrement de l'enseignant qui était la source de sa connaissance mais découvrira d'autres sources d'apprentissage. Dans ce contexte, beaucoup d'enseignants pensent que l'apprenant doit être mis en face d'un auto-apprentissage sans se référer aux documents officiels afin de lui donner des libertés dans ses choix d'apprentissage. Les différents documents prennent en charge l'hétérogénéité des niveaux des apprenants car ils identifient leurs capacités et favorise la réussite en classe.

Si la quasi-totalité des répondants préfèrent utiliser d'autres documents lors de la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique, 28 % des enseignants sont attachés aux documents officiels tels que les manuels scolaires. Pour Gérard de Vecchi évoque : « *IL en est d'ailleurs de même pour les manuels scolaires qui sont construits sur des compétences (à partir du même programme !)* »<sup>154</sup>. Ils pensent que ces derniers sont plus appropriés aux niveaux des apprenants et qu'ils assurent la qualité de l'apprentissage, sans s'écarter des programmes. L'utilisation des documents officiels met les enseignants dans une situation de dépendance, de

---

<sup>152</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 39

<sup>153</sup> Questionnaire. S Q 10

<sup>154</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 135

stabilité de comportement à l'égard d'un changement éventuel. De même, au cours de l'apprentissage, les apprenants seraient décontenancés, déstabilisés, s'ils utilisaient un document inhabituel. Au lieu de remédier à la carence, on va créer un blocage du au changement des documents. Un autre sujet questionné justifie : « *parce que ces documents ne sont pas efficaces pour les apprenants* »<sup>155</sup> Cette action rompe la relation pédagogique entre les deux. Si l'enseignant ne fait pas un bon choix de document, cela risque de le désorienter par rapport à ses objectifs. Leurs avis gravitent au tour de la compatibilité des documents avec les prédispositions de l'acquisition de l'apprenant en fonction du développement des capacités et des compétences afin de devenir efficace.

#### XI.4.2 Les difficultés rencontrées lors de la réalisation

**Lors de la réalisation de la remédiation pédagogique, rencontrez-vous des difficultés ?**

Oui	Non	Abstention
60 %	33 %	07 %

L'implication des apprenants dans une séance de remédiation pédagogique n'est pas une tâche facile. Marc Dennery évoque : « *Puisque l'implication de l'apprenant est déterminante pour la réussite de la démarche de suivi, la première des choses à faire est donc d'identifier l'implication* »<sup>156</sup>. Beaucoup d'entre eux éprouvent une réticence à l'égard de cette dernière. 60 % des questionnés reconnaissent qu'il y a des difficultés qui entravent la réussite de cette activité. Ils ont manifesté leurs préoccupations car cela les empêchent de réaliser leurs objectifs. La première difficulté c'est celle de la communication, puisque le message ne passe pas même pour la deuxième fois. Un sujet questionné affirme : « *malgré le changement d'activités, il y a des apprenants qui n'arrivent toujours pas à assimiler* »<sup>157</sup>. Il y a automatiquement une rupture de communication. Ici, nous nous

<sup>155</sup> Questionnaire. Q S 26

<sup>156</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 17

<sup>157</sup> Questionnaire. S Q 08

sommes arrêtés au niveau du constat en disant que certains apprenants ne s'améliorent pas. Il s'agit d'un profil qui n'est pas prédisposé à activité. L'environnement social, le manque de soutien et les retards récurrents ou accumulés, ne les aident pas à progresser. Un autre sujet questionné répond : « *l'apprenant qui n'a pas un bagage linguistique. Il n'a pas des compétences du tout* »<sup>158</sup>. Le niveau du langage, leur faible niveau de verbalisation, seront autant de difficultés à surmonter. Yves Reuter explique : « *Les problèmes des élèves peuvent encore attirer l'attention sur l'importance des pratiques langagières dans l'enseignement et les apprentissages disciplinaires* »<sup>159</sup>. Au lieu de s'atteler à des connaissances nouvelles, les enseignants se préoccupent de consolider les anciennes connaissances d'une façon répétitive. Ceci est un gros handicap dans la voie du processus d'acquisition et d'assimilation. Ronald Fresne dévoile : « *certaines de ces carences peuvent entraîner un handicap important au cours de l'année scolaire, car elle servent aux nouvelles notions. Il est alors indispensable de revenir sur ses acquis fondamentaux au cours de moments qui ne peuvent être pris pendant les temps collectifs* »<sup>160</sup>. Cette réflexion les insère dans un retard perpétuel dans le processus d'acquisition et d'assimilation. La carence est tellement consistante qu'ils n'arrivent pas à combler le vide pédagogique. Le rythme des apprentissages est une autre difficulté qui empêche la réalisation efficace de la séance de remédiation pédagogique notamment au sein du même groupe.

Les apprenants ne sont pas confiants par rapport aux résultats. Un sujet questionné identifie : « *les élèves se lassent parce qu'ils n'aiment pas être interpellé pour cette activité* »<sup>161</sup>. Cela crée une démotivation même s'ils sont présents pourtant l'interaction peut fournir une opportunité pour l'émergence de

---

<sup>158</sup> Questionnaire. S Q 19

<sup>159</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 78

<sup>160</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 39

<sup>161</sup> Questionnaire. S Q 21

conflits en leur donnant la possibilité reconnaître, d'exprimer et de corriger leurs erreurs. Le manque de moyens pédagogique met les enseignants dans des situations souvent d'incapacités qui contribuent à la simplification des connaissances. Un autre reconnaît : « *parfois, le manque de moyens pédagogique* »<sup>162</sup> Une catégorie pense qu'ils n'arrivent pas à adapter le contenu du message au niveau des apprenants, ils se contentent de reprendre les mêmes contenus du cours. Certains soutiennent que le handicap physique ou mental chez l'apprenant peut être une source de difficultés comme le manque d'intelligence qui les bloquent lors de l'activité en essayant de reprendre les connaissances et passer plus de temps à exercer cette activité. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond estiment qu'il y'a une confusion dans ce sens : « *Ainsi, longtemps, la problématique de la difficulté s'est elle confondue avec celle de la difficulté du handicap* »<sup>163</sup>. Le problème du nombre d'apprenants qui assistent à cette activité peut être une difficulté dans la mesure où l'enseignant est tenu de faire de l'accompagnement pour chaque apprenant en difficulté et parfois le volume horaire imparti à cette activité n'est pas suffisant. Un sujet questionné confirme : « *45 mn est insuffisant pour réussir la remédiation* »<sup>164</sup>. C'est une autre forme de difficultés.

Si une grande majorité d'enseignants évoque les difficultés rencontrées lors de la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique, 33 % d'entre eux réalisent cette dernière en toute confiance, ils ne manifestent pas leurs désagréments à l'égard de cette séance.

---

<sup>162</sup> Questionnaire. S Q 10

<sup>163</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 9

<sup>164</sup> Questionnaire. Q S 04

### XI.4.3 Le volume horaire

**Le volume horaire alloué à la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique est-il suffisant ?**

Oui	Non	Abstention
35 %	63 %	02 %

Evidemment, les réponses étaient presque prévisibles dans ce contexte du fait que 63 % des enseignants ne sont pas satisfaits du volume horaire attribué à cette activité compte tenu de son importance et son impact sur l'amélioration du niveau des apprenants. Il y a toute une pédagogie de la gestion du temps lors des activités notamment de la remédiation pédagogique. La bonne répartition du temps et d'une façon générale la bonne gestion de son temps d'intervention est un facteur qui contribue au succès. L'intérêt primordial est d'accorder à l'organisation de ses temps d'intervention leur importance avec une répartition judicieuse du temps d'intervention en fonction des besoins et des disponibilités de l'apprenant afin d'assurer un meilleur équilibre entre les connaissances acquises et non acquises. Cette façon de gérer le temps est un atout supplémentaire et conduit irrémédiablement les enseignants à améliorer les résultats des apprenants en difficulté. La bonne gestion temporelle améliore le processus d'apprentissage et contribue à la performance pédagogique afin d'atteindre un certain nombre d'objectifs fondamentaux de l'activité. Philippe Meirieu confirme : « *Or, dans notre société pressée, prendre du temps, c'est en perdre. Alors qu'éduquer un enfant nécessite e ne pas aller vite, pour lui permettre de réfléchir, de contempler, de s'ennuyer, mais aussi d'imaginer, d'anticiper, de se poser des questions, de s'informer, de discuter...* »<sup>165</sup>. Apprendre comment éviter le gaspillage de temps puisque ce dernier est étudié en fonction des différentes spécificités et des besoins des apprenants. On peut aussi rationaliser le temps en le comptabilisant non pas d'une façon aléatoire mais à travers l'adoption de la planification et de l'organisation.

---

<sup>165</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 29

Si un nombre élevé d'enseignants pensent qu'il faut revoir le temps imparti à cette activité à la hausse, 35 % disent le contraire en s'appuyant sur une réflexion de la flexibilité dans l'organisation du temps scolaire et en fonction des différentes spécificités et des objectifs de la remédiation pédagogique.

#### XI.4.4 Le choix des concepts

**Quel concept préférez-vous ?**

**Rattrapage    Renforcement    Révision    Remédiation pédagogique**

Rattrapage	Renforcement	Révision	La remédiation pédagogique	Abstention
08 %	21 %	14 %	46%	01 %

L'objectif de cette question est de connaître le choix des enseignants, s'ils ont la possibilité de concevoir une aide pédagogique et de voir leur adhésion par rapport à l'activité de remédiation pédagogique et de connaître surtout leurs représentations. Beaucoup d'enseignants éprouvent des difficultés d'ordre conceptuel et procédural, ils n'arrivent pas à concevoir les différences entre les concepts. Certains pensent qu'il n'y pas de différence entre ces derniers. Un sujet questionné écrit : « *pour moi, tout ces termes veulent dire la même chose* »<sup>166</sup>. Pour eux, ce n'est pas une affaire de changements méthodologiques mais d'un simple changement de terminologie. Cette réflexion les pousse à réaliser une activité de remédiation pédagogique selon le protocole réservé à la révision, rattrapage ou renforcement. Sur le plan méthodologique, la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique sera erronée et c'est l'une des sources des écarts qui existent entre la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classes.

Presque la moitié des questionnés à savoir 46 % préfèrent le terme de remédiation pédagogique. L'intérêt de la remédiation par rapport au rattrapage apparaît à partir des pratiques et selon la vision des enseignants. Un sujet questionné mentionne : « *remédier les lacunes* »<sup>167</sup>. Si l'on cherche à évaluer l'efficacité relative des deux méthodes, nous pouvons noter que la remédiation

---

<sup>166</sup> Questionnaire. S Q 11

<sup>167</sup> Questionnaire. S Q 08

intervient dès que les difficultés apparaissent .Elle se focalise en premier lieu sur les causes de l'échec et adapte ensuite son activité pour une meilleure efficacité alors que le rattrapage intervient uniquement à posteriori.

Un nombre d'enseignants qui représentent 8% préfèrent le rattrapage en dépit du fait qu'il s'agit d'un concept ancien. Ils pensent que le rattrapage permet à tous les apprenants de maîtriser les objectifs du programme autrement dit de permettre aux plus « faibles » de se mettre au même niveau que les plus « forts ». Sur le plan de l'organisation, le rattrapage, avait pour objectif de compenser rapidement les lacunes constatées. Un sujet questionné dit : « *rattrapage traitant les apprenants dans leurs (situations problèmes)* »<sup>168</sup>. Cependant, il n'y avait pas de diagnostic qui est à la base de la réflexion de l'activité de remédiation pédagogique. Sandrine Grosjean confirme cette idée : « *Il sembleraient que les diapositifs mis en place dans les écoles se structurent peu à partir de la construction d'un diagnostic* »<sup>169</sup>. L'enseignant se réfère au simple constat suivi d'une correction a posteriori.

21 % des répondants préfèrent parler de renforcement, si nous nous adhérons à cette réflexion, nous allons dire que les connaissances sont acquises et qu'ils ne restent qu'un petit moment d'amélioration mais en réalité les difficultés persistent. Un sujet questionné explique : « *renforcer ce que l'élève a déjà appris* »<sup>170</sup>. Pourtant, le rôle de l'activité est d'empêcher les difficultés de se transformer en échec. Le renforcement a un caractère préventif puisqu'il n'attend pas l'échec pour intervenir. Il s'adresse aux apprenants qui n'ont pas compris, ceux qui ne sont pas encore considérés, en situation de difficulté. Cela exclue l'idée des apprenants, réellement en difficulté.

Un taux de 14 % d'enseignants soutient l'idée de révision. Dans cette optique, ils ne conçoivent pas l'activité à partir du diagnostic ou de détection de difficultés d'apprentissage. Un sujet questionné affirme : « *on révise les leçons et les élèves*

---

<sup>168</sup> Questionnaire. S Q 19

<sup>169</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 11

<sup>170</sup> Questionnaire. S Q 27

*connaissent ce mot* »<sup>171</sup>. Ils ne vont pas changer de méthodes mais ils ont besoin d'un temps supplémentaire pour faire de la révision pour des connaissances sensées être acquises par les apprenants. Cette activité prend en charge tous les apprenants de la classe sans discerner mais pas uniquement ceux qui sont en carence d'apprentissage.

#### XI.4.5 L'exigence méthodologique

**La remédiation pédagogique est-elle une exigence des nouvelles méthodologies d'enseignement ?**

Oui	Non	Abstention
68 %	19 %	13 %

Logiquement, chaque enseignant s'inscrit dans un besoin d'évolution afin de posséder une compétence considérée comme un canal qui sert à acheminer ses stratégies pour faire acquérir des connaissances aux apprenants. Dans ce sens la remédiation pédagogique est un moyen qui réalise cette réflexion. 68 % des sujets questionnés conçoivent cette dernière comme une logique des nouvelles exigences d'apprentissage puisqu'elle représente un ensemble d'étapes réalisé par l'enseignant pour atteindre certains objectifs. Un sujet questionné répond : « *les évaluations mesurent le degré d'atteinte des objectifs, donc on a besoin de remédiation* »<sup>172</sup>. S'il existe plusieurs façons connues d'enseigner, il y a principalement certaines méthodes qui sont appropriées à l'activité par rapport à d'autres vu sa particularité pédagogique. Cependant, il est nécessaire de varier les méthodes d'enseignement lors de l'activité de remédiation pédagogique de façon à les rendre compatibles avec les difficultés d'apprentissage. Cette séance fait appel à des modes d'enseignement basés sur l'action de l'apprenant d'une façon individuels pour ceux qui manifestent un besoin personnel. Cela va les motiver en contribuant à leur développement pédagogique puisqu'il s'agit de repérer les sources de motivation et les sources de difficultés portant sur la connaissance. Selon Ronald Fresne : « *Le travail personnel*

---

<sup>171</sup> Questionnaire. S Q 04

<sup>172</sup> Questionnaire. S Q 25

*de chaque enfant est obligatoirement lié à la motivation* »<sup>173</sup>. Cette technique spécifique à l'activité aide l'apprenant à découvrir ses erreurs et de les corriger jusqu'à ce qu'il arrive au niveau approprié à la performance. La capacité de réfléchir est un élément pédagogique négligé alors qu'il fait appel à un raisonnement logique. Ce dernier sera exploité afin d'avantager l'autoévaluation selon un jugement rationnel. La réflexion, dans ce sens, permet le dépassement des difficultés pédagogiques. Dans beaucoup de cas, l'apprenant n'utilise pas un raisonnement logique pour apprendre mais il tombe dans le piège de l'automatisation et cela fait émerger des erreurs. Pour Philippe Meirieu : « *apprendre et s'approprier des savoirs, ce n'est pas recevoir passivement, mais chercher activement* »<sup>174</sup>. Il a l'aptitude à développer sa compétence individuelle en favorisant la pensée indépendante et critique pour être en mesure de prendre des décisions et l'initiative pour posséder une multitude de connaissances.

Quant aux autres enseignants qui représentent 19 % de répondants, ils estiment que la remédiation pédagogique n'a pas de relation avec les exigences des nouvelles méthodologies d'enseignement. Ils avancent comme argument le fait qu'elle ne représente pas une innovation dans le champ pédagogique mais qu'il s'agit tout simplement d'une activité qui a changé de désignation. On parlait de rattrapage, de renforcement et de révision, aujourd'hui on parle de remédiation pédagogique. Un sujet questionné dit : « *avant, il y avait rattrapage* »<sup>175</sup>. La seule différence se situe au niveau de la terminologie. Une fois de plus, nous constatons l'écart qui existe entre la conceptualisation et les représentations qui vont se répercuter sur les pratiques de classe.

---

<sup>173</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 51

<sup>174</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 82

<sup>175</sup> Questionnaire. S Q 01

#### XI.4.6 Les moyens pédagogiques

**L'école possède-t-elle les moyens nécessaires à la réalisation de la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
23 %	76 %	01 %

Il nous est apparu opportun d'insérer cette question relative à l'apport des moyens pédagogiques dans la réussite de l'activité de remédiation pédagogique. D'emblée, nous rapportons que les enseignants questionnés se sont plaints du manque des moyens pédagogiques. Il est clair que ces derniers peuvent énormément affecter les acquis en matière de langue. Ils affirment que l'utilisation des outils pédagogiques de manière efficace aide à résoudre les problèmes les plus communs et de réaliser le processus pédagogique. Leur disponibilité offre une marge d'efficacité à l'activité de remédiation pédagogique car ils contribuent à l'amélioration de l'apprentissage d'un grand nombre d'apprenants. Malheureusement, 76 % de sujets questionnés estiment que les écoles n'ont pas de moyens audio et visuels qui garantissent les chances de réussite d'une façon équitable pour tous les apprenants. Ces moyens représentent aussi des sources de motivation qui font appel à l'intérêt et à la concentration. Leur utilisation les inclut dans une nouvelle méthode qui va ajuster leurs représentations par rapport à la connaissance. Sur le plan du rythme scolaire, leur apport est primordial dans l'augmentation du temps spécifique à l'acquisition pédagogique dans le processus de la remédiation. En dehors de leur importance pédagogique, leur présence dans l'école offre la possibilité d'élargir ou d'étoffer son champ d'expérience. Si l'enseignant pratique une pédagogie différenciée, les moyens pédagogiques assurent la régulation des difficultés individuelles des apprenants. Il sera en mesure de fournir une multitude stratégique de différentes manières qui conduisent à attirer l'attention des apprenants en difficulté d'apprentissage en fonction de leurs besoins.

Si la quasi-totalité des enseignants affirme que l'école est démunie sur le plan des moyens pédagogique, 26 % estiment qu'ils doivent travailler avec les moyens

qui existent dans l'école. Ils évoquent la nécessité d'un investissement à titre personnel afin de garantir la réussite de l'activité de remédiation pédagogique. Les premières préoccupations de l'enseignant sont de concevoir et d'assurer la présence des moyens pédagogiques dans sa séance même s'ils n'existent pas dans l'école, il faut les chercher ailleurs.

#### XI.4.7 L'exploitation du guide de la remédiation pédagogique

**Référez –vous au guide de la remédiation pédagogique lors de la préparation de l'activité ?**

Oui	Non	Abstention
33 %	58 %	9 %

Dans la mesure où les pratiques en classe nécessitent plus de mobilisation en matière de connaissance méthodologique. Des sujets questionnés qui représente 58 % des enseignants ne consultent pas le guide de la remédiation pédagogique lors de la préparation de l'activité de remédiation pédagogique pourtant le document est assez exhaustif sur le plan méthodologique et une référence spécifique à l'activité. Le plus marquant, c'est qu'un bon nombre ignore la présence de ce document. Un sujet questionné affirme : « *il y en a pas* »<sup>176</sup>. Cela est spécifique aux enseignants novices, ceux qui n'ont pas reçu de formation dans ce sens. Beaucoup de répondants ont évoqué la diversité des situations, des difficultés d'application. Ils estiment que le contenu ne traite pas le niveau des apprenants en apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Un autre réplique : « *seul, l'enseignant aurait détecté et remédier les difficultés de ses apprenants* »<sup>177</sup>. Son homogénéité n'est pas fonctionnelle par rapport à l'activité de la remédiation pédagogique puisque l'enseignant se retrouve en face d'apprenants qui ont des niveaux et des besoins hétérogènes. D'autres défendent l'autonomie de l'enseignant dans sa préparation qui est recommandée par les nouvelles pratiques de l'enseignant. L'apport de recherche personnelle peut aussi identifier des stratégies et des techniques qui ne

---

<sup>176</sup> Questionnaire. S Q 20

<sup>177</sup> Questionnaire. S Q 27

sont pas mentionnées dans ce genre de documents. Selon Philippe Meirieu : « *Que l'enseignant construise des situations problèmes qu'il pratique la recherche documentaire ou la méthode expérimentale, l'essentiel est qu'il se place toujours du même côté du savoir que l'élève* »<sup>178</sup>. Si le document contient quelques exemples, selon une différenciation de groupes, certains cas nécessitent une remédiation pédagogique individuelle.

33 % de répondants affirment qu'ils utilisent le guide de remédiation pédagogique car ils estiment qu'il établit une cohérence dans les apprentissages et une continuité dans le cycle, qu'il leur facilite le travail de préparation en rappelant à l'enseignant les connaissances de base qu'il a pu oublier ou qu'il ignore. Certains pensent que le document souligne les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants, d'emblée selon des études sur le terrain. Un sujet questionné affirme : « *le guide permet d'orienter l'enseignant* »<sup>179</sup>. Ils ne se contentent pas de les identifier mais ils proposent des dispositifs de remédiation. Nous avons remarqué que l'enseignant a tendance à ne pas utiliser les documents officiels, pourtant, ils doivent rester le complément indispensable à l'acte pédagogique car il est aussi un outil de formation.

#### **XI.4.8 La préparation de remédiation pédagogique**

##### **Préparez-vous la remédiation pédagogique à travers :**

**Un cahier journal habituel**

**Un cahier journal spécial**

Un cahier journal habituel	Un cahier journal spécial	Abstention
28 %	65 %	07 %

Sans aucun doute le processus de préparation qui précède le processus d'enseignement en classe joue un rôle important dans le succès de ce dernier. Toute tentative visant à mettre en œuvre l'une des activités sans préparation préalable est vouée à l'échec. Emmanuelle Daviet explique : « *Pour préparer un cours comme un reportage, il faut se documenter, multiplier les sources d'informations, vérifier,*

<sup>178</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 42

<sup>179</sup> Questionnaire. S Q 11

*choisir un angle, hiérarchiser et rédiger. Bref, expliquer* »<sup>180</sup>. Une préparation inadéquate entrave, comme nous l'avons relevé auparavant, la bonne marche et l'atteinte des objectifs assignés à la remédiation pédagogique, c'est une perte, aussi, de temps pour l'enseignant et l'apprenant. C'est à propos de la préparation de l'activité de remédiation que nos sujets questionnés ont été plus explicites. Nous considérons la situation dans laquelle, se trouve une bonne majorité comme un aboutissement logique des pratiques de classes. Nous avons constaté que 65 % d'enseignants préfèrent utiliser un cahier journal spécial afin de mentionner les apprenants en difficulté d'apprentissage, de choisir une méthodologie de réalisation différente que celle préconisée dans le cours. Un sujet questionné répond : « *signaler les apprenants, la démarche, l'évaluation* »<sup>181</sup>. Afin aussi, d'organiser l'activité, en fonction de la relation entre les moyens et les méthodes. Le cahier journal spécial contient les éléments nécessaires qui doivent être disponibles dans le plan de réalisation d'une activité de remédiation. Ce document spécial favorise l'esprit d'une préparation sérieuse pour entamer une activité importante et déterminante dans la réussite des apprenants.

28 % des répondants préfèrent concevoir la préparation de l'activité de remédiation pédagogique dans le cahier journal habituel afin d'assurer un prolongement des activités en occurrence des apprentissages. Un sujet questionné ajoute : « *pour rester en parallèle avec le programme remédiation* »<sup>182</sup>. Pour eux, un autre cahier les place dans une démarche de rupture et d'isolement. Cependant, il faut noter que l'activité nécessite une richesse de contenus car elle touche plusieurs paramètres.

Ils évoquent le principe de l'expérience qui comble les défaillances pédagogiques qui sont spécifiques aux enseignants novices selon leur réflexion. Cela n'exclut pas le fait de programmer une mise en œuvre d'une stratégie étudiée qui fait appel aux compétences professionnelles.

---

<sup>180</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 60

<sup>181</sup> Questionnaire. S Q 12

<sup>182</sup> Questionnaire. S Q 13

Selon la logique de l'activité de remédiation pédagogique, Il est nécessaire de mentionner les noms des apprenants en difficultés d'apprentissage et de faire le suivi de leurs progrès, d'identifier les difficultés et leurs sources afin de proposer des solutions de remédiation pédagogiques.

## **XI.5 Les modalités de réalisation**

### **XI.5.1 La disposition des apprenants**

**Comment organisez- vous l'activité de remédiation pédagogique ?**

**En groupe**

**Individuellement**

En groupe	Individuellement	Abstention
63 %	28 %	09 %

Cette question touche l'aspect organisationnel de l'activité de remédiation pédagogique. Beaucoup d'enseignants regroupent les apprenants en fonction de leurs besoins pédagogiques autrement dit les besoins d'apprentissage. C'est une façon de gérer cette séance, de faire appel à l'esprit d'entraide et de dédramatiser la situation en l'insérant dans un cadre général et non pas personnel. Ainsi, et selon les mêmes personnes interrogées, soit 63 % organisent l'activité en avantageant les travaux de groupe. La différenciation est souvent associée au groupement des apprenants, cela consiste à désigner les apprenants et à les répartir en groupes dans le but de leur faire réaliser la tâche qui leur a été assignée en fonction de différents critères et besoins. Sandrine Grosjean évoque la différence entre les concepts : « *La différenciation demande d'interroger directement les pratiques de l'enseignant alors que la remédiation interroge indirectement les pratiques pointées comme déficients de l'apprenant* » <sup>183</sup>. C'est une façon qui pousse l'enseignant à réorganiser sa classe dans ce sens.

Pour certains, cette activité leur procure l'opportunité de modifier les modalités d'organisation de la classe en variant les stratégies, le seul problème c'est

---

<sup>183</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 53

l'adaptation de l'enseignement à des groupes différents donc ce dernier sera aussi hétérogène au sein des groupes aux besoins disciplinaires communs mais à des degrés différents. Si on peut grouper les apprenants de manière homogène (les apprenants forts ensemble par exemple), on peut aussi les grouper de manière hétérogène (forts et faibles mélangés) en introduisant un apprenant moteur qui va assurer la transaction entre l'enseignant et l'apprenant en difficulté d'apprentissage.

28 % des sujets questionnés optent pour une remédiation individualisée car ils pensent que les carences sont multiples et selon des niveaux différents qui les obligent à individualiser leur intervention pédagogique au niveau de chaque apprenants qui nécessite un enseignement individuel selon leur niveau (faible – moyen – fort) en lui assignant une tâche correspondante à leurs capacités et non pas celle du groupe. L'enseignant prévoit et adapte son intervention pédagogique dans ce sens. C'est une idée légitime qu'il est essentiel de présenter un enseignement à la portée de chaque apprenant, dans laquelle il peut s'impliquer et s'engager. Ils évoquent aussi l'objectivité dans l'évaluation puisqu'il est facile d'évaluer l'individu que le groupe.

### **XI.5.2 Les outils et supports pédagogiques**

**Quels outils et supports utilisez-vous lors de la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique ?**

<b>Habituels</b>	<b>Spéciaux</b>	
Habituels	Spéciaux	Abstention
76 %	19 %	05 %

Une grande majorité des sujets questionnés rapporte qu'ils se sentent plus à l'aise quant à l'utilisation des outils et supports habituels. Les apprenants sont captivés et plus disposés à l'apprentissage puisqu'ils vont revoir les connaissances grâce à des supports familiers. Ceci détermine leur attitude en situation pédagogique. Cette dernière demande une certaine créativité, un comportement qui les stimule à puiser dans leurs propres connaissances pour pouvoir assimiler ce qu'ils n'ont pas saisi pendant les cours.

Cette majorité qui est de 76 % font recours aux mêmes outils et supports afin de faciliter la tâche des apprenants et de les insérer dans un climat qui n'est pas

différent du premier acte pédagogique. Selon eux, les supports stimulent l'intérêt des apprenants et combent leur besoin de savoir en l'incitant à atteindre ses objectifs pour dépasser ses difficultés. Nous avons, aussi remarqué que ces derniers sont plus disposés à apprendre grâce aux supports quotidiens qui renforcent le processus de remédiation en faisant de l'approfondissement de cet apprentissage et en les impliquant d'une façon générale. Avec les moyens habituels, la participation des apprenants augmente, il est possible de développer leurs capacités à méditer la précision, l'identification des difficultés et de chercher à résoudre ses carences en choisissant les moyens appropriés. Cette réflexion permet de diversifier les méthodes d'enseignement pour répondre aux exigences individuelles d'apprentissage.

Si un groupe consistant d'enseignants opte pour l'utilisation des supports habituels, 19 % des répondants soulignent l'importance d'utilisation des supports spéciaux lors de l'activité de remédiation pédagogique. Un sujet questionné évoque : « *je fais des recherche, je consulte des groupes des enseignants, réseau social* »<sup>184</sup>. Certains documents ne donnent pas de solutions pédagogiques puisqu'ils ne sollicitent pas l'intérêt des apprenants et ils ne contiennent pas les supports adéquats au dépassement des difficultés. Certains pensent que le fait d'utiliser ces moyens pédagogiques, L'enseignant va s'inscrire dans une démarche qui va user et abuser de répétitions, ce qui est contraire aux principes de fonctionnement de la remédiation pédagogique. Ces moyens spéciaux facilitent l'accessibilité à l'apprentissage car ils fournissent des expériences pour les thèmes d'apprentissage en prenant en compte la diversité et les différences individuelles. Tout ce qui est nouveau est attirant, les enseignants profitent de ce fait pour attentionner les apprenants, et les intéresser à l'activité. Entre les deux avis quant à l'utilisation des supports habituels ou spéciaux, chaque groupe défend son point de vue mais la volonté de bien réussir l'activité est bien déterminante dans le choix des supports pédagogiques.

---

<sup>184</sup> Questionnaire. S Q 05

### XI.5.3 L'évaluation

Quel genre d'évaluation préconisez-vous lors de la réalisation de la remédiation ?

- Diagnostique	- formative	- sommative	
Diagnostique	formative	sommative	Abstention
24 %	44 %	12 %	20 %

Pour cette question relative à la notion de l'évaluation lors de l'activité de la remédiation pédagogique les avis sont multiples. Chaque évaluation a ses caractéristiques, ses moments d'intervention et ses objectifs mais nous voulions savoir la plus dominante dans cette séance. Si l'enseignant est par définition un évaluateur, il doit y recourir, pendant et après l'activité. C'est un moyen qui va leur permettre de tirer des déductions sur le niveau réel des apprenants. Selon Robert F. Mager : « *L'énumération des évaluations contient des déductions et des prévisions basées sur des comportement* »<sup>185</sup>. Nous nous intéressons à l'évaluation au sein de la remédiation.

24 % des sujets répondants utilisent l'évaluation diagnostique lors de la séance. Selon leurs avis, la première priorité c'est d'examiner l'état de départ et de connaître les caractéristiques des apprenants avant de se lancer dans un processus de remédiation. Un sujet questionné confirme : « *il faut passer par une évaluation diagnostique (source de difficulté) pour arriver à de bons résultats* »<sup>186</sup>. Ce concept est utilisé afin de déterminer les taux d'acquisition des connaissances et d'identifier les différentes insuffisances qui persistent. Les résultats obtenus à partir de l'évaluation diagnostique sont à la base de la programmation d'une correction thérapie de remédiation par groupe ou en individuel en choisissant un processus adéquat faisant appel à certaines méthodes d'enseignement et supports.

Si certains enseignants reconnaissent l'importance de l'évaluation diagnostique dans la réussite de l'activité, 44 % d'entre eux se focalisent sur

---

<sup>185</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 70

<sup>186</sup> Questionnaire. S Q 07

l'évaluation formative qui est une source d'identification de progrès et d'amélioration dans l'acquisition des apprentissages. Un sujet questionné dévoile : « *pour voir le niveau de l'apprenant, s'il a bien compris la leçon ou pas* »<sup>187</sup>. Ils estiment que faire un diagnostic, c'est détecter les difficultés qui se limitent au niveau du constat sans avoir une idée sur le réajustement, la correction et le dépassement des difficultés. L'évaluation formative émerge sous forme d'un ensemble d'actions concrètes qui imprègnent le processus de remédiation afin de diriger la collecte des apprenants dans la bonne direction en identifiant les difficultés traitées et celles qui persistent. Les apprenants peuvent faire une auto-évaluation sur les connaissances acquises et les sources de leurs carences pédagogiques. Pour Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca : « *La centration sur l'apprenant, sur ses besoins et ses stratégies d'acquisition, a mis en valeur une réalité courante et permanente : il s'agit de l'auto-évaluation, pratique toujours présente, mais généralement inconsciente, et qui accompagne tout apprentissage* »<sup>188</sup>. Quelques enseignants pensent que c'est un moyen de motivation pour poursuivre le processus d'apprentissage. L'évaluation formative avantage la pédagogie de l'erreur, sa détection d'erreur, sa classification, son interprétation et enfin son traitement, en laissant une trace de la modification du processus d'apprentissage.

Une autre catégorie qui représente 12 % considère que l'évaluation sommative est la plus performante dans ce genre d'activité car elle dévoile le résultat final du processus de remédiation puisqu'elle se positionne à la fin de l'activité. Un sujet questionné dit : « *à la fin des activités on recenser les manque ou les difficulté des apprenants* »<sup>189</sup>. L'enseignant et l'apprenant auront une idée sur son amélioration ou sa stagnation dans l'acquisition des connaissances. Toujours, selon cette catégorie, c'est la phase la plus déterminante car elle permet de donner un jugement

---

<sup>187</sup> Questionnaire. S Q 04

<sup>188</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 217

<sup>189</sup> Questionnaire. S Q 16

de réussite ou d'échec de la séance de remédiation pédagogique en les comparant aux objectifs tracés a priori. Ces estimations, les aident à prendre les décisions appropriées sur leur réalisation et de les corriger par la suite.

Les didacticiens suggèrent de multiplier les évaluations. Ils vont multiplier de cette façon les moments de l'intervention pédagogique, donc on ne peut en aucun cas dévaloriser une évaluation par une autre car chacune d'elles a ses spécificités, ses objectifs et ses moments d'intervention.

#### **XI.5.4 Les activités disciplinaires**

**La remédiation pédagogique concerne :**

**- Une activité disciplinaire      - Des activités disciplinaires**

Une activité disciplinaire	des activités disciplinaires	Abstention
33 %	62 %	05%

Cette question a pour objectif de connaître si l'enseignant pratique la remédiation pédagogique en se fixant sur une seule activité disciplinaire ou toutes les activités de la séquence en détectant les insuffisances spécifiques de chaque apprenant et en préparant une multitude de processus.

Les avis divergent, selon les réponses. 33% des répondants préfèrent choisir une seule activité, celle qui comporte plus de difficultés. Ce choix n'est pas fortuit puisqu'il se base sur la récurrence des erreurs. Ce genre d'activité se fixe sur l'apprentissage de connaissances particulières. L'enseignant cible les difficultés spécifiques à une seule activité disciplinaire en avantagent un enseignement de contenus bien définis en espérant que l'apprenant progresse dans cette discipline. Les enseignants insistent sur les stratégies spécifiques à l'activité qui garantissent le traitement et la réutilisation de connaissances particulières. Lorsque les apprenants ont acquis la maîtrise de ces stratégies, l'enseignement part d'une activité disciplinaire pour aboutir à un ensemble d'activités à la fin du cycle. Certains suggèrent qu'il y a des activités qui passent en priorité et qui sont susceptibles de mettre en application toutes les difficultés. Ils évoquent la lecture. Quel que soit le point de vue considéré, la logique voudrait que l'on insiste d'abord sur les difficultés

du groupe avant de passer aux difficultés individuelles. L'accompagnement sera plus facile.

62 % des sujets questionnés avantagent toutes les activités disciplinaires dans une logique de cohérence puisque la langue est un tout et si nous favorisons une activité par rapport à une autre, nous allons dévaloriser des séances qui peuvent arrêter le prolongement des difficultés. Certains pensent que le choix d'une seule activité n'entraîne pas de progrès dans toutes les disciplines et ne permet pas de résoudre d'une façon définitive les problèmes de l'apprentissage. Ces contraintes les bloquent à poursuivre les objectifs assignés à toutes les activités qui sont interdisciplinaires. Xavier Rogiers définit : « *ce peut être enfin dans une optique interdisciplinaire lorsque l'on est amené à mobiliser des acquis issus de plusieurs disciplines pour résoudre un problème complexe, parce que sa nature est telle qu'on ne peut pas la résoudre en restant confiné à une seule discipline* »<sup>190</sup>. Les apprenants arrivent à reconnaître les liens de cohérence entre les difficultés et les connaissances.

Citant le principe de remédiation qui n'est pas spécifique à une seule activité mais aux difficultés d'apprentissage qui excluent ce raisonnement, chaque enseignant est tenu de détecter les carences des apprenants, de programmer une remédiation et cela en avantageant un accompagnement collectif ou individuel selon les exigences de la situation pédagogique.

### **XI.5.5 L'identification des apprenants en difficulté d'apprentissage**

#### **Quelles sont les modalités de l'identification des apprenants en difficulté d'apprentissage ?**

Le processus de l'identification des difficultés est pratique, sensible, et nécessite un intérêt assez particulier puisqu'il va déterminer les apprenants qui ont besoin d'une remédiation pédagogique. Un sujet questionné évoque : « *les exercices à faire, les questions de révision, la dictée, la lecture* »<sup>191</sup>. Une autre répondant ajoute : « *les apprenants en difficulté sont toujours en retard par rapport à leurs*

---

<sup>190</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 92

<sup>191</sup> Questionnaire. S Q 13

*camardes de classe* »<sup>192</sup>. Les enseignants épousent des stratégies différentes dans ce sens. Certains utilisent les différentes formes d'évaluation pour identifier les zones de carence à travers :

- Des tests normalisés pour déterminer le niveau de performance pour mesurer le rendement scolaire programmé par écrit ou oralement ;
- Comparer le rendement de l'apprenant avec ses pairs du même âge ;
- L'observation de l'apprenant et l'enregistrement de ses performances et ses carences ;

D'autres signes plus comportementaux sont utilisés pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Un sujet questionné dit : « *chez les apprenants qui suivent pas en classe* »<sup>193</sup>. Ils émergent comme suit :

- ✓ Dispersion et déficit de l'attention. Une difficulté à répondre aux questions, réaliser des tâches ou des exercices.
- ✓ Faibles rendements dans les champs de compétences ;
- ✓ Le manque de concentration ;
- ✓ La difficulté d'expression en utilisant différents formats de langue.
- ✓ La difficulté de la persévérance et de l'endurance en continu et sans interruption dans une activité disciplinaire ;
- ✓ Difficulté à mémoriser ;

Le dernier indicateur c'est la réussite scolaire des examens mensuels ou trimestriels.

Tous ces indicateurs permettent d'identifier les difficultés chez les apprenants et révèlent l'existence de problèmes qui nécessitent une remédiation pédagogique afin d'augmenter leurs chances de réussite.

---

<sup>192</sup> Questionnaire. S Q 18

<sup>193</sup> Questionnaire. S Q 03

### XI.5.6 Le diagnostic des difficultés de l'acquisition pédagogiques

**Diagnosticuez- vous les difficultés de l'acquisition pédagogiques chez les apprenants ?**

Oui	Non	Abstention
83 %	05 %	12 %

Cette question est posée afin de savoir si les enseignants se positionnent au niveau des difficultés ou font-ils une analyse afin de détecter les sources des difficultés et les répartitions selon des typologies. La quasi-totalité des enseignants, soit un taux de 83 % affirment l'utilisation du principe de diagnostic lors de l'activité de remédiation pédagogique. L'enseignant dispose de l'observation, l'analyse et l'évaluation. Un sujet questionné explique : « *durant la leçon et les erreurs de l'apprenant dans le cahier de classe* »<sup>194</sup>. Il se base sur L'observation des apprenants en activité, et non pas à partir du seul résultat de ses actions. L'observation seule du résultat de l'action, de la performance de l'apprenant ne permet pas toujours d'identifier les causes de la difficulté de l'apprentissage. Il est parfois nécessaire de connaître la manière dont l'apprenant traite une situation sur le plan cognitif. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Le dépistage précoce se repose avant tout sur l'observation de l'élève par l'enseignant* »<sup>195</sup>. Il faut tout remettre en cause même les stratégies d'enseignement. C'est l'observation de l'apprenant dans l'activité (compréhension de la situation, mode d'exploration, outils et stratégies utilisés,...) qui permettra d'identifier les sources d'erreurs et les causes de la difficulté. Pour cela, l'enseignant dispose de trois moyens : Observer-évaluer et analyser, L'analyse des travaux des apprenants et surtout les manques de connaissances, les erreurs de démarches et de procédures. L'observation de l'apprenant pendant la réalisation des exercices en voyant l'exploration du document ou de la consigne, utilisation des aides avec ses pairs, sollicitations de l'enseignant pour explication, temps de réflexion. Un autre sujet questionné

---

<sup>194</sup> Questionnaire. S Q 15

<sup>195</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 69

dévoile : « *en lui posant des questions* »<sup>196</sup>. Dans ce contexte, l'enseignant doit connaître les savoirs antérieurs de l'apprenant pour résoudre le problème posé, il doit aussi savoir comment il pense faire pour résoudre l'exercice ou la situation d'apprentissage. Des représentations erronées de la tâche à accomplir sont souvent sources d'erreurs. Il est nécessaire d'identifier le ressenti de l'apprenant face à la tâche et son action : inquiétude, découragement, sentiment d'impuissance, plaisir de faire, plaisir d'apprendre, de réussir ... Ces ressentis ont une incidence forte sur leur implication et leur engagement dans l'activité de remédiation pédagogique.

5 % des répondants estiment qu'il n'est pas nécessaire de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage chez l'apprenant car il suffit de les identifier et de proposer des solutions pédagogiques qui ont pour rôle d'aider l'apprenant à se corriger et accéder à des connaissances non acquises. Cette réflexion archaïque et presque classique ne prend pas en considération l'apport de la psychologie dans l'explication de plusieurs phénomènes d'échec chez les apprenants. Un répondant justifie : « *généralement, les apprenants changent d'une situation à une autre* »<sup>197</sup>. L'enseignant contemporain a cette lourde responsabilité d'analyser, de penser à ses stratégies et de choisir les supports adéquats à la réussite de l'acte pédagogique en plus de tout ce qui est concret, il est impérativement important de connaître les apprenants à travers leur motivation et intérêt, leurs limites et puissances, leurs prédispositions à l'apprentissage afin d'assurer la réalisation efficiente de cette activité.

---

<sup>196</sup> Questionnaire. S Q 04

<sup>197</sup> Questionnaire. S Q 26

### XI.5.7 La Régulations des rythmes des apprentissages

#### Régulez-vous le rythme des apprentissages lors de la remédiation pédagogique ?

Oui	Non	Abstention
42 %	35 %	13%

Nombreux sont ceux qui ne prennent pas en considération l'utilité du rythme d'apprentissage dans l'amélioration des résultats, 42 % des enseignants régulent le rythme d'apprentissage par rapport au niveau réel des apprenants qui sont en carence. Cet aspect peut être une source de difficultés pour certains. Cela signifie que le rythme d'apprentissage est nécessaire pour l'apprenant pour qu'il puisse acquérir des connaissances. Il ne peut être réduit ou prolongé mais régulé dans le processus de remédiation. Le rythme varie d'un apprenant à un autre en fonction de leur niveau respectif, leurs carences et surtout leurs modes d'apprentissage. Un répondant confirme : « *par classification selon chaque apprenant* »<sup>198</sup>.

Certains enseignants disent que la cause de l'échec des apprenants est du au rythme accéléré des activités pédagogiques et qu'une mauvaise gestion du temps scolaire ne convient pas et ne prend pas en compte leurs différentes cadences parfois soit rapides ou lentes. L'apprenant apprend rapidement et avec un minimum d'effort grâce aux stratégies et méthodes d'apprentissage efficaces adoptées, tout au moins celui qui est en difficulté d'apprentissage nécessite la présence d'un effort supplémentaire pour avoir plus d'attention et de persévérance qui sont un facteur clé pour la bonne acquisition. Des enseignants expliquent que certains apprenants qui sont plus intelligents que les autres et qui réussissent mieux doivent être exploités comme apprenants moteurs dans une activité de remédiation. Philippe Meirieu estime que : « *l'élève qui a appris ou compris depuis longtemps ce qu'on lui explique [...] pourquoi ne pas l'utiliser comme moniteur ou assistant et lui permettre ainsi, tout à la fois, de se perfectionner encore tout étant utile à ses camarades ?* »<sup>199</sup>. Les apprenants peuvent conduire leurs incompréhensions vers la

---

<sup>198</sup> Questionnaire. S Q 13

<sup>199</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 143

simplification en demandant à l'enseignant de réguler son rythme pour dépasser ces manques pédagogiques, l'apprenant doit maîtriser l'esprit d'analyse en installant une réflexion d'inférence, cela lui procurera un bon apprentissage efficace. Chaque enseignant doit déterminer le temps pour l'adapter à la situation d'apprentissage grâce aux indicateurs de l'organisation chronologique. La quantité du temps nécessaire pour apprendre est un sujet au sein de l'état de l'apprentissage et de la disposition de toutes les conditions pour la réussite de la remédiation. Il est important pour chaque apprenant de connaître le temps, la nature et les moyens nécessaires pour accomplir les opérations de tâches requises. La qualité de l'apprentissage est organisée à travers les étapes d'apprentissage et une efficacité maximale pour chaque apprenant, elle comprend également les méthodes utilisées, y compris les stratégies d'enseignement. Donc, Le rythme des apprentissages est un facteur déterminant dans l'apprentissage et le manque d'appréciation de la quantité du temps nécessaire à l'apprenant qui lui permette de surmonter ses difficultés peut rendre l'activité de remédiation stérile.

35 % des sujets répondants ne prennent pas en considération la régulation du rythme des apprentissages lors de la séance. Ils pensent qu'ils doivent adopter des stratégies en fonction des interactions avec l'activité au niveau de l'efficacité de l'apprentissage, de sorte à faire évoluer les connaissances à travers les contenus et non pas le temps car l'activité de remédiation coordonne et harmonise ces relations pour maintenir l'impact l'apprentissage.

#### **XI.5.8 La variation du processus d'enseignement-apprentissage**

**Variez-vous le processus d'enseignement-apprentissage lors de la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
74 %	16 %	10 %

Le fait de poser cette question est une demande d'éclaircissement sur la réalisation de l'acte. C'est le cœur du problème qui est mis en jeu, c'est le noyau même de notre recherche qui est exposé aux jugements des enseignants. Il s'agit donc d'un questionnement sur l'animation de la séance. A l'exception de quelques

uns, 74 % des enseignants affirment que la diversification du processus de l'enseignement réduit le problème des carences pédagogiques, que la classe est un espace hétérogène. Un répondant affirme : « *parce qu'on a une classe hétérogène* »<sup>200</sup>. C'est une méthode qui élimine la monotonie et l'ennui vécue par les apprenants en cours et qui libère l'enseignant de toutes les excuses de l'échec. Elle l'encourage à la planification d'une façon descriptive, active, basée sur la clarification des concepts de l'activité qui passe par un processus qui relie les concepts et les difficultés des apprenants avec l'alternance entre les stratégies et les pratiques et cela en améliorant l'apprentissage des apprenants. Philippe Meirieu suggère : « *de ne pas tester les professeurs et les élèves pour les associer selon leurs profils pédagogique : il propose plutôt aux enseignants d'aider les élèves à prendre conscience de la manière dont ils fonctionnent et de diversifier leur manière d'enseigner* »<sup>201</sup>. La variation les encourage à l'analyse des contenus. Diversifier le processus d'enseignement afin de réduire les conséquences néfastes et donner une confiance en soi, procure la capacité d'organiser l'information en développant sa pensée. Un sujet questionné dit : « *donner exemples, des consignes plus simple* »<sup>202</sup>. L'apprenant sera en mesure d'exprimer ses besoins pédagogiques. Le processus d'enseignement fait appel à la volonté d'apprendre, l'apprenant oriente l'enseignant vers le matériel pédagogique qu'il préfère et les méthodes d'enseignement choisies pour mieux apprendre grâce à la fourniture des contenus avec différentes façons. Pour Marc Dennery : « *l'apprenant ne dispose pas toujours de moyens matériels, humains, et financiers nécessaires, ni de d'une très forte motivation pour réellement appliquer les connaissances acquises* »<sup>203</sup>. Par conséquent, la diversification devient une approche pédagogique est un processus entre le contenu et les méthodes de présentation des solutions pour garantir la

---

<sup>200</sup> Questionnaire. S Q 08

<sup>201</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 95

<sup>202</sup> Questionnaire. S Q 15

<sup>203</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 14

réussite de la remédiation pédagogique. La nécessité de se diversifier dans l'enseignement est un objectif à atteindre en fonction de leur capacité à apprendre, leur désir, du rythme de la compréhension de la façon dont ils préfèrent apprendre ainsi que leurs tendances pédagogiques. Le processus d'enseignement est un tout, il nécessite La diversification des contenus, des activités, des produits, des méthodes selon les objectifs de la remédiation pédagogique.

Si la quasi- totalité des sujets questionnés était affirmative sur l'impact positif de la variation du processus de l'apprentissage lors de l'activité de remédiation pédagogique, 16 % des répondants estiment que cette dernière peut se faire en gardant le même processus car il y a un protocole déterminé à sa réalisation. Pour eux, diversifier l'enseignement ne contribue pas à l'acquisition du savoir chez les apprenants, pour preuve certains n'évoluent pas après une activité de remédiation pédagogique. Ils indexent aussi le temps insuffisant imparti à l'activité. Un répondant écrit : « à cause du volume horaire »<sup>204</sup>. Ils estiment qu'il faut chercher d'autres mesures pour assurer le succès de cette activité en se basant sur le temps restreint alloué à la séance et l'homogénéité des niveaux des apprenants en difficultés d'apprentissage.

#### **XI.5.9 La prise en charge de toute les difficultés**

**Y a-t-il une remédiation pédagogique pour chaque difficulté d'apprentissage ?**

Oui	Non	Abstention
82 %	10 %	08 %

Les enseignants questionnés à ce propos semblent être catégoriques dans la réflexion puisque 82 % des sujets répondants pensent que l'apprentissage se fait avec la présence d'une interaction positive entre l'apprenant et la connaissance en l'impliquant dans la construction de son savoir. Donc, prévoir une remédiation pour chaque apprentissage associe la connaissance à sa difficulté afin de rendre l'apprenant capable de faire face à ses carences pédagogiques et de les combler avec

---

<sup>204</sup> Questionnaire. S Q 02

succès. Un sujet questionné confirme : « *chaque difficulté doit être traitée en particulier* »<sup>205</sup>. Cette relation facilite l'intégration et lui permet d'organiser et de former une structure cognitive fonctionnelle en fonction de la réalité et des besoins d'apprentissage aussi bien la mobilisation des ressources antérieures. Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Le profil du bon élève n'est plus forcément celui qui est sérieux, travailleur, appliqué [...] une nouvelle image se profile qui parle d'autonomie, d'épanouissement psycho-affectif et d'une intégration de la connaissance par des démarches personnalisées* »<sup>206</sup>. Les difficultés d'apprentissage sont identifiables et multiples, pour cette raison l'enseignant se trouve devant une nécessité d'adaptation de remédiation par rapport à ces dernières pour résoudre le problème d'acquisition selon diverses activités pédagogiques en les mesurant par des tests de rendement et de performance attendue. L'enseignant prend en considération les ressources, les moyens, les connaissances, les compétences de l'apprenant et lui donne la possibilité d'interagir avec le groupe. La disponibilité de l'apprenant en difficulté exige la diversification de la remédiation d'une manière efficace en choisissant les stratégies appropriées à la situation de remédiation en proposant plusieurs solutions au problème des carences pédagogiques.

Une fois de plus une partie d'enseignants estiment qu'il n'est pas important de planifier une remédiation pédagogique pour chaque difficulté. Ils représentant 10 % des sujets répondants. Le problème du manque du temps est, à chaque fois, évoqué, certains se basent sur l'idée du nombre d'exercices consistant qui doit être présenté aux apprenants en difficulté d'apprentissage s'ils valident cette réflexion. Une catégorie dit que la remédiation pédagogique ne peut pas prendre en charge toutes les carences pédagogiques des apprenants. Un sujet questionné réplique : « *à ce que je sache* »<sup>207</sup>. C'est autre position par rapport à l'intérêt de l'activité.

---

<sup>205</sup> Questionnaire. S Q 11

<sup>206</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 79

<sup>207</sup> Questionnaire. S Q 07

### XI.5.10 L'analyse des erreurs

#### Analysez-vous les erreurs commises par les apprenants ?

Oui	Non	Abstention
83 %	09 %	08 %

Dans ce volet relatif à l'analyse des erreurs commises par les apprenants, 83 % des répondants pratiquent cette technique qui leur permet d'étudier les erreurs lors de l'acquisition des apprentissages, ainsi que les stratégies et les méthodes utilisées par l'enseignant. Un répondant mentionne : « *selon la nature de l'erreur, je peux savoir les besoins de mes apprenants* »<sup>208</sup>. L'étude des erreurs est utile dans la préparation du matériel pédagogique approprié à l'activité de la remédiation pédagogique. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'erreur prend toute sa fonction formative. Elle est notamment u atout pour identifier et renforcer les stratégies d'apprentissage, conduire le cas échéant à leur modification* »<sup>209</sup>. Cette analyse aide à la fixation des objectifs ou de choisir le contenu ou les méthodes d'enseignement en explorant les causes de l'échec et en proposant des solutions appropriées. C'est une description objective du constat et non pas de la prévision. Il existe des erreurs communes dans un groupe homogène d'apprenants indiquant l'existence d'une cause commune des erreurs qui lui sont attribuées et des erreurs individuelles selon des différents types.

Dans tous les cas, L'analyse d'erreur est encore une approche valable pour aider à résoudre les problèmes de l'acquisition en se basant sur un diagnostic avec une préparation d'une activité de remédiation pédagogique parce qu'à partir des résultats l'enseignant choisit son plan d'action. C'est à partir de ce principe de fonctionnement qu'il pourra offrir des programmes pédagogiques thérapeutiques. Les erreurs qui peuvent être collectées représentent le niveau réel des apprenants, elle devient un moyen d'apprentissage.

---

<sup>208</sup> Questionnaire. S Q 01

<sup>209</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 86

Si beaucoup d'enseignants prennent le soin d'analyser les erreurs, 09 % d'entre eux pensent qu'il est difficile de cerner les erreurs des apprenants sachant bien qu'à ce stade, les apprenants ne sont pas capables de déterminer leurs difficultés d'apprentissage à savoir exprimer les sources de ces dernières. Un répondant justifie : « *parce que la remédiation est la séance de remède pour tous les apprenants en difficulté* »<sup>210</sup>. Pour d'autres, il faut se limiter à la correction des erreurs pour rester fidèle à l'esprit de la remédiation pédagogique. Dans ce sens Yves Reuter explique : « *En fonction de ce statut et de la fonctionnalité qui lui est associée, l'erreur relève, toujours dans un cadre traditionnel, d'une gestion qu'on pourrait qualifier de répulsive et de répressive* »<sup>211</sup>. Il est important d'orienter l'intervention pédagogique vers une approche plutôt analytique.

## XI.6 Les alternatives

**Prévoyez-vous d'autres alternatives en cas d'échec de la remédiation pédagogique. Si oui lesquelles ?**

Oui	Non	Abstention
50 %	32 %	18 %

La moitié des enseignants confirme qu'ils choisissent d'autres alternatives en cas d'échec de l'activité de remédiation pédagogique. Cependant, toutes les réponses gravitaient autour de la diversification des moyens et des stratégies d'apprentissage. Un répondant montre : « *changer la méthode et les activités (faciliter)* »<sup>212</sup>. L'activité est la seule opportunité qui favorise le réajustement de l'acquisition chez les apprenants en difficulté d'apprentissage. Il y a des apprentissages qui se mettent en place avec des activités de différenciation et d'observation pendant les séquences en proposant des évaluations. Selon Sandrine Grosjean : « *Si l'enseignant ne clôture pas la séquence en faisant verbaliser par les*

---

<sup>210</sup> Questionnaire. S Q 26

<sup>211</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 27

<sup>212</sup> Questionnaire. S Q 08

*élèves ce qui a été appris, il est fort probable qu'un certain nombre d'élèves n'auront pas compris ce qui se cache derrière l'activité et que l'enseignant n'aura pas perçu cette incompréhension »<sup>213</sup>. Faire appel à des situations d'apprentissage diverses en utilisant des procédures différentes peut garantir une meilleure acquisition. La remédiation est un deuxième moment d'apprentissage pour les apprenants, chaque enseignant relance des discussions sur l'organisation, la démarche pour trouver le problème et la solution.*

32 % des sujets répondants n'envisagent pas d'autres alternatives même en cas d'échec, ils programment une deuxième activité de remédiation en conservant les mêmes objectifs car c'est un moment de renforcement qui peut garantir la réussite de l'apprentissage.

pour un certain nombre d'apprenants qui sont tout le temps en difficulté, prévoir des dispositifs de remédiation est évident, mais pour d'autres, l'enseignant donne la possibilité aux apprenants de réduire ces occasions de remédiation en ayant dès le départ, des situations d'apprentissage, des dispositifs suffisamment variés pour anticiper ces difficultés en proposant plusieurs types d'exercices, plusieurs manières de présenter les choses qui puissent contenir un éventail dans le choix de l'apprentissage. Les difficultés les plus lourdes resteront.

### **XI.6.1 La position de la remédiation pédagogique dans le processus pédagogique**

**La remédiation pédagogique est-elle :**

<b>Un projet</b>	<b>un élément dans le processus pédagogique</b>	
	<b>un élément dans le processus pédagogique</b>	<b>Abstention</b>
12 %	80 %	08%

Pour une minorité d'enseignants qui s'apprenant à 12 % La remédiation pédagogique est un projet car en dehors de sa conception pédagogique, il prend en

---

<sup>213</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 42

considération les facteurs psychologiques et sociaux, destinés à corriger le parcours d'apprentissage chez les apprenants qui souffrent d'une variété de difficultés. En d'autres termes, c'est une action préventive corrective et thérapeutique, sous la forme immédiate, progressive ou permanente pour sauver le curriculum de l'apprenant et renforcer ses connaissances afin d'améliorer son niveau en quantité et qualité et lui procure la possibilité d'utiliser ses capacités. *Un répondant explique : « la remédiation est un projet, si on réussit à remédier les lacunes des apprenants. Elle sera bénéfique si on arrive à cibler les points faibles de l'apprenant »*<sup>214</sup>. C'est un enseignement qui n'est pas ordinaire mais adapté à des situations de scolarité réelles.

D'autre part, il avantage le processus d'évaluation et de traitement des difficultés et les convoie vers une série d'étapes procédurales appropriées à la réussite d'un cycle d'apprentissage. Jean -Marie Gillig explique : « *La démarche ressemble, à s'y méprendre, à la démarche de projet. En effet, le déroulement des opérations se fait selon les mêmes étapes [...] : constat et analyse des besoins [...] choix des moyens propres à réaliser les objectifs, estimation de la durée de réalisation, prévision des bilans à effectuer* »<sup>215</sup>. Une planification et une bonne gestion des carences pédagogiques de l'apprenant lui assurent une continuité progressive grâce à une pédagogie créative en installant des compétences multifonctionnelles.

Si une minorité conçoit l'activité comme un projet avec des paramètres multifactoriels, la majorité des enseignants soit 80 % pensent que l'activité de remédiation pédagogique n'est qu'un élément dans le processus d'apprentissage et que nous ne pouvons pas le soustraire de ce dernier afin de garder les liens qui constituent l'acte enseignement-apprentissage qui se compose d'éléments et chacun interagit avec l'autre et se renforcent mutuellement. Un répondant évoque : « *la*

---

<sup>214</sup> Questionnaire. S Q 04

<sup>215</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 80

*remédiation est introduite dans le déroulement de l'apprentissage* »<sup>216</sup>. Selon eux, la remédiation pédagogique est une activité qui vise à accroître l'apprentissage et à faciliter la tâche à l'enseignant pour qu'il puisse réaliser ses objectifs. L'enseignant agit en tant qu'intermédiaire entre le savoir. L'apprenant en difficulté dans le cadre d'un processus d'apprentissage. Celui-ci consiste à attribuer un comportement pédagogique particulier à un apprenant en fonction des conditions spécifiques et selon les exigences d'un bon d'apprentissage. A son tour, l'enseignant assure l'acquisition en prenant des initiatives lors de la séance de la remédiation pédagogique.

### **Conclusion**

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que cette étude nous a aidés à mieux résumer la vision, l'utilité, la conception et l'intérêt de l'activité de la remédiation pédagogique dans les pratiques de classe. Rappelons que notre échantillon est représenté par des enseignants de langue française au primaire. Sa variété (enseignants avec des années d'expériences et d'âges différents) ainsi que les conditions dans lesquelles s'est déroulé ce questionnaire, étaient, pour nous, deux facteurs contribuant à la préparation des propositions didactiques.

Arriver à la fin de ce chapitre et à l'appui des résultats obtenus, nous analysons, en insistant sur la conception, les représentations et les pratiques de classe de la remédiation pédagogique. Au vue de ces premiers résultats, nous pouvons confirmer que les enseignants se montrent positifs face à la pratique de la remédiation avec leurs apprenants car elle est inscrite désormais dans l'emploi du temps de la classe comme un élément modérateur des apprentissages. Elle permet de réguler et réduire les difficultés des apprenants en risque d'échec scolaire. En effet sans le recours à cet outil pédagogique, les écarts entre les meilleurs et les faibles se creusent à tel point qu'ils créent une hétérogénéité de niveaux de plus en plus difficile à gérer dans les classes. La raison de ces écarts, est que bien souvent les difficultés d'apprentissage ne sont pas traitées à temps réel. Ils s'accumulent, soit que les enseignants ne savent pas les déceler, soit qu'ils manquent d'une

---

<sup>216</sup> Questionnaire. S Q 13

formation en évaluation et de manière plus spécifique, en pédagogie de la remédiation qui leur permettrait de les analyser et de les surmonter. Donc, si nous voulons vraiment arriver à des résultats meilleurs auprès des apprenants, la clé réside dans une formation solide et adéquate des enseignants. Gérard de Vecchi étale : « *Aujourd'hui, on demande aux maîtres de faire construire des compétences à leurs élèves. Beaucoup sont désorientés et ne savent pas trop comment répondre à cette demande* »<sup>217</sup>. Il faudrait multiplier les efforts pour éclairer les démarches de cette séance. Durant une séance de remédiation, il est inutile de refaire à l'identique ce qui n'a pas été compris. Il faut user d'autres biais et moyens. Elle peut être immédiate et rapide (au moment de l'apprentissage) ou différée (après l'apprentissage). Ensuite et après l'analyse, il faut rappeler que la différenciation pédagogique dans la classe elle-même reste un projet pédagogique infiniment plus ambitieux et cohérent que la prolifération des systèmes de remédiation, en mettant l'hétérogénéité au service de l'entraide et en privilégiant des méthodes interactives comme par exemple le travail en groupes. Enfin, nous avons noté que la gestion chronologique des exercices ou de l'activité posait un grand problème. C'est pour cette raison, qu'il serait plus judicieux d'accorder un temps largement suffisant pour assurer la progression du niveau des apprenants.

Arriver au terme de notre recherche, nous reconnaissons que tout n'a certes pas été dit sur la pratique de la remédiation pédagogique, néanmoins, nous avons tenté de montrer que l'exploitation de l'activité de la remédiation contribue à rendre l'enseignement-apprentissage de la langue française au cycle primaire de plus en plus efficace. Nous nous sommes intéressées dans un premier temps à identifier le degré de maîtrise de quelques notions de base qui ont une relation avec l'enseignement-apprentissage de la langue française et leurs apports lors de la réalisation de cette activité. Dans un deuxième temps, nous avons essayé de circonscrire le degré de connaissances de quelques conceptions principales sur la remédiation, l'erreur et la pédagogie différenciée. Nous avons choisi de nous concentrer sur : l'impact de la formation pour garantir une bonne exécution de la

---

<sup>217</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 9

séance, la façon qui permette la régulation permanente des activités disciplinaires, le respect du protocole allouée à l'activité de remédiation pédagogique. A partir de ce constat, nous avons transmis notre questionnaire aux enseignants de la langue française du cycle primaire de la circonscription de Sidi Bel Abbès/01. Après avoir analysé les données, nous pouvons dire que les résultats de notre recherche ont confirmé nos hypothèses selon lesquelles : les activités de remédiation ne sont pas la répétition de ce qui a été déjà fait pendant la séance d'apprentissage mais beaucoup d'enseignants la conçoivent dans ce sens à défaut d'une formation adéquate ou de méconnaissance de concepts. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond disent : « *Sans entrer dans une analyse serrée des pratiques pédagogiques longtemps véhiculées par le système scolaire et en tout état de cause des réponses à la difficulté scolaire, on constatera que les seules offres étaient la pédagogie de répétition qui fondait ( et fonde hélas toujours de nos jours) la pratique du redoublement* »<sup>218</sup>. Elle se base sur la pédagogie différenciée qui est souvent délaissée en classe et cela crée son échec. L'enseignant est invité à développer ses compétences méthodologiques permettant d'utiliser les stratégies adaptées aux besoins spécifiques des apprenants en général et en particulier de ceux des apprenants en difficultés d'apprentissage. La remédiation oriente donc l'acte pédagogique vers l'individu. Elle tient compte des différences interindividuelles. La différenciation pédagogique est à envisager comme une réponse à la diversité des niveaux dans une classe. Selon Jean -Marie Gillig : « *La différenciation pédagogique apparaît lorsque l'enseignant au sein de la classe n'est pas uniforme et varie d'un élève à l'autre en fonction d'un traitement pédagogique particulier convenant aux caractéristiques de chacun* »<sup>219</sup>. La remédiation pédagogique pousse l'enseignant à appliquer une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de

---

<sup>218</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P9

<sup>219</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 50

permettre à des apprenants d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et la réussite scolaire. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond favorisent l'adaptation d'une pédagogie adéquate : « *La prévention consiste à mettre en œuvre une pédagogie qui tienne compte de l'hétérogénéité 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 class* »<sup>220</sup>. La recherche que nous avons menée, nous a permis d'atteindre les objectifs visés. La remédiation pédagogique ambitionne la réforme scolaire, c'est une nécessité dans le programme de la langue française au primaire. Elle permet de corriger les erreurs, de vérifier la compréhension. En effet, elle sera toujours nécessaire quand les enseignants savent vraiment comment l'exploiter. Enfin, nous souhaitons avoir pu donner, à travers cette modeste recherche une description aussi objective que possible sur la pratique de la remédiation en classe de la langue française du primaire. Nous estimons que quelque soit l'importance de l'éclairage que la théorie peut nous apporter, il n'est pas de meilleure façon d'apprendre que de s'investir dans le rendement pédagogique.

---

<sup>220</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 77

**QUATRIEME CHAPITRE : ANALYSE**  
**DE L'ENTRETIEN ET OBSERVATIONS**  
**DES PRATIQUES DE CLASSE**

## **Introduction**

Afin d'évoquer tous les aspects et les actes liés à la réalisation de la séance de remédiation pédagogique en classe, une observation des faits s'avère nécessaire pour détecter, confirmer ou infirmer les hypothèses établies suite à notre problématique de départ. Une approche descriptive de la réalisation de cette activité prend en charge la détermination des difficultés rencontrées lors des pratiques de classe. Les enseignants sont tenus aussi de justifier certains comportements négatifs ou positifs lors d'un entretien qui se porte sur trois champs pédagogiques.

En essayant de recueillir des informations exhaustives sur la réflexion pédagogique du départ, sa concrétisation dans la classe et les résultats obtenus, nous optons pour une observation de classe suivie d'un entretien pédagogique qui fait émerger les craintes d'une réalisation efficace de cette activité. Il ne suffit pas de se positionner au niveau du constat mais surtout de pousser l'enseignant à faire une auto-évaluation de son acte pédagogique tout en pivotant sur des paramètres qui déterminent la réussite de ce dernier. Nous ne pouvons pas accomplir notre recherche si on ne fait pas une confrontation entre la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classe qui peuvent déterminer les écarts ou les concordances entre ces trois paramètres. Pour cela, il faut cibler des critères d'observation et d'entretien, au sein des critères, les indicateurs qui émergent sous formes d'idées afin d'éviter l'entretien à bâton rompu. Cette démarche a pour rôle de cerner la réflexion et d'orienter la discussion vers l'efficacité de l'activité, à savoir, déterminer son échec afin de détecter les différentes sources des problèmes et d'y remédier car l'objectif de la remédiation n'est pas spécifique seulement à l'apprenant puisqu'il pousse l'enseignant à faire une réflexion sur ses pratiques, d'en définir les aspects positifs et négatifs qui vont l'aider à affronter ce genre d'activité en toute confiance. Nous notons que la réticence de certains enseignants pour cette pratique, freine ces tentatives car, dans la plupart des situations, la pratique se réfère aux actions machinales en délaissant les exigences méthodologiques qui insèrent une logique de réalisation adéquate.

## **XII - L'organisation didactique générale**

### **XII.1 Isolement du groupe demandeur de remédiation pédagogique**

Beaucoup d'enseignants créent d'une façon consciente ou inconsciente un isolement pédagogique en ciblant une catégorie d'apprenants qui figurent à chaque fois dans la liste des apprenants qui nécessitent une remédiation. Cette réflexion les situe dans une vision unilatérale qui risque de créer un complexe chez les uns et un sentiment d'autosatisfaction chez les autres. De ce fait, la discrimination pédagogique s'installe en divisant les apprenants en deux groupes : ceux qui ont une stabilité dans l'acquisition et d'autres qui accusent un retard. Philippe Meirieu explique : « *La plasticité de l'intelligence a été incroyablement sous-estimé ! De multiples études ont fait la preuve que des retards même importants peuvent se rattraper et parfois même des capacités insoupçonnées se révéler* »<sup>221</sup>. La question qui s'impose pour le deuxième cas, les apprenants demandeurs de remédiation : quelle serait l'utilité de la séance de la remédiation pédagogique si les apprenants n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés ? Cette réflexion évoque l'importance de la sélection qui doit être objective en fonction des carences des apprenants et en prenant conscience de l'impact psychologique sur les apprenants.

#### **XII.1.1 La sélection des apprenants**

les formes de difficultés d'apprentissage sont aussi divers que leurs sources, et les apprenants demandeurs de remédiation pédagogique souffrent de ce qui est connu comme la dyslexie, ce qui entrave les progrès scolaires et les conduit à perdre leur énergie et leur potentiel, cela se reflète parfois sur leur santé mentale et peut influencer sur la réussite lors de cette activité. Le sujet en difficulté d'apprentissage est, par certains enseignants, repérés par son inattention en classe. Un sujet interviewé dit : « *Pendant le cours, ils ne suivent pas* »<sup>222</sup>. Ce profil est sélectionné dans le but de le prendre en charge lors de l'activité de remédiation pédagogique. Compte tenu de leur effectif réduit, le suivi et le contrôle seront plus proches et plus rigoureux, il

---

<sup>221</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 134

<sup>222</sup> Entretien. E 3

sera obligé de suivre puisqu'il sera contrôlé d'une façon plus rigoureuse. Chez d'autres, la sélection se fait en identifiant d'autres formes de handicaps mentaux comme les troubles, audio, visuel et moteur mais ce profil ne représente pas une grande majorité des apprenants qui bénéficient de cette activité. Les enseignants ont remarqué que cette catégorie ne progresse pas beaucoup et que l'incapacité d'apprentissage persiste. Pour Sandrine Grosjean : « *Un enseignant peut, plus au moins, consciemment, décider de renoncer à travailler avec les élèves « mangeurs de temps », c'est-à-dire ceux qui sont tellement loin des objectifs à atteindre que l'enseignant à l'impression qu'il n'y arrivera jamais* »<sup>223</sup>. Beaucoup de praticien éprouvent des difficultés lors de l'identification de la nature de ces carences d'apprentissage même s'ils essayent de développer les stratégies les plus appropriées et les méthodes d'intervention thérapeutique pour atténuer ces difficultés, autant que possible. Dans la quasi- totalité des classes visitées, le seul recours à la sélection se fait selon l'observation ou l'évaluation. La présence de ces difficultés apparaît lorsque l'apprenant ne lit pas correctement, n'arrive pas à produire oralement ou par écrit et s'il ne réalise pas les exercices disciplinaires avec succès. Un professeur réplique : « *Il y a des élèves qui sont convoqué à chaque fois pour améliorer leur niveau* »<sup>224</sup>. Donc, l'apprenant échoue à associer la performance avec un taux inférieure à la norme. Pour beaucoup de cas, les parents n'ont pas remarqué les anomalies d'apprentissage de leurs enfants, au contraire, ils ne font aucun effort pour les accompagner car les difficultés d'apprentissage peuvent être la source d'une maladie ou d'un état d'esprit de l'enfant souvent caché et cela requière l'utilisation d'un traitement spécial afin de les aider à progresser. Philippe Meirieu confirme : « *les parents ont un rôle à jouer : apaiser l'inquiétude, calmer la peur de l'inconnu avec l'enfant...puis s'éloigner sur la pointe des pieds pour le laisser tout à sa joie de découvrir de nouveaux plaisirs de comprendre* »<sup>225</sup>.

---

<sup>223</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 40

<sup>224</sup> Entretien. E 18

<sup>225</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 84

Lors de l'entretien, nous avons remarqué que beaucoup d'enseignants ignorent les pathologies du langage qui peuvent engendrer ce genre de difficultés, ils utilisent une terminologie telle que la paresse, l'indifférence ou le retard. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *la paresse étant perçue comme une donnée naturelle et inhérente à la personnalité du sujet contre laquelle on ne pouvait rien faire quand menace et sanctions étaient devenues inefficaces* »<sup>226</sup>. Le résultat naturel de ces pratiques sera un échec de répétition ou l'abandon ainsi les besoins d'apprentissages vont s'accumuler. L'objectivité de la sélection nécessite la connaissance des carences des apprenant à travers l'évaluation et le bon choix des programmes appropriés et adaptés au niveau réel des apprenants pour réduire les faiblesses identifiées en avantageant des soins individuels selon les besoins à travers des stratégies ou des méthodes d'apprentissage qui les aideront à faire évoluer les apprenants dans leurs études en fonction de leurs capacités réelles. Selon Ronald Fresne : « *L'enseignant est libre du choix de ses méthodes, mais avant de définir sa stratégie pédagogique, il lui sera nécessaire de réfléchir sur ses propres principes éducatifs afin de cerner ses objectifs. Le maître doit savoir où il va et ce qu'il veut obtenir* »<sup>227</sup>. Le traitement de la difficulté d'apprentissage commence quand chaque apprenant ressent la présence d'une difficulté qui affecte son rendement scolaire. Il ne voudrait pas se sentir mis en retrait du groupe classe et ne manifeste aucun signe particulier négatif. Ceci va retarder, la prise en charge de ce handicap ainsi qu'un traitement adéquat par une pédagogie adaptée par crainte de ce que pensent les autres apprenants. Ce complexe peut engendrer des effets néfastes sur son avenir scolaire. Ainsi, le succès ou l'échec de l'apprenant dépend de l'attitude des enseignants, de la qualité de l'enseignement proposé et des conditions de réalisation de l'activité de remédiation pédagogique.

---

<sup>226</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 8

<sup>227</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 7

## **XII.2 Mise en confiance et motivation des apprenant en difficultés d'apprentissage**

Les apprenants éprouvent une gêne lors de leur invitation à la participation dans ce genre d'activité car ils sont mis à l'écart du groupe. Ils sont considérés comme des apprenants qui n'arrivent pas à assimiler des connaissances, qui ne sont pas au même niveau que les autres et qu'ils se sont déclassés. Pour un professeur : « *Les niveaux dans une classe ne sont pas pareils, il y a de bons élèves et des mauvais* »<sup>228</sup>. Il faut souligner que l'enfant rejette l'idée qu'il n'est pas comme les autres, qu'il n'arrive pas à s'adapter au groupe-classe. Ce handicap mental doit-être dédramatisé en lui expliquant l'importance pour lui de cette alternative qui va leur permettre non seulement d'être comme les autres mais de les dépasser. Seule la confiance en soi et le bon rapport avec l'enseignant peuvent être une source de motivation qui va dédramatiser cette situation et lui donner le courage de faire face à leurs carences. Sandrine Grosjean explique : « *La relation peut être une source de motivation pour l'élève qui est moins amené à considérer la remédiation comme une punition puisqu'il développe un rapport privilégié avec l'enseignant* »<sup>229</sup>. Les apprenants qui nécessitent de la remédiation, revendiquent une implication réelle qui va leur donner la possibilité de s'intégrer et de manifester une prédisposition à une nouvelle tentative d'acquisition afin qu'ils puissent retrouver leur équilibre au sein du groupe classe.

### **XII.2.1 La discrimination pédagogique**

Afin d'éviter ce genre de problèmes, il n'y a pas mieux que de construire une relation positive qui met l'enseignant en mesure de diriger le processus pédagogique vers la bonne direction, son effet se produit entre les apprenants et vise à changer la façon de choisir le groupe d'apprenants qui nécessite une remédiation sans les regrouper selon une ségrégation pédagogique qui est en majorité la plus dominante. Comme le précise Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *La*

---

<sup>228</sup> Entretien. E 03

<sup>229</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres.

*hiérarchisation des enseignants (félicitations, classement...) a longtemps conditionné la relation en incluant la notion de bon et mauvais élève »<sup>230</sup>.*

Sa première préoccupation c'est d'apporter des changements grâce aux moyens raisonnables en les identifiant dans un premier moment conceptuel, d'une façon à rendre les choses et les événements constructifs, positifs pour les apprenants.

La relation entre l'apprenant et l'enseignant est souvent tendue à cause du retard constaté au niveau de l'acquisition. Un enseignant répond : « *Les mauvais élèves sont toujours en retard, c'est pourquoi, je gaspille du temps* »<sup>231</sup>. Pourtant Le temps de classe est le temps de l'apprentissage dans le but premier et de réduire l'échec en favorisant la réussite. Cette vérité doit être la norme, même si parfois les enseignants classent, dans certains cas, les apprenants selon des stéréotypes ou des préjugés. Alors que nous pouvons construire une relation fructueuse entre l'apprenant et l'acquisition sans lui faire ressentir qu'il est catégorisé. L'évaluation objective des difficultés de l'apprenant permet de situer le problème, dans un premier temps puis en second lieu, d'adapter chaque étape de l'acte enseignement-apprentissage au besoin spécifique de chaque apprenant en difficulté d'apprentissage, pourtant :

- Ils pourraient prendre en considération l'évolution des tendances à intégrer le groupe classe dans une atmosphère appropriée qui les aide à exercer l'activité de remédiation pédagogique et qui les mène à la mise en pratique d'un développement positive.
- Une partie d'entre eux avantagent la réalisation de l'activité à travers l'égalité et de la justice dans la sélection afin d'éviter la distinction entre l'apprenant et ses pairs, et être prêt à les aider sans discrimination.
- Une catégorie d'enseignants fait appel à une relation basée sur le respect mutuel et l'appréciation en offrant la possibilité aux apprenants la

---

<sup>230</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 86

<sup>231</sup> Entretien. E 09

possibilité de s'exprimer librement et de donner leurs opinions sans hésitation. Philippe Meirieu dit : « *Je vois qu'un élève éprouve le plaisir d'apprendre lorsqu'il est détendu. Ce qui marche vraiment bien, c'est de ne jamais gronder, de toujours encourager* »<sup>232</sup>. Cette liberté renforce la relation et un sentiment de confiance en soi.

Il s'agit de penser à une façon plus équitable pour aider les apprenants qui sont en difficulté d'apprentissage et qui peut être une source d'inspiration en injectant un apprenant moteur qui va les aider et qui représente une égalité dans les chances d'apprentissage. Cela, exige un profil d'enseignants assez responsable, cela se reflète sur le niveau des apprenants. Ils sont invités à fournir un maximum d'effort pour améliorer les performances qui va leur permettre d'atteindre les objectifs assignés à l'activité de remédiation pédagogique. La discrimination entre les apprenants et les inégalités vont les priver de manifester un progrès car le sentiment du manque de l'estime de soi freine toute envie d'adhésion à l'activité. Selon Jean - Marie Gillig : « *Il est évident que la formule « donner plus à ceux qui ont le moins » doit inspirer aujourd'hui toute philosophie de l'éducation* »<sup>233</sup>. A noter que la distinction entre les apprenants est devenu un phénomène répandu dans les milieux scolaires qui permet à certains apprenants d'évoluer par rapport aux autres et cela influe sur la crédibilité de l'activité plus grave encore, c'est une violation des principes et des valeurs que tentent de promouvoir la remédiation pédagogique.

### **XII.2.2 La mise en confiance des apprenants**

L'enfant, à ce stade, a tous les atouts de l'apprentissage qui contribuent à la formation de sa personnalité dans les diverses dimensions, cognitive, émotionnelle et sociale. Un sujet interviewé évoque : « *Les élèves aiment travailler pour avoir un bon niveau* »<sup>234</sup>. Pour valoriser le rôle de l'acte enseignement- apprentissage, l'enseignant doit prendre en compte tous les aspects qui contribuent à la rentabilité

---

<sup>232</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. 126

<sup>233</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 64

<sup>234</sup> Entretien. E 16

et l'efficacité de la fonction éducative. Pour cela, il doit tisser une relation assez affective avec les apprenants, demandeurs de remédiation pédagogique en dédramatisant la situation et le sentiment de faiblesse par rapport aux autres. Il est tenu d'avantager un esprit de négociation sur tous les plans. Pour Sandrine Grosjean : « *La relation qui s'établit entre l'élève et l'enseignant en remédiation présente un rôle non négligeable [...]. Par ce suivi rapproché, l'enseignant a l'occasion de cibler au mieux les difficultés de l'élève et de lui apporter un soutien personnalisé, adapté à sa situation* »<sup>235</sup>. Cependant, dans beaucoup de cas, ce dernier n'existe pas puisque nous avons remarqué que la sélection se fait d'une façon catégorique sans expliquer l'importance de l'activité de la remédiation dans l'évolution du niveau pédagogique des apprenants. Les enseignants ne consacrent pas un moment spécifique à cet effet. Pourtant, il est nécessaire de choisir avec eux les méthodes pédagogiques utilisées afin de fournir des conditions appropriées à un apprentissage efficient qui est, aussi, un facteur déterminant dans le rendement scolaire en particulier.

Cependant, les relations qui se basent sur la confiance sont nombreuses et variées en termes de formes. Ils sont reconnus par la tolérance, le dialogue, la modération, l'amour et le respect. La communication affecte cette dernière du côté affectif et émotionnel de l'échange des sentiments, des attitudes et des émotions et des valeurs multiples, ils sont en interaction des connaissances partagées par l'enseignant et l'apprenant pour faciliter l'accès au succès. La réalisation de l'activité ne se limite pas seulement à la réalisation des exercices mais à l'adhésion à l'activité avant même de l'entamer afin de donner plus de chance à sa réussite. Un autre enseignant répond : « *Je ne parle pas beaucoup car les enfants doivent réaliser les exercices* »<sup>236</sup>. Dans tous les cas, même si ce comportement existe chez certains enseignants, il n'est pas pris en charge d'une manière efficace. Chaque apprenant est prêt à s'engager au sein du groupe et à affronter ses carences

---

<sup>235</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 32

<sup>236</sup> Entretien. E 13

pédagogiques si l'enseignant lui présente l'activité de remédiation pédagogique avec une simplicité et une clarté tout en déblayant les nombreux obstacles, notamment l'incertitude. Pour cela, il faut concevoir l'apprentissage efficace comme un processus basé sur l'interaction. Afin de rassurer les apprenants et avantager l'esprit d'éthique de la profession qui est nécessaire à la réussite, les enseignants sont invités à manifester leur engagement. Philippe Meirieu précise : « *C'est pourquoi nous avons besoin, pour soutenir notre engagement, d'une éthique éducative à toute épreuve* »<sup>237</sup>. L'atmosphère démocratique domine dans un environnement propice à l'apprentissage, à l'aide et au développement des attitudes positives envers eux-mêmes et envers l'activité à travers une négociation qui est manquante en classe.

### **XII.3 Définition des objectifs opérationnels d'apprentissage**

Chaque acte pédagogique s'affirme en ayant derrière lui des objectifs clairs et précis. Ces derniers vont être les garde-fous qui orienteront les enseignants vers une réalisation efficace de l'acte enseignement-apprentissage. De ce fait, ils vont les aider à la conceptualisation d'un nouvel acte pédagogique adapté aux exigences de l'activité. Cette dernière ne peut se réaliser sans formuler en terme très concret et plus précis les objectifs à atteindre qui doivent être assurés grâce à des évaluations avant, après et à la fin même de ce processus.

La planification de l'enseignement et de l'apprentissage est une tâche d'une importance capitale dans le cadre du développement des niveaux des apprenants en difficultés d'apprentissage, elle ne permet pas seulement d'identifier les connaissances, les habiletés et les compétences qu'ils devront développer à la fin de leurs apprentissages dans la remédiation pédagogique mais aussi de faire une projection sur les connaissances ultérieures d'une façon progressive. C'est en rédigeant des objectifs d'apprentissage que l'enseignant peut définir des dimensions avec précision. Selon Robert F. Mager : « *La meilleure façon de commencer l'enseignement est de peut être de définir l'objectif avec clarté et de décrire ensuite*

---

<sup>237</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 48

*ce que l'étudiant fera de visible, une fois l'objectif atteint* »<sup>238</sup>. Par conséquent, des objectifs d'apprentissage bien définis préciseront non seulement les finalités à atteindre dans la séance, mais contribueront également à préciser les orientations pédagogiques à privilégier dans une perspective d'assurer la plus grande qualité possible de réussite de l'activité.

### **XII.3.1 La motivation des apprenants**

La plupart des enseignants se sont mis d'accord sur l'idée qu'il est difficile de motiver les apprenants qui présentent des carences pédagogiques à apprendre et à acquérir des connaissances. Un professeur confirme : « *Les enfants qui n'ont pas un bon niveau ne sont pas motivés* »<sup>239</sup>. Cette attitude réfractaire les positionne dans un état d'esprit pessimiste qui émerge des conséquences néfastes et influe sur la prédisposition avant, pendant et après la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. Ils se réfèrent à un profil d'apprenants qui manifestait une motivation suffisante à l'apprentissage par rapport à un profil qui est attiré beaucoup plus par le monde extérieur de l'école vu l'abondance des moyens technologiques. Pour Philippe Meirieu : « *le rôle de l'adulte est d'éveiller l'envie d'apprendre chez l'enfant puis de l'aider à orienter ses efforts afin qu'ils lui permettent d'accéder à de nouveaux savoirs, de s'enrichir, d'en éprouver de la joie et de la fierté* »<sup>240</sup>. Une question qui est simple et peut émerger à travers cette idée, pourquoi ne pas intégrer ces moyens et les exploiter dans une visée pédagogique ? La motivation et l'implication des apprenants dans cette activité peuvent prendre une autre forme plus logique car l'enseignant moderne prend en considération ces facteurs de réussite.

A cet égard, l'enseignant peut jouer un rôle important au sein de la promotion et l'incitation de ses apprenants à aimer la langue française. Robert F. Mager explique : « *Plus les élèves sont attirés par une matière, plus ils surmonteront*

---

<sup>238</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 11

<sup>239</sup> Entretien. E 01

<sup>240</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 85

*d'obstacles pour l'aborder et ne pas la lâcher* »<sup>241</sup> . Beaucoup d'entre eux pensent que c'est une tâche difficile mais en réalité, ils délaissent le besoin de créativité. Chaque apprenant construit sa propre façon de se motiver pour apprendre. Un sujet interviewé revendique : « *Je n'ai pas les moyens pédagogiques pour les motiver* »<sup>242</sup>. Il suffit de détecter ses sources de motivation en prenant en compte certaines circonstances afin d'arriver à les impliquer cependant :

- Beaucoup d'enseignants ne sensibilisent pas les apprenants de leur responsabilité dans la réussite ;
- Ils ne fixent pas des objectifs d'une façon différente du premier acte d'enseignement-apprentissage pourtant il est nécessaire de les définir en fonction des carences des apprenants et non pas de les reprendre intégralement comme s'il s'agit d'une répétition d'activité ;
- Ils ne précisent pas les tâches assignées à chaque apprenant clairement selon son besoin d'apprentissage ;
- Ils ne créent pas un environnement serein où l'apprenant doit apprendre en toute sécurité. le stress est pourvoyeur d'échec ;
- Ils n'encouragent pas les apprenants en valorisant leurs capacités et en leur demandant d'essayer à nouveau afin de surmonter l'échec en les soutenant sur le plan psychologique ;
- Ils ne modifient pas l'espace d'apprentissage, les apprenants ont besoin de renouvellement continu, la remédiation pédagogique fait appel au changement, cela contribue à motiver l'apprenant et à l'instauration d'une ambiance ludique et d'amusement utile ;
- Ils ne créent pas une atmosphère d'émulation loyale. La concurrence dans la salle de classe peut être une chose positive, dans certains cas, cela peut motiver les apprenants à fournir plus d'effort ;

---

<sup>241</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 25

<sup>242</sup> Entretien. E 05

- Ils n'offrent pas de récompenses simples, il est l'un des moyens les plus importants pour motiver les apprenants. Le sentiment de fierté de l'apprenant devient une source de motivation quand il obtient un bonus après avoir terminé la tâche et encourager les autres à l'imiter ;
- Ils n'avantagent pas beaucoup le travail d'équipe, l'action collective est un moyen par lequel l'enseignant implique les apprenants défaillants ou timides, ils seront tous désireux de coopérer, d'aider le groupe et d'effectuer des tâches ;
- Ils n'identifient pas les apprenants selon leurs motivations mais ils se contentent de lister leurs nom ;
- Ils ne favorisent pas le dialogue et la discussion afin de chercher des moyens pour surmonter leurs carences et de donner à chacun un sentiment d'espoir et la possibilité de succès ;
- Ils n'utilisent pas les moyens technologiques comme le data-show. nous avons parlé à plusieurs reprises de l'intégration de la technologie dans l'éducation et la richesse des effets positifs pour l'activité afin de profiter à chaque fois de la technologie à partir des outils et des applications à visée pédagogique.

### **XII.3.2 La Définition des objectifs**

Il n'y a aucun doute que la définition des objectifs aide l'enseignant dans la visibilité de son intervention pédagogique car cela va lui permettre de tracer sa ligne de réalisation, de concevoir les outils appropriés à une exécution efficiente. Un enseignant affirme : « *L'objectif doit être clair pour faciliter le travail* »<sup>243</sup>. Tout travail doit être dirigé avec succès en vue d'atteindre des objectifs précis. Dans le cas contraire, l'action devient une sorte d'essais et d'erreurs qui se fondent sur l'improvisation et le gaspillage du temps, d'efforts. Gérard de Vecchi confirme : « *Or même un très jeune enfants construit son savoir par une suite de*

---

<sup>243</sup> Entretien. E 19

*mises en relation et par essais et d'erreurs* »<sup>244</sup>. Les conséquences seront fatales pour la réussite de l'activité de remédiation pédagogique. Donc, fixer des objectifs est nécessaire dans le choix de l'expertise appropriée en fonction de l'information, les compétences, les modes de pensée, les attitudes, les habitudes et les tendances pédagogiques des apprenants en difficulté d'apprentissage. Ces paramètres déterminants sont parfois délaissés par les enseignants, cela crée, souvent, des erreurs lors de la réalisation de l'activité. En déterminant les objectifs essentiels, les enseignants choisissent, aussi, les évaluations adéquates qui sont un processus de diagnostic préventif et thérapeutique destiné à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Selon Gérard de Vecchi : « *L'évaluation correspond à un processus de formation, et donc d'aide à l'élève, essentiellement parce qu'elle révélera les obstacles non encore dépassés ou non envisagés au départ. Et cela ne pourra être efficace que si elle est suivie d'une tentative de remédiation. Mais une fois de plus, il ne s'agira pas de remédier n'importe comment !* »<sup>245</sup>. Il doit y avoir une base pour bâtir des jugements mais pour les déterminer, l'enseignant se réfère aux manuels scolaires qui ne contiennent pas des objectifs pédagogiques. Sans aucun doute que ces documents peuvent être une source très utile pour la sélection de ces objectifs mais ils ne sont pas formulés d'une façon claire et précise. Ils sont énoncés en termes vagues qui se rapprochent des objectifs généraux, à long terme et ne sont plus spécifiques à l'activité de remédiation pédagogique. Peu d'enseignants font appel aux programmes sachant bien que ces derniers proposent des objectifs d'apprentissage identifiables. Les enseignants confirment que ce document est délaissé parfois, il n'est même pas disponible dans l'école. Un professeur dit : « *Non, je n'ai pas les programmes* »<sup>246</sup>. Dans la plupart des cas, la détermination de l'objectif se fait selon une vision répétitive du cours qui est rédigé d'une façon vague et superficielle. Les progressions sont aussi une source de conception des objectifs mais l'enseignant se focalise beaucoup plus sur le contenu que sur la

---

<sup>244</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 156

<sup>245</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 104

<sup>246</sup> Entretien. E 14

méthodologie. Dans la quasi-totalité des cas, l'objectif d'apprentissage spécifique à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique n'élargit pas l'horizon de la réussite de l'activité en termes de conceptualisation.

#### **XII.4 Programmation des moments d'évaluation**

L'évaluation prend une place primordiale dans le déroulement méthodologique de l'activité. Cette dernière ne peut être précisée que par la programmation de moments d'évaluation selon des formes différentes et des objectifs bien définis. Pour Gérard de Vecchi : « *L'évaluation ne se situe pas tout au bout de la chaîne pédagogique ; elle peut (doit !) être partie intégrante du processus éducatif et exister tout au long de la démarche. Elle peut représenter un support privilégié pour chaque élève se construire, à son rythme, son propre savoir, et prendre en charge sa propre formation* »<sup>247</sup>. Il est à noter que cette notion est à la base de l'identification des carences ou des difficultés d'apprentissage. Donc, chaque acte pédagogique fait appel à des évaluations. La nécessité de l'évaluation des pré-requis afin de bâtir de nouvelles connaissances est une autre façon de repenser l'acte pédagogique. Les apprenants réfractaires manifestent, généralement, un blocage dès le début de l'activité. C'est le moment propice d'exercer une remédiation immédiate. L'enseignant juge quel genre de remédiation prévoit-il pour débloquer la situation d'acquisition, l'évaluation est un moyen d'identification des difficultés sur le plan méthodologique.

Lorsque l'intention des enseignants est d'améliorer l'apprentissage des apprenants, ils recourent à l'évaluation afin de savoir s'il y a une acquisition des connaissances, si leurs conceptions sont erronées, si leurs lacunes persistent. Ils se servent de ces éléments d'information pour structurer et différencier l'enseignement et multiplier les occasions d'apprentissage de façon à renforcer un apprentissage productif lors de l'activité de remédiation pédagogique. Il faut qu'il réfléchisse au type de renseignements que l'évaluation est censée mettre en évidence en choisissant les méthodes d'évaluation les plus susceptibles de lui fournir des données précises sur ce que chaque apprenant apprend. L'évaluation régulière des

---

<sup>247</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 124

acquis des apprenants est avant tout un acte pédagogique constructif. Cette pratique permet de réguler les enseignements de manière dynamique.

Ce suivi permet également aux enseignants d'analyser la situation d'apprentissage lorsque les acquis d'un apprenant n'évoluent pas par rapport à ses difficultés d'apprentissage, l'évaluation permet ainsi, d'adopter un accompagnement pédagogique efficace lors de cette séance.

#### **XII.4.1 L'évaluation des pré-requis**

L'évaluation diagnostique a pour objectif de déterminer les sources de la réussite et de l'échec lors de l'apprentissage en plus de la détection des difficultés d'apprentissage chez les apprenants. Dans ce sens, l'enseignant est invité à choisir les moyens adéquats pour garantir une remédiation efficace. Cette évaluation se fixe aussi un autre objectif qui est celui d'aider l'enseignant et l'apprenant à reconnaître ses capacités et ses compétences. Un sujet interviewé réclame : « *Il faut faire des évaluations pour connaître le niveau réel des élèves* »<sup>248</sup>. Cette réflexion pousse l'enseignant à négocier avec l'apprenant les méthodes et les moyens les plus appropriés à la réalisation de cette activité. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond conçoivent l'acte pédagogique d'une manière souple : « *Dans ce contexte, l'acte pédagogique ne plus être compris comme une imposition mais comme une négociation de savoirs et d'aptitudes à acquérir* »<sup>249</sup>. Il est tenu d'appliquer des tests spécifiques à la détermination des pré-requis des apprenants réfractaires. Cette évaluation diagnostique peut se faire au début de la séquence. Son objectif s'affirme en choisissant un plan de remédiation pédagogique qui avantage l'intégration des pré-requis après avoir cerné le taux d'assimilation et de maîtrise de compétences nécessaires qui favorisent la diminution des écarts pédagogiques entre les apprenants et l'adaptation avec les nouvelles exigences de l'acte enseignement-apprentissage. Ce dernier se base sur la construction des savoirs d'une façon correcte. Cette vision n'est pas prise en considération par quelques enseignants qui

---

<sup>248</sup> Entretien. E 09

<sup>249</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 82

se contentent des préjugés qui accompagnent une catégorie d'apprenants. Ces moments sont consacrés à l'évaluation de pré-requis et la programmation d'une séance de remédiation pédagogique adéquate. Chaque moment d'apprentissage est évaluable selon chaque enseignant en prenant en considération les besoins réels d'apprentissage. Cela, en éliminant un esprit de routine lors de la réalisation traditionnelle en oubliant de les mettre à jour selon la nouvelle perception de l'activité. Malheureusement c'est l'évaluation globale qui persiste. Pourtant pour ce genre d'activité, l'enseignant fait appel à une évaluation individuelle car la carence est personnelle.

Les enseignants doivent contrôler les acquisitions et définir les carences et les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants. Cette attitude, les aide à construire de nouvelles compétences et non pas se référer aux annotations.

L'évaluation des pré-requis se fait par le biais de questions orales, écrites ou différents devoirs. Un autre professeur dévoile : « *Je pose des questions et si les élèves ne répondent pas, je sais que je dois refaire le cours* »<sup>250</sup>. La seule exigence, c'est l'observation et l'analyse des réponses afin de détecter les sources de difficultés sachant bien que les programmes préconisent ce genre d'évaluations mais malheureusement ce n'est pas ce qu'on a remarqué sur le terrain. Dans tous les cas, l'enseignant reste le seul maître à bord qui a la vision de choisir le temps et la manière d'évaluer les pré-requis à une seule condition, c'est que cette dernière se fait d'une façon logique, préméditée et performante et non pas aléatoire comme on a constaté souvent lors des visites de classe.

#### **XII.4.2 L'Identification des difficultés sur le plan méthodologique**

Le processus de diagnostic et de mesure des difficultés d'apprentissage en passant par à une évaluation complète pour déterminer le niveau de l'apprenant et le comparer au niveau de performance de ses pairs est primordial pour la réussite de l'activité de remédiation pédagogique. Si l'enfant rencontre des difficultés, elles doivent être identifiables. Pour Yves Reuter : « *Le repérage et le traitement des*

---

<sup>250</sup> Entretien. E 05

*dysfonctionnements constituent sans nul doute des marques obligées de compétences et de travail des enseignants* »<sup>251</sup>. Ici, s'affirme le rôle de l'enseignant en les déterminant selon une méthodologie adéquate. Dans la plupart des cas que nous avons constatés, sur le terrain, que l'identification des difficultés se fait à travers les différents exercices d'évaluation. Un professeur reconnaît : « *Je ne choisis pas une méthode, il ya les exercices qui nous montrent les difficultés* »<sup>252</sup>. C'est la méthode la plus fréquente nécessitant un entretien et une négociation. Son origine n'est pas du à la connaissance elle-même mais à d'autres paramètres comme les supports, les outils pédagogiques et les stratégies et démarches pédagogiques ou d'autres raisons intra-scolaires ou extrascolaires. Une activité de remédiation pédagogique de qualité prend en charge les différentes caractéristiques déterminantes de l'apprentissage. Ce rapport est expliqué par Sandrine Grosjean : « *La question de diagnostic de difficulté précis, précoce établi en lien avec l'élève et avec sa participation a été très présente. Cela paraît effectivement être un point de départ essentiel pour une bonne remédiation* »<sup>253</sup>. Par ailleurs, une réaction différenciée doit être mise en œuvre pour les apprenants en difficulté, repérés grâce aux différentes formes d'évaluation. Il est ainsi souhaitable de s'interroger sur les difficultés qui naissent de l'apprentissage lui-même et les paramètres qui l'entourent, c'est une réflexion délaissée. C'est dans cette perspective que l'enseignant se sent particulièrement responsable de l'apprentissage et dans ce cas faire appel à des outils d'accompagnement variés qui vont l'aider à identifier les difficultés sur le plan méthodologique. Choisir une méthodologie d'identification de difficultés d'apprentissage n'est pas facile. Un enseignant dit : « *Ce n'est pas facile de connaître les difficultés* »<sup>254</sup>. C'est la raison pour laquelle il serait judicieux

---

<sup>251</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 62

<sup>252</sup> Entretien. E 10

<sup>253</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 39

<sup>254</sup> Entretien. E 14

d'anticiper un travail de recherche et des discussions avec tous les membres de l'équipe pédagogique dans ce sens mais ça n'existe presque pas. Philippe Meirieu confirme : « *Il nous faut construire des unités pédagogiques à taille humaines où des équipes d'adultes solidaires encadrent une centaine d'élèves, les réunissent, leur proposent des activités communes et différenciées selon leurs besoins* »<sup>255</sup>. Ainsi, l'enseignant saura qu'il est soutenu par ses collègues et que son travail s'inscrit dans une continuité. Mais le choix reste difficile pour l'équipe, dans cette optique d'aide et de complémentarité. L'activité de remédiation pédagogique trouvera son sens de cohérence.

### **XII.5 Préparation de l'activité de remédiation**

En incluant un esprit de réalisation méthodologique de l'activité, il est important de concevoir cette séance comme un second moment d'apprentissage. De la sorte, une préparation construite sur l'observation et l'analyse est prévue afin de garantir la réussite de l'acte enseignement-apprentissage. Si la première tentative ne donne pas les résultats espérés, la deuxième peut être adaptée en fonction des contenus de la progression dans le cursus d'apprentissage et selon une logique évolutive.

Une préparation s'inscrit dans un programme d'enseignement, elle est une partie d'une progression. A ce titre, une bonne préparation de l'activité de remédiation pédagogique doit être bien énoncée par rapport aux pré-requis, elle doit permettre l'ancrage des connaissances qui n'ont pas été assimilés lors du cours. Lors de la préparation, l'enseignant ne doit, donc, oublier les connaissances antérieures et bâtir des liens avec celles qui vont être traités pendant l'activité de remédiation pédagogique en choisissant les outils, les supports, les stratégies et les méthodes appropriés aux particularités de l'activité. Par ailleurs, la préparation requiert des exigences pédagogiques. Elle ne devra pas se limiter à la seule rédaction du contenu de l'activité que l'on désigne par une trace écrite.

---

<sup>255</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 48

### **XII.5.1 La préparation construite et adaptée**

Avant d'entamer une activité de remédiation pédagogique, chaque enseignant prépare un ensemble d'outils pédagogiques qui l'aident à fournir des connaissances à ses apprenants, et l'aider à atteindre ses objectifs, l'exigence de cette activité requiert un choix simple et facile de ces derniers. Selon Sandrine Grosjean : « *la perception que les enseignants ont de leurs élèves est déterminante dans leurs choix stratégiques pour mobiliser leurs élèves autour du projet de remédiation.[...] et bien d'autres facteurs qui influenceront la qualité des processus mis en place au sein de la remédiation* »<sup>256</sup>. Le plus important de ces outils c'est la préparation ou ce qu'on appelle la pré-leçon. L'enseignant est tenu de faire une analyse et une étude avant d'entrer dans la salle de classe, la meilleure façon de garantir la réussite c'est d'être équipé de moyens qui l'aident à combler les besoins des apprenants en difficulté d'apprentissage et de stratégies exploitables à bon escient. Son rôle n'est pas d'expliquer la leçon mais il est plus profond car il doit pousser l'apprenant vers l'apprentissage.

Dans un premier moment, il est nécessaire voire primordial de fixer ou déterminer des objectifs d'apprentissage en fonction des contenus, des outils et surtout le nombre d'apprenants mais dans beaucoup de cas cette logique n'existe pas. Un sujet interviewé répond : « *Des fois, je change les objectifs et des fois non* »<sup>257</sup>. L'enseignant se contente de concevoir cette activité comme un deuxième moment de renforcement qui se réfère au premier. Un autre affirme : « *C'est comme le cours, il y a des moments de réalisation* »<sup>258</sup>. L'erreur, c'est de reprendre l'activité de remédiation avec les mêmes objectifs et les mêmes outils pédagogiques autrement dit, il conserve le même contexte d'apprentissage qui n'a pas servi l'apprenant et reprend les mêmes stratégies pourtant cette activité nécessite un changement car la source de l'échec peut être un outil inappropriée à l'acquisition

---

<sup>256</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 35

<sup>257</sup> Entretien. E 08

<sup>258</sup> Entretien. E 15

ou une stratégie inadaptée à leur niveau. Il exécute la leçon sans garder dans son esprit qu'il s'adresse à un public qui a été visée. La préparation fait appel à une maîtrise de compétences mais même cette dernière existe, il faut avoir la volonté pour la pratiquer.

Il est important que l'enseignant détermine la méthode à réaliser ces objectifs dans l'environnement classe. Il fait un choix et décide d'utiliser une méthode par rapport à une autre. Un autre professeur dit : « *La préparation se fait en fonction des erreurs* »<sup>259</sup>. Le travail collaboratif ou individuel, des questions et réponses, comme il peut utiliser la méthode de résolution de situations-problèmes, il est important aussi que l'enseignant choisisse la méthode appropriée qui décrit les concepts pour les apprenants en difficulté d'apprentissage. Les procédures signifient que des activités seront utilisées par l'enseignant pour fournir des informations à ses apprenants. Il faut prévoir cette préparation de façon ludique, une réflexion rare chez eux. Sandrine Grosjean évoque cette source de motivation : « *D'autres stratégies peuvent être mises en place pour motiver les élèves en remédiation. Des activités ludiques peuvent être proposées* »<sup>260</sup>. Cet ensemble d'outils permet d'ancrer et d'évaluer l'acquisition qui est mesuré grâce à un ensemble d'appréciations qui sont prises en considération lors de la préparation mais ce n'est pas le cas chez les enseignants pour la simple raison qu'ils diminuent la valeur de l'activité de remédiation pédagogique et se penchent vers l'échec d'une façon inconsciente en négligeant une préparation construite et adaptée.

### **XII.5.2 La progression logique de la remédiation**

Cette approche est fondée sur un enseignement de base et sur la nécessité de développer l'enseignement qui utilise des méthodes modernes et avancées. L'enseignant tisse un lien entre les connaissances théoriques et les connaissances appliquées dans une logique de progression et non pas de rupture, nous pensons que

---

<sup>259</sup> Entretien. E 14

<sup>260</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 30

la meilleure façon de mettre en œuvre cette réflexion, c'est de concevoir un programme actif. Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas. Un professeur répond : « *Il n'y a pas de progression pour la remédiation* »<sup>261</sup>. Ce programme est basé sur les connaissances de l'apprenant en présentant des situations qui aident à résoudre les problèmes pédagogiques et non pas par la collecte d'informations et des procédures de cumul sans qu'il sache comment les employer dans sa vie quotidienne.

Les méthodes d'enseignement doivent être adoptées, conformément aux principes de cette réflexion moderne et aux exigences de l'activité de remédiation pédagogique. Dans beaucoup de cas, les enseignants n'identifient pas des fins pédagogiques claires au contraire ils les isolent par rapport au processus d'apprentissage, son isolement par rapport aux activités organisées n'avantage pas la participation positive des apprenants à la séance. Il y a ceux qui n'arrivent pas à introduire l'activité dans une progression logique car l'apprentissage n'est pas seulement formel mais surtout évolutif. Cette logique ne se résume pas à analyser les problèmes liés à la remédiation pédagogique mais à tout le processus d'apprentissage et cela en pensant à rendre les procédures, la collecte d'informations, les résultats, l'analyse et l'interprétation sous forme d'un appui afin d'élaborer des propositions appropriées qui aident l'apprenant à l'acquisition des connaissances. Un sujet interviewé affirme : « *A chaque fois, je change de méthodes pour aider les élèves* »<sup>262</sup>. Cela conduit à la création du développement nécessaire de son savoir-faire. Les enseignants n'élaborent pas un plan bien déterminé pour faire réussir l'activité de remédiation pédagogique car la vision qui prime c'est celle de la séparer par rapport à d'autres activités. Pourtant, c'est cette approche qui devrait être adoptée car la réussite est un projet personnel de l'apprenant demandeur de remédiation et le qualifie pour être actif et autonome dans son apprentissage en lui offrant des occasions de succès. Ainsi l'exposent Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'enseignant reconnaît l'élève. Il lui révèle son identité mais aussi ses*

---

<sup>261</sup> Entretien. E 18

<sup>262</sup> Entretien. E 16

*capacités, ses ressources. Il l'inscrit dans le champ d'un possible qui es celui du projet d'apprentissage. Il le rend acteur »*<sup>263</sup>. Cela, va permettre à l'enseignant, l'élaboration et à la mise en œuvre des stratégies appropriées, en dépit des obstacles qui l'entourent. La progression répond aux besoins des apprenants et les dote de ce qui leur manque de compétences leur permettre de développer leur propre apprentissage et c'est l'objectif primordial de l'activité de remédiation pédagogique mais il faut avoir une conviction pour insérer la séance dans cet esprit car beaucoup d'enseignants ne conçoivent pas l'activité dans ce sens, au contraire il la néglige par rapport à la progression. Dans certains cas, ils nient la présence d'une progression logique.

### **XII.5.3 La préparation des contenus ultérieurs**

La préparation touche plusieurs volets à la fois en l'occurrence les contenus. Tous les didacticiens se sont mis d'accord que l'acquisition sera plus facile si l'enseignant exploite ce qui est connu par l'apprenant pour découvrir ce qui est inconnu. La sagesse de l'enseignant s'affirme grâce à la préparation de l'activité de remédiation pédagogique, certains enseignants ne manifestent pas un engagement à cet effet, ils reprennent les contenus du cours et les exploitent comme des ressources qui peuvent être connotées. Un professeur répond : « *Je refais les exercices du cahier d'activités qui contient les contenus* »<sup>264</sup>. Cela, double la difficulté et n'aident pas les apprenants à combler leurs carences. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Les difficultés sont repérables au cœur même du déroulement d'une séance, par rapport aux contenus des programmes, par rapport à la connaissance même de ce qui est l'apprentissage* »<sup>265</sup>. Ce que nous avons remarqué, c'est qu'ils utilisent le manuel et le cahier d'activités d'une façon fréquente. Cependant, ces derniers ne visent pas spécifiquement une catégorie

---

<sup>263</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 87

<sup>264</sup> Entretien. E 09

<sup>265</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 31

d'apprenants car leurs contenus proposent des idées et des exercices pour aider l'enseignant à évaluer les apprenants et à pratiquer certaines compétences. En plus de ces avantages, ce sont des moyens d'évaluations. Ce sont des références et supports utiles, mais ne peuvent pas en aucun cas se substituer à la préparation personnelle de l'enseignant qui n'est pas tout le temps assez profonde ou réfléchie. Pour une catégorie d'enseignants, ils se contentent de signaler qu'ils ont programmé une activité de remédiation pédagogique. Un enseignant dit : « *Même si on prépare, on n'a pas de bons résultats* »<sup>266</sup>. Chez d'autres, c'est l'intitulé et l'objectif d'apprentissage. Rares sont ceux qui visent une vraie séance différente de la première.

La préparation des enseignants comprend la préparation d'un esprit d'imagination et d'analyse sur les contenus ultérieurs en fonction de la demande des apprenants selon une optique linéaire et chronologique tout en respectant le principe de fonctionnement du profil d'entrée et de sortie des apprenants par rapport à l'acquisition des apprentissages, Cette préparation doit être pratique et non pas restreinte et aléatoire.

Peu d'enseignants élaborent un plan dans ce sens en faisant appel aux connaissances ultérieures pour ce justifier ils disent que ces dernières sont déjà entamées dans le cours mais est-ce qu'elles ont été acquises ? Et c'est ça qui fait la différence car il est important de maîtriser une notion pour connaître une autre sinon la difficulté persiste. Les contenus ultérieurs font appel aussi à des objectifs, des méthodes et des exercices particuliers. Chaque action n'exclue pas la collection de la préparation d'une manière que l'apprenant ne sera pas capable de distinguer le cours de l'activité de remédiation pédagogique afin de conserver un sentiment familier à la connaissance malgré un changement dans le processus. Un autre professeur identifie : « *Les élèves ne doivent pas sentir le changement entre le cours et l'activité de remédiation* »<sup>267</sup>. Ici s'affirme le doigté de l'enseignant.

---

<sup>266</sup> Entretien. E 13

<sup>267</sup> Entretien. E 14

Les enseignants identifient les connaissances ultérieures d'une façon partielle et à partir des différentes formes d'évaluation mais elles ne sont pas répertoriées afin de connaître les acquis de chaque apprenant pour les exploiter lors de la préparation de l'activité. C'est le sujet même de l'apprentissage, de la sorte ils jugent l'étendue de leurs interventions pédagogiques et prennent les mesures nécessaires pour subvenir aux besoins pédagogiques afin d'augmenter les chances de succès du processus de remédiation en lui donnant un sens.

### **XIII - La démarche méthodologique mise en œuvre**

#### **XIII.1 Référence au modèle préétabli**

La conceptualisation de l'activité de la remédiation pédagogique requiert une rénovation et parfois une innovation sur le plan méthodologique. Pourtant, certains enseignants suivent un modèle préétabli en négligeant les facteurs de variétés et de variations dans l'apprentissage. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca confirment : « *la mise en avant de l'importance des variables individuelles chez l'apprenant s'applique généreusement à ne laisser rien ni personne sur le bord du chemin de l'apprentissage des langues* »<sup>268</sup>. Il faut savoir qu'à travers cette réflexion, ils s'emprisonnent dans une logique étroite et unilatérale dans l'acquisition à l'ère d'une réflexion moderne qui favorise la créativité. L'attachement aux anciennes pratiques, ne nous insère-t-il pas dans un échec perpétuel ? Pour répondre à cette question, il faut motiver les enseignants à l'élaboration d'une nouvelle mise en œuvre afin de définir l'acte dans une nouvelle stratégie. Cette dernière doit être restructurée et adaptée au niveau réel de l'apprenant. Cette démarche a pour rôle d'aider l'apprenant à surmonter ses difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants se contentent du constat. Ils déterminent les erreurs et, c'est un premier pas vers la remédiation. Mais, ils ne peuvent pas les répertorier selon des types bien déterminés ni à concevoir l'utilité de connaître aussi les origines de ces erreurs. Yves Reuter confirme : « *Les fonctions de l'erreur ne sauraient se réduire à évaluer et confirmer* »<sup>269</sup>. Cela, afin de combler les lacunes spécifiques à l'acquisition. Cette stratégie leur permet d'opter pour un choix méthodologique spécifique à l'activité de remédiation pédagogique. Elle doit être différente de la démarche mise en œuvre lors du cours. Malheureusement, cette réflexion règne

---

<sup>268</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 111

<sup>269</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

dans beaucoup de cas et n'avantage pas la progression des apprenants qui ont des carences. Nous notons, qu'il ne faut pas perdre de vue, aussi, un autre rôle qui n'est pas moins important que le premier. Il est important de livrer à l'apprenant la possibilité de s'auto-évaluer en analysant ses erreurs. Si l'enseignant réussit à exploiter les erreurs de l'apprenant lors de l'activité. Dans ce cas, l'enseignant anticipe sur le plan méthodologique et avantage la prévention de l'apparition d'une difficulté potentielle. Le choix méthodologique se réfère à l'organisation de l'activité dans une logique d'innovation et non pas de répétition.

### **XIII.1.1 L'exécution d'un modèle antérieur**

Le grand risque que peut prendre un enseignant, c'est de suivre un modèle préétabli sachant bien que le processus de remédiation est variable en fonction de plusieurs paramètres. La quasi-totalité des enseignants continuent à concevoir l'activité de la même manière du cours. De cette façon, ils condamnent l'apprenant à rencontrer la difficulté pour la deuxième fois d'une manière identique. Un sujet interviewé dit : « *J'ai essayé de changer mais je n'ai pas obtenu de résultats avec quelques élèves* »<sup>270</sup>. Le problème ne sera pas résolu et la difficulté persiste. Nous avons remarqué que quand l'apprenant ne lit pas, c'est qu'il est incapable de déchiffrer le code écrit, donc pour quoi lui proposer un texte à lire pendant la séance de remédiation comme moyen d'entraînement au déchiffrement ? N'est-il pas plus judicieux de chercher la source de l'erreur qui est presque évidente. L'apprenant n'arrive pas à reconnaître les graphèmes peut être même incapable de les associer aux phonèmes correspondants, il est aussi inapte à faire les combinaisons linguistiques nécessaires pour pouvoir déchiffrer et la remédiation pédagogique doit assurer un travail dans ce sens car si l'enseignant continue de travailler avec la même réflexion l'apprenant n'évoluera jamais car ses carences sont des carences de base.

La méthodologie spécifique à l'activité nécessite la planification attentive en identifiant des objectifs et en choisissant des outils appropriés car il s'agit d'un

---

<sup>270</sup> Entretien. E 08

groupe ciblé avec des besoins d'apprentissage particuliers. Philippe Meirieu explique : « *l'effort que l'on consacre à une activité nouvelle pour en comprendre les principes et les consignes, c'est l'inventivité que l'on déploie pour mieux rentrer dans les spécificités qu'elle pose (se creuser les méninges, chercher des solutions, des méthodes nouvelles), c'est la capacité à trouver les bonnes ressources et les utiliser correctement* »<sup>271</sup>. Elle se base sur un plan d'action en fonction des ressources et des normes pédagogiques bien définies afin d'assurer sa mise en œuvre. Pour cela, il est capital de la déterminer selon des opérations principales, l'enseignant ne définit pas la procédure qui sert le cadre conceptuel et procédural, il ne s'investit pas dans la formulation de la stratégie à travers les fondations qui sous-tendent l'activité de remédiation pédagogique mais son choix est souvent indéterminé.

Dans Le domaine pédagogique, il est important que l'enseignant maîtrise les concepts pédagogiques émergeant de cette réflexion. Depuis toujours l'activité est considérée comme un deuxième moment d'apprentissage qui n'est pas similaire au premier. La plupart des enseignants n'arrivent pas à identifier cette différence dans les concepts et la vision des différents milieux et des variations au sein de la théorie et la pratique. Un enseignant affirme : « *J'utilise la préparation du cours* »<sup>272</sup>. Pour eux, compenser le manque des apprenants en difficulté, c'est réduire l'écart entre les intentions pédagogiques et les résultats obtenus selon une méthodologie claire précise. Dans une réflexion pédagogique l'activité tente d'aider l'apprenant à surmonter les difficultés d'apprentissage à travers une pédagogie spéciale et non pas en consolidant des connaissances qui n'ont pas été acquises. Le rôle de l'enseignant c'est d'examiner l'acquisition de l'apprentissage, de l'améliorer et de corriger le résultat.

Si cette approche reste la même et prend la même forme du cours, l'enseignant et l'apprenant se retrouvent dans la même situation de blocage, personne ne trouvera l'utilité de l'activité et la dévalorisera sûrement à cause de sa stérilité

---

<sup>271</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 86

<sup>272</sup> Entretien. E 17

comme jugent certains. La construction d'une méthodologie et la formulation complète du concept de remédiation pédagogique se situe dans un contexte particulier, c'est une composante dans un processus d'enseignement et d'apprentissage et d'emploi, dans le cadre d'un programme scolaire après un diagnostic des causes de la défaillance, le manque ou le retard révélé obtenus par les résultats de l'évaluation après le contrôle de tout un parcours d'apprentissage afin de réduire la différence entre le niveau réel et les objectifs d'apprentissage.

### **XIII.1.2 L'adaptation du modèle antérieur**

Si certains suivent le modèle du cours, peu d'enseignants essaient de l'adapter au niveau des apprenants qui manifestent une carence dans l'acquisition. Un sujet interviewé répond : « *J'essaye souvent d'adapter le cours à la remédiation* »<sup>273</sup>. Dans ce sens, ils avantagent la discussion et l'explicitation plus détaillées. Nous avons remarqué un aspect positif qui appelle l'attention de l'apprenant à travers des situations préparées ou qui véhiculent le contexte familial. Xavier Rogiers témoigne : « *C'est donc, sur l'ensemble des composantes de la situation qu'il faut jouer pour conférer à la situation un caractère significatif* »<sup>274</sup>. Les apprenants, dans la plupart des cas, tentent d'interpréter ce qu'ils pensent et l'enseignant leur demande de justifier leurs réponses. Ce type d'enseignement se réfère à la motivation et donne un sens à l'activité de remédiation pédagogique en élargissant la perception de l'activité en fonction de sa tolérance. Cependant, ce type de travail se caractérise par la limite dans l'acquisition, ils n'avantagent pas la logique de progression. Il est basé sur de nombreuses possibilités qui donnent des équivoques et ne garantissent pas les liens de ce qui a déjà été en conformité avec les connaissances ultérieurs. Les enseignants ne visent pas à suivre une approche homogène pour acquérir des connaissances qui soient accessibles à la réalisation de l'apprenant. Par conséquent, nous constatons que l'apprenant est celui qui construit l'information et la découvre par son intervention.

---

<sup>273</sup> Entretien. E 01

<sup>274</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P130

Cette réflexion n'est pas nouvelle car l'enseignant qui est conscient d'une initiative de changement méthodologique s'inscrit dans cette logique mais à défaut d'une innovation pédagogique qui se base sur le changement radical de la méthodologie, il se positionne au niveau de l'adaptation qui n'est pas tout le temps la clé de réussite. Surtout si cette dernière ne prend pas en considération la nécessité d'une correspondance entre le cours et l'activité de remédiation pédagogique en intégrant son expérience professionnelle et en manifestant le désir de recommencer sa mise en œuvre selon des pratiques efficaces. Un enseignant dit : « *Je dois éviter les erreurs du cours* »<sup>275</sup>. Il est dommage de délaissier ce désir d'apprendre car si la connaissance n'est pas acquise ou pire encore si elle disparaît l'apprenant sera déstabilisé et l'activité devient inefficace. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond expliquent : « *Le concept de désir est intimement lié à celui de besoin au sens où celui-ci peut être l'expression directe de celui-là ou sa révélation détournée et son affirmation quand des refoulements ou des interdits empêchent son extériorisation. Le désir est ainsi le moteur de la satisfaction des besoins* »<sup>276</sup>.

### **XIII.2 Identification des seuils de maîtrise de l'apprentissage**

L'acte pédagogique est, par excellence, le cadre le plus approprié à l'identification des seuils de maîtrise. Chaque enseignant a pour tâche de connaître les profils de ses apprenants, de les répartir en fonction de leurs difficultés. Cette vision le plonge dans une logique de savoir ce qu'il possède et ce qu'il doit avoir. Pour arriver à cette fin, l'enseignant doit se fixer des niveaux ou des seuils de maîtrise minimale en programmant des évaluations et des mises au point intermédiaires avec l'acquisition de la connaissance pour arriver à une synthèse qui détermine les moments et les modes de l'intervention pédagogique. Nous avons remarqué que ce des aspects qui n'existent pas chez les enseignants. Leur réflexion est traditionnelle car ils insistent sur les quatre champs de compétences lire, écrire,

---

<sup>275</sup> Entretien. E 07

<sup>276</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 79

parler et comprendre d'une façon générale sans pouvoir identifier les contenus ou les seuils de maîtrise d'apprentissage.

Avant de commencer l'activité, il est important de favoriser l'actualisation du potentiel de chaque apprenant selon des conditions d'apprentissage susceptibles de les promouvoir. L'identification de seuils de maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi, traite de la mise en œuvre de certaines de ces conditions. Le facteur le plus déterminant des apprentissages futurs n'est pas l'intelligence ou la motivation, mais le degré de maîtrise des apprentissages préalables aux apprentissages futurs. Dans ce contexte, l'enseignant met davantage l'apprenant au centre du processus enseignement-apprentissage à travers l'activité de remédiation pédagogique. Comme l'expliquent Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *l'adaptation des processus d'apprentissage à l'individu est les caractéristiques même de la pédagogie de remédiation à la difficulté scolaire* »<sup>277</sup>. Ce genre de pédagogie est centré sur l'apprenant et la finalité est l'actualisation de son potentiel dans une logique d'insistance sur la correction et l'installation de connaissances en fonction de seuils spécifiques à chaque moment du processus et au moment de la progression proposée à cet effet.

### **XIII.2.1 Les niveaux de maîtrise minimum**

L'efficacité de l'acte enseignement-apprentissage se réfère à la fixation des niveaux ou des seuils de maîtrise minimum autrement dit ce que l'apprenant doit avoir pour atteindre l'objectif terminal d'intégration qui est la construction d'un énoncé verbal ou écrit. Un sujet interviewé répond : « *Des élèves ont des connaissances mais ils n'arrivent pas à produire* »<sup>278</sup>. La présence de l'enseignant actif compense souvent le manque qui existe chez les apprenants. Au lieu d'enseigner de façon uniforme à tous les apprenants et de contrôler leurs produits par une évaluation normative. La maîtrise cherche à varier le temps et les

---

<sup>277</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 20

<sup>278</sup> Entretien. E 06

manœuvres d'apprentissage dans le but de réaliser un haut niveau d'apprentissage chez les apprenants. L'évaluation des apprentissages devient alors critériée. Dans l'application de la maîtrise, il importe que l'apprenant soit actif lui aussi en diagnostiquant son apprentissage ou en faisant une auto-évaluation et qu'il soit rapidement engagé dans les stratégies consacrées à l'approfondissement de son apprentissage. Gérard de Vecchi conseille : « *Amenons donc chaque élève à connaître les stratégies qui lui conviennent le mieux en fonction de ses habitudes, de ses potentialités et des situations dans lesquelles il se trouve placé* »<sup>279</sup>. La maîtrise est un moyen d'investissement dans le développement de l'autonomie personnelle de chaque apprenant. Nous avons remarqué que beaucoup d'enseignants ne prennent pas en considération le potentiel d'apprentissage réel de chaque apprenant lors de la préparation ou la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. Pour certains cas, ce potentiel est beaucoup plus élevé avec des ressources limitées qui sont loin des niveaux des apprenants. La reconnaissance des degrés de maîtrise trouve sa place dans l'activité car le nombre d'apprenants est restreint et les différences de rendement sont évidentes mais l'enseignant n'a pas l'aisance d'esprit de les lister.

Pour que l'activité de remédiation puisse contribuer à réduire l'écart entre le potentiel d'apprentissage des apprenants et le rendement atteint lors de la séance, l'enseignant a besoin de fixer des seuils de maîtrise minimum. Certains pensent que les apprenants sont capables de maîtriser les apprentissages visés en fonction d'un certain seuil et d'autres disent que leurs attentes sont plutôt modérées ou faibles par rapport aux seuils de rendement possibles des apprenants. Un professeur confirme : « *S'ils n'ont pas un minimum de connaissance, ils ne pourront pas s'améliorer* »<sup>280</sup>. Si les enseignants ne sont pas convaincus que les apprenants sont capables de se responsabiliser par rapport à leur apprentissage en connaissant leurs degrés de maîtrise, leur intervention sera machinale et superficielle.

---

<sup>279</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 113

<sup>280</sup> Entretien. E 13

### XIII.2.2 Les mises au point intermédiaires

Si la réflexion d'une réalisation automatique persiste l'activité de remédiation pédagogique ne respectera pas le principe de la régulation et les modérations issues des mises au point intermédiaires que les enseignants prévoient avant, pendant et après la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. Un enseignant dévoile : « *Quand je fais l'évaluation, je sais ce qui doit changer la méthode ou les outils* »<sup>281</sup>. La plupart d'entre eux n'arrivent pas à concevoir une action dans ce sens pourtant, c'est sur les mises au point intermédiaires que porte l'amélioration continue du processus en avantageant un retour d'informations visant à améliorer l'enseignement et les apprentissages des apprenants. Les étapes successives d'évaluation, d'analyse et d'interprétation des résultats, puis la planification de mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques constituent le résultat logique.

Tous les enseignants utilisent des outils différents visant à évaluer les apprentissages des apprenants mais peu d'entre eux les exploitent dans une logique de programmation de mises au point intermédiaires. Ces dernières doivent être créées sans un modèle préétabli ou un moment déterminé mais selon la nécessité pédagogique, les exigences de l'activité et les performances des apprenants. Sur le plan pédagogique, chaque enseignant est tenu de programmer des tests pour les disciplines difficilement acquises et les mises au point intermédiaires seront imposées. Un autre professeur dit : « *L'évaluation permet de connaître le niveau des élèves* »<sup>282</sup>. Ces dernières produisent une abondance de données qui sont utiles aux enseignements et aux apprentissages des apprenants qui souffrent des carences scolaires. L'idée de base consiste à les amener à prendre des décisions ayant une influence sur leurs performances en fonction de l'activité. Mais ils ne penchent pas vers cette réflexion car la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique est devenue machinale. Pourtant, ce processus d'amélioration aide les enseignants à planifier, à mettre en œuvre et à déterminer une vision de remédiation pédagogique en identifiant les besoins d'apprentissage et le type d'accompagnement nécessaire

---

<sup>281</sup> Entretien. E 07

<sup>282</sup> Entretien. E 13

au développement scolaire et à la promotion d'une pédagogie différenciée. Pour Philippe Meirieu : « *L'élève ne progresse vraiment que si un éducateur, au coude à coude avec lui, l'aide à comprendre ses maladresses et ses erreurs, l'engage à améliorer minutieusement ses performances, à comprendre ce qui le bloque, à identifier ce qu'il lui faudrait apprendre et mettre en œuvre pour avancer vers plus de précision, de justesse, de vérité* »<sup>283</sup>.

Si le modèle et les stéréotypes spécifiques à l'activité de remédiation persiste dans les esprits, nous n'espérons pas que l'amélioration attendue sera prospère car les interprétations pratiques sont majoritairement erronées, il faut qu'il y ait une prise d'initiatives de la part de l'enseignant non en fonction d'une transformation d'un enseignement en termes de contenus mais d'un apprentissage qui se base sur le recueil d'informations réelles issues des mises au point intermédiaires.

### **XIII.2.3 La programmation d'une synthèse sous forme d'évaluation**

La remédiation pédagogique nécessite une synthèse sous forme d'évaluation afin de tisser des liens entre les différentes formes d'évaluation. Il est déconseillé de les séquencer sinon l'activité ne sera pas réalisée dans sa cohérence globale ; il s'agit de diagnostiquer les acquisitions et les difficultés pédagogiques de l'apprenant pour que la première comble cette dernière. C'est un moyen efficace qui les aide à accéder à l'information d'une façon plus sûre et plus performante. Cette projection permet aussi d'évaluer la performance des apprenants en difficultés d'apprentissage par rapport aux niveaux de connaissances. Chaque type d'évaluation a son apport. Un sujet interviewé répond : « *Chaque évaluation a son objectif* »<sup>284</sup>. Nous avons vu que dans le processus de l'enseignement, les enseignants se fient à l'évaluation sommative et c'est le même principe de fonctionnement pour l'activité de remédiation pédagogique pourtant elle représente et émerge à la fin de l'activité. Une évaluation diagnostique peut déterminer les acquisitions des apprenants et dans ce cas donner la possibilité aux enseignants de

---

<sup>283</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 29

<sup>284</sup> Entretien. E 14

bâtit des nouvelles connaissances qui ne sont pas maîtrisées lors du cours en se basant sur les anciennes. Une évaluation formative s'affirme afin de déterminer les obstacles de l'acquisition, de les traiter en cherchant des alternatives d'appropriation avant de continuer l'activité car l'apprenant ne peut pas évoluer ou progresser s'il ne maîtrise pas certaines notions de base et dans ce cas l'intervention pédagogique sera vouée à l'échec. Un enseignant confirme : « *J'insiste sur l'évaluation formative pour améliorer le niveau des élèves* »<sup>285</sup>. Les enseignants témoignent qu'il y a une faible performance dans les compétences linguistiques. Cela, a contribué à abaisser les niveaux de leurs apprenants en langue, ils sont incapables de parler couramment ou d'écrire correctement. Il ne fait aucun doute que l'enseignant est l'un des facteurs principal et fondamental qui affecte la création de l'apprentissage chez les apprenants en difficulté d'apprentissage, il doit veiller à ses évaluations et les synthétiser pour avoir une idée claire sur les objectifs et les besoins d'apprentissage, Les obstacles qui bloquent la réussite des apprenants lors de l'activité adoptant des méthodes modernes d'évaluation et la nécessité d'améliorer les compétences pédagogiques.

#### **XIII.2.4 L'introduction d'une souplesse structurelle**

Beaucoup d'enseignants ne sont pas conscients que pour faire réussir une activité de remédiation pédagogique, il est nécessaire de prendre en considération l'impact d'un ensemble de circonstances spatiales et temporelles qui entourent l'activité en déterminant le contexte dans lequel elle s'effectue par rapport aux obstacles, les attitudes qui entravent sa réalisation d'une façon correcte.

Il est important d'introduire une souplesse structurelle qui favorise un achèvement concret. La tâche que l'enseignant prépare et espère qu'elle soit réalisable est caractérisée par la flexibilité et la facilité dans l'acquisition et dans l'exécution. Un professeur témoigne : « *Je préfère changer pour éviter la répétition* »<sup>286</sup>. Cependant, la plupart d'entre eux reprennent l'activité avec les

---

<sup>285</sup> Entretien. E 04

<sup>286</sup> Entretien. E 12

mêmes contenus et les mêmes démarches pédagogiques favorisant de la sorte la répétition lors de la réalisation de la remédiation pédagogique pourtant les principes de fonctionnement de cette dernière requièrent un changement sur tous les plans sinon les problèmes persistent et l'activité perd son sens. Selon Gérard de Vecchi : « *Aider, ce n'est pas imposer une démarche, mais c'est entrer dans la logique de l'autre [...] il ne faut donc pas prescrire notre démarche, mais comprendre celle de l'élève pour l'aider à progresser, quitte à l'inciter à la réorienter quand cela est indispensable !* »<sup>287</sup>. Pour certains, il s'agit d'un moment de renforcement, ils se positionnent déjà dans une conception erronée de la séance pour d'autres. Ce sont des ressources nécessaires dans la séquence et ils ne peuvent pas les changer. Cette logique qui s'apparente à une dépendance pédagogique les place aussi dans une difficulté qui émerge à travers l'automatisation lors de la réalisation de l'activité. Pourtant, c'est le moment propice qui leur donne la possibilité d'exercer leur autonomie en conservant l'esprit de souplesse. L'enseignant ne stimule pas la connaissance conceptuelle et méthodologique nécessaire pour exécuter l'activité en prenant en compte la situation de l'apprentissage, les capacités des apprenants et leurs compétences concrètes. Un autre professeur réplique : « *Les structures ne changent pas entièrement* »<sup>288</sup>. Au contraire, ces positions vont créer un certain nombre d'obstacles et de problèmes et les place dans une difficulté lors de l'exécution de l'activité de remédiation pédagogique. La tâche sera difficile puisqu'il ne contrôle pas tous les composants et les étapes de la séance et introduit une souplesse d'ordre structurel. L'apprentissage est un défi cognitif pour l'apprenant qui l'aide à construire une capacité et exploiter les connaissances nécessaires pour faire face à la situation et résoudre la confusion qui existe chez lui.

Sur la base de ce qui précède, nous comprenons que certains enseignants n'adaptent pas leur acte en fonction des conditions qui les obligent à trouver des solutions pour faire réussir l'activité. La structure véhicule toute une gamme de

---

<sup>287</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 7

<sup>288</sup> Entretien. E 18

ressources et attitudes avec un objectif particulier et en favorisant l'interactivité. En ce sens, l'enseignant doit savoir que l'apprenant est armé d'un ensemble de capacités d'interagir, il est ouvert sur un ensemble de solutions réalistes et possibles selon son potentiel. La situation devrait être soutenue par attribution de documents, des normes et des indicateurs de correction afin d'introduire la souplesse structurelle adéquate à sa réalisation.

### **XIII.3 Les interactions et les échanges enseignant/ apprenant - apprenant/apprenant**

Concernant l'entraide entre les apprenants dans l'apprentissage, nous avons remarqué que c'est un aspect délaissé par beaucoup d'enseignant. Cet esprit doit régner dans une classe afin de conserver son homogénéité. L'apprenant sollicite l'aide de son ami et l'information circule d'une façon fluide et sans complexe. La souplesse structurelle trouvera une raison d'être en favorisant les échanges apprenant/apprenant et apprenant/enseignant. Cette fin est réalisable si les activités d'entraide sont programmées à cet effet et dans ce sens. Beaucoup d'enseignant se basent sur l'individualisation pendant l'activité en isolant l'apprenant du groupe, c'est parce qu'ils ignorent les risques de cet acte dans l'acquisition des connaissances. La remédiation pédagogique s'inscrit dans une réflexion de projet. Ce dernier ne peut se réaliser sans la contribution de chaque membre du groupe afin de garantir sa réussite. L'interaction a un but ou des buts fixés préalablement comme la transmission des connaissances en vue d'accélérer les processus d'acquisition selon un contrat didactique. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *La capacité pour l'élève à écouter l'enseignant, à respecter le contrat scolaire et social en classe relève ainsi une part de difficultés méthodologiques et cognitives effectives mais surtout d'une demande d'attention, de parole, de reconnaissance, d'amour pédagogique en quelque sorte* »<sup>289</sup>. Ce contrat dépendant des situations pédagogiques au sein même de l'activité de remédiation pédagogique qui favorise ce genre d'échange afin de motiver les apprenants en

---

<sup>289</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 82

difficulté d'apprentissage à exprimer leurs carences, de discuter de la manière de les surmonter et de prendre des décisions mutuelles selon l'optique de régulation nécessaire à la réussite.

### **XIII.3.1 Les échanges « apprenant/enseignant »**

L'apprentissage efficace est le processus d'apprentissage qui est basé sur l'interaction. Cette dernière commence quand l'enseignant identifie les tâches, les rôles, les fonctions et les actions qui doivent être effectuées par chaque apprenant. Un sujet interviewé répond : « *Il faut les encourager à participer pour réussir* »<sup>290</sup>. C'est l'atmosphère démocratique qui règne dans une classe en favorisant un environnement propice à l'apprentissage, le rôle de l'enseignant est primordial puisqu'il aide l'apprenant à développer des attitudes positives envers eux-mêmes et envers l'activité de remédiation pédagogique. Peu d'enseignants contrôlent le comportement des apprenants à l'égard de cette activité car ils n'arrivent pas à la concevoir comme une activité particulière, ils délaissent le principe de l'accompagnement et le tutorat. Jean -Marie Gillig explique : « *Le tutorat est considéré comme un atout important dans la lutte de l'échec et pour la réussite scolaire* »<sup>291</sup>. Pour certains, la séance se fait d'une façon machinale en reproduisant les mêmes démarches, les mêmes exercices et en utilisant les mêmes supports. Pourtant, le rôle de la communication et les échanges variés enseignant/apprenant s'affirment dans ce sens car c'est le moyen le plus efficace qui fait émerger la reconnaissance des difficultés d'apprentissage et leurs origines.

Les échanges efficaces supposent surtout la capacité à percevoir les problèmes et les obstacles qui entravent une réalisation efficiente de l'activité. De la sorte, ils vont, aussi, pouvoir déterminer leurs représentations et identifier les difficultés d'apprentissage. Un autre enseignant dit : « *La communication est importante en classe* »<sup>292</sup>. Dans ce sens, le rôle de l'enseignant en tant qu'expéditeur de la

---

<sup>290</sup> Entretien. E 13

<sup>291</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 85

<sup>292</sup> Entretien. E 16

connaissance doit changer. Il est nécessaire de chercher des liens entre les carences d'apprentissage des différentes disciplines et leurs sources afin de préconiser le plan adéquat à la réalisation de la séance. Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'enseignant suggère le possible et le comment aux élèves qui lui sont confiés. Son rôle est fondamental parce qu'il rend le projet scolaire et d'apprentissage crédible et attrayant. Il restaure ce faisant la confiance et déclenche a volonté d'apprendre* »<sup>293</sup>. Cette réflexion demande un engagement et un effort particulier afin de trouver des explications au manque d'acquisition et de proposer des alternatives lors de l'activité de remédiation pédagogique. L'apport des échanges se concrétise à travers la détection des difficultés et l'investissement de la communication dans l'analyse de la méthode et le choix des connaissances nécessaires à la réussite de l'activité.

### **XIII.3.2 Les activités d'entraide « apprenant/apprenant »**

Cette stratégie se base sur les apprentissages par pairs, c'est un système d'enseignement qui aide les apprenants à construire leurs connaissances en se basant sur les connaissances des autres. Selon Philippe Meirieu : « *la véritable exigence intérieure s'acquiert tout autrement [...] mais aussi à travers un dialogue avec les pairs qui examinent, interrogent, épluchent et critiquent, sans méchanceté, le travail de l'un de leurs camarade* »<sup>294</sup>. Le protocole de réalisation d'une séance de remédiation pédagogique, l'apprenant moteur est un élément qui favorise l'interaction mais certains enseignants ne font pas appel à ce profil car ils pensent qu'il est incapable d'aider les apprenants en difficultés d'apprentissage à surmonter leurs carences puisqu'il n'a pas la maîtrise d'une technique pareille pour le faire. Un enseignant répond : « *S'il y a un élève qui est bon dans le groupe* »<sup>295</sup>. Il ne s'agit pas de les solliciter pour toutes les difficultés ou durant tous les moments de l'activité mais de faire une sélection des insuffisances et les moments de leurs

---

<sup>293</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 83

<sup>294</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 87

<sup>295</sup> Entretien. E 06

interventions, de la sorte, ils contribueront, d'une manière efficace, à l'intégration des apprenants réfractaires dans le processus d'apprentissage coopératif. Pour Gérard de Vecchi : « *C'est chaque élève qui apprend, mais il n'apprend pas seul ; il ne s'approprie véritablement un savoir que s'il est intégré dans un contexte social qui donne du sens à ce qu'il apprend [...] de plus, une classe correspond à une mini-société dans laquelle chacun devrait apprendre à trouver sa place [...] souvent les enseignants n'accordent pas suffisamment d'importance à cette dimension interactive de l'apprentissage* »<sup>296</sup>. L'enseignant conservera sa supervision pour répondre aux différents besoins d'apprentissage.

Cette réflexion avantage l'apprentissage par les pairs, les aide, aussi, à assumer la responsabilité et leur offre la possibilité pour apprendre en développant leurs compétences. Une initiative pareille fait appel à la planification et l'utilisation des pairs ou des groupes d'apprentissage. Elle développe, chez l'apprenant la confiance et l'estime de soi, c'est l'application, aussi, d'une autre forme de stratégies d'apprentissage avec plus d'intérêt. Ainsi, l'apprenant acquiert une attitude positive sur les tendances d'approfondir sa compréhension du contenu et les objectifs peuvent être atteints en choisissant le bon apprenant-enseignant mais malheureusement ce genre d'initiative ne les attire pas. Un sujet interviewé confirme : « *Les élèves n'arrivent pas à travailler bien seuls* »<sup>297</sup>. Les apprenants seront, partiellement, autonomes et cela réduit la frustration et conduit à une augmentation de la réussite scolaire en créant une occasion d'entretenir une attitude d'interaction et entraide scolaire entre apprenants pour que certains aident d'autres dans l'acquisition et la réussite.

### **XIII.3.3 L'individualisation**

L'individualisation est une méthode importante qui a prouvé son efficacité pour les apprenants ayant des besoins d'apprentissage. Elle est utilisée sur une grande échelle dans les classes qui ont un nombre réduit d'apprenants, c'est le cas de l'activité de remédiation puisque le nombre est limité. Un professeur dit : « *Le*

---

<sup>296</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 21

<sup>297</sup> Entretien. E 18

*nombre est limité, cela avantage le travail individuel* »<sup>298</sup>. Elle se base sur la pédagogie différenciée pour répondre aux besoins individuels des apprenants sur l'hypothèse que ces derniers apprennent de différentes façons et à des vitesses et rythmes différents. Un autre enseignant répond : « *Les difficultés ne sont pas pareilles* »<sup>299</sup>. Par conséquent, les enseignants doivent tenir compte des caractéristiques et des besoins d'apprentissage individuels spécifiques à leurs apprenants.

L'individualisation signifie la mise en œuvre de l'enseignement qui tient compte des besoins particuliers de l'apprenant d'une manière, mais cela ne signifie pas qu'il n'est pas obligé de les regrouper en fonctions de ces besoins. Jean -Marie Gillig évoque l'idée : « [...] en encourageant les enseignants à tenter l'individualisation de l'enseignement et à recourir à la constitution de groupes de niveau-matière »<sup>300</sup>. Le principe de fonctionnement de la remédiation pédagogiques et qui n'est pas d'ailleurs respecté par tous les enseignants, c'est de concevoir l'activité à travers les ateliers, d'identifier les apprenants en difficulté d'apprentissage, de les répartir selon des groupes disciplinaires à besoin commun, d'intervenir dans le groupe pour achever l'individualisation. Un certain nombre d'enseignants ne réalisent pas ce principe pendant les pratiques de classe. Ils programment souvent une activité disciplinaire lors de la séance de remédiation pédagogique. Nous notons, que la carence n'est pas spécifique à une discipline mais à plusieurs disciplines. De ce fait, il y'a un délaissement d'une difficulté au détriment d'une autre. Dans ce contexte, nous avons remarqué dans, certains cas que le groupe de classe est concerné par l'activité et cela reflète un état d'esprit contradictoire avec le premier objectif de la séance et son principe d'individualisation. Un professeur évoque : « *Je reprends toute la classe parce*

---

<sup>298</sup> Entretien. E 03

<sup>299</sup> Entretien. E 07

<sup>300</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 57

*qu'ils n'ont pas compris* »<sup>301</sup>. Une évaluation objective et l'identification profonde des besoins oblige l'enseignant à adapter le rythme et les méthodes d'enseignement à la lumière du niveau réel mais cela requiert, une volonté de la part des enseignants car cela exige une présence d'esprit, du temps et surtout beaucoup d'efforts pour préparer l'activité de remédiation pédagogique. Sandrine Grosjean explique : « *travailler avec des élèves motivés est plus facile et avoir un enseignant motivé augmente les chances de réussite du processus. Il faudrait donc travailler essentiellement sur base de volonté* »<sup>302</sup>.

Les conditions qui accomplissent la séance sont variées et comprennent le travail individuel indépendant et le travail dans un groupe. L'activité tient compte des différences individuelles. L'une de ces différences concerne l'apprentissage elle accorde une attention particulière à un profil d'apprenants bien déterminé et lui offre des possibilités adéquates d'apprendre à travers des tâches ciblées. Il est nécessaire d'allouer suffisamment de temps pour le faire. L'enseignant en classe hétérogène peut former de petits groupes d'apprenants en fonction de leur apprentissage, les taux d'intérêt et les objectifs qu'ils cherchent à atteindre. Lorsqu'il travaille avec un groupe d'autres apprenants, les autres peuvent être sollicités à compléter les travaux individuellement de manière indépendante ou coopérative. Une telle organisation de qualité de la remédiation pédagogique est d'une grande importance pour faire progresser les apprenants ayant des besoins particuliers d'apprentissage.

### **XIII.3.4 Le projet de remédiation**

Afin d'améliorer les méthodes d'enseignement pour les rendre plus efficaces, il est important de concevoir l'activité de remédiation pédagogique comme un véritable projet en le négociant, le planifiant, l'organisant, le réalisant et l'évaluant selon des critères définis. Le rôle de l'enseignant a changé, il est tenu de mobiliser l'information dans l'esprit des apprenants en difficulté d'apprentissage. Il est devenu

---

<sup>301</sup> Entretien. E 11

<sup>302</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 18

un assistant, un guide pour les apprenants. Un enseignant dit : « *La remédiation est un projet à réaliser en classe* »<sup>303</sup>. Certaines pratiques se réfèrent aux méthodes traditionnelles qui reposent sur la mémorisation. Les professeurs se limitent à la collecte d'informations et de connaissances qui est devenu comme le seul objectif du processus de la remédiation. Ils ne sont pas conscients que la mémorisation des règles ou la réalisation machinale des exercices n'avantagent guère l'acquisition puisque l'apprenant en difficulté ne maîtrise pas les principes de fonctionnement linguistiques qui régissent la langue française. La répétition sera plus fertile si elle est accompagnée avec une compréhension. Selon Yves Reuter : « *Toujours dans ce cadre, l'action enseignante se doit d'être aussi inflexible et constante qu'est la persévérance dans l'erreur. Il convient de ne pas hésiter (de ne pas rechigner) à répéter autant qu'il le faudra et surtout à faire répéter* »<sup>304</sup>. Ce processus d'enseignement reflète l'impact minimum de l'activité dans la progression des apprenants en difficultés d'apprentissage, il est en contradiction avec les tendances récentes du développement des compétences. L'enseignement, pendant la séance, ne fait pas appel aux stratégies et aux méthodes qui varient en fonction du changement du processus d'apprentissage et aussi lors de la planification de la remédiation pédagogique. Cette dernière favorise, comme le projet, une recherche de composantes pédagogiques qui aident à la réalisation des objectifs. Un autre professeur confirme : « *Avoir un bon niveau, c'est un projet pour tout le monde* »<sup>305</sup>. Seul, l'enseignement est capable de déterminer la valeur de la réussite dans le processus d'enseignement et le succès progressif des apprentissages. Un nombre assez important d'enseignants estiment que la séance n'est qu'une activité dans un ensemble d'activités, ils risquent de la détacher par rapport au processus en la concevant comme une simple activité de renforcement qui ne soutient pas la

---

<sup>303</sup> Entretien. E 14

<sup>304</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 29

<sup>305</sup> Entretien. E 11

remédiation, ils doivent veiller aux caractéristiques souhaitées de la remédiation pédagogique.

## **XIV - Les contenus de la discipline visée**

### **XIV.1 Identification des difficultés**

Pour pouvoir remédier aux carences des apprenants, l'enseignant a besoin d'identifier les insuffisances et leurs genres : linguistiques ou notionnelles, c'est une première étape qui va l'aider à lister les difficultés et à les classer selon leurs types. Une importante réflexion scientifique doit être menée pour proposer des modèles cohérents et opérationnels permettant l'amélioration de l'apprentissage dans ce type d'activités. L'absence d'une réflexion en ce qui concerne l'organisation ne permet pas de disposer des outils nécessaires à l'évaluation et la confrontation des différentes solutions proposées pour dépasser ces difficultés. La séance de remédiation pédagogique prend en charge ce facteur élémentaire afin de préserver la chance de réussite pour tous les apprenants. Il est important de se focaliser et de s'investir dans ce sens afin de connaître les origines des difficultés qui sont multiples mais qui sont aussi identifiables à travers les différentes formes de tests et d'évaluation. Le constat n'avantage guère cette réflexion car l'enseignant conçoit la difficulté que dans le côté linguistique. Pourtant, il oublie que l'enfant avant d'être un apprenant, est un individu qui a des prédispositions d'acquisition qui se réfèrent à des exigences mentales, physiques, sociales...

#### **XIV.1.1 L'identification des insuffisances sur le plan linguistique**

Les compétences linguistiques sont nécessaires pour développer la maîtrise de la langue, une carence dans ce sens place l'apprenant dans une incapacité orale ou écrite. Un sujet interviewé réplique : « *Les élèves n'arrivent pas à s'exprimer* »<sup>306</sup>. La remédiation pédagogique prend le soin de combler les insuffisances pour lui donner la possibilité de comprendre et de s'exprimer, l'activité de remédiation pédagogique prend en charge les concepts et les règles de formation des mots et des phrases. L'insistance dans ce sens est presque dominante dans l'activité car la plupart des enseignants et dans les cas fréquents les apprentissages linguistiques

---

<sup>306</sup> Entretien. E 01

sont avantagés lors de la séance mais au détriment d'autres domaines de compétence comme l'oral. Un autre professeur dit : « *Je ne fais pas de l'oral* »<sup>307</sup>. Ils pensent qu'il est plus important de créer des opportunités pour l'acquisition de compétences linguistiques car elles sont à la base de la communication, l'inconvénient c'est que l'apprenant n'arrive pas à les mobiliser et à les intégrer pour produire. Philippe Meirieu confirme : « *on voit bien, que les rituels de focalisation, la précision des consignes, l'alternance des activités et la nécessité de nourrir les moments de réflexion par des contenus culturels mobilisateurs sont de vrais impératifs pédagogiques* »<sup>308</sup>. Même si ce genre d'apprentissage est presque tout le temps favorisé, il ne se fait pas en fonction des sources des difficultés linguistiques mais à partir du constat car il ne suffit pas de définir la carence mais de connaître son origine. Cette réflexion n'est pas prise en considération par l'enseignant et prétendre qu'en éliminant la source, la difficulté disparaîtra. Ces alternatives seront appropriées pour les apprenants ayant des carences d'apprentissage linguistiques.

#### **XIV.2 Reformulation de l'acte enseignement-apprentissage**

Si l'apprenant accuse une difficulté lors du premier acte d'apprentissage, le second nécessite une reformulation à partir des informations que l'enseignant possède. Il doit les ajuster de manière à les adapter au niveau réel de l'apprenant en les rendant plus simples et plus accessibles. Afin de faciliter la tâche à l'apprenant réfractaire, l'enseignant ne prend pas, à un degré assez élevé, en considération la clarté, la simplicité et la précision lors de l'élaboration des consignes. Selon Yves Reuter : « *Les consignes contribuent à la génération de problèmes par les élèves [...] soient parce qu'elles ne sont pas suffisamment explicites, soit parce qu'elles sont ambiguës* »<sup>309</sup>. Les outils et les supports sont aussi des facteurs déterminants qui avantagent et facilitent la compréhension. Pour cela, il faut procéder à des choix

---

<sup>307</sup> Entretien. E 15

<sup>308</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 147

<sup>309</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

selon un objectif bien déterminé et non pas d'une façon aléatoire. Leur variété est aussi importante dans une optique de casser la monotonie pédagogique. Si leur présence est obligatoire, il faut savoir les utiliser aux bons moments et d'une façon judicieuse.

L'apprenant doit être fondateur de ses apprentissages. L'objectif annoncé est de construire un apprenant qui fait un travail de réflexion. L'enseignant est tenu de reformuler l'acte enseignement-apprentissage lors de l'activité de remédiation pédagogique selon une vision d'interactions permanentes entre apprenant, savoirs à acquérir et enseignant. Ces relations sont reconsidérées afin de lui permettre d'agir et d'interagir, une organisation dans ce sens s'affirme de la part de l'enseignant qui programme des interventions pédagogiques selon les situations d'apprentissage. L'acte de remédiation nécessite de repenser le statut de l'erreur dans les apprentissages comme moyen d'acquisition. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *L'erreur est en soi positive car elle enrichit l'expérience e consolide l'intégration du savoir* »<sup>310</sup>. Les erreurs doivent être correctement interprétées et les exploiter pour surmonter les difficultés d'apprentissage. Ces règles varient en fonction des groupes de besoins et des comportements caractéristiques observés et permettent de voir apparaître les apprentissages souhaités chez tous les apprenants. Ce profil d'apprenants sera orienté vers les habiletés qui leur manquent pour répondre aux exigences de la situation d'apprentissage. L'enseignant peut prendre appui sur ces analyses pour proposer des situations de remédiation qui seront adaptées et porteuses de sens pour les apprenants en difficultés d'apprentissage.

#### **XIV.2.1 La Reformulation des informations**

Nous avons remarqué que la méthode d'enseignement actuelle est limitée aux déclarations verbales accompagnées de questions ou de discussion, et sans l'utilisation d'autres aides explicatives, sauf le tableau et la craie et des méthodes simples.. Pourtant, le rôle de l'enseignant est de fournir des informations dans une

---

<sup>310</sup>Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 42

séquence logique qui conduit à une transition du facile au difficile, du simple au complexe et du connu à l'inconnu comme le précise Philippe Meirieu : « *On dira qu'il faut procéder par étape du plus simple au plus complexe* »<sup>311</sup>.

Dans certaines situations l'accès à l'information est difficile, une reformulation s'impose afin de garantir une transaction pédagogique, le plus important, c'est de maintenir le même sens en utilisant différents mots et expressions, reformulation utilisée avec de textes courts tels que des phrases car c'est un processus qui les aide à recueillir des indices et les utiliser dans l'apprentissage lors de l'activité de remédiation pédagogique. Beaucoup d'enseignants reprennent l'information telle qu'elle a été présentée pendant le cours. Un professeur atteste : « *Je reprends les mêmes informations* »<sup>312</sup>. Ils n'arrivent pas à mesurer son degré de difficulté ni l'interprétation erronée que peut provoquer ces informations chez les apprenants et qui peut être la source de la difficulté d'apprentissage car il n'y a pas une logique dans ce sens. Elle est souvent, expliquée par une mauvaise compréhension. Il est essentiel de connaître ces informations et les adapter en fonction du niveau réel des apprenants qui présentent des carences d'acquisition en identifiant les points clés. Dans ce contexte, les enseignants n'essayent pas de couvrir tous les aspects de l'information de base et leurs points principaux, pourtant, afin de garantir la réussite de l'activité, ils sont tenus de réorganiser les connaissances et d'accorder une attention particulière à chaque point et la façon dont elle est formulée. Pour la signification, ils s'assurent de maintenir le sens originel en utilisant des significations synonymes. Les mots ou expressions de la similitude de sens doivent être dans l'emplacement approprié d'une manière adéquate en pensant toujours à la reformulation et en gardant, aussi, le sens de l'idée de base pour préserver le sens général. Un autre enseignant répond : « *Je reformule mes questions autrement* »<sup>313</sup>. Ces pratiques permettent à l'enseignant de simplifier l'information, de repenser l'activité de remédiation pédagogique d'une autre façon

---

<sup>311</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 44

<sup>312</sup> Entretien. E 16

<sup>313</sup> Entretien. E 09

et de motiver les apprenants en difficulté à s'investir et à s'engager dans un apprentissage simple et adéquat à leur niveau.

#### **XIV.2.2 Les consignes**

La remédiation pédagogique nécessite un accompagnement particulier et l'apprenant en difficulté d'apprentissage doit comprendre ce qu'il doit faire. Pour cela, il ne suffit pas de le confronter à une consigne mais de l'accompagner à la réaliser en la démultipliant en tâches. Un sujet interviewé répond : « *S'ils comprennent la consigne, l'exercice sera facile* »<sup>314</sup>. Certains enseignants n'arrivent pas à assimiler l'importance de la compréhension dans la réalisation, il se contente de lire la consigne sans donner des explicitations et des orientations à savoir des exemples pour appréhender l'exercice. Selon Yves Reuter : « *L'enseignant ne s'assure pas forcément que les élèves ont bien compris et parfois, même si les résultats manifestent une absence de compréhension* »<sup>315</sup>. Sachant bien que l'origine de la difficulté n'est pas tout le temps spécifique à l'information, elle peut être due à une interprétation erronée de la consigne. Lors de l'activité de remédiation pédagogique et afin de permettre aux apprenants en difficulté d'apprentissage d'accéder aux données ou aux informations nouvelles, l'enseignant propose des consignes pour de nombreuses fins mais il ne relie pas le savoir de l'apprenant de disposer ce qu'il doit connaître d'une manière progressive. Un autre professeur confirme : « *La compréhension de la consigne est la compréhension de l'exercice* »<sup>316</sup>. Autrement dit, il n'y a pas une préparation selon une projection d'acquisition progressive. La consigne est un moyen de découverte d'information et des idées, elle le pousse à réfléchir, elle favorise l'attraction de l'attention et la recherche pour arriver à comprendre la connaissance d'une manière correcte, c'est une façon, aussi, de les faire intéresser à l'activité de remédiation pédagogique et les encourager à progresser. Gérard de Vecchi explique : « *Certains enseignants*

---

<sup>314</sup> Entretien. E 04

<sup>315</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 29

<sup>316</sup> Entretien. E 19

donnent au terme de consigne un sens restreint, en définissant uniquement la tâche : « faites ceci ! » D'autres élargissent le concept en y intégrant plusieurs éléments : les moyens, le degré de réussite ou d'achèvement... en pédagogie et didactique, c'est la définition large qui est de plus en plus adoptée »<sup>317</sup>. Afin d'atteindre ces fins, l'enseignant prend en compte certaines conditions comme la facilité pour qu'elle ne nécessite pas une pensée profonde, elle doit être claire et loin de l'ambiguïté et de la complexité. Beaucoup d'enseignants reprennent les mêmes consignes du cours pourtant cette dernière doit inviter l'apprenant en difficulté d'apprentissage à réfléchir et à suggérer la réponse. De la sorte, l'apprenant arrive à surmonter sa carence et l'apprentissage devient plus accessible.

#### **XIV.2.3 La variation des outils et des supports**

Les outils et les supports pédagogiques permettent à l'enseignant d'économiser ses efforts en contribuant à donner plus de souplesse lors du processus de remédiation pédagogique, comme nous avons précisé antérieurement, ce sont des moyens pratiques qui les aident à attirer l'attention de l'apprenant, en particulier ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Un sujet questionné répond : « Les élèves s'ennuient s'ils n'utilisent pas les supports »<sup>318</sup>. Certaines connaissances sont difficiles à acquérir. C'est dans ce sens qu'interviennent ces outils pour clarifier les concepts et rendre l'apprentissage plus accessible. Beaucoup d'enseignants ne prennent pas en considération tous ces aspects positifs qui vont les aider à mieux gérer l'activité. Dans la plupart des cas, cela est dû au manque de moyens dans les établissements scolaires, l'enseignant, en tant que personne active essaye de réaliser l'activité de remédiation pédagogique et de s'affirmer en prenant les bonnes décisions lors de l'évaluation, en assumant ses responsabilités et en préparant l'atmosphère d'un enseignement interactive et fructueuse pour assurer la meilleure réalisation de la séance. La contrainte de l'improvisation est fatale pour lui et beaucoup plus pour les apprenants qui accusent un retard dans l'apprentissage et qui espèrent progresser. L'ennui et la monotonie sont souvent liés à la

---

<sup>317</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 92

<sup>318</sup> Entretien. E 06

dépendance des mêmes outils et supports. Philippe Meirieu confirme : « *En effet, quand ils s'ennuient en classe, enfants ou adolescents avancent souvent une raison qui leur semble évidente : l'inutilité de l'apprentissage* »<sup>319</sup>. Cette réalité est présente car beaucoup d'enseignants l'épouse, ils ne font pas d'efforts pour varier ces derniers sachant bien que c'est une source de motivation, c'est une prédisposition d'entamer la séance d'une autre manière que celle du cours. La variété dans les outils et les supports répond aux objectifs de l'activité de remédiation pédagogique en fonction des connaissances, de la durée de réalisation. Un autre enseignant dit : « *Si on veut que les élèves s'intéressent à la remédiation, il faut utiliser les supports* »<sup>320</sup>. Ils doivent être disposés selon un programme qui convient aux apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage. Il est important de diversifier ces moyens pédagogiques qui peuvent, aussi, être les sources de la difficulté. Même si ces supports attirent l'attention, il n'y a pas une volonté pour les adapter à leur niveau réel. Les expériences pédagogiques ont déterminé l'impact des outils et supports pédagogiques dans la réussite des apprenants car ils présentent les informations d'une façon simple dans un contexte qui n'est pas différent du vécu de l'apprenant. Ils représentent un moyen de motivation très sollicité pour attirer l'attention des apprenants et les motiver à s'intéresser à l'acte pédagogique en particulier quand il s'agit de remédiation afin d'éviter les cas d'ennui résultant de la répétition et la monotonie dû à un acte imposé où il ne trouve aucun plaisir à y participer. Philippe Meirieu explique : « *Les savoirs continueront pour, l'élève, de simple utilités scolaires, l'apprentissage une obligation imposée par les adultes et la scolarité tout entière un parcours de combattant [...] Il sera passé à côté du plaisir d'apprendre et de la joie de penser* »<sup>321</sup>. Nous tenons à souligner que ces moyens gagnent de l'importance dans

---

<sup>319</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 144

<sup>320</sup> Entretien. E 12

<sup>321</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 22

la réalisation de l'activité mais que l'école est démunie de ces outils et supports pédagogiques. L'adoption appropriée, de ces derniers, assure la réussite de l'activité.

### **XIV.3 L'esprit de recherche**

La volonté de bien réussir sa séance de remédiation pédagogique évoque la contribution du facteur humain. Les conditions de réussite de cette activité ne se résument pas à tout ce qu'on a évoqué, l'enseignant reste, toujours, la personne qui tisse des liens entre tous ces facteurs de réussite. Il doit manifester un effort de recherche personnelle. Le lien entre la recherche et l'enseignement peut être conçu comme une dépendance, elle doit être continue car le processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances est en évolution, ils doivent connaître les nouveautés de ce dernier pour leur propre mise-à-jour et pour pouvoir les pratiquer pendant les activités quotidiennes.

#### **XIV.3.1 La recherche personnelle**

Il est important pour chaque enseignant de faire un travail de recherche personnelle pour s'autodéterminer et aider ses apprenants à progresser car l'activité de remédiation pédagogique nécessite un accompagnement et une prédisposition particulière. Selon Philippe Meirieu : « *Tout engagement est une réponse à un appel. Et il ne sert de rien de se désoler que nos enfants ne veulent pas grandir ou apprendre, choisir ou s'engager, si, face à eux, ils ne trouvent que les visages rébarbatifs d'adultes blasés* »<sup>322</sup>. Malheureusement, nous avons remarqué qu'un certain nombre d'enseignants ne conçoivent pas l'activité dans ce sens. Parfois, ils ne changent même pas l'objectif d'apprentissage condamnant ainsi l'activité à l'échec. La recherche personnelle est importante pour le développement des compétences professionnelles de l'enseignant. Un professeur témoigne : « *Je contacte les autres pour connaître leur expérience* »<sup>323</sup>. De la sorte, il va pratiquer cette activité en toute confiance puisqu'il est sûr de ce qu'il est en train de faire. Il conçoit son intervention pédagogique selon une logique fondée et non pas aléatoire.

---

<sup>322</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 50

<sup>323</sup> Entretien. E 03

Nous voulons faire allusion ici à un aspect pratique important de la recherche personnelle celui qui concerne les solutions liées aux problèmes d'apprentissage en relation avec le traitement de la connaissance.

Une minorité, les plus jeunes font appel à l'internet. Un enseignant répond : « *Je consulte des sites sur internet* »<sup>324</sup> En ce qui concerne les pratiques de la remédiation pédagogique, les enseignants doivent acquérir de nouvelles connaissances conceptuelles et procédurales. Ils sont tenus de les confronter et les évaluer par rapport à la réalisation dans leurs classes. Cela, afin d'apporter les ajustements nécessaires et les adopter aux niveaux des apprenants. Ils sont invités à les comparer avec les pratiques actuelles dans une optique critique pour déterminer le processus de remédiation pédagogique. Nous avons constaté que la plupart des enseignants n'ont pas une volonté dans la recherche. Ils ne font pas un investissement dans ce sens. Certains sont carrément démotivés. Robert F. Mager explique : « *Les gens préfèrent aborder un autre sujet que celui qui provoque leur tendance de l'évitement [...], ils n'achèteront ni ne liront aucun ouvrage sur ce sujet* »<sup>325</sup> . Pourtant, sur le plan professionnel, cela va leur permettre aussi d'avoir des capacités de pratiquer l'activité selon des normes nouvelles et une optique plus large. Quelques uns se contentent des différentes formations. Un autre professeur dit : « *C'est la formation qui nous aide dans la pratique* »<sup>326</sup> Ces attitudes et compétences vont les aider à adopter les rôles appropriés pour poursuivre les recherches et résoudre leurs problèmes ou défaillance professionnelle mais il faut avoir une volonté et une conviction pour se souscrire à cette réflexion.

#### **XIV.4 Les mécanismes d'appropriation**

L'acquisition, chez les apprenants, est le seul souci de l'enseignant. Il doit s'inquiéter de l'appropriation chez ses enfants et lutter contre l'échec qui n'est pas réservé à une seule catégorie d'apprenants. L'apprentissage peut se faire selon

---

<sup>324</sup> Entretien. E 07

<sup>325</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 27

<sup>326</sup> Entretien. E 11

plusieurs manières, il suffit de chercher les alternatives qui vont pouvoir l'aider à réaliser son acte pédagogique en toute assurance, pour cela, il faut prévoir des des actes de substitution en cas d'échec.

Chaque apprenant, possède ses propres méthodes d'appropriation des informations et ses propres modes d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants ne favorisent pas, ne multiplient pas et ne varient pas les démarches, les méthodes, les outils et supports pédagogiques...L'apprentissage pour les apprenants qui présentent des carences pédagogiques sera plus significatif quand leurs applications seront personnalisées en fonction de leurs besoins et les exigences d'apprentissage spécifiques à chacun d'eux ou au groupe afin de replacer l'apprenant au cœur de ses mécanismes d'apprentissage personnels selon le principe de différenciation.

- En déstructurant-restructurant ses connaissances ;
- En agissant à trouver des solutions pour les problèmes de non acquisition ;
- En échangeant au sein d'un groupe ;
- En ayant un projet d'apprentissage ;
- En prenant du plaisir dans un climat de confiance ;
- En maîtrisant ses propres stratégies d'apprentissage ;

#### **XIV.4.1 L'appropriation des contenus**

La réalité de l'enseignement dans nos établissements d'enseignement nous montre qu'il ya un manque de capacités scolaires chez les apprenants. Yves Reuter confirme : « *Certes, le manque peut être présent, à la source de problèmes, et cela sous de multiples formes (absence de savoirs, absence de convocation de savoirs, absence d'attention...)* »<sup>327</sup>. Les enseignants eux-mêmes perçoivent cette réalité comme un phénomène inexplicable puisqu'ils font une comparaison entre l'action pédagogique et les apprenants d'hier et d'aujourd'hui. Un sujet interviewé dit : « *Je pense que les anciennes méthodes étaient bonnes* »<sup>328</sup>. La négligence de

---

<sup>327</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 96

<sup>328</sup> Entretien. E 13

l'objectif de la remédiation pédagogique et ses principes de fonctionnement les insère dans une logique de méthode traditionnelle. Dans ce sens, les méthodes utilisées ne permettent pas aux apprenants d'utiliser les opérations cognitives qui leur permettent de suivre et d'évoluer leurs connaissances mais ils insèrent un esprit d'automatisation qui n'avantage pas l'appropriation des connaissances. Le facteur le plus important concrétisé de ce problème est le manque d'attention remarqué chez beaucoup d'apprenants qui sont en difficulté d'apprentissage et la démission parentale. Un professeur réclame : « *Les parents ne nous aident pas* »<sup>329</sup>. Les enseignants éprouvent des difficultés pour choisir les méthodes qui leur permettent de traiter l'information et d'accroître la compréhension et l'assimilation chez les apprenants et qui leur permettent d'interagir et d'intégrer de nouvelles informations. Beaucoup d'enseignants ne connaissent pas les méthodes modernes qui vont les aider à réaliser l'activité en toute confiance. Ils doivent manifester une inquiétude en cas d'un échec d'appropriation des informations mais cela doit se faire à travers une évaluation judicieuse et en programmant une intervention logique profonde et non pas machinale, sinon l'enseignant n'aura pas la possibilité de valoriser l'activité de remédiation pédagogique.

#### **XIV.4.2 La planification des alternatives**

Nous notons que quelques enseignants effectuent un guide d'évaluation et dépouillent les résultats avec des marques (+) (-) sans apporter des précisions, quant à la nature des erreurs commises ou d'observations objectives sur l'évolution ou la stagnation du niveau d'apprentissage chez les apprenants. Sandrine Grosjean développe : « *Au-delà d'une notation par lettre ou chiffre, il impose d'accompagner celles-ci de commentaires significatifs* »<sup>330</sup>. Il est vrai que certains d'entre eux entament l'activité de remédiation pédagogique d'une manière utile, mais ne nous nions pas que la majorité se contente de satisfaire des exigences administratives uniquement car la séance est programmée dans l'emploi du temps. L'enseignant

---

<sup>329</sup> Entretien. E 10

<sup>330</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 55

emploie une variété de situations d'apprentissage, mais elles ne répondent pas aux conditions exigées par l'activité, dans ce cas, ils n'encouragent pas l'apprenant à s'inscrire dans la séance. Le degré de complexité de certaines connaissances crée un échec. Les enseignants ne cherchent pas une nouvelle conception de l'intervention pédagogique, ils continuent de travailler de la même manière et les difficultés d'apprentissage persistent. Yves Reuter confirme : « *Une partie de dysfonctionnement peut ainsi attirer l'attention sur le fait que les contenus ne soient pas simple en raison de la complexité d'un concept ou d'un savoir-faire en jeu* »<sup>331</sup>. Le concept reste frustrant pourtant, une réflexion dans ce sens les pousse à simplifier l'information afin de permettre à l'apprenant en difficulté d'apprentissage de s'investir en accédant à la connaissance. D'autres cas d'échec peuvent émerger comme l'inadéquation du niveau des apprenants : le niveau mental qui n'est pas en adéquation avec le niveau d'acquisition. Un enseignant répond : « *Il y a des élèves qui sont malades* »<sup>332</sup>. Certains enseignants disent que ce profil ne devait pas accéder à la classe supérieure car il n'a pas le niveau requis et que le passage s'est fait en fonction d'une moyenne générale qui dépend de la langue arabe. Il y a ceux qui sont conscients de l'échec mais ils ne trouvent pas le moyen de concevoir des alternatives à cause du manque de formation et d'être confronté à ces cas d'échec. Marc Dennery confirme : « *Avec une démarche de suivi de formation, ce n'est plus seulement l'individu qui apprend, mais également toute une équipe. Les connaissances acquises par certains peuvent être généralisées à d'autre grâce à différents types de dispositifs* »<sup>333</sup>. Nous pensons qu'ils ne prennent pas en considération les conditions de réussite d'apprentissage pour chaque apprenant. Ils se contentent des préjugés qui les bloquent en cas d'échec qu'ils ne s'investissent pas dans la recherche des solutions ou des alternatives à savoir contacter les membres de l'équipe pédagogique et évoquer ce genre de problèmes.

---

<sup>331</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 82

<sup>332</sup> Entretien. E 08

<sup>333</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 16

Tout cela bien sûr ne rejette pas l'idée de l'existence d'un profil d'enseignants assidu qui applique l'activité d'apprentissage lors de l'activité de remédiation pédagogique d'une manière appropriée en optant pour une atmosphère communicative dans la salle de classe. Un nombre restreint d'enseignants tentent d'appliquer les méthodes pédagogiques actives et encouragent toutes les initiatives. Un sujet interviewé affirme : « *Choisir les bonnes démarches et les bons supports* »<sup>334</sup>. L'enseignant est tenu de procéder à des choix pour assurer le succès de l'activité de remédiation pédagogique. Les initiatives et la volonté des enseignants sont déterminantes et leur impact sur l'échec ou/et la réussite de la séance est influant.

### **Conclusion**

Notre analyse de pratiques de remédiation devait permettre d'identifier des pratiques réelles en classe. Ces rencontres avaient par ailleurs comme objectif de préparer le catalogue de pratiques autrement dit ce qui se fait en classe et le confronter à la conceptualisation ou l'aspect théorique, pour en déterminer les écarts et les concordances. Une première analyse comparative interindividuelle des pratiques de chaque enseignant prouve qu'il y a une pratique erronée dans les classes. Notre observation nous a permis de cibler les grandes tendances qui se dégagent de notre échantillon mais aussi la diversité et les particularités observées lors de l'activité de remédiation pédagogique.

Nos entretiens montrent que les raisons qui ont poussé les enseignants de l'échantillon à s'engager dans la voie de la remédiation sont multiples mais elles ne sont pas tout le temps explicables parfois elles sont évidentes. Parmi celles-ci, nous ne retrouvons pas une conception personnelle forte de l'enseignement, un cheminement personnel avec des moments de réflexion et de prises de conscience face à la classe et aux différences entre les apprenants. Pour Ronald Fresne confirme : « *il est impératif de démontrer que les différences ne justifient pas les échec, mais au contraire qu'il existe partout une dynamique de réussite* »<sup>335</sup>. La

---

<sup>334</sup> Entretien. E 17

<sup>335</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 82

quasi-totalité des enseignants savent que l'activité de remédiation pédagogique s'adresse aux apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage. Ils visent prioritairement l'atteinte d'un socle commun à tous, quitte à accorder plus d'attention aux plus faibles car on ne peut pas amener les apprenants au même niveau. Cela n'a que peu de sens car ils sont inégaux et ils le resteront mais les écarts devront se réduire pour l'essentiel. Les enseignants précisent que leur intervention est programmée après le constat de difficulté voire d'échec. Ce qui explique qu'ils sont unanimes à grande échelle pour dire qu'il vaut mieux remédier que de laisser l'erreur se transformer en échec scolaire. De manière générale, les enseignants perçoivent que les avantages de la remédiation pédagogique sont pour les apprenants puisqu'elle assure leur progression dans l'apprentissage et les inconvénients pour l'enseignant qui est tenu de fournir des efforts considérables dans ce sens. Yves Reuter estime : « *Qu'il s'agit de respecter la professionnalité des formateurs et des enseignants car ce sont, eux, les experts de leurs pratiques et les seuls impliqués dans des choix tributaires des situations singulières* »<sup>336</sup>. Les résultats positifs déclarés de la de la remédiation peuvent être classés comme des savoirs-êtres scolairement valorisés, efficacité pédagogique, équité et organisation au sein de la classe

Cette analyse semble mettre en évidence que, si théoriquement il est possible de remédier dans toutes les disciplines et sur tous les points de matière, certaines techniques semblent plus facilement mises en œuvre dans telle discipline par rapport à d'autres selon les exigences disciplinaires. En règle générale les pratiques observées étaient mises en place et gérées par l'enseignant seul, il n'avait pas d'autre personne que l'aide lors de la programmation ou même la réalisation. Parfois, des dispositions organisationnelles offraient la possibilité aux groupes aux besoins communs d'apprentissage d'avancer mais c'était plus difficile quand la carence était individuelle. Il n'y a pas là une intention de différencier dans le sens

---

<sup>336</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

de l'activité mais plutôt le souhait d'offrir des moments en plus aux apprenants d'une façon individuelle. Cependant, dans certains cas, qui ne sont pas nombreux, nous avons pu observer une concertation entre l'enseignant et les apprenants pour définir les groupes, les tâches à effectuer, etc.

L'observation des pratiques, nous a amené à voir que la classe fonctionnait autrement, des comportements différents des apprenants selon les angles de l'autonomie, de la responsabilisation, de la coopération, etc. Le grand privilège est de travailler avec un nombre restreint d'apprenants. Certains enseignants apportent une action spécifique selon les difficultés rencontrées par les apprenants. Certaines activités sont parfois présentées et pratiquées de façons différentes. Idéalement les regroupements d'apprenants devraient être planifiés en fonction des objectifs définis et des critères de diversité. Cependant, si les choix de groupements ne sont pas innocents, à l'exception de quelques uns, la majorité des enseignants éprouvent des difficultés à les justifier. Parmi les modes de regroupements observés, le plus fréquent c'est le regroupement « laisser au hasard », suite aux notes dans les activités disciplinaires et le comportement passif des apprenants. Nous avons remarqué qu'il n'y avait pas une grande variété de phases d'apprentissage. Un grand nombre d'activités était principalement orientées vers des tâches visant la fixation et l'automatisation des apprentissages. C'était principalement d'exercices programmés suite à des lacunes observées dans les apprentissages. Il s'agissait d'activités de remédiation où un apprenant ou un groupe d'apprenants recevaient un contenu avec des méthodes plus personnalisées pour "rattraper" un apprentissage que les autres avaient déjà réussi avec succès. Ceci peut être mis en relation avec la préparation des activités de remédiation par l'enseignant a priori ou a posteriori. Peu d'activités semblaient plutôt orientées vers des tâches d'apprentissages nouvelles ou d'approfondissements. Ces activités ne comprenaient pas l'idée de recherche individuelle. Nous avons aussi remarqué l'absence de différenciation dans certaines activités. Pour les enseignants, même si cela leur demande plus de travail, la remédiation pédagogique permet de revoir des connaissances par rapport aux difficultés des apprenants à travers les évaluations. La formation, initiale pour certains ou continue pour d'autres, suite à une remise en question, a conduit à des

pratiques, plus au moins justes, de l'activité. Les enseignants relèvent que des groupes plus réduits permettent une gestion plus facile du groupe. Cela favorise l'attention chez certains apprenants en se basant parfois sur l'individualisation. L'homogénéité peut être un atout dans certaines conditions, en fonction du travail ou de l'objectif poursuivi. Dans certains cas, les groupes de difficultés d'apprentissage communs peuvent être un inconvénient puisque ces conditions de travail, lors de cette activité, nécessitent au préalable une grande autonomie des apprenants. Philippe Meirieu confirme : « *l'action sensée en éducation aujourd'hui, c'est celle qui permet à l'apprenant d'accéder à l'autonomie* »<sup>337</sup>. Cependant, ils peuvent devenir un outil de développement de l'autonomie nécessaire à ce type de travail avec une volonté de progresser. Cette autonomie porte sur le travail en lui-même, les apprenants doivent prendre eux-mêmes l'initiative du déroulement de l'apprentissage. Elle porte aussi sur la répartition des tâches, sur la gestion du petit groupe.

L'activité de la remédiation pédagogique utilise les compétences des uns puis des autres comme moyens de diminuer la stigmatisation pédagogique. Lorsque tous les apprenants sont répartis dans différents groupes de besoins ou de remédiation, la discrimination pédagogique est moindre. En effet, chacun d'entre eux travaille une difficulté, un besoin. Les apprenants apprennent à respecter les différences, respecter autrui. Le climat de confiance qui règne dans certaines classes permet d'enrayer l'esprit de compétition des apprenants et fait place à la solidarité. Philippe Meirieu explique : « Sans doute peut-on penser qu'un climat confiant et paisible est favorable aux apprentissages »<sup>338</sup>. En effet, il arrive que l'enseignant n'adapte en rien sa démarche didactique, tantôt plus frontale, tantôt identique à la phase d'apprentissage préalable. Celui-ci ne profite pas de l'avantage du petit groupe pour modifier ses pratiques pédagogiques. Il reproduit parfois une pratique déjà génératrice d'échec. Il est nécessaire de poser la question de la différenciation a priori où l'analyse des erreurs, la connaissance des stratégies d'apprentissage

---

<sup>337</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 14

<sup>338</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 75

pourraient être plus formalisées pour permettre aux enseignants d'anticiper et de réfléchir à la base des représentations initiales erronées des apprenants. Ces derniers présentent l'avantage de pouvoir utiliser davantage de matériel ainsi ils peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés. Le plan de travail permet cette adaptation du rythme, les apprenants effectuent les tâches obligatoires dans un temps donné.

Enfin, les pratiques actuelles de l'activité de remédiation pédagogique nécessite une repensée profonde car beaucoup d'enseignants, lors de la réalisation, sont en écart par rapport à la conceptualisation de l'activité à savoir même par rapport à leurs propres représentations.

Notre analyse de pratiques de remédiation devait permettre d'identifier des pratiques réelles en classe. Ces rencontres avaient par ailleurs comme objectif de préparer le catalogue de pratiques autrement dit ce qui se fait en classe et le confronter à la conceptualisation ou l'aspect théorique, pour en déterminer les écarts et les concordances. Une première analyse comparative interindividuelle des pratiques de chaque enseignant prouve qu'il y a une pratique erronée dans les classes. Notre observation nous a permis de cibler les grandes tendances qui se dégagent de notre échantillon mais aussi la diversité et les particularités observées lors de l'activité de remédiation pédagogique.

Nos entretiens montrent que les raisons qui ont poussé les enseignants de l'échantillon à s'engager dans la voie de la remédiation sont multiples mais elles ne sont pas tout le temps explicables parfois elles sont évidentes. Parmi celles-ci, nous ne retrouvons pas une conception personnelle forte de l'enseignement, un cheminement personnel avec des moments de réflexion et de prises de conscience face à la classe et aux différences entre les apprenants. Pour Ronald Fresne confirme : « *il est impératif de démontrer que les différences ne justifient pas les échec, mais au contraire qu'il existe partout une dynamique de réussite* »<sup>339</sup>. La quasi-totalité des enseignants savent que l'activité de remédiation pédagogique s'adresse aux apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage. Ils visent

---

<sup>339</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 82

prioritairement l'atteinte d'un socle commun à tous, quitte à accorder plus d'attention aux plus faibles car on ne peut pas amener les apprenants au même niveau. Cela n'a que peu de sens car ils sont inégaux et ils le resteront mais les écarts devront se réduire pour l'essentiel. Les enseignants précisent que leur intervention est programmée après le constat de difficulté voire d'échec. Ce qui explique qu'ils sont unanimes à grande échelle pour dire qu'il vaut mieux remédier que de laisser l'erreur se transformer en échec scolaire. De manière générale, les enseignants perçoivent que les avantages de la remédiation pédagogique sont pour les apprenants puisqu'elle assure leur progression dans l'apprentissage et les inconvénients pour l'enseignant qui est tenu de fournir des efforts considérables dans ce sens. Yves Reuter estime : « *Qu'il s'agit de respecter la professionnalité des formateurs et des enseignants car ce sont, eux, les experts de leurs pratiques et les seuls impliqués dans des choix tributaires des situations singulières* »<sup>340</sup>. Les résultats positifs déclarés de la de la remédiation peuvent être classés comme des savoirs-être scolairement valorisés, efficacité pédagogique, équité et organisation au sein de la classe

Cette analyse semble mettre en évidence que, si théoriquement il est possible de remédier dans toutes les disciplines et sur tous les points de matière, certaines techniques semblent plus facilement mises en œuvre dans telle discipline par rapport à d'autres selon les exigences disciplinaires. En règle générale les pratiques observées étaient mises en place et gérées par l'enseignant seul, il n'avait pas d'autre personne que l'aide lors de la programmation ou même la réalisation. Parfois, des dispositions organisationnelles offraient la possibilité aux groupes aux besoins communs d'apprentissage d'avancer mais c'était plus difficile quand la carence était individuelle. Il n'y a pas là une intention de différencier dans le sens de l'activité mais plutôt le souhait d'offrir des moments en plus aux apprenants d'une façon individuelle. Cependant, dans certains cas, qui ne sont pas nombreux,

---

<sup>340</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

nous avons pu observer une concertation entre l'enseignant et les apprenants pour définir les groupes, les tâches à effectuer, etc.

L'observation des pratiques, nous a amené à voir que la classe fonctionnait autrement, des comportements différents des apprenants selon les angles de l'autonomie, de la responsabilisation, de la coopération, etc. Le grand privilège est de travailler avec un nombre restreint d'apprenants. Certains enseignants apportent une action spécifique selon les difficultés rencontrées par les apprenants. Certaines activités sont parfois présentées et pratiquées de façons différentes. Idéalement les regroupements d'apprenants devraient être planifiés en fonction des objectifs définis et des critères de diversité. Cependant, si les choix de groupements ne sont pas innocents, à l'exception de quelques uns, la majorité des enseignants éprouvent des difficultés à les justifier. Parmi les modes de regroupements observés, le plus fréquent c'est le regroupement « laisser au hasard », suite aux notes dans les activités disciplinaires et le comportement passif des apprenants. Nous avons remarqué qu'il n'y avait pas une grande variété de phases d'apprentissage. Un grand nombre d'activités était principalement orientées vers des tâches visant la fixation et l'automatisation des apprentissages. C'était principalement d'exercices programmés suite à des lacunes observées dans les apprentissages. Il s'agissait d'activités de remédiation où un apprenant ou un groupe d'apprenants recevaient un contenu avec des méthodes plus personnalisées pour "rattraper" un apprentissage que les autres avaient déjà réussi avec succès. Ceci peut être mis en relation avec la préparation des activités de remédiation par l'enseignant a priori ou a posteriori. Peu d'activités semblaient plutôt orientées vers des tâches d'apprentissages nouvelles ou d'approfondissements. Ces activités ne comprenaient pas l'idée de recherche individuelle. Nous avons aussi remarqué l'absence de différenciation dans certaines activités. Pour les enseignants, même si cela leur demande plus de travail, la remédiation pédagogique permet de revoir des connaissances par rapport aux difficultés des apprenants à travers les évaluations. La formation, initiale pour certains ou continue pour d'autres, suite à une remise en question, a conduit à des pratiques, plus au moins justes, de l'activité. Les enseignants relèvent que des groupes plus réduits permettent une gestion plus facile du groupe. Cela favorise

l'attention chez certains apprenants en se basant parfois sur l'individualisation. L'homogénéité peut être un atout dans certaines conditions, en fonction du travail ou de l'objectif poursuivi. Dans certains cas, les groupes de difficultés d'apprentissage communs peuvent être un inconvénient puisque ces conditions de travail, lors de cette activité, nécessitent au préalable une grande autonomie des apprenants. Philippe Meirieu confirme : « *l'action sensée en éducation aujourd'hui, c'est celle qui permet à l'apprenant d'accéder à l'autonomie* »<sup>341</sup>. Cependant, ils peuvent devenir un outil de développement de l'autonomie nécessaire à ce type de travail avec une volonté de progresser. Cette autonomie porte sur le travail en lui-même, les apprenants doivent prendre eux-mêmes l'initiative du déroulement de l'apprentissage. Elle porte aussi sur la répartition des tâches, sur la gestion du petit groupe.

L'activité de la remédiation pédagogique utilise les compétences des uns puis des autres comme moyens de diminuer la stigmatisation pédagogique. Lorsque tous les apprenants sont répartis dans différents groupes de besoins ou de remédiation, la discrimination pédagogique est moindre. En effet, chacun d'entre eux travaille une difficulté, un besoin. Les apprenants apprennent à respecter les différences, respecter autrui. Le climat de confiance qui règne dans certaines classes permet d'enrayer l'esprit de compétition des apprenants et fait place à la solidarité. Philippe Meirieu explique : « Sans doute peut-on penser qu'un climat confiant et paisible est favorable aux apprentissages »<sup>342</sup>. En effet, il arrive que l'enseignant n'adapte en rien sa démarche didactique, tantôt plus frontale, tantôt identique à la phase d'apprentissage préalable. Celui-ci ne profite pas de l'avantage du petit groupe pour modifier ses pratiques pédagogiques. Il reproduit parfois une pratique déjà génératrice d'échec. Il est nécessaire de poser la question de la différenciation a priori où l'analyse des erreurs, la connaissance des stratégies d'apprentissage pourraient être plus formalisées pour permettre aux enseignants d'anticiper et de réfléchir à la base des représentations initiales erronées des apprenants. Ces derniers

---

<sup>341</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 14

<sup>342</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 75

présentent l'avantage de pouvoir utiliser davantage de matériel ainsi ils peuvent travailler à leur rythme et recevoir de l'aide en fonction de leurs difficultés. Le plan de travail permet cette adaptation du rythme, les apprenants effectuent les tâches obligatoires dans un temps donné.

Enfin, les pratiques actuelles de l'activité de remédiation pédagogique nécessite une repensée profonde car beaucoup d'enseignants, lors de la réalisation, sont en écart par rapport à la conceptualisation de l'activité à savoir même par rapport à leurs propres représentations.

**TROISIEME PARTIE :**  
**INTERPRETATION DES RESULTATS**

**CINQUIEME CHAPITRE :**  
**DIFFICULTES ET UTILITES DE LA**  
**RECHERCHE**

## **Introduction**

Notre problématique, rappelons-le, s'est donc centrée sur la conception et la réalisation d'une activité de remédiation pédagogique chez les enseignants de la langue française du cycle primaire. Il est à noter que l'analyse de notre enquête de terrain s'est faite dès la fin de la collecte des données.

Parfois, nous nous demandions sur quels critères nous allions introduire telle ou telle idée. L'interprétation des résultats ne fait pas appel à un raisonnement aléatoire mais toutes les réflexions sont étudiées. Tout de même, nous jugeons que le plus gros des déclencheurs verbaux et autres questions a été choisis en fonction de nos attentes. Il est vrai qu'un arrêt ou une hésitation sont révélateurs du sens que l'enquêté veut donner à sa propre réponse car le silence marque la parole.

Quelques enseignants ne voulaient pas nous donner les photocopies de leurs préparations ni les produits de leurs apprenants, ils essayaient de cacher le côté sombre de leur travail quotidien. S'il s'agissait d'une exigence institutionnelle comme c'est le cas de l'inspection le rapport serait différent car il s'agit d'une situation d'inspection et contrôle mais dans ce cas certains ne veulent pas dévoiler le contenu de l'activité de remédiation pédagogique en public par crainte de critique.

D'abord, il s'agit de présenter la préparation du cours et la préparation de l'activité de remédiation pédagogique ensuite de présenter les résultats des apprenants lors du cours et de la remédiation pédagogique. Il est vrai que ce n'est pas tous les jours qu'ils sont sollicités à discuter des facteurs relatifs aux enseignements (desquels ils souffrent le plus) et tentent de participer à l'élaboration de quelque chose qui va y remédier, c'était une occasion pour eux et pour nous d'évoquer le concept de remédiation pédagogique.

Quant à l'objectif premier de notre interprétation, il s'agissait de rediscuter les résultats des analyses, de vérifier leur validation et de chercher à situer leur portée sur la suite de notre recherche. Il était aussi dans notre intention de remettre en cause certaines parties des questions et voir si elles ont apportés des éléments de réponse à nos questions/problèmes de départ. L'étude de l'activité de remédiation pédagogique dans sa conceptualisation, sa réalisation, les obstacles qui entravent

son exécution et son impact sur les apprenants qui présentent des difficultés d'apprentissage a suscité notre intérêt. D'un côté, il était question de savoir comment nos enquêtés et nos sujets questionnés réagissent face à l'activité de remédiation pédagogique, d'un autre, il était clair que nous voudrions, à travers certaines questions, découvrir la conception qu'ils ont de l'activité.

Le présent travail qui est l'interprétation des résultats obtenus dans les enquêtes de terrain, questionnaire, entretien, pratiques de classe et analyse des préparations des enseignants et les produits des apprenants tend à nous aider à mieux comprendre les stratégies avec lesquelles opèrent ces sujets quand il s'agit de discuter la conception et la pratique de l'activité de remédiation pédagogique et les représentations qu'ils font de cette dernière. Aussi, du fait de son utilité quant à la concrétisation de nos propositions et autres préconisations. Il semble important de procéder à une interprétation en fonction des problèmes posés au début de notre recherche.

Nous faisons remarquer que l'enquête de terrain a été, pour nous, une étape révélatrice de beaucoup d'éléments qui vont nous permettre de situer les éventuelles préconisations à proposer à l'issue de notre recherche. Rappelons aussi que le domaine, dans lequel, nous nous sommes inscrit renvoie à la réalisation d'une activité de remédiation pédagogique de langue française au cycle primaire. Rappelons aussi que les synthèses réalisées, à partir des réponses émises par les sujets questionnés et les enquêtés, nous ont permis de redécouvrir d'autres points en relation étroite avec nos questions-problèmes.

Si, majoritairement, les sujets questionnés estiment que l'activité de remédiation pédagogique est bénéfique pour les apprenants, il y a ceux qui manifestent un sentiment d'indifférence à l'égard de cette activité pour plusieurs raisons. Certains sont catégoriques en disant que la remédiation pédagogique n'améliore pas le niveau des apprenants et que la difficulté persiste. Pour Gérard de Vecchi : « *les erreurs initiales persistent et même se renforcent ! Dans toute la scolarité, beaucoup de sujets sont repris de nombreuses fois (chaque année, pour certaines règles de grammaire en français ou en langue !) ...et pourtant, ce savoir*

*ne progresse pas* »<sup>343</sup>. D'autres avaient mentionné l'absence du temps nécessaire qui est l'une des causes principales de leur incapacité à s'affirmer lors de cette activité.

Nous pensons que les représentations des enseignants doivent prendre en compte les conditions dans lesquelles, ces sujets questionnés et enquêtés, se sont mis à connaître les spécificités de l'activité de remédiation pédagogique puisque certains ont bénéficié d'une formation, d'autres pas, il y'a ceux qui avaient une volonté de parfaire la tâche pédagogiques et ceux qui se contentaient de la réalisation ordinaire mécanique sans se préoccuper de la réussite de l'activité.

Les systèmes d'enseignement n'ont pas cessé de changer, les méthodes aussi. Une telle situation a fait que les enseignants se perdent, tout d'abord dans la terminologie ensuite dans les démarches pédagogiques. Ceci crée, dans la plupart des cas, des confusions d'ordre conceptuel qui se répercutent sur le plan procédural. Nous avons remarqué que certains n'arrivent pas à faire la différence entre remédiation pédagogique, rattrapage et soutien pédagogique, pour eux, ce n'est qu'une affaire de terminologie mais les pratiques restent les mêmes. C'est le genre de réflexion qui condamne l'activité à l'échec car la représentation est fautive. Afin de donner des réponses justes, les enseignants voulaient avoir des explicitations sous forme d'aide qui les oriente vers les bonnes répliques, cette situation d'instabilité était presque évidente à partir de leurs comportements et réactions. Ceci démontre l'insistance à vouloir comprendre, d'abord, les questions posées avant qu'ils ne se mettent à répondre.

Les enseignants sont convaincus que le problème des difficultés d'apprentissage dépend du temps imparti à l'activité. Ce dernier doit être revu à la hausse pour toutes les activités en particulier la remédiation. Pourtant, les contenus sont programmés d'une façon chronologique et accompagnés avec une progression et des manuels mais l'échec persiste. Une bonne majorité des sujets questionnés avec qui nous avons réalisé l'entretien déclarent que c'est une activité importante. Certains avancent l'idée aussi de l'absence d'adhésion à l'activité de la part des

---

<sup>343</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 128

apprenants et de la démission des parents. Pour Philippe Meirieu : « *Les parents sont le premier environnement de l'enfant, doivent aider à la découverte du bonheur d'apprendre* »<sup>344</sup>. Ils se justifient en évoquant la nouveauté dans les méthodes qui nécessitent des conditions de réalisation, telles que le nombre restreint d'apprenants et l'abondance des moyens pédagogiques. Ils jugent qu'on voulait les mettre dans une autonomie, jugée précoce à leurs yeux car ils sont démunis.

---

<sup>344</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 81

## **XV - Rappel des questions de recherche et des hypothèses de départ**

Il s'agit d'exposer la partie la plus complexe de notre travail car nous allons délimiter le lien entre ce qui a été fait et ce qui va être proposé. Nous pensons tout de même qu'il s'agit d'une partie où il nous est demandé de justifier, d'affirmer, d'infirmer des pratiques, des habitudes, des conceptions, des opinions quant à l'objet de notre étude : la remédiation pédagogique entre conceptualisation, représentations et pratiques de classe au cycle primaire. Si certains aspects ont été véhiculés dans les théories (chapitre I), nous pensons que tout travail de recherche est conditionné à la formulation des questions de recherche qui doivent se concorder avec les hypothèses de départ pour ensuite proposer des suggestions adéquates. Le travail est, bien entendu, soumis à des expérimentations, créatrices de données, qui contribuent à l'identification des différents liens entre les éléments analysés et discutés tout au long de la recherche. Notre sujet d'étude concerne, donc, à la fois, la conception et la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. Si nous nous focalisons sur ces deux aspects, l'apparition d'autres éléments étroitement liés, à savoir, les difficultés relatives à la l'exécution de l'activité d'une façon correcte peuvent être évoquées. Les représentations des enseignants en ce qui concerne l'activité et ses modalités de réalisation sont, aussi, des facteurs révélateurs qui peuvent exprimer certains comportements et attitudes. Ces éléments nous semblent indissociables à partir du moment où notre intérêt s'est porté sur l'étude des comportements enseignants en situation d'expression (l'entretien) sur les éléments de la préparation du cours et la remédiation pédagogique ainsi que sur une autre situation de réponse et de réécriture (le questionnaire).

L'hypothèse de départ contenait une nécessité de prendre en considération certains aspects liés à l'évolution des apprentissages avec une meilleure mise en place de stratégies d'acquisition chez l'apprenant. Les enseignants sont les garants de cette évolution puisqu'ils représentaient les accompagnateurs qui vont les aider à surmonter les difficultés d'apprentissage à travers l'activité de remédiation pédagogique. Les pratiques pédagogiques sont le fruit de plusieurs années

professionnelles mais ces dernières, sont-elles performantes lors de la réalisation de l'activité ?

C'est ce moment de l'interprétation des résultats qui nous paraît le plus crucial du fait qu'on est appelé à préparer les recommandations adéquates. Cela va aussi nous permettre de mettre en relation les données recueillies par rapport aux positions initiales relatives au constat soulevé, la présence de difficultés liées aux pratiques de réalisation d'une activité de remédiation pédagogique. L'interprétation va donc nous permettre aussi de répondre à toutes ces questions (que nous avons évoquées tout au long de notre recherche) pour aboutir à nos attentes.

### **XV.1 Les conditions spécifiques aux enquêtes de terrain**

D'emblée, il faut noter que nous avons accordé peu d'importance à quelques situations particulières, au moment de la confection du questionnaire et de l'entretien, puisque ces dernières étaient multiples. L'exigence de la recherche, nous impose une convergence qui se réfère à la problématique et aux hypothèses émises au départ mais cela, ne nous empêche pas d'y revenir dans un moment ultérieur afin de trouver d'autres réponses et s'inscrire dans un esprit de recherche. Il faut dire aussi que nous nous retrouvions devant des profils différents sur tous les plans : connaissances, assiduité, engagement...etc. Ces images relatives aux différents statuts des répondants étaient pour nous, bénéfiques puisqu'elles nous ont permis d'élargir notre corpus. Il est donc certain que les données seraient plus parlantes. Pour être honnête, il faut avouer que nous sommes passés à côté de certaines choses car ce n'est pas possible de boucler tous les paramètres qui constituent la problématique et que les variables et les données ne respectaient pas entièrement le principe d'objectivité, c'est pour cela que nous nous sommes basés sur l'observation continue pour pallier le non-verbal et analyser d'une façon objective. Nous nous posons, souvent, cette question : est-ce que les données recueillies nous aident à trouver des réponses présumées à nos questions de recherche de départ ? Il faut avouer qu'en terme de crédibilité de nos résultats, nous les considérons satisfaisants mais pas complets car nous avons confirmé certaines hypothèses émises dans notre recherche et infirmer d'autres. Cela, ne nous empêche pas de dire que ces données étaient nécessaires pour l'avancée de notre recherche car elles

représentaient des idées qui font appel à une analyse et nous permettaient d'avoir une vision synthétique sur des notions que nous n'arrivions pas à concevoir, correctement, sur le plan théorique. Si nous associons tous ces éléments et autres facteurs ayant accompagnés le déroulement de notre enquête de terrain, nous allons bâtir des liens qui expliquent leurs convergences. L'échantillon choisi nous est familier car il s'agit des enseignants de la circonscription que nous gérons, dans ce sens, nous avons la possibilité d'assurer la continuité de la recherche, à titre exploratoire. Il est bien évident que la situation dans laquelle s'est déroulée notre enquête nous incite à interpréter les résultats avec prudence afin d'éviter de donner des jugements préétablis.

## **XV.2 Etude critique des questions**

Trouver une solution aux difficultés d'apprentissage et aux carences pédagogiques et permettre aux apprenants d'avoir une stabilité dans l'acquisition est l'une des attentes la plus souhaitée. En revanche former un profil d'enseignants à la hauteur de ces attentes est encore plus pesant car c'est eux qui adaptent le contexte pédagogique à cette acquisition et ils veillent à la réalisation efficiente de l'activité de remédiation pédagogique. Tout au long de notre recherche, d'autres interrogations se sont imposées. Il est vrai que les résultats ont montré beaucoup de divergences quant à la conception de l'activité de la remédiation pédagogique par rapport aux représentations des enseignants et aussi par rapport à sa réalisation. C'était, peut être, notre plus importante tâche, celle de découvrir les écarts entre ces trois éléments. D'autres éléments de réponses- que nous jugeons complémentaires- peuvent nous aider à mieux situer les carences et les difficultés liées à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique.

Lors du moment de la confection du questionnaire et des critères d'observation des pratiques de classe nous nous sommes positionnés au niveau des éléments pratiques et révélateurs qui touchent d'une façon directe, l'aspect théorique de l'activité de remédiation pédagogique car il nous fallait identifier la référence ou des normes pour pouvoir mesurer les écarts. Les questions orales convergeaient vers l'objet de recherche mais dans certains cas. Ce sont des situations qui imposent la question car nous pensons qu'il ne fallait pas se fier à un

style journalistique d'une manière totale mais laisser de la place à une expression spontanée car les enseignants vont parler d'une expérience personnelle. Avec certains, nous n'avons pas eu le sentiment qu'ils étaient en train de chercher la validation de leurs propos de notre part puisqu'ils avaient leurs convictions pour justifier leurs pratiques, cette réaction était significative. Pour d'autres les discussions se référaient à l'hésitation et l'incertitude. Il était important d'inciter les sujets questionnés à mieux s'étaler sans les limiter à certaines zones de réponses. D'autres points, que nous pouvions juger importants, à posteriori, n'ont pas pu être évoqué pendant l'enquête. Il à noter que Les données recueillies nous confortent, tout de même, dans nos hypothèses de départ. Nos attentes ont été, d'une manière générale, satisfaites.

Cependant, il n'en demeure pas moins de signaler que certains sujets sollicités au questionnaire comme à l'entretien étaient réticents. Ils manifestaient un comportement de rejet, c'est un profil qui ne souhaitent pas donner un jugement par peur des autres, ils ne répondent pas parce qu'ils ne savent pas répondre ou parce qu'ils ont peur de se tromper ? En dépit de leur caractère qui ressort de notre constat de départ, de telles attitudes vont nous être d'une aide considérable quant à la construction des propositions didactiques car même la non-réponse est une réponse. Pour d'autres enseignants, c'est surtout, à partir de leur manière de réaliser une activité de remédiation pédagogique et des représentations qu'il nous a été possible de déceler que nous arrivions à interpréter le sous-entendu. Le nombre d'enseignants qui n'ont pas adhéré à cette recherche à travers leurs idées et réalisations est réduit par rapport à l'ensemble du corpus sollicité. Nous pensons que cela contribuera énormément aux propositions didactiques. Les enquêtes de terrain nous ont été utiles, il faut le citer, mais c'est aussi nos observations personnelles lors des visites de classe qui étaient déterminantes.

Nous devons préciser que pendant la première mouture du questionnaire, quelques enseignants éprouvaient de difficultés pour répondre à certaines questions. Ils nous demandaient, à chaque fois, des explicitations. Il était important, pour nous, d'établir un climat serin de simplicité et de clarté tout au long de notre recherche. Pour cela nous avons retravaillé ces questions d'une façon à garantir l'accessibilité

sémantique en proposant un deuxième questionnaire reformulé légèrement sous forme d'un deuxième jet qui était plus rentable et plus riche en matière de données. Il nous a semblé important de rappeler, que lors de la passation du questionnaire, une bonne partie des sujets sollicités n'a pas cessé d'en redemander d'autres formulations. Ceci explique l'hésitation, l'appréhension du travail demandé et l'envie de vouloir bien faire et bien plaire.

D'autre part, il faut noter que quelques répondants évitaient certaines questions en particulier celles qui les obligeaient à justifier leurs réponses. Ces dernières étaient choisies en fonction d'une logique surtout celles qui émergeaient sous forme de QCM. Nous pensons que les enseignants étaient incapables de répondre car ils avaient des doutes au sujet de leurs pratiques. Ils n'arrivaient pas à mesurer la conformité de leurs interventions par rapport aux normes conceptuelles à savoir procédurales. Ce genre de situations s'il est avantaagé dans la recherche comme moyen de recueil de données, il peut être, aussi un déclic qui incite les répondants à repenser leur conception et réalisation à travers une auto-évaluation. Ce sont les abstentions qui interprètent un état d'esprit qui n'est pas, tout le temps, négatif. Les écarts qui existent dans l'activité de remédiation pédagogique sont surtout relatifs à la formation, à l'auto-documentation, à l'assiduité de certains par rapport à d'autres qui touche tous les paramètres de réussite (préparation, moyens, supports didactiques...etc).

## **XVI - Les résultats de l'enquête**

Afin de donner du sens à notre travail de recherche, l'interprétation des résultats observés devait refléter la réalité du terrain car l'objectivité dans l'analyse est la solution qui élimine les écarts lors de l'étude des hypothèses de recherche. Pour cela, nous nous sommes tenus par la vérification d'une condition de travail capable de nous aider à mieux nous situer. Les hypothèses de recherche qui représentent les grands axes et lignes directrices qui nous permettent de suivre avec une logique d'analyse les données seront confirmées ou infirmées à la fin de la recherche.

L'analyse des données recueillies dans les chapitres pratiques (questionnaire, pratiques de classe et entretien) révèle une grande divergence entre ce que doit être la pratique de l'activité de remédiation pédagogique et la réalité du terrain. Robert F. Mager dit : « *Nous suggérons d'identifier les discordances entre les principes d'un bon enseignement, et cet enseignement en réalité* »<sup>345</sup>. Cette première réflexion confirme l'hypothèse de la présence de quelques écarts entre la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classe. Nous pouvons, déjà confirmer fortement l'hypothèse de départ. Pour mieux soutenir nos propos, et après une analyse des données du questionnaire, des pratiques de classe et entretien, nous allons établir des liens entre nos questions de recherche et les résultats obtenus.

Nous rappelons que le corpus sur lequel nous avons fondé nos observations, analyses et interprétations est un corpus qui respecte le choix motivé par le besoin d'approfondir et d'élargir nos besoins en matière de données. Cette diversification est importante dans le but de s'inscrire dans une logique de complémentarité. Il est aussi utile de rappeler que l'enquête de terrain a été, pour nous, une phase très importante car elle a pu s'occuper du troisième paramètre de l'intitulé et la problématique de notre recherche celle qui s'intéresse au côté pratique.

Nous pensons que les procédés de recueil de données sont aussi une interpellation des sujets questionnés ou observés comme nous l'avons souligné

---

<sup>345</sup> Robert F. Mager, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod. P 86

auparavant puisqu'ils vont se retrouver dans un conflit cognitif qui va faire émerger des interrogations en se référant aux connaissances personnelles du sujet. Selon Xavier Rogiers : « *La cognition est alors considérée strictement comme l'activité de mémorisation en termes de processus de codage de l'information et de récupération de l'information codée en mémoire* »<sup>346</sup>. Leurs réponses reflètent leurs comportements à l'égard de la conception et la pratique spécifique à l'activité de remédiation pédagogique. Il est question de comprendre qu'ils remettent en cause les connaissances qu'ils avaient avant qu'ils soient sollicités à les exprimer et les expliquer à leur public. Dans cette optique, nous avons remarqué qu'il y avait un profil d'enseignants qui réalisait des actes en épousant une certaine méthodologie sans connaître les soubassements théoriques ou même les objectifs pédagogiques assignés à cette dernière. Cette catégorie s'est inscrite dans une réalisation machinale qui n'est pas convaincu par cette démarche.

Beaucoup d'enseignants ont posé une question pertinente sur l'absence de l'activité de remédiation pédagogique dans l'emploi du temps de la troisième année primaire. Nous avons, nous aussi, posé cette question au représentant de l'inspection général lors d'un séminaire de formation qui nous a confirmé qu'il s'agit d'un projet. L'institution est, parfois, responsable de certaines difficultés car l'organisation pédagogique doit prendre en charge tous les facteurs de réussite de l'acte enseignement-apprentissage. Il est très important de planifier une activité de remédiation pédagogique dès la première année d'apprentissage de la langue française qui est la troisième année primaire pour la simple raison que les difficultés d'apprentissage émergent à partir de cette année ( 3<sup>ème</sup> année primaire) et que certaines insuffisances qui peuvent être traitées à ce stade risquent de s'aggraver lors des années qui suivent. Cette recommandions n'a été satisfaite qu'en 2017. La correspondance ministérielle n° 1548 du 21/09/2017 annonce l'installation d'une séance de remédiation pédagogique en 3<sup>ème</sup> année primaire.

Le problème de remédiation pédagogique est lié directement avec l'acte enseignement-apprentissage. Une défaillance au niveau de ce dernier crée des

---

<sup>346</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 38

difficultés d'apprentissage. Nous avons remarqué que, dans certains cas, les enseignants font appel à tous les apprenants pour assister à une séance de remédiation pédagogique, ce qui est improductif car parmi les conditions de réalisation de cette activité, c'est le nombre restreint et c'est un profil ciblée, il s'agit des apprenants qui pressentent des difficultés d'apprentissage. La question légitime et qui se pose d'elle-même : Quelle était l'activité réelle de l'enseignant au sein du groupe-classe si tous les élèves se trouvaient dans la même situation de difficulté d'apprentissage ? Ici, apparaît l'importance de se responsabiliser avant de responsabiliser les autres.

A notre avis, la phase la plus importante dans le protocole alloué à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique, c'est la phase de l'identification des carences ou des difficultés mais la plupart des enseignants se contentent de répertorier les noms des apprenants. Ils oublient qu'il est primordial de cerner les difficultés et leurs sources. Nous pensons que c'est en connaissant les sources des erreurs que nous pouvons donner un sens à l'activité de remédiation pédagogique. L'enseignant va confectionner un plan d'action en avantageant un esprit d'analyse profonde selon des données réelles et non pas bâtir son intervention pédagogique selon des données qui peuvent être inadaptées. C'est un indice qui nous montre la réalité de l'activité et son degré de réussite. Jusqu'à aujourd'hui, nous continuons à assister à des activités qui font appel à des méthodes d'enseignement archaïques basées sur des représentations erronées.

D'autre part, Nous retenons le manque de formation qui a des effets néfastes sur l'évolution des pratiques. Dans ce sens, Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond disent : « l'enseignant doit d'abord posséder une base théorique solide en matière de connaissance des mécanismes d'apprentissage »<sup>347</sup>. Même si le thème est traité, le formateur ne commence jamais sa formation à partir des représentations des enseignants car il n'avantage pas le principe de communication. Les thèmes de formation sont proposés selon une suite logique de connaissances pédagogiques.

---

<sup>347</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 85

Pourtant, il est important de se référer aux besoins des enseignants car l'objectif de la formation c'est de les aider à concevoir et à réaliser correctement un acte pédagogique. Selon Marc Dennery : « *L'application des connaissances est ainsi un élément déterminant dans la réussite du transfert pédagogique. Mais sa mise en oeuvre est elle-même souvent difficile* »<sup>348</sup>. Pour ce qui est de l'activité de remédiation pédagogique, les enseignants ont bénéficié d'un séminaire de formation de trois jours dès son apparition. Pour nous, Cette durée est restreinte pour assurer une conception et une réalisation adéquate. Un autre problème, celui des professeurs novices qui n'ont pas pu bénéficié d'une formation dans ce sens pourtant ils sont nombreux à cause de la sortie en masse des enseignants en retraite. Nous pensons que le profil d'enseignants qui exerce le métier d'enseignement aujourd'hui, souffre d'une carence terrible en matière de formation car même l'université n'assure pas une formation de spécialité.

Lors de notre recherche, nous avons découvert que les enseignants n'ont pas été accompagnés pendant l'activité de remédiation pédagogique. Cette dernière est introduite dans l'organisation pédagogique et dans un emploi du temps officiel mais les inspecteurs ne programment pas des visites d'inspection et de contrôle pour cette activité. Cette attitude révèle qu'elle est sous-estimée par rapport aux autres activités. Cet état d'esprit du responsable se répercute sur l'enseignant. Sachant bien que cette activité est délaissée, l'enseignant va la dévaloriser même s'il lui prête l'intérêt souhaité, il ne sera jamais orienté de la part de l'inspecteur. Nous pensons que ce dernier essaye d'éviter cette activité par manque, aussi de formation.

La formation des formateurs, depuis toujours, a créé une polémique, nous devrions reconnaître que certaines formations, même si elles existent, sont stériles. Selon Marc Dennery : « *Le formateur n'est pas le seul acteur à pouvoir concevoir le suivi de formation. Dans certains cas, il sera intéressant que le responsable de formation aussi s'implique dans la conception, notamment si le projet est important, lorsqu'il s'agira d'imaginer des dispositifs complexes nécessitant des moyens importants pour des cursus de formation modulaires, le responsable de*

---

<sup>348</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 74

*formation pourra apporter une certaine valeur ajoutée au travail du formateur »*<sup>349</sup>. Certains formateurs ne sont pas à la hauteur de cette tâche qui exige la maîtrise des connaissances, le sens de l'organisation et les techniques d'animation. Beaucoup de formateurs préfèrent faire de la formation pour la formation sans se préoccuper des objectifs ni de l'évaluation des concepts. Ils programment des thèmes de formation d'une façon aléatoire sans prendre le risque de s'aventurer dans des thèmes inconnus en avantageant un esprit de recherche favorisant des thèmes simples et accessibles. Pour Philippe Meirieu : « *apprendre est tout sauf une démarche pédagogique* »<sup>350</sup>. Nous pensons que le formateur est tenu de recenser les besoins de formation des enseignants afin de les aider à surmonter leurs propres difficultés vis-à-vis l'activité de remédiation pédagogique.

D'autres difficultés relatives aux zones géographiques dans lesquelles se font ces apprentissages, certains pensent que l'apprentissage est mieux encadré en zones urbaines qu'en zones rurales. Pour Sandrine Grosjean : « *Cette question du rapport au savoir des élèves issus de classes populaires peut s'étendre aux questions du rapport à la langue* »<sup>351</sup>. De ce fait, l'activité de remédiation pédagogique sera plus facile à gérer pour certains que pour d'autres. Il faut noter que c'est une réflexion qui émerge de la part de quelques enseignants qui travaillent dans des zones rurales mais nous confirmons qu'il y'a d'autres qui appartiennent à cette zone et qui ne croient pas à cette idée car ils confirment qu'ils arrivent à avoir de bons résultats avec leurs apprenants. La majorité des questionnés était d'accord sur le manque des outils et supports pédagogiques au niveau des établissements scolaires. C'est un problème réel car l'école n'a pas de ressources financières qui lui permettent d'affronter les situations pédagogiques qui nécessitent un financement

---

<sup>349</sup> Marc Dennery, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF. P 20

<sup>350</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 34

<sup>351</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 43

particulier. Nous considérons de tels aspects, comme l'une des causes d'une mauvaise réalisation de l'activité de remédiation pédagogique.

Les réponses au questionnaire, énoncées par les sujets questionnés, ont été très distinctes dans leurs fonds et dans leurs natures. Certaines réponses englobaient même des propositions, c'est une façon de nous exposer des difficultés de réalisation ou de nous avouer, implicitement, leur rejet de certaines choses spécifique au thème. La remédiation pédagogique fait émerger beaucoup de problèmes qui dérangent les enseignants, c'était probablement, une occasion, pour eux, d'extérioriser ce qu'ils ont comme connaissances et surtout d'en discuter sans complexe puisque le contexte était favorable à ce genre de réflexions. Les connaissances, que les enseignants ont, sur l'activité de remédiation pédagogique ne sont pas consistantes. Cela est clair, à travers leurs réponses et ces moments de silence et d'hésitation lors de l'entretien. Parfois, ils sont affirmatifs sans se référer à des études bien précises mais d'une façon évidente. Certaines convictions ont besoin d'être confirmées sinon ils conserveront toujours une partie erronée des représentations.

Les variations dans les méthodes et supports utilisés lors des activités étaient citées comme moyen efficace qui appelle la réussite. Mais, nous avons remarqué, pendant des pratiques de classe que les enseignants conservaient les mêmes méthodes du cours, ils croient à la nouveauté mais ils ne l'appliquent pas. Un autre problème majeur a été identifié, celui de la préparation, le plus souvent l'activité était préparée sans tenir compte les capacités d'acquisition chez les apprenants, de leurs difficultés d'apprentissage ni des sources de ces erreurs. Dans certains cas, il y avait une absence de préparation et la justification de ce comportement se faisait à travers une reprogrammation du cours et qu'il ne s'agit pas de connaissances nouvelles. Les sujets questionnés se divisent en deux catégories ceux qui expriment une confiance en soi et disent qu'ils arrivent à réaliser l'activité selon ses normes et ceux qui estiment qu'ils ne sont pas assez armés pour affronter la remédiation pédagogique car ils sont démunis sur certains plans.

## XVI.1 Evocation des difficultés

D'une manière générale, nous relevons une unanimité que l'activité de remédiation pédagogique est une activité intéressante qui aide les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes et qui aide les apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage et de progresser dans l'acquisition des connaissances, que sa planification dans l'organisation pédagogique relève de la nécessité pédagogique. Si elle est confrontée à des problèmes c'est qu'elle n'a pas été bien prise en charge depuis son installation et qu'il n'y a pas un suivi quant à sa réalisation en classe car l'équipe pédagogique ne se sent pas concernée par ce qui se passe à l'intérieur de la classe, laissant l'enseignant seul avec des enfants qui font appel à son aide. Sandrine Grosjean exprime cette idée : « *Les enseignants disent bien de la nécessité de travailler en équipe pour aboutir à une bonne compréhension. Mais concrètement, ça ne se passe pas toujours aussi bien qu'ils le voudraient* »<sup>352</sup>. Une bonne partie pense que ce thème doit être revu en fonction des nouveautés comme une forme de recyclage pour les anciens et une mise-à-jour pour les novices. Une catégorie est, complètement, convaincue que cette activité n'est pas d'une aide précise pour les apprenants, ces derniers n'arrivent pas à progresser, ils pensent qu'ils n'ont pas les capacités d'assimiler les notions spécifiques à une langue étrangère car ils ne possèdent pas les connaissances de base. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca expliquent : « *on sait qu'un enseignant du FLE utilisant la méthodologie communicative est plus performant en cours intensif, en petit groupe, avec des adultes motivé* » *qu'en cours extensif, en grande classe, avec un public d'adolescents captifs* »<sup>353</sup>. Selon, l'avis de la majorité des enseignants questionnées, le grand problème qui entrave la réalisation efficiente de l'activité, c'est bien le temps. La quasi-totalité des enseignants se plaignent du manque du temps réservé à l'activité malgré son importance, ils estiment que pour assurer une réalisation

---

<sup>352</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 11

<sup>353</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 100

efficace et une bonne gestion pédagogique, il leur faut plus de quarante cinq minutes. Nous pensons que beaucoup d'enseignants ont un problème de gestion de temps lors des activités quotidiennes et aussi pendant la séance de remédiation pédagogique. Cela est dû à une préparation qui peut prendre plusieurs paramètres en considération sauf celui du temps pourtant il est déterminant quant à la réussite ou l'échec de l'activité.

Les questions que nous avons analysé (questionnaire et entretien) portent essentiellement sur la conception, les représentations et les pratiques de classe de l'activité de remédiation pédagogique. Nous avons confronté ses éléments afin de définir les convergences et les divergences éventuelles. De telles confrontations amènent les enseignants à reconnaître les écarts qui existent entre ses trois éléments. Comme nous l'avons déjà souligné, le questionnaire, l'observation des pratiques de classe et l'entretien sont à la base de toute recherche scientifique mais dans une autre projection, cela permet aux questionnés de se rendre compte de certaines vérités souvent omises. C'est le cas de beaucoup d'enseignants qui abordent les difficultés particulières dans la conception d'un protocole bien déterminé assigné à l'activité. Ils préfèrent travailler avec un modèle. Cela, leur permet d'éviter les problèmes d'ordre méthodologique et d'unifier les types de réalisation pour l'ensemble. Ils oublient qu'ils réduisent ainsi l'esprit d'initiative et qu'ils banalisent la créativité chez ceux qui sont assidus. Les différences des situations, des apprenants et tous les paramètres liés à l'activité les plongent aussi dans une obligation de variation qui touche tous les éléments de l'intervention pédagogique. Nous rappelons qu'une bonne majorité évoque le manque de moyens pédagogiques même si la volonté de bien faire existe. A tout cela s'ajoute un profil d'apprenants réticents qui n'adhère pas à l'activité et qui sont intentionnels. Nous avons évoqué, tout au long de notre recherche, l'importance de la motivation chez l'apprenant pour qu'il puisse adhérer à l'activité. Philippe Meirieu estime : « *S'ils restent, au contraire, rivés sur le rêve initial de l'enfant merveilleux à qui tout réussit et qui réussit tout, ils seront incapables d'aider celui qui vient de trébucher, à repartir, à soigner ses blessures, à reprendre confiance en lui. L'enfant qu'on sait fragile et tâtonnant [...] pourra trouver, en revanche, les chemins de sa propre réussite [...].* »

*Si nous lui communiquons la certitude que l'échec n'est pas nécessairement un effondrement, si nous savons être présents auprès de lui sans l'assujettir à notre propre désir, alors il pourra se relever »<sup>354</sup>. La question la plus pertinente, c'est ce que fait l'enseignant dans ce sens ? La majorité d'entre eux se contentent de lister les apprenants en difficultés d'apprentissage et de les prévenir pour qu'ils soient présents le jour l'activité de remédiation pédagogique sachant que ce genre de comportement peut créer un complexe des uns par rapport aux autres.*

Par ailleurs, d'autres difficultés sont constatées, tout au long de notre présence auprès des enseignants, surtout en ce qui concerne les pratiques de classe. Nous avons remarqué que dans la plupart des cas, les enseignants programment une seule activité disciplinaires, pourtant les difficultés sont spécifiques à toutes les disciplines. Lors de l'entretien nous avons conclu que dans leur conception de l'activité de remédiation pédagogique c'est le traitement d'une difficulté lors d'une activité. De cette façon ils conçoivent l'activité sous forme d'une disciplinaire mais en réalité elle est multidisciplinaire car elle se conçoit à travers des ateliers et des groupes de besoins communs. C'est un autre écart entre la conceptualisation et les représentations qui se répercutent sur les pratiques de classe. Connaissent-ils les principes de la pédagogie différenciée ? Certains connaissent le concept mais avouent qu'il est difficile de l'appliquer vu l'hétérogénéité des niveaux d'apprenants. Pour nous, il était clair qu'il y'avait du flou lors des pratiques de classe et l'entretien nous a permis de se situer par rapport à certaines réalités. Ainsi, et parmi ces réalités, les difficultés qu'éprouvent les enseignants par rapport au reflet des connaissances théoriques sur les pratiques ou ce qui est connu par la transposition didactique. Cela, nous pousse à dire que la tâche est insignifiante car elle ne s'opère pas suite à une référence théorique qui a des objectifs. Cet aspect la rend stérile. D'autres parlent du nombre illimité des pédagogies qui intervient dans cette activité et qu'il est difficile de les cerner en identifiant une méthodologie spécifique à chaque pédagogie. Nous estimons que cette catégorie manifeste des confusions d'ordre conceptuel et procédural, ils n'ont pas beaucoup de connaissances et même

---

<sup>354</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 152

si ces dernières existent, elles ne sont pas profondes. Après cette analyse nous pensons que le problème est partagée, il est à la fois institutionnel car il est important de définir les compétences professionnelles chez un enseignant et personnelle car chacun d'entre eux est censé se documenter pour apprendre à gérer les différentes situations d'apprentissage et construire une expérience professionnelle. Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Ils identifient l'élève par le retard pris dans les acquisitions, le manque de bases et les difficultés de compréhension. Mais ils n'interrogent pas leur propre pratique professionnelle, leur propre attitude se limitant très souvent à faire le procès de l'institution scolaire posant essentiellement le problème de la difficulté scolaire en termes de moyens ou d'outils pratiques* »<sup>355</sup>. Nous pensons que la réalisation machinale de l'activité crée, souvent, des problèmes à l'enseignant. Pour lui, le déroulement automatique lui facilite la tâche d'enseignement et lui permet de montrer une maîtrise lors de l'activité de remédiation pédagogique. Il oublie que cette dernière est très sensible, elle intervient à posteriori comme moyen de correction d'erreur. Pour cela, elle est soumise à des conditions particulières qui touchent les pôles du triangle didactique. L'enseignant n'est pas soumis à une masse de pratiques qu'il doit réaliser en classe en faisant intervenir ses compétences.

La relation enseignant-apprenant est basée sur un échange mutuel. L'apprenant, de son statut d'acquéreur potentiel de compétences, montre toujours des prédispositions en essayant d'acquérir des connaissances. Si cela ne se fait pas l'enseignant se réfère aux techniques capables de l'aider à mieux s'impliquer dans le procédé de remédiation pédagogique. Les apprenants en difficultés d'apprentissage sont appelés à assumer en dépit de toutes leurs carences beaucoup de choses qui sont en inadéquation avec leurs intérêts et souhaits pourtant il suffit d'une discussion dans un objectif de communication pour créer un espace sain d'apprentissage.

---

<sup>355</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 13

Il nous fallait observer les pratiques de classe pour analyser les situations authentiques, celles relatives à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique afin de découvrir sur quelle conception se base cette dernière et comment les enseignants arrivent-ils à projeter leurs représentations dans un cadre pratique. Ils se retrouvent entre l'intensification de leurs pratiques et l'introduction des éléments nouveaux pour rendre leur intervention pédagogique plus acceptable, plus lisible tout en conservant cette envie de ne pas être trahi par le temps et réussir l'activité convenablement. Il s'agit d'une fonction particulière de l'activité, jugée simultanément en ce qui concerne nos enquêtés presque d'une manière similaire.

Au moment de la réalisation de notre enquête de terrain, nous avons relevé un certain blocage devant l'utilisation du mot remédiation car il s'agit d'un concept récent. L'écart des conceptions commence déjà à partir des emplois du temps puisqu'il y a une minorité d'enseignants qui mentionnent le mot « rattrapage » au lieu de remédiation. Ce mot est redondant lors des entretiens, s'agit-il d'un simple oubli ou interprète-t-il une conception et des représentations fausses de l'activité ? Lors des entretiens, ils affirment qu'il s'agissait d'une pratique rendue possible, à travers, une attitude de reformulation, revue des idées, ajouts, suppressions, etc. Pour eux, ce sont des principes de fonctionnement de la remédiation pédagogique puisqu'ils font références à la variation des méthodes, des stratégies, des supports...etc. A chaque fois, il nous fallait un arrêt pour pousser les enseignants à étaler longuement sur le mot, l'expliquer, l'illustrer, le détailler afin de connaître les degrés de maîtrise du concept car il ne suffit pas de prononcer le mot mais de lui allouer les significations justes. Pour certains enquêtés, ils conçoivent l'activité telle une attitude motivante qui les aide à perfectionner leur acte pédagogique et une forme d'appui à la construction de nouvelles connaissances. Philippe Meirieu confirme : « *il faut que le maître explore les connaissances qu'il expose. Et qu'il les expose en les explorant* »<sup>356</sup>. L'apprenant a tous les atouts pour s'améliorer puisque cela va lui permettre de dépasser ses carences et de poursuivre ses apprentissages d'une façon ordinaire. La raison, à cela, est d'identifier les erreurs et de les corriger,

---

<sup>356</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 41

dans ce sens les rendre plus acceptables en encourageant les apprenants à y adhérer d'une façon coopérative.

Certains jugent la remédiation comme une activité difficile à réaliser tout en avançant l'argument qu'ils ne sont pas en face d'apprenants normaux mais des apprenants qui souffrent de handicap dans l'acquisition et qui nécessitent une intervention assez particulière. Dans ce sillage, nous pensons que cette réflexion est juste et que cette prise de conscience est importante dans la mesure où elle les oblige à s'outiller d'une méthodologie spécifique à une catégorie d'apprenants qui ne représentent pas le profil habituel. Il ne suffit pas d'avoir cette conscience mais le plus pratique c'est de concevoir une activité en prenant en considération cette réalité. Nous avons remarqué que l'acte enseignement-apprentissage, lors de la séance, ne se réfère pas à l'accompagnement qui est aussi un aspect déterminant de réussite, au contraire, l'enseignant exerce ses pratiques pour tous les apprenants en difficultés d'apprentissage de la même façon en oubliant que même si la difficulté est commune, son degré est différent.

L'autonomie qui est tout le temps revendiquée par les enseignants n'est pas considérée dans certains cas car nous avons remarqué que les justifications de certains comportements se réfèrent à cette idée. Philippe Meirieu dit : « *Les professeurs défendent leur autonomie professionnelle une fois la porte de la classe refermée* »<sup>357</sup>. Il est nécessaire de trouver une trace du savoir-faire de l'enseignant pendant le déroulement de la séance mais à condition d'être sincère. Nous ne pouvons pas exercer des pratiques non conformes au nom de l'autonomie. Cette dernière doit être au service de l'apprentissage et non pas le contraire. Lors de l'observation des pratiques de classe, nous avons constaté que le climat de coopération n'existe presque pas. L'enseignant qui s'efforce d'enseigner en utilisant une méthode directe et l'apprenant qui a le statut du téléspectateur. Ce comportement, vu par l'enseignant, inhabituel est expliqué à travers la gêne des apprenants en présence d'une tierce personne. Ils ne s'inspirent pas des approches récentes en avantageant plus l'apprentissage que l'enseignement mais ils persistent

---

<sup>357</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 74

à pratiquer la remédiation comme ils pratiquent une autre activité, pourtant l'apprenant en difficultés d'apprentissage doit être sollicité pour l'observation, l'analyse et la déduction.

Si un apprenant ne sait pas lire ou il a des difficultés de déchiffrement serait-il sage de lui proposer un texte de lecture pendant l'activité de remédiation pédagogique ? Pourtant à partir d'une réflexion simple, nous allons savoir que le problème est ailleurs, ce n'est pas dans le texte lui-même mais dans la maîtrise des combinaisons linguistiques. La logique veut que nous devions lui réapprendre les lettres, les syllabes et les mots pour qu'ils puissent les ajuster avec le temps. Le fait de lui proposer la lecture de plusieurs textes n'est pas une solution ou plutôt ce n'est pas une remédiation car si l'apprenant ne peut pas déchiffrer le premier texte, il sera incapable de déchiffrer le deuxième et le troisième texte. Pour Jean -Marie Gillig : « *Dans la lecture, il s'agit tout aussi bien de reconnaître et de mémoriser des mots, de reconnaître et de mémoriser des lettres et leurs divers assemblages [...]. La lecture doit donc être considérée comme un processus interactif entre diverses habiletés* »<sup>358</sup>

L'enseignant se voit mal en train d'enseigner des connaissances qui ne sont pas conformes au niveau de scolarité de l'apprenant pourtant c'est le seul moyen pour garantir une amélioration dans ce sens. Même cas pour les apprentissages linguistiques qui sont quasi-présents dans les activités de remédiation pédagogique. Ils se basent essentiellement sur la mémorisation des tableaux de conjugaison ou des règles. A quoi ça sert d'apprendre une règle si l'apprenant ne sait pas l'appliquer ? Il est important de prévoir, une remédiation en montrant les transformations qui touchent le côté calligraphiques grâce à l'autonomie. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca évoquent : « *enseigner consistera à proposer des stratégies de plus en plus autonomisantes* »<sup>359</sup>. Si l'apprenant ne maîtrisent pas ces

---

<sup>358</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 10

<sup>359</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 118

connaissances, il sera incapable de restituer ou d'appliquer la règle si nous lui proposons un exercice avec les mêmes données habituelles. Cela nous oriente vers un aspect déterminant de l'activité de remédiation pédagogique. Tout au long de cette recherche, nous avons parlé des erreurs et la manière de les exploiter pour construire un nouvel apprentissage. Avec la pédagogie de l'erreur qui est devenu un appui important dans la remédiation pédagogique, les solutions sont multiples, il suffit de faire une analyse en essayant de déceler les sources des erreurs. En éliminant ces dernières, automatiquement, le reste sera plus aisé. Selon nos enquêtés, toute cette réflexion n'est pas évidente et cela demande du temps et des efforts supplémentaires. Certes, c'est une réalité mais nous ne pouvons pas évoluer si nous n'avons pas nos propres convictions. Ce sont les exigences de la remédiation pédagogique sinon nous allons condamner l'activité à l'échec. Cette réalité ne nous empêche pas de dire que pour quelques cas, nous avons constaté qu'il y a une démission professionnelle, en particulier, pour ceux qui vont partir en retraite mais le manque de volonté a des effets néfastes sur l'avenir de nos apprenants. Ce comportement est précisé par Sandrine Grosjean : « *Les enseignants insistent énormément sur la motivation des élèves à participer à la remédiation, mais ils ne parlent de la leur que par voie détournée* »<sup>360</sup>. Les résultats ont démontré que la perception de l'activité de remédiation pédagogique, chez certains sujets questionnés, est loin d'être considérée comme un élément qui améliore le niveau scolaire des apprenant, que son utilité n'est pas identifiable chez ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Lors de l'activité, le contrat didactique n'est pas respecté, de leur côté, ils s'investissent mais du côté des apprenants, les résultats ne montrent pas qu'il y'a une amélioration, mais font-ils une évaluation sur les raisons qui freinent la réussite de l'activité de remédiation pédagogique ? Dans ce sens, nous avons remarqué que l'évaluation avec tout ce qu'elle peut porter comme indications sur l'apprenant et l'apprentissage, elle n'est pas utilisée à bon

---

<sup>360</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 20

escent. Nous avons tendance à identifier les différentes formes et types d'évaluation en se basant sur les plus fréquentes, comme nous l'avons évoqué dans le deuxième chapitre, mais cette dernière ne se fait pas uniquement par le biais des questions ou des exercices, il est nécessaire d'avantager un esprit de communication. Si le principe de fonctionnement est le recueil des informations, son objectif, c'est d'analyser ces derniers malheureusement personne ne focalise son intervention dans ce sens. Nous estimons que l'évaluation n'est pas bien prise en considération lors de l'activité de remédiation pédagogique, les enseignants se contentent de donner des appréciations, ils s'arrêtent au niveau du constat. Ils oublient que l'analyse des données à partir des évaluations est porteuse de réponses et de solutions pour mieux entamer l'activité. De la sorte, ils pourront aider l'apprenant à surmonter ses difficultés d'apprentissage.

Quand il était question de savoir si les sujets questionnés pensaient que l'activité de remédiation pédagogique améliorerait l'apprentissage de la langue française, ils étaient d'accord en reconnaissant son impact positif sur l'évolution des niveaux scolaires en présentant des justifications assez raisonnables aux particularités de l'activité comme le traitement des difficultés d'apprentissage et la réalisation selon une pédagogie différenciée, cela garantit une réussite scolaire. Peu d'entre eux arrivaient à identifier l'intérêt des programmes dans les pratiques pédagogiques pourtant ces derniers fixent les compétences et les objectifs à atteindre. Chaque institution dirige son enseignement en fonction de ses priorités politiques, religieuses, culturelles...etc. Chaque enseignant est censé les connaître. Comme nous l'avons détaillé dans notre analyse des réponses, les enseignants ne font presque pas appel aux programmes lors de la planification de l'activité de remédiation pédagogique, dans certaines écoles, ils n'existent pas. Nous parlons d'une évidence pédagogique celle de prendre le programme comme une référence à tout acte enseignement-apprentissage mais nos programmes ne contiennent pas des informations sur la remédiation pédagogique. Nous l'avons analysé et nous avons trouvé une seule information spécifique au volume horaire. Selon Sandrine Grosjean : « *Les personnes qui travaillent à la remédiation voudraient un statut plus clair et une meilleure organisation, ce qui leur garantirait une plus grande*

*stabilité. Mais dans le même temps, elles veulent garder la souplesse et la créativité nécessaire à leur action. Elle demandent également une plus grande souplesse par rapport aux programmes »<sup>361</sup>. Quant à l'utilisation d'autres documents lors de la réalisation, les réponses étaient catégoriques mais pendant les pratiques, nous n'avons pas vu une variété de documentation. Les enseignants pensaient que nous évoquions les manuels scolaires et les cahiers d'activité qui sont devenus, à notre avis, des moyens qui rendent l'enseignant dépendant de ses pratiques car ces dernières commencent et se terminent dans ces documents. Ils ne font pas appel à la variation et ils n'exercent pas leur autonomie. Cela explique aussi le phénomène de redondance dans les pratiques.*

---

<sup>361</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 19

## **XVII - L'intérêt des pratiques de la remédiation pédagogique**

L'activité de remédiation pédagogique est une activité récente qui a abouti suite aux mutations pédagogiques. Cependant, elle n'est pas l'ultime aide aux apprenants en difficultés d'apprentissage qui est préconisée depuis toujours selon des formes différentes. Tout cela nous ramène à dire qu'il y a plusieurs types d'aide, que ces dernières respectent le principe de l'évolution des méthodes et méthodologies d'enseignement. Même si elles se rapprochent dans la conception, l'enseignant est tenu de faire la différence conceptuelle et procédurale car les définitions, les objectifs, les protocoles et les pratiques ne sont pas les mêmes. Selon Sandrine Grosjean : « *La remédiation actuelle est le fruit d'une longue évolution et qu'elle est encore en mutation constante, à la recherche de formes stables qui permettent une reproduction plus aisée du processus* »<sup>362</sup>. A travers nos entretiens, nous avons remarqué la présence des confusions et des nuances d'ordre conceptuel et les résultats du questionnaire nous démontrent aussi qu'il y a une catégorie réticente au changement des pratiques, ils rejettent la nouvelle terminologie, ils préfèrent les plus anciennes en conservant le même état d'esprit. Ceci démontre que les choix et les motivations relatifs à la langue française, discutés par les sujets questionnés, étaient presque imposés. Ceci va, aussi, nous conforter dans nos hypothèses de départ. Nous rappelons, d'une part, l'importance de l'activité de remédiation pédagogique dans l'amélioration des apprentissages chez les apprenants et les écarts qui existent entre la conceptualisation, représentations et pratiques de classe.

Il a été noté, à travers la majorité des corpus recueillis qu'il voit l'intérêt de l'activité dans sa nouveauté, dans ses spécificités pédagogiques qui sont évoqués tout au long de cette recherche. Nous pensons qu'il est nécessaire, peut être même important, de se positionner par rapport aux résultats et non pas aux faits car

---

<sup>362</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres.

l'enseignant perçoit la réalisation machinale comme un moyen d'échapper à toutes les contraintes pédagogiques puisqu'il ne s'inscrit pas dans un esprit analytique. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle, la plupart d'entre eux, évitent de parler de cette activité car ils savent qu'il y a beaucoup de choses à dire mais il faut que les responsables du rendement pédagogique leur épargne le discours qui les met dans une situation de responsabilité. Nous avons constaté qu'ils prennent une attitude offensive, ce n'est pas gratuit car certains préfèrent justifier leurs carences professionnelles en évoquant leurs intentions malheureusement le jugement ne peut se faire qu'à travers le résultat. Des avis ont été aussi émis, dans ce sens, certains disent qu'ils font de leur mieux et que ça n'aboutit pas, ils sont démunis de performances pédagogiques mais ils ne cherchent pas des solutions à leurs propres carences professionnelles. De telles situations sont vécues par différents profils, les plus anciens comme les nouveaux pour des causes différentes manque de formation, de prédispositions intellectuelles et de volonté...etc. Ce changement cautionne les difficultés apparues chez les apprenants. En plus de ces problèmes, le rythme d'apprentissage n'est pas conçu comme une solution aux difficultés d'apprentissage, comme nous l'avons évoqué, les sujets répondants éprouvent une grande peine à gérer le temps, les réponses étaient unanimes, il est difficile de réguler le rythme d'apprentissage selon les difficultés et le profil des apprenants pourtant, c'est une nécessité pédagogique. Selon Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca : « *Du côté de l'enseignement, la connaissance des profils des apprenants pourrait donc aider à constituer des groupes-classe, ou des sous-groupes au sein d'une classe, et tenter de proposer des activités adaptées* »<sup>363</sup>. Ils proposent de revoir le temps à la hausse afin de pratiquer le rythme d'apprentissage adéquat. Nous pensons que c'est un thème de formation primordial qui doit se faire à partir d'exemples concrets et non pas l'étudier sous un angle théorique car cette réflexion ne sera pas bénéfique pour les enseignants. Ils remettent en cause le niveau des apprenants demandeurs de remédiation pédagogique, certains revendiquent même le

---

<sup>363</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 121

retour aux anciennes pratiques, ils justifient leur avis en parlant d'un niveau meilleur que l'actuel. La différence des zones géographiques, pour d'autres est déterminante car l'apprenant du milieu urbain est plus favorable à l'apprentissage de la langue française que celui du milieu rural. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond disent : « *On constate que en effet que les élèves venant de catégories défavorisées sont davantage marqués par la difficulté scolaire que les autres, mais sachant aussi qu'ils ne sont pas les seuls concernés* »<sup>364</sup>. Ce sont des indices rapportés par les sujets questionnés eux-mêmes qui confirment que les problèmes liés à la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique sont multiples et multidimensionnelles.

### **XVII.1 Les représentations des enseignants**

Notre sujet de recherche, rappelons-le, consiste à étudier la conceptualisation, les représentations des enseignants et les pratiques de classe spécifiques à l'activité de remédiation pédagogique, il s'agit de définir les divergences et les convergences entre ses trois éléments. Les résultats observés contenaient des conceptions particulières de l'activité chez les enquêtés. En dépit de la présence d'une tranche réduite de notre échantillon qui s'inscrit dans la normalité, dans la conception exacte de la remédiation pédagogique et la pratique d'une façon assez convenable, une bonne majorité des sujets questionnés et observés s'inscrivent dans cette catégorie d'enseignants qui éprouvent des difficultés d'ordre conceptuel et procédural par rapport à l'activité. Ces derniers essayent de se perfectionner mais ne trouve pas les moyens pour ça. Nous avons remarqué qu'ils commençaient à manifester un sentiment d'autosatisfaction. Il ne suffit pas de pratiquer l'activité pour satisfaire une exigence institutionnelle mais se pencher vers l'utilité pédagogique car le but de l'enseignant est de garantir un enseignement de qualité et non pas pratiquer des rites pédagogiques sans se soucier de l'acquisition ni de la correction d'erreur. Dans cette perspective, ils doivent recenser les difficultés

---

<sup>364</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 55

d'apprentissage, les trier et les regrouper d'une façon adéquate au lieu de les traiter dans la globalité afin de minimiser le risque de transformer les difficultés d'apprentissage en échec scolaire.

Une autre conception, très répandue chez certains, affirme que l'activité n'est qu'un moment de renforcement qui ne nécessite pas un changement. Ils conçoivent et réalisent l'activité de remédiation pédagogique avec les mêmes principes de fonctionnement du cours sur tous les plans en conservant les mêmes supports, les mêmes stratégies...etc. Gérard de Vecchi témoigne : « *En effet, quelle que soit la classe, on fit comme si les enfants fonctionnaient tous de la même façon puisqu'on leur offre qu'une seule méthode d'approche du savoir* »<sup>365</sup>. Cette catégorie écarte l'idée que la source de difficulté peut être liée à un des éléments qui accompagne la connaissance. Pour eux, l'apprenant est responsable de ses échecs. Nous avons remarqué qu'il y a des écarts entre la conceptualisation et les représentations et cela va automatiquement se répercuter sur les pratiques de classe.

## **XVII.2 Méthodes de réalisation**

Ce travail de recherche est passé par des moments bien déterminé en fonction d'une chronologie de réalisation logique, il s'est basé sur l'entretien et l'observation en avantageant un esprit de communication et une approche descriptive. Son utilité est défini par rapport à ces résultats car ces derniers vont, nous permettre, de proposer des recommandations dans le dernier chapitre, donc son impact sur la suite de notre recherche est déterminante. Toutes ces données, peuvent contribuer dans les propositions didactiques que nous comptons soumettre ultérieurement.

Rappelons que notre problématique s'est fixée l'objectif de faire une confrontation entre la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classe de l'activité de remédiation pédagogique et d'en définir les écarts et les convergences pour connaître les degrés de réussite ou d'échec de l'activité par rapport aux apprenants qui sont en difficultés d'apprentissage et qui nécessite une remédiation pédagogique. Le problème est à repenser l'activité d'une façon radicale car les carences et les difficultés d'apprentissage persistent. Les taux de réussite

---

<sup>365</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 25

dans la langue française pendant les examens trimestriels ou officiels ne cessent de régresser. Cette réalité, nous incite à nous interroger sur l'utilité de l'activité et son impact sur l'amélioration du niveau scolaire de l'apprenant. A notre avis, ce sont les phases préliminaires qui sont déterminantes dans la réussite de l'activité. Un acte enseignement-apprentissage performant et de qualité pendant le cours minimise les risques de difficultés même si ces dernières existent. Il sera d'autant plus aisé d'accompagner l'apprenant et de l'aider, au début, avant que les difficultés ne deviennent trop lourdes.

Donc, un travail quotidien assidu protège les apprenants d'avoir des carences d'apprentissage, c'est une action espérée selon tous les critères pédagogiques, institutionnels...etc. il s'agit d'une action préventive. Si les apprentissages se font d'une manière conséquente, nous pensons qu'une bonne majorité de nos apprenants ne seront pas présents dans les listes des demandeurs de remédiation pédagogique. Comme nous l'avons précisé auparavant. La préparation est une phase qui précède la réalisation et aussi un facteur de réussite qui va favoriser l'apprentissage réfléchi et profond. Elle doit se référer aux recommandations théoriques et pratiques. L'enseignant aura la possibilité de construire un plan d'action adéquat pour réaliser l'activité de remédiation pédagogique à partir de données réelles en avantageant un esprit d'analyse et non pas un esprit d'improvisation qui se base sur tout ce qui est aléatoire. Il faut signaler qu'il n'est pas dans notre propos ni de généraliser le problème, ni de le théoriser. Les représentations erronées et les difficultés de réalisation de l'activité de remédiation sont reprises à travers les attitudes des sujets questionnés et de ceux avec qui nous avons réalisé l'entretien et observé. Elles opposent ce qui devrait être fait (la conceptualisation) à ce qui est fait (la réalité). Pour Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « [...] *Derrière eux, se cachent des notions certes mais aussi des représentations. Ce qui a pour incidence des conceptions multiples, des approches différentes, en tout état de cause, un discours qui très souvent se perd des méandres théoriques, s'éloignant de la réalité vécue par les enseignants, parents et surtout élèves, n'apportant pas toujours des réponses ou tout au moins des pistes de réflexion et d'engagement pour résoudre*

*les besoins spécifiques liés aux situations concrètes de la vie scolaire* »<sup>366</sup>. Entre les deux, il y a des convergences et des divergences, ce qu'il faut encourager et ce qu'il faut corriger pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés d'apprentissage. D'autres questions se sont développées au fil de notre recherche. Elles sont relatives, d'abord, au mode contribuant à l'amélioration des pratiques actuelles. Une relecture des résultats obtenus nous amène à découvrir l'état d'esprit d'une bonne majorité des sujets questionnés et des enquêtés quant à la manière avec laquelle ils auraient souhaité entamer l'activité en donnant plus de chance à l'apprenant en difficulté d'apprentissage de réussir. « S'il repère une difficulté collective comme la non maîtrise de la 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. Si l'enseignant diagnostique une difficulté individuelle récurrente, il mettra en place des activités de remédiation dans le cadre d'une pédagogie différenciée »<sup>367</sup>. Ils insistent sur la formation car elle reste la seule manière qui puisse aider l'enseignant à reconnaître ces erreurs pédagogiques et les corriger mais ils posent une condition c'est de découvrir le thème dans son volet pratique. Nous reconnaissons qu'ils ont raison car l'action de formation, aujourd'hui, et son animation se base sur la présentation théorique même s'il y a un éclaircissement pratique, elle n'est pas bien conçue car l'interaction révèle des réalités d'insuffisance. Nous avouons que leurs réticences pourraient être justifiées lorsqu'ils estiment que leurs journées de formation étaient mal conduites et qu'ils seraient mal accompagnés puisque peu de visites de contrôle ou d'inspection sont programmées pendant l'activité de remédiation pédagogique avec un esprit d'orientation et accompagnement et non pas de critique et sanction.

### **Conclusion**

A travers Cette analyse, nous avons essayé de découvrir objectivement, les difficultés de la mise en place de l'activité de remédiation pédagogique afin de

---

<sup>366</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 17

<sup>367</sup> Document d'accompagnement 2011. P 23

vérifier nos hypothèses de recherche. Ce thème d'actualité bascule entre la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classe mais il doit tracer une ligne droite au niveau de perspectives. D'un autre côté, Nous projetons l'établissement d'une relation entre les résultats obtenus et notre hypothèse de recherche afin de mieux comprendre les attitudes des sujets questionnés et de ceux avec qui nous avons réalisé l'entretien et assisté aux pratiques de classe.

Afin d'impliquer une réflexion didactique sur les particularités et les principes de fonctionnement de l'activité de remédiation pédagogique tels qu'ils sont présentés théoriquement et les confronter avec la réalité du terrain et les pratiques actuelles des enseignants de la langue française du cycle primaire. Il était question de prévoir une analyse de fond et non pas de forme. Nous rappelons que l'activité est considérée comme une solution à l'échec scolaire puisqu'elle prend en charge les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage pour les aider à les surmonter dans un but d'affirmation de réussite scolaire. Philippe Meirieu confirme : « *Quand ils ne réussissent pas à l'école, il n'y trouvent qu'une anticipation du mépris et des humiliations qui les attendent dans la société. Alors il devient rationnel, à leurs yeux, de décrocher* »<sup>368</sup>. Nous notons que l'activité permet aussi à l'enseignant d'avoir des connaissances didactiques, de renforcer son expérience professionnelle, de découvrir de nouvelles stratégies et techniques dans l'animation pédagogique...etc. Nous rappelons aussi qu'il s'agit de réexaminer les données recueillies tout en tenant compte des conditions dans lesquelles se sont déroulées l'enquête du terrain, l'observation des pratiques de classe et l'entretien.

Il est important de mentionner que certains enquêtés continuent de susciter notre intérêt pour des raisons diverses. Il y a ceux qui ont des convictions de bien réussir l'action de remédiation et ils ont besoin d'un accompagnement car leur intention est bonne et ils sont armés d'une bonne volonté. Cela touche, en particulier, les primo-enseignants. D'autres étaient très éloignés de l'exécution du protocole alloué à l'activité qui exige une présence permanente afin d'installer un esprit de remédiation pédagogique au risque de continuer à réaliser des pratiques

---

<sup>368</sup> Philippe Meirieu, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement. P 76

erronées qui n'ont pas de références pédagogiques. La prise en compte de cette dernière dimension dans l'interprétation des résultats empiriques est située à un niveau supplémentaire. En situation de remédiation pédagogique, ce n'est pas évident de trouver des solutions, nous avons assisté à des moments où l'enseignant exprime, implicitement, sa lassitude. Nous comprenons que ce n'est pas facile d'aider des apprenants en difficulté d'apprentissage surtout si ces dernières sont consistantes. Un acte de remédiation qui est basé sur la confusion ou la méconnaissance des principes de fonctionnement ne peut qu'être stérile, il ne pourra en aucun cas donner une autosatisfaction. Justement, ce sont ce genre de comportements que nous cherchons à combattre car si la volonté de bien faire ne devance pas la réalisation, cette dernière sera son reflet, autrement dit, elle sera ratée. Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond rejettent cette attitude : « *En tout état de cause, ce ne doit pas être, comme ce peut être le cas, un alibi pour les enseignants qui les conduirait à baisser les bras* »<sup>369</sup>. Ce qui est encourageant pour certains, c'est qu'ils reconnaissent qu'ils sont démunis sur le plan pédagogique, ils convoitent toutes les formes d'aide en cherchant l'information où elle se trouve. Ce sont surtout les supports et les outils pédagogiques qui leur font défaut. Toute cette expérience nous renvoie vers certaines réalités, qui étaient, au départ, que des hypothèses de recherche. Mais nous devons penser à une régulation qui avantage plus la maîtrise pédagogique lors de la réalisation d'une activité de remédiation pédagogique.

---

<sup>369</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 55

**SIXIEME CHAPITRE : UNE PRATIQUE**  
**CONFORME A LA REMEDIATION**  
**PEDAGOGIQUE**

## Introduction

L'objectif de ce chapitre est de recommander quelques pistes de réalisation de l'activité de remédiation pédagogique afin de lui donner un sens, nous les considérons comme positivement adaptables à la nature de l'apprenant qui est en difficulté d'apprentissage de la langue française au cycle primaire. En fonction des résultats obtenus dans notre enquête du terrain, nous pensons que les méthodes utilisées manquaient de performance qu'elles ne sont pas adaptées aux exigences de la situation pédagogique. Elles ne tiennent pas compte du profil de l'apprenant, ni de ses capacités d'acquisition, ni ses pré-requis avec lesquels il peut bâtir des nouvelles connaissances. Ses difficultés d'apprentissage risquent de s'accumuler en créant un échec scolaire, pour cela, une intervention pédagogique immédiate est plus que nécessaire afin de rectifier cette tendance vers l'échec. Nous avons relevé, tout de même, que d'autres apprenants se sont adaptés à l'activité est qu'ils ont réalisé des résultats assez satisfaisants mais derrière cette réussite se cachait, souvent, une assiduité de la part des enseignants. A ce sujet, il est à noter qu'ils existent aussi des profils différents, sur tous les plans, niveau d'instruction, engagement...etc. Nous avons pu détecter qu'il y a ceux qui travaillent en respectant les particularités de l'activité en favorisant la pédagogie différenciée et les regroupements par besoin en ciblant les apprenants qui nécessitent une remédiation pédagogique et ceux qui se réfèrent à l'improvisation ou la réalisation d'une activité à caractère répétitif du cours. Selon Jean -Marie Gillig : « *La pédagogie différenciée est préconisée dans les écrits des différents auteurs comme solution à la problématique des élèves en difficulté et en risque d'échec* »<sup>370</sup>. Nous rappelons que ce sont des facteurs que nous avons pris en considération lors de notre analyse du corpus. A cet effet, nous avançons que la majorité des enseignants sera intéressé par nos propositions et, pour cela, nous offrirons des moyens pratiques qui leurs garantissent une réalisation efficiente de l'activité.

---

<sup>370</sup> Jean -Marie Gillig, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette Education. P 62

Les théories exploitées, les résultats de l'enquête, les observations de classe, l'entretien et les orientations de nos encadreurs ainsi que ceux des collègues enseignants sont des éléments sur lesquels notre présent travail est entrain d'être schématisé. Il ne suffit pas d'avancer des propos qui sont loin de la réalité mais nous nous sommes basés sur cette dernière afin de proposer des alternatives didactiques planifiées au terme de notre recherche. il est important de parler, d'abord, des situations dans lesquelles se déroule l'enseignement-apprentissage de la langue française au cycle primaire car l'action pédagogique est soumise à un ensemble de conditions qui favorise le succès.

Il est important aussi de redéfinir le cadre de notre recherche et d'établir des liens entre la théorisation du problème posé au départ et toutes ces difficultés liées aux représentations et aux pratiques de classe en fonction des résultats de l'enquête de terrain. Ceci est, rappelons-le, dans le but de mieux situer les propositions puisqu'il est nécessaire de se référer aux normes que ce soit dans la phase conceptuelle ou procédurale.

Nos remarques lors des entretiens et l'observation des pratiques de classe, nous a montré que l'expérience professionnelle ne reflète pas la maîtrise de l'acte d'enseignement-apprentissage en classe puisque certains enseignants continuent de commettre les mêmes erreurs. Ronald Fresne confirme : « *De meilleures compétences professionnelles ne peuvent qu'augmenter notre crédibilité pour justifier nos besoins* »<sup>371</sup>. Nous pensons, qu'ils ont acquis l'ancienneté et non pas l'expérience. Même s'ils ont bénéficié de beaucoup de formation. La logique veut, qu'ils appliquent ce qu'ils ont appris. Malheureusement, l'impact de ces formations n'est pas présent en classe puisque leurs apprenants ne sont pas en mesure d'obtenir de bons résultats lors des évaluations finales. Ce critère, reste, à notre avis, l'une de données qui nous permet d'avoir une idée sur la qualité de leurs interventions pédagogiques. Leur grand problème réside dans l'esprit de réticence qui les affecte. Quelques enseignants, refusent d'adhérer aux nouvelles exigences pédagogiques. Ils ont peu de connaissances relatives à l'activité de remédiation pédagogique. Dans la

---

<sup>371</sup> Ronald Fresne, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan. P 83

majorité des cas, ils n'arrivent pas à concevoir l'activité d'une façon juste en manifestant des représentations erronées qui se répercutent sur les pratiques de classe.

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressés aux pratiques de classe car nous pensons que c'est le meilleur moyen de détecter les écarts puisque c'est à partir du cadre pratique que les enseignants révèlent leurs vraies représentations. En analysant un certain nombre d'aspects théoriques dans le premier chapitre, il était évident d'associer les situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles se fait l'apprentissage car l'activité de remédiation pédagogique n'est que le fruit d'un premier acte pédagogique raté. C'était donc, à la fois, une manière d'étendre et d'élargir l'étude des pratiques qui font émerger les difficultés d'apprentissage. La partie la plus consistante de notre travail a été donc réservée à la remédiation.

Nous consignons une logique qui nécessite une réelle prise en charge de toutes ces difficultés rencontrées par un nombre considérable d'enseignants lors de la préparation et la réalisation de l'activité. Les questions-problèmes posées au départ nous ont, à la fois, permis de cerner une bonne partie des difficultés chez les enseignants et de spécifier une délimitation de leurs besoins afin de valoriser la remédiation pédagogique, il s'agit beaucoup plus d'éléments caractérisant sa présence dans l'enseignement de la langue française au cycle primaire. Nous pensons que, réaliser une activité de telle ampleur, n'est pas une chose évidente. Cependant, accompagner les enseignants à remédier aux différents manques constatés chez les apprenants, est un but, à réaliser, qui nous intéresse à travers les remarques et les orientations capables de les remettre sur les bonnes rails. Les conditions de réussite de l'activité de remédiation pédagogique

## **XVIII - La gestion de la classe**

### **XVIII.1 Les profils d'enseignants**

Afin de garantir une objectivité dans la recherche, il fallait choisir un corpus adéquat, qui favorise notre travail de recherche et qui nous donne la possibilité de positionner nos hypothèses de recherche. Notre enquête de terrain nous a énormément aidés à cet effet. Elle nous a permis de reconnaître les représentations des enseignants en ce qui concerne l'activité de remédiation pédagogique, d'en déterminer les difficultés rencontrées lors de la réalisation. L'observation des pratiques de classe nous a aussi confortés dans les hypothèses de départ. Tout au long de cette recherche, nous nous sommes posés des questions pour pouvoir trouver des réponses qui justifient les actes et les comportements observés. Cela, nous a aidés à déterminer quelques propositions en fonction des situations vécues en se référant aux exigences pédagogiques.

Les représentations que se font les apprenants de l'activité de remédiation pédagogique sont différentes.

✓ Il y a ceux qui lui donne une posture pédagogique juste en prenant en considération le protocole alloué à sa réalisation, cela est identifiable à partir de la préparation et la réalisation. Les difficultés d'apprentissage sont détectées et la conception d'un plan d'action est claire, il favorise une pédagogie différenciée et exige du temps pour donner plus d'explicitations.

✓ Il y a ceux qui la considèrent comme une séance de rattrapage, ils se basent essentiellement sur la mémorisation et la répétition, ils exercent surtout l'acte pédagogique avec l'automatisation en les plaçant dans des situations d'apprentissage habituelles. Pour eux, c'est un moyen efficace pour corriger les erreurs et installer une solution précise à un problème. Ils n'arrivent pas à concevoir l'apparition des difficultés lors des nouvelles situations d'apprentissage.

✓ Il y a ceux qui n'éprouvent aucune gêne à reproduire l'activité avec les mêmes propos, ils conçoivent l'activité comme une séance de renforcement, ils oublient que dans cette logique, les connaissances sont partiellement acquises par contre dans la remédiation elles représentent des difficultés d'apprentissage.

✓ Il y a ceux qui ne préparent pas ou les démissionnaires qui réalisent l'activité d'une façon aléatoire en se référant à l'improvisation

### **XVIII.2 Le volume horaire approprié**

Le grand problème évoqué par la majorité des enseignants est le temps. Une lecture profonde des programmes déterminent l'inadéquation entre les compétences, les objectifs à atteindre et le temps spécifique à l'enseignement de la langue française qui occupe une place assez importante dans l'école algérienne. C'est son statut qui la définit comme une langue étrangère. Elle est considérée comme une matière essentielle dans les programmes officiels. Son enseignement commence à partir de la troisième année primaire. Dans ce sens, l'enseignant de la matière est appelé à porter un intérêt particulier à cette discipline en lui donnant toutes les chances de réussite. Pour cette raison, l'exigence pédagogique et institutionnelle se préoccupe de son acquisition chez nos apprenants. La remédiation pédagogique intervient aussi dans ce sens mais il faut lui consacrer le temps nécessaire pour aboutir à cette fin. Gérard de Vecchi explique : « *passer du temps au début pour installer des méthodes d'apprentissage, c'est en gagner à long terme !* »<sup>372</sup>. Cette activité, doit être sérieusement reconsidéré à travers la vérification continue des acquisitions des compétences sinon l'identification des difficultés d'apprentissage afin d'assurer un acte enseignement-apprentissage efficient. A ce stade, il est judicieux de redéfinir l'apport de la programmation d'autres activités supplémentaires dans le but d'aider les apprenants à surmonter leurs carences. Si l'institution a programmé une activité par semaine, nous proposons de revoir cette décision en ajoutant une séance de remédiation par séquence et par projet. Pourquoi

---

<sup>372</sup> Gérard de Vecchi, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette Education. P 8

cette vision ? Aujourd'hui, la notion de la pédagogie de projet est à la base de l'acte enseignement-apprentissage. Selon Philippe Meirieu : « *Les pédagogues ont élaboré la notion de la pédagogie de projet en faisant construire une montgolfière à leurs élèves [...], ils les mettent devant des obstacles que seules des acquisitions scolaires peuvent leur permettre de surmonter. Et le plus important, évidemment, ce sont ces acquisitions : elles seules resteront opérationnelles « dans la tête » des enfants quand le projet sera terminé* »<sup>373</sup>. Elle représente le cadre intégrateur de tous les apprentissages et il doit prendre en considération le facteur temps lors de la réalisation de la remédiation pédagogique. C'est un aspect qu'on ne peut pas négliger dans nos propositions didactiques actuelles.

---

<sup>373</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 82

## **XIX - La conception adéquate de la remédiation pédagogique**

Une certaine terminologie était, tout le temps évoquée, telle que rattrapage, renforcement et soutien. Grace à notre recherche, nous avons identifié une partie qui s'inscrit dans la logique de la remédiation pédagogique et une autre qui reflète le caractère des représentations erronées susceptibles d'être corrigées chez les enseignants. Il est vrai qu'il ne s'agit plus de les stimuler pour les pousser à corriger leurs pratiques de classe car elles existent depuis toujours mais à faire une auto-évaluation de ses dernières et leurs impacts sur l'amélioration du niveau des apprenants. Nous pensons qu'il est préférable de se positionner dans un esprit d'autocritique afin de manifester une volonté interne qui a pour objectif de procéder au changement méthodologique conceptuel et procédural. La volonté d'arriver à réaliser ses fins pédagogiques est une source de motivation pour les enseignants, nous n'avons pas pensé évoquer cette attitude croyant que cela relève la différence mais nous avons rencontré, parfois, un manque d'intérêt quant à la réalisation de cette activité, de la part de certains enseignants surtout ceux qui étaient proches de la retraite. Le manque de contrôle peut générer ce genre de situations qui ne favorise pas le sérieux dans la réalisation pédagogique. Dans les représentations des enseignants, la remédiation pédagogique est considérée comme un phénomène dévalorisant l'apprenant, pourtant c'est un phénomène naturel qui affecte tout le monde sans exception, nous avons proposé de revenir aux principes de la pédagogie de l'erreur afin de dédramatiser la situation. Yves Reuter dit « *Dans cette perspective, on apprend donc avec ses erreurs et non seulement contre elles et c'est en les faisant ou en les pensant qu'on se donne le moyen de les éviter* »<sup>374</sup>. La qualité de l'activité reflète les circonstances dans lesquelles elle a été réalisée. C'est justement ce fragment de recherche qui a été très présent dans les attitudes des enseignants que ce soit ceux qui préparent ou ceux qui ne préparent pas. Pour certains, c'est ce sentiment de crainte d'être jugé qui les pousse à s'investir, de

---

<sup>374</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 131

chercher à comprendre et à perfectionner leurs pratiques quotidiennes. Selon une bonne majorité des enquêtés et des sujets questionnés, il est plus facile de s'imprégner dans l'acte enseignement-apprentissage que dans la remédiation pédagogique. C'est une réflexion juste car le premier n'assure pas l'acquisition, il essaye de l'introduire par contre le deuxième la fixe comme objectif primordiale. Cette tentative n'est pas évidente car il y a toujours un risque d'échec. La différence de la qualité d'intervention est relative aux représentations qu'ils se font sur la remédiation pédagogique et sur la situation dans laquelle elle se réalise. Pour mieux cadrer nos propositions didactiques, il est important de revenir sur les situations dans lesquelles s'effectuent la remédiation pédagogique chaque enseignant était appelé à concevoir et pratiquer l'activité afin d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage, c'est l'objet d'étude sur lequel nous nous sommes lancés. Il est vrai que l'enseignement-apprentissage du français au cycle primaire ne connaît pas un grand succès mais il reste le premier palier ou le palier de base de la découverte d'une nouvelle langue qui est la langue française.

### **XIX.1 Adaptation des méthodes en fonction des besoins**

La relation entre l'enseignant et l'activité est parfois contraignante, c'est pour cela qu'il est tenu de penser à la réalisation à travers la variété dans la mise en situation. Afin de mieux considérer notre sujet d'étude la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classe au cycle primaire, il est nécessaire de se référer aux propos des enseignants et des didacticiens à ce sujet pour éviter de pronostiquer des jugements subjectifs. Nous rappelons qu'il s'agit d'un enseignement de la langue française qui est une langue étrangère pour l'apprenant et c'est une double difficulté qui fait émerger des carences et des difficultés d'apprentissage. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca confirment : « *l'enseignant de FLE doit donc être conscient que le français qu'il enseigne n'est finalement que la représentation qu'il se fait de cette norme et aussi probablement celle que l'institution pour laquelle il travaille lui demande de se faire* »<sup>375</sup>. Les enseignants

---

<sup>375</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 82

sont invités à prendre en considération ce facteur déterminant à la réussite de l'activité. A notre avis, il faut avantager le bon choix des méthodes adéquates aux incapacités et difficultés des apprenants. Pour cela, nous devons les mettre dans des situations d'apprentissage particulières qui répondent à leurs capacités d'acquisition, à leurs acquis préalables, selon leurs propres intérêts et motivation.

Il est important de situer les besoins de cet apprenant, pour qui, seront destinés l'intervention de la remédiation pédagogique en prenant compte de l'adaptation des contenus aux méthodes et autres techniques. L'activité porte un intérêt particulier aux apprenants qui souffrent des carences d'acquisition. L'enseignant est tenu d'adopter des normes capables de stimuler l'apprenant à se placer dans un processus d'apprentissage conçu, en proposant des méthodes capables de couvrir de toutes ces exigences particulières avec lesquelles, il apprend la langue française. Philippe Meirieu confirme : « *Enfin, je suis convaincu qu'un certain nombre d'enfants – y compris des élèves qu'on dit en difficulté- s'ennuient à l'école parce qu'ils ne sont pas suffisamment stimulés intellectuellement [...] il n'y a plus d'énigme, d'enjeu, de contenu auquel s'accrocher* »<sup>376</sup>. L'une des propositions que nous comptons exploiter tend à revaloriser l'acte enseignement-apprentissage qui est lui-même une source de difficultés. Selon l'observation des pratiques de classe, il nous a été permis de relever un manque de préparation du cours même si elle existe. Elle se fait d'une façon superficielle sans prendre en considération le contexte classe, les différentes particularités pédagogiques qui l'affectent. Logiquement, si le départ est mal engagé, le résultat en sera de même. Ce dernier n'a pas demandé un travail conséquent en matière d'installation de compétences qui aident l'apprenant à mieux se comporter lors de l'acquisition des savoirs. Mais, il se fait en présentant des contenus de la progression sans veiller à l'acquisition. Cette réflexion inexacte crée souvent, des difficultés d'apprentissage chez les apprenants et dévalorise l'intervention pédagogique.

---

<sup>376</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 148

## **XIX.2 Communication et formation**

Nous pensons que la recherche en didactique ne s'est jamais limitée uniquement aux facteurs intra-scolaires. Des idées ont émergées lors des entretiens et même dans le questionnaire renforçant cette réflexion. Nous pensons que le milieu de l'apprenant et l'environnement dans lequel il vit, sont aussi des facteurs déterminants dans la réussite de l'activité de remédiation pédagogique car le problème n'est pas spécifique à l'école mais aussi aux parents et à l'environnement général de l'apprenant. Cette relation est éclairée par Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond : « *Pourtant les enjeux sont important. La question du rapport entre les parents d'élèves et l'école tient tout d'abord au fait de l'absence de délimitation claire entre la logique scolaire et celle familiale* »<sup>377</sup>. Certes c'est un problème pédagogique mais la solution peut être commune. Le grand problème de l'école algérienne réside dans le manque de communication entre les parents des apprenants et les membres de l'équipe pédagogique. Comme le souligne Sandrine Grosjean : « *Chaque école pose des choix qui ne sont pas nécessairement conscients, ni le résultat d'une concertation d'équipe qui reflètent les croyances implicites des acteurs de cette forme de remédiation* »<sup>378</sup>. Beaucoup de parents ne font pas de suivie, certains ne se soucient même pas du niveau de leurs enfants. La culture de l'indifférence est responsable de l'échec d'un certain nombre d'apprenants. L'état d'esprit doit évoluer en avantageant la communication dans l'intérêt de l'apprenant car la remédiation pédagogique fait appel à un intérêt particulier.

Nous avons évoqué l'importance de moyens et outils pédagogiques utilisés dans l'activité mais il faut penser à la qualité de l'enseignement lors de la réalisation. La nécessité, c'est de former les enseignants à la manière de les exploiter. Nous nous ne pouvons pas parler de la formation de ses formateurs qui

---

<sup>377</sup> Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod. P 57

<sup>378</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrapp », Ed Couleur livres. P 26

assument cette tâche difficile à une condition, qu'ils assurent eux même une maîtrise des concepts pour pouvoir les expliquer aux enseignants. Dans, ce contexte, l'institution organise des séminaires de formation à cet effet mais n'évalue pas la démultiplication qui n'est pas tout le temps performante pour des raisons différentes.

S'inscrire dans cette logique basée sur les observations et tous ces éléments cités plus haut est une attitude adoptée dans le seul but de spécifier nos propositions didactiques.

## **XX - Recommandations pratiques**

Nous avons décidé de nous distancier des généralités afin de pouvoir permettre d'autres suites à notre présente recherche et de suggérer des propositions aux enseignants qui résultent de mes observations au cours de cette étude tels que :

Relever les erreurs et les intégrer dans l'activité pédagogique. L'enseignant est appelé à pratiquer la pédagogie de l'erreur en suivant la méthodologie précise qui se base sur des étapes systématiques. La première étape est la plus importante car l'enseignant doit identifier les erreurs et faire un travail de diagnostic en fonction du processus d'observation et de description. C'est dans ce sens qu'il est tenu de surveiller les erreurs afin de les identifier dès leur apparition. Cette remarque ne doit pas être négligée en évitant d'avoir une attitude négative envers l'apprenant, mais de solliciter son engagement en favorisant le droit de commettre des erreurs. Certains enseignants refusent l'idée, que l'erreur est une évidence et que tout le monde peut faire des erreurs que ce soit l'enfant ou l'adulte. Pour Yves Reuter : « *L'erreur est posée comme universelle et intemporelle* »<sup>379</sup>. Ainsi, l'erreur, loin de sa connotation péjorative, devient un argument positif de remédiation pédagogique. Cette façon peut dédramatiser la situation lors des séances de remédiation pédagogique. La classification des erreurs est une étape primordiale dans le succès de l'acquisition ultérieurement puisqu'il s'agit de travailler l'erreur en fonction de sa typologie, erreur d'orthographe, erreur de grammaire...L'interprétation des causes des erreurs représente une étape dans la recherche de la solution de la correction puisqu'il ne faut pas se contenter de détecter les erreurs mais de connaître leurs origine pour les traiter et corriger les sources des erreurs. La dernière étape c'est la gestion des erreurs, l'enseignant doit rester vigilant afin d'aider les apprenants à se débarrasser des erreurs et la meilleure façon c'est l'auto-correction, il est important de gérer les erreurs en les corrigeant car c'est l'objectif premier de

---

<sup>379</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P

cette pédagogie qui s'est fixé comme tâche d'exploiter les erreurs pour construire un apprentissage solide et continu.

Situer l'action en fonction des capacités, des acquisitions et les échecs de l'apprenant pour orienter son évaluation au cours de l'apprentissage, comme moyen d'aide et d'orientation pour l'élaboration de sa pratique pédagogique. Cette évaluation doit donc être un instrument qui doit permettre à l'enseignant, en tenant compte des résultats obtenus, d'orienter sa démarche en fonction des acquis et échecs progressifs qu'il pourra constater chez chaque apprenant. L'évaluation peut être alors vue comme un apport d'informations sur les résultats des actions passées au cours de l'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant et à l'enseignant d'adapter la suite des actions. Elle doit être vue comme une activité de régulation. Elle peut donc être considérée à l'intérieur même du processus d'apprentissage et d'enseignement comme une activité de communication entre l'apprenant et l'enseignant. L'évaluation peut ainsi permettre à ceux-ci de diriger et de conduire au mieux cet apprentissage. Celle-ci devra donc porter non seulement sur des compétences acquises mais aussi sur les capacités de l'apprenant afin de lui permettre de surmonter ses difficultés d'apprentissage.

Diversifier les méthodes, les supports, les modes d'apprentissages...etc. Pour un groupe d'apprenants homogènes et aux besoins hétérogènes avec des objectifs de remédiation pédagogique communs. Selon Sandrine Grosjean : « *C'est plus facile de travailler avec des groupes homogènes* »<sup>380</sup>. Il est important de respecter plusieurs paramètres, telles que la préparation qui doit être réfléchie et profonde, l'organisation de la classe sur tous les plans, spatial et matériel, le respect des modalités de réalisation de l'activité par groupe ou en faisant un travail d'individualisation, l'introduction d'un apprenant moteur afin d'avantager l'interaction et définir le rôle de l'enseignant et de l'apprenant au sein de l'activité en précisant les tâches de chacun en diversifiant les consignes.

---

<sup>380</sup> Sandrine Grosjean, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres. P 17

Il est vrai que l'activité de remédiation pédagogique demeure un grand problème quant à sa conception ou sa réalisation. L'enquête de terrain (questionnaire et entretien) nous a montré que les enseignants se sont longuement épanchés sur les différents problèmes auxquels, ils se heurtent durant leurs tâches quotidiennes. Ils ont aussi exprimé des besoins et des attentes quant à une éventuelle réadaptation de l'activité par rapport au temps imparti à l'activité. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca témoignent : « *Dans une classe, tous les membres d'un groupe sont loin d'être attentifs au même moment ni pendant la même durée, et cette durée n'est jamais égale à la totalité du temps de la classe* »<sup>381</sup>. Il est aussi utile de signaler qu'il existe une forte tendance qui privilégie la correction des apprentissages à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire, il nous semble important de proposer l'introduction de l'esprit de remédiation pédagogique à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire (la première année de l'apprentissage de la langue française) pour la simple raison que les difficultés apparaissent dès le commencement de l'acquisition.

---

<sup>381</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG. P 127

## **CONCLUSION GENERALE**

Pour conclure nous devrions préciser que notre analyse s'est portée sur les moyens qui peuvent concorder les trois éléments de notre recherche, la conceptualisation, les représentations et les pratiques de classe. Les difficultés de réalisation de l'activité, auxquelles sont confrontés les enseignants sont abondantes. Nous avons pris la décision de saisir ces paramètres afin de proposer des recommandations pratiques qui peuvent accompagner les enseignants à affronter cette activité avec beaucoup plus de confiance. Il est à noter que ces propositions ne représentent pas des solutions à tous les problèmes pédagogiques mais elles aident les enseignants à avoir plus de flexibilité lors de la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique. Si notre contribution va leur permettre d'assumer la responsabilité de faire réussir leurs apprenants, ils doivent être armés d'une bonne volonté qui contribue à sauver l'apprenant en difficultés d'apprentissage de l'échec.

Les difficultés ne sont pas forcément le propre des enseignants. L'enquête de terrain et les pratiques de classe nous ont montré qu'il fallait chercher les vraies causes des difficultés d'apprentissage avant la réalisation de l'activité car la logique veut que nous éliminions la source de l'erreur pour atténuer le degré de la difficulté et corriger les erreurs. Yves Reuter dévoile : « *Complémentairement, une des stratégies dominantes pour éradiquer l'erreur consiste à intervenir sur la zone précise où l'erreur a été commise* »<sup>382</sup>. Il était donc possible, pour nous, d'identifier quelques unes. Il est à signaler que les études qui portent sur les causes et sources de difficultés montraient qu'il était possible d'y remédier. Dans ce sens, des pistes de réflexion didactiques continuent d'apparaître pour éclairer plus le chemin des praticiens qui sont les seuls garants de la réussite de l'activité de remédiation pédagogique.

Afin de donner un sens et une objectivité à ce travail de recherche, nous avons épousé une logique basée sur les réalités de l'acte enseignement-apprentissage de la langue française, sur les éléments qui le constitue : méthodes, stratégies, support et

---

<sup>382</sup> Yves Reuter, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion. P 28

moyens didactiques...etc. quand nous parlant de ce dernier, nous n'oublions que ces facteurs de réussite sont étudiés de façon plus profonde lors de l'activité de remédiation pédagogique. L'expérimentation, à travers les enquêtes de terrain, nous a motivé à nous investir plus dans la recherche. Elle nous a procuré des satisfactions de découvrir d'autres aspects du métier d'enseignant et aussi des réponses à nos questionnements. Ce sont surtout les propos tenus par certains sujets questionnés qui nous ont, à la fois, étonnés et permis d'évoquer d'autres hypothèses quant à la manière de concevoir la remédiation pédagogique.

Depuis le début de notre recherche, nous avons signalé que, l'activité de remédiation pédagogique dépend d'un certain nombre de paramètres qui lui garantissent la réussite, nous les avons évoqués afin de permettre aux enseignants de se positionner par rapport à leurs conceptions. L'effet de la variation des méthodes d'apprentissages, à travers une pédagogie différenciée et l'analyse des erreurs, à travers une pédagogie de l'erreur demeure les points qu'il faut les exploiter plus car ils proposent des solutions à des problèmes vécus. Ces pédagogies récentes dédramatisent les difficultés d'apprentissage en proposant des alternatives pratiques. Il devrait être mené à comprendre les procédés utilisés dans ce genre de situations. Philippe Meirieu dit : « *il faut, d'ailleurs, refuser d'enfermer quiconque dans une seule manière de procéder, au risque de le mettre en grande difficulté, voire en échec, dès qu'il sera confronté à une situation qui ne lui est pas familière* »<sup>383</sup>. L'enseignement de la langue française est le cas typique de ces problèmes d'acquisition. Nous pouvons aussi intégrer ces difficultés professionnelles dans les conséquences des différents aménagements des programmes scolaires car beaucoup d'enseignants utilisent une terminologie et n'arrivent pas à concevoir ni à pratiquer ses principes de base, pire encore, ils présentent des confusions d'ordre conceptuel qui se répercutent sur le procédural. Nos suggestions didactiques sont des hypothèses partielles à toutes ces réalités de la remédiation pédagogique au cycle primaire.

---

<sup>383</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 96

L'insuffisance dans la réussite à l'acquisition des apprentissages est l'élément sur lequel se sont concentrées nos lectures. La remédiation pédagogique est toujours conçue d'une façon superficielle, elle n'est pas différente de l'acte enseignement-apprentissage pourtant elle peut être une solution à la difficulté d'apprentissage en particulier et à l'échec scolaire en générale. Une bonne majorité d'enseignants dévoile ce hiatus qui existe entre la conception et la réalisation de la remédiation.

Il est très indiqué de prévoir un réel dispositif d'intervention pédagogique au lieu de se contenter des interventions circonstanciées. Nous sommes dans l'obligation de se référer à une conception basée sur une éventualité de réussite en se référant à des procédures individuelles rentables et des moyens adaptés afin d'améliorer les apprentissages. Xavier Rogiers confirme : « *De même, qu'un enseignant doit essayer, autant que possible, de tenir compte des représentations des élèves, de la même façon. Il doit essayer de lui laisser au maximum le soin de choisir les procédures qui correspondent le mieux à ses processus cognitifs, à ses démarches de pensées* »<sup>384</sup>. L'enseignant est appelé à avantager un travail de recherche, de favoriser les régulations possibles en utilisant les situations qui lui sont suggérées. Cette liberté, tant revendiquée, à la réalisation pédagogique sera une source de motivation qui va lui permettre de procéder efficacement à la réalisation de ses objectifs. Il pourra, ainsi évoluer ses pratiques en se détachant de toutes les exigences qui peuvent être des obstacles qui entravent la réalisation d'une remédiation performante. Son ingéniosité lui donnera le courage de fuir le modèle uniforme.

Si nous voulons donner aux apprenants en difficulté une réelle chance de réussir, nous devrions donner du sens à notre tâche, croire en nos potentialités et celles de nos apprenants. Ces derniers ont besoin d'un accompagnement spécial qui se traduit ainsi :

❖ Prévenir ces types de dysfonctionnements et de difficultés au lieu de les traiter dans l'urgence et à posteriori ;

---

<sup>384</sup> Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De boeck. P 186

- ❖ Concentrer toute l'action pédagogique sur la réalité du terrain et non pas sur des considérations purement administratives ou théoriques ;
- ❖ Former les formateurs afin d'assurer un impact plus rentable des enseignants
- ❖ Doter les enseignants de moyens qui vont leur permettre de pratiquer la remédiation avec plus de facilité ;
- ❖ Prendre en charge, d'une façon plus responsable, les apprenants en difficulté d'apprentissage.
- ❖ Faire appel à tous les partenaires de l'école en particulier les psychologues pour qu'ils puissent catégoriser les difficultés d'apprentissage.

Ce qui est déterminant dans un apprentissage c'est les points d'appui, qui peuvent se transformer en acquisitions nouvelles et complètes. La centration sur un acte pédagogique requiert aussi une attitude de régulation attentive à ce que les échanges s'effectuent dans la confiance le respect, l'intérêt pour les tendances individuelles. Celui qui veut engager la réflexion et l'action pédagogique doit donc effectuer ce travail préalable qui consiste à analyser et à mettre en rapport une situation et des ressources, une sensibilité et des apports, des questions qui se posent dans le concret quotidien, et des hypothèses de travail qui peuvent contribuer à leur apporter des réponses. Si les apprenants ont des difficultés à apprendre et si les différents dispositifs de remédiation deviennent incontournables, c'est parce que leurs constructions ne sont pas terminées ou sont mal consolidées. Mais cela ne veut pas dire qu'il y a une fatalité à l'échec scolaire. Chaque enfant peut dépasser ses contraintes biologiques, temporelles, comportementales et intellectuelles pour peu l'adulte le soutienne, lui fasse confiance, le connaisse vraiment et lui indique le chemin de la réussite. Selon Philippe Meirieu : « *L'élève en difficulté a tendance à sous-estimer ses capacités intellectuelles : à nous de lui montrer qu'il en a bien plus qu'il ne croit !* »<sup>385</sup>. Pour y arriver, il a besoin de moments structurants, valorisants qui le sécurisent dans des lieux adéquats avec des personnes qui reconnaissent ses

---

<sup>385</sup> Philippe Meirieu, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard. P 122

capacités et compétences et même ses faiblesses et ses insuffisances. La remédiation pédagogique représente une solution, parmi d'autres, à l'échec scolaire.

Parallèlement à l'explosion démographique que connaît notre pays depuis plusieurs décennies, la population scolaire a cru de manière concomitante. Cette croissance nécessite un accompagnement pédagogique de qualité à la mesure de cet enjeu crucial qu'est l'école. Il faut reconnaître que beaucoup de retards sont comblés, et dans l'urgence dans le domaine des infrastructures au détriment de l'aspect humain. L'effort louable des pouvoirs publics pour scolariser tous les enfants en âge, crée des difficultés et déprécie les objectifs affichés d'un enseignement de qualité. Ainsi beaucoup reste à faire au plan pédagogique pour accompagner tous les élèves vers la réussite, minimiser l'échec scolaire, limiter les sorties prématurées du système scolaire et au delà participer pleinement à l'épanouissement des apprenants. Dans ce contexte, le recours à la remédiation scolaire et sa validation, d'une façon objective, par les deux protagonistes du couple enseignant/apprenant pourrait être une alternative fiable pour améliorer l'enseignement du Français primaire en particulier et de l'enseignement en général dans notre pays.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Ouvrages théoriques**

- Astolfi Jean-Pierre, (1987), « Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique », Cahiers Pédagogiques n°254-255.
- Astolfi Jean-Pierre, (1992), « L'école pour apprendre », Ed Bautier.
- Astolfi Jean-Pierre, (1997), « L'erreur, un outil pour enseigner », Ed ESF.
- Bloom Benjamin Samuel, (1979), « Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires », Ed Nathan.
- Bureau de l'UNESCO, (2005), « Refonte de la pédagogie en Algérie, Ed UNESCO.
- Bureau de l'UNESCO, (2006) « Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie », Ed UNESCO.
- Crahay Marcel (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Ed De Boeck.
- Crahay Marcel, (1999), « L'école peut-elle être juste et équitable ? », Ed De Boeck.
- Cuq Jean-Pierre Cuq, Gruca Isabelle, (2005), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed PUG.
- De Landsheere Viviane, (1992), « L'éducation et la formation », Ed PUF.
- De Peretti André, (1987), « Pour une école plurielle », Ed Larousse.
- De Vecchi Gérard, (2014), « Aider les élèves à apprendre », Ed Hachette.
- Dehon Arnaud, Demierbe Céline, Derobertmeasure Antoine & Malaise Stéphanie, (2009), « La remédiation immédiate ». Université de Mons.
- Dennery Marc, (2000), « Organiser le suivi de la formation », Ed ESF
- Fresne Ronald, (1994), « Pédagogie différenciée », Ed Nathan.
- Gillig Jean -Marie, (1999), « Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives », Ed Boeck.
- Gillig Jean -Marie, (2001), « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Ed Hachette.

- Girolami-Soulinier Andrée, (1966), « Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires », Ed Delachaux et Niestle, Neuchatel.
- Grandserre Sylvain & Lescouarch Laurent, (1995), « Faire travailler les élèves à l'école, Sept clés pour enseigner autrement », Ed ESF.
- Grandserre Sylvain, (2013), « Les différends de la pédagogie différenciée. Les Cahiers pédagogiques.
- Grosjean Sandrine, (2012), « La remédiation scolaire, une politique du sparadrap », Ed Couleur livres.
- Huteau Michel, (2002), « Psychologie différentielle », Ed Dunod.
- Kahn Sabine, (2010), « Pédagogie différenciée », Ed De Boeck.
- Louis Jean-Marc et Ramond Fabienne, (2009), « Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire » Ed Dunod.
- Mager Robert-Frank, (2014), « Pour éveiller le désir d'apprendre », Ed Dunod.
- Meirieu Philippe, (1987), « Apprendre...oui, mais comment ? », Ed ESF.
- Meirieu Philippe, (1993), « Outils pour apprendre en Groupe. Apprendre en Groupe ? », Ed Chronique sociale.
- Meirieu Philippe, (2000), « L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée », Ed Issy-les-Moulineaux.
- Meirieu Philippe, (2014), « Le plaisir d'apprendre », Ed Autrement.
- Meirieu Philippe, (2015), « Comment aider nos enfants à réussir », Ed Bayard.
- Ministère de l'éducation algérienne, (2013), « Guide de remédiation pédagogique ». Ed CEPEC.
- Morvan Jean-Sébastien, (2015), « Repenser l'échec et la réussite scolaire », Ed ESF.
- Perraud Michel, (1997), « Les cycles et la différenciation pédagogique, Ed Armand Colin.
- Perrenoud Philippe, (1994), « La communication en classe : onze dilemmes », In cahiers pédagogiques.

- Perrenoud Philippe, (1996), « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe », Ed ESF.
- Perrenoud Philippe, (1997), « Pédagogie différenciée : des intentions à l'action », Ed ESF.
- Perrenoud Philippe, (2005), « La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec », Ed Issy-Les-Moulineaux.
- Perrenoud Philippe, (2012), L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée, Ed Issy-les-Moulineaux.
- Prost Antoine, (1986), « L'enseignement s'est-il démocratisé », Ed PUF.
- Reuchlin Maurice & Bacher Françoise, (1989), « Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant », Ed PUF.
- Reuter Yves, (2013), « Panser l'erreur à l'école », Ed Presses Universitaires du Septentrion.
- Rey Bernard, (1996), « Les compétences transversales en question », Ed ESF.
- Rey Bernard, (2012), « Les compétences à l'école », Ed De boeck.
- Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne, Kahn Sabine, (2003), Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Ed De Boeck.
- Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne, Kahn Sabine, (2014), « Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation », Ed De Boeck.
- Rey Bernard, Coche Frédéric, Kahn Sabine, Robin Françoise, Puissant Marina, (2006), « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés », ULB, Service des sciences de l'éducation, Rapport terminal.
- Rey Bernard, Kahn Sabine, Defrance Anne, Carette Vincent, (2004), Les Cycles à l'école primaire : Repérage des pratiques, Service des sciences de l'éducation, Bruxelles, ULB.
- Rey Bernard, Kahn Sabine, Ivanova Dobrina, Robin Françoise, (2003), « Elaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire », Rapport terminal, Ministère de l'éducation de la Communauté française.

- Rogiers Xavier, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De Boeck.
- Saint-Laurent Lise, (2002), « Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire », Ed Gaëtan.
- Tomlinson Carol-Ann, (2004), « La classe différenciée », Ed Chenelière.
- Toresse Bernard, (1979), « La nouvelle pédagogie du français », Ed O, C, D, L.

### **Articles spécialisés**

- Bulletin de liaison des enseignants de l'inspection académique de l'Essonne, (2003) « L'erreur, tremplin vers la réussite », N° 33.
- Deslauriers Camille, (2005), « Vivre la différenciation au quotidien », Approche différenciée et évaluation, Vie pédagogique N° 134.
- DESSUS Philippe, 2008, « Qu'est ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », Revue française de pédagogie (en ligne), Paris, Ed ENS.
- Fayol Michel, (2003), « Comment l'enfant apprend », Propos recueillis par Gaëtane Chapelle, Revue « Sciences humaines » N° 143.
- Le français dans le monde, (1990), « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive » - (numéro spécial/Recherches et applications), Mars.
- Le français dans le monde, (1993) « Evaluation et certification en langue étrangère », (numéro spécial/Recherches et applications), Septembre.
- Le français dans le monde, (1995), « Méthodes et méthodologies », coordonné par Jacques PECHEUR et Gérard VIGNER.
- Le français dans le monde, (1999), « Apprendre les langues étrangères autrement », coordonné par J.Marc CARE.
- Le français dans le monde, (2000), « Une didactique des langues pour demain ». (Numéro spécial//Recherches et applications), Juillet.

### **Textes particuliers**

- Documents d'accompagnement des programmes du cycle primaire.
- Guides du maître du cycle primaire.
- Programmes scolaires du cycle primaire.

## **ANNEXE(S)**

## Table des matières

INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE .....	20
PREMIER CHAPITRE : L'ACTE ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE.....	21
<b>I - L'acte enseignement-apprentissage et ses spécificités .....</b>	<b>24</b>
I.1 L'importance de la Didactique.....	24
I.2 L'identification des objectifs et compétences .....	26
I.3 La situation- problème et L'intégration des ressources .....	27
<b>II - Les relations interactives entre l'enseignant, l'apprenant et les connaissances .....</b>	<b>31</b>
II.1.1 Le choix approprié des moyens pédagogique.....	32
II.1.2 Le contenu pédagogique .....	34
II.1.3 Les méthodes pédagogiques.....	34
<b>III - Le travail d'équipe.....</b>	<b>36</b>
III.1.1 Le rythme d'apprentissage .....	36
III.1.2 L'espace didactique .....	37
III.1.3 La communication .....	39
DEUXIEME CHAPITRE : LA REMEDIATION PEDAGOGIQUE	43
<b>IV - Définition et différenciation entre les concepts.....</b>	<b>46</b>
IV.1 Le Soutien pédagogique .....	46
IV.2 Le rattrapage .....	47
IV.3 La remédiation pédagogique .....	47
IV.3.1 Les objectifs de la remédiation pédagogique .....	50
IV.3.2 La remédiation immédiate (à chaud) .....	51
IV.3.3 La remédiation Différée (à froid) .....	51
IV.4 La conceptualisation de la remédiation pédagogique.....	53
IV.4.1 Adaptation des stratégies aux besoins de l'apprenant .....	53
IV.4.2 Les situations de remédiation pédagogique .....	55
IV.4.3 Les modalités de réalisation de l'activité.....	56
IV.5 Les variations lors de la remédiation pédagogique.....	58
IV.5.1 La variation dans l'organisation structurelle de la classe.....	58
IV.5.2 La variation dans les processus d'enseignement-apprentissage....	58
IV.5.3 La variation dans les approches et les aides méthodologiques .....	59
IV.5.4 La variation dans les rythmes d'apprentissage .....	60
<b>V - Les causes des difficultés d'apprentissage.....</b>	<b>62</b>
V.1 Difficultés psychologiques .....	65
V.2 Difficultés physiques et biologiques .....	66
V.3 Difficultés liées à l'environnement social .....	67
V.4 Difficultés liées à l'environnement institutionnel .....	67
V.5 La gestion de la difficulté d'apprentissage.....	69

V.5.1 L'identification de l'apprenant en difficulté d'apprentissage.....	69
<b>VI - Le regroupement.....</b>	<b>73</b>
VI.1 La gestion du groupe.....	77
VI.1.1 L''animation au sein du groupe.....	78
VI.1.2 La dynamique du groupe .....	79
VI.2 Catégories d'apprenants.....	80
<b>VII - La pédagogie Différenciée .....</b>	<b>82</b>
VII.1 Les différentes formes de différenciation.....	83
VII.1.1 La différenciation du contenu cognitif.....	83
VII.1.2 La différenciation des outils et supports pédagogiques .....	83
VII.1.3 La différenciation par des modes d'apprentissage .....	84
VII.1.4 La différenciation séquentielle .....	85
VII.1.5 La différenciation simultanée.....	85
VII.2 Perspectives de la pédagogie différenciée.....	86
VII.3 But et objectifs de la pédagogie différenciée .....	87
<b>VIII - La pédagogie de l'erreur .....</b>	<b>90</b>
VIII.1 L'identification du concept.....	90
VIII.2 L'importance de la pédagogie de l'erreur .....	91
VIII.3 L'intérêt de l'erreur .....	92
VIII.4 Types d'erreurs.....	94
VIII.5 Les sources d'erreur pédagogique.....	95
VIII.6 Conseils pratiques .....	97
<b>IX - L'évaluation pédagogique .....</b>	<b>99</b>
IX.1 Les objectifs de l'évaluation .....	99
IX.2 L'évaluation dans le processus d'apprentissage .....	100
IX.3 Les différents types d'évaluation.....	101
IX.3.1 L'évaluation normative .....	101
IX.3.2 L'évaluation critériée .....	102
IX.3.3 L'évaluation diagnostique .....	102
IX.3.4 L'évaluation formative .....	103
IX.3.5 L'évaluation sommative .....	105
IX.3.6 L'évaluation continue.....	106
IX.4 La démarche de réalisation de l'évaluation.....	107
IX.5 L'efficacité de l'évaluation.....	108
<b>DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>113</b>
<b>TROISIEME CHAPITRE : INTERPRETATION DES DONNEES</b>	
<b>DU QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>114</b>
<b>X - Le questionnaire .....</b>	<b>117</b>
X.1 Le public .....	117
X.2 Le choix du questionnaire .....	119
<b>XI - L'analyse des réponses .....</b>	<b>121</b>
XI.1 La prise en charge des enseignants .....	121

<b>XI.1.1</b>	<b>La formation .....</b>	<b>121</b>
<b>XI.1.2</b>	<b>La qualité de formation .....</b>	<b>124</b>
<b>XI.1.3</b>	<b>Le respect du protocole de la remédiation pédagogique .....</b>	<b>125</b>
<b>XI.2</b>	<b>La remédiation pédagogique et l'apprentissage.....</b>	<b>126</b>
<b>XI.2.1</b>	<b>La concordance de la remédiation pédagogique avec les attentes pédagogiques .....</b>	<b>126</b>
<b>XI.2.2</b>	<b>L'impact de la remédiation pédagogique sur l'amélioration de l'apprentissage de la langue française .....</b>	<b>128</b>
<b>XI.2.3</b>	<b>L'apport de l'expérience professionnelle dans La réalisation efficiente de la remédiation pédagogique .....</b>	<b>131</b>
<b>XI.2.4</b>	<b>Les carences d'apprentissage .....</b>	<b>134</b>
<b>XI.3</b>	<b>Les programmes et les difficultés d'apprentissage .....</b>	<b>135</b>
<b>XI.3.1</b>	<b>Le concept de la remédiation pédagogique dans les programmes .....</b>	<b>135</b>
<b>XI.3.2</b>	<b>Les compétences dans les programmes .....</b>	<b>136</b>
<b>XI.3.3</b>	<b>Les sources de difficultés d'apprentissage .....</b>	<b>137</b>
<b>XI.4</b>	<b>La méthodologie de réalisation.....</b>	<b>138</b>
<b>XI.4.1</b>	<b>L'utilisation des documents non officiels .....</b>	<b>138</b>
<b>XI.4.2</b>	<b>Les difficultés rencontrées lors de la réalisation.....</b>	<b>140</b>
<b>XI.4.3</b>	<b>Le volume horaire.....</b>	<b>143</b>
<b>XI.4.4</b>	<b>Le choix des concepts.....</b>	<b>144</b>
<b>XI.4.5</b>	<b>L'exigence méthodologique.....</b>	<b>146</b>
<b>XI.4.6</b>	<b>Les moyens pédagogiques.....</b>	<b>148</b>
<b>XI.4.7</b>	<b>L'exploitation du guide de la remédiation pédagogique .....</b>	<b>149</b>
<b>XI.4.8</b>	<b>La préparation de remédiation pédagogique.....</b>	<b>150</b>
<b>XI.5</b>	<b>Les modalités de réalisation.....</b>	<b>152</b>
<b>XI.5.1</b>	<b>La disposition des apprenants.....</b>	<b>152</b>
<b>XI.5.2</b>	<b>Les outils et supports pédagogiques .....</b>	<b>153</b>
<b>XI.5.3</b>	<b>L'évaluation .....</b>	<b>155</b>
<b>XI.5.4</b>	<b>Les activités disciplinaires.....</b>	<b>157</b>
<b>XI.5.5</b>	<b>L'identification des apprenants en difficulté d'apprentissage ...</b>	<b>158</b>
<b>XI.5.6</b>	<b>Le diagnostic des difficultés de l'acquisition pédagogiques .....</b>	<b>160</b>
<b>XI.5.7</b>	<b>La Régulations des rythmes des apprentissages .....</b>	<b>162</b>
<b>XI.5.8</b>	<b>La variation du processus d'enseignement-apprentissage.....</b>	<b>163</b>
<b>XI.5.9</b>	<b>La prise en charge de toute les difficultés .....</b>	<b>165</b>
<b>XI.5.10</b>	<b>L'analyse des erreurs.....</b>	<b>167</b>
<b>XI.6</b>	<b>Les alternatives .....</b>	<b>168</b>
<b>XI.6.1</b>	<b>La position de la remédiation pédagogique dans le processus pédagogique .....</b>	<b>169</b>
 <b>QUATRIEME CHAPITRE : ANALYSE DE L'ENTRETIEN ET OBSERVATIONS DES PRATIQUES DE CLASSE .....</b>		
		<b>175</b>
<b>XII</b>	<b>- L'organisation didactique générale .....</b>	<b>177</b>
<b>XII.1</b>	<b>Isolement du groupe demandeur de remédiation pédagogique.....</b>	<b>177</b>
<b>XII.1.1</b>	<b>La sélection des apprenants.....</b>	<b>177</b>

<b>XII.2 Mise en confiance et motivation des apprenant en difficultés d'apprentissage .....</b>	<b>180</b>
<b>XII.2.1 La discrimination pédagogique .....</b>	<b>180</b>
<b>XII.2.2 La mise en confiance des apprenants.....</b>	<b>182</b>
<b>XII.3 Définition des objectifs opérationnels d'apprentissage .....</b>	<b>184</b>
<b>XII.3.1 La motivation des apprenants .....</b>	<b>185</b>
<b>XII.3.2 La Définition des objectifs .....</b>	<b>187</b>
<b>XII.4 Programmation des moments d'évaluation .....</b>	<b>189</b>
<b>XII.4.1 L'évaluation des pré-requis.....</b>	<b>190</b>
<b>XII.4.2 L'Identification des difficultés sur le plan méthodologique.....</b>	<b>191</b>
<b>XII.5 Préparation de l'activité de remédiation.....</b>	<b>193</b>
<b>XII.5.1 La préparation construite et adaptée.....</b>	<b>194</b>
<b>XII.5.2 La progression logique de la remédiation .....</b>	<b>195</b>
<b>XII.5.3 La préparation des contenus ultérieurs .....</b>	<b>197</b>
<b>XIII - La démarche méthodologique mise en œuvre .....</b>	<b>200</b>
<b>XIII.1 Référence au modèle préétabli .....</b>	<b>200</b>
<b>XIII.1.1 L'exécution d'un modèle antérieur .....</b>	<b>201</b>
<b>XIII.1.2 L'adaptation du modèle antérieur.....</b>	<b>203</b>
<b>XIII.2 Identification des seuils de maîtrise de l'apprentissage.....</b>	<b>204</b>
<b>XIII.2.1 Les niveaux de maîtrise minimum.....</b>	<b>205</b>
<b>XIII.2.2 Les mises au point intermédiaires .....</b>	<b>207</b>
<b>XIII.2.3 La programmation d'une synthèse sous forme d'évaluation ...</b>	<b>208</b>
<b>XIII.2.4 L'introduction d'une souplesse structurelle .....</b>	<b>209</b>
<b>XIII.3 Les interactions et les échanges enseignant/ apprenant - apprenant/apprenant.....</b>	<b>211</b>
<b>XIII.3.1 Les échanges « apprenant/enseignant » .....</b>	<b>212</b>
<b>XIII.3.2 Les activités d'entraide « apprenant/apprenant ».....</b>	<b>213</b>
<b>XIII.3.3 L'individualisation.....</b>	<b>214</b>
<b>XIII.3.4 Le projet de remédiation .....</b>	<b>216</b>
<b>XIV - Les contenus de la discipline visée .....</b>	<b>219</b>
<b>XIV.1 Identification des difficultés.....</b>	<b>219</b>
<b>XIV.1.1 L'identification des insuffisances sur le plan linguistique .....</b>	<b>219</b>
<b>XIV.2 Reformulation de l'acte enseignement-apprentissage .....</b>	<b>220</b>
<b>XIV.2.1 La Reformulation des informations.....</b>	<b>221</b>
<b>XIV.2.2 Les consignes .....</b>	<b>223</b>
<b>XIV.2.3 La variation des outils et des supports .....</b>	<b>224</b>
<b>XIV.3 L'esprit de recherche .....</b>	<b>226</b>
<b>XIV.3.1 La recherche personnelle.....</b>	<b>226</b>
<b>XIV.4 Les mécanismes d'appropriation .....</b>	<b>227</b>
<b>XIV.4.1 L'appropriation des contenus .....</b>	<b>228</b>
<b>XIV.4.2 La planification des alternatives .....</b>	<b>229</b>

<b>TROISIEME PARTIE : INTERPRETATION DES RESULTATS</b>	<b>240</b>
<b>CINQUIEME CHAPITRE : DIFFICULTES ET UTILITES DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>241</b>
<b>XV - Rappel des questions de recherche et des hypothèses de départ...</b>	<b>246</b>
<b>XV.1 Les conditions spécifiques aux enquêtes de terrain .....</b>	<b>247</b>
<b>XV.2 Etude critique des questions.....</b>	<b>248</b>
<b>XVI - Les résultats de l'enquête .....</b>	<b>251</b>
<b>XVI.1 Evocation des difficultés.....</b>	<b>257</b>
<b>XVII - L'intérêt des pratiques de la remédiation pédagogique.....</b>	<b>267</b>
<b>XVII.1 Les représentations des enseignants .....</b>	<b>269</b>
<b>XVII.2 Méthodes de réalisation .....</b>	<b>270</b>
<b>SIXIEME CHAPITRE : UNE PRATIQUE CONFORME A LA REMEDIATION PEDAGOGIQUE.....</b>	<b>275</b>
<b>XVIII - La gestion de la classe .....</b>	<b>279</b>
<b>XVIII.1 Les profils d'enseignants.....</b>	<b>279</b>
<b>XVIII.2 Le volume horaire approprié.....</b>	<b>280</b>
<b>XIX - La conception adéquate de la remédiation pédagogique.....</b>	<b>282</b>
<b>XIX.1 Adaptation des méthodes en fonction des besoins.....</b>	<b>283</b>
<b>XIX.2 Communication et formation.....</b>	<b>285</b>
<b>XX - Recommandations pratiques .....</b>	<b>287</b>
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>290</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>296</b>
<b>ANNEXE(S).....</b>	<b>301</b>

## **Table des réponses de l'entretien**

Tableau 1 : Réponses à la question de l'entretien : Sélectionnez-vous les apprenants de manière objective ?.....	309
Tableau 2 : Réponses à la question l'entretien : Créez-vous inconsciemment « une discrimination pédagogique » ?.....	310
Tableau 3 : Réponses à la question l'entretien : Rassurez-vous les apprenants demandeurs de remédiation ? .....	311
Tableau 4 : Réponses à la question l'entretien : Arrivez-vous à motiver et à impliquer réellement, les apprenants ? .....	312
Tableau 5 : Réponses à la question l'entretien : Définissez-vous clairement vos objectifs ?.....	313
Tableau 6 : Réponses à la question l'entretien : Évaluez-vous les pré-requis chez les apprenants réfractaires ?.....	314
Tableau 7 : Réponses à la question l'entretien : Identifiez-vous les difficultés au plan méthodologique ? .....	315
Tableau 8 : Réponses à la question l'entretien : Prévoyez-vous une préparation construite et adaptée ? .....	316
Tableau 9 : Réponses à la question l'entretien : Situez-vous la séance dans une progression logique ?.....	317
Tableau 10 : Réponses à la question l'entretien : Pensez-vous à la préparation de contenus ultérieurs ?.....	318
Tableau 11 : Réponses à la question l'entretien : Suivez-vous étroitement le modèle antérieur ?.....	319
Tableau 12 : Réponses à la question l'entretien : Adaptez-vous le modèle antérieur ? .....	320
Tableau 13 : Réponses à la question l'entretien : Fixez-vous des niveaux ou des seuils de maîtrise minimum ? .....	321
Tableau 14 : Réponses à la question l'entretien : Prévoyez-vous des mises au point intermédiaires ? .....	321
Tableau 15 : Réponses à la question l'entretien : Programmez-vous une synthèse sous forme d'évaluation ?.....	322
Tableau 16 : Réponses à la question l'entretien : Introduisez-vous une souplesse structurelle ?.....	323

Tableau 17 : Réponses à la question l'entretien : Favorisez-vous les échanges « apprenant/enseignant » ? .....	324
Tableau 18 : Réponses à la question l'entretien : Initiez-vous des activités d'entraide « apprenant/apprenant » ?.....	325
Tableau 19 : Réponses à la question l'entretien : Allez-vous jusqu'à l'individualisation ?.....	326
Tableau 20 : Réponses à la question l'entretien : Visez-vous un véritable projet de remédiation ?.....	326
Tableau 21 : Réponses à la question l'entretien : Identifiez-vous les insuffisances au plan linguistique ?.....	328
Tableau 22 : Réponses à la question l'entretien : Reformulez-vous ces informations de manière adéquate ? .....	328
Tableau 23 : Réponses à la question l'entretien : Donnez-vous des consignes claires et précises ? .....	329
Tableau 24 : Réponses à la question l'entretien : Variez-vous les outils et les supports ? .....	330
Tableau 25 : Réponses à la question l'entretien : Manifestez-vous un effort de recherche personnelle ? .....	331
Tableau 26 : Réponses à la question l'entretien : S'inquiétez-vous de l'appropriation des contenus par les apprenants ? .....	332
Tableau 27 : Réponses à la question l'entretien : Prévoyez-vous d'autres alternatives en cas d'échec ?.....	332

## **Annexe 1 : Table des réponses de l'entretien**

**Tableau 1 : Réponses à la question de l'entretien : Sélectionnez-vous les apprenants de manière objective ?**

E 01	Il y a plusieurs difficultés chez les élèves.
E 02	Dans ma classe, il ya des élèves qui sont malades et on n'arrive pas à trouver des solutions, j'ai parlé avec les parents.
E 03	Pendant le cours, ils ne suivent pas.
E 04	Malgré les séances de remédiation les élèves n'arrivent pas à progresser.
E 05	Quand je corrige les cahiers de classe, je mentionne ceux qui n'ont pas réalisé les exercices correctement.
E 06	Il y a des élèves qui n'arrivent même pas à déchiffrer les lettres.
E 07	Je convoque les parents et ils ne viennent pas.
E 08	Ce sont des élèves qui ne font pas les devoirs à la maison et ils ne préparent pas le cours.
E 09	Certains sont très actifs et d'autres paresseux, il faut insister sur le travail individuel en séance de remédiation.
E 10	Si les élèves n'ont pas un bon niveau, ils ne vont pas s'améliorer.
E 11	La stratégie utilisée est l'observation des réactions des élèves.
E 12	Les élèves n'aiment pas participer aux séances de remédiation.
E 13	ce sont moins faibles qui assistent à la remédiation.
E 14	Je réalise ma séance pour aider les apprenants en difficulté d'apprentissage.
E 15	Les élèves sont choisis parce qu'ils n'arrivent pas à avoir de bonnes notes.
E 16	Il y a des élèves bons et d'autres mauvais.

E 17	De temps en temps j'utilise un enfant moteur.
E 18	Il y a des élèves qui sont convoqué à chaque fois pour améliorer leur niveau.
E 19	Je connais mes élèves et je prépare ma liste de remédiation pour aider ceux qui ne comprennent pas le cours.

**Tableau 2 : Réponses à la question l'entretien : Créez-vous inconsciemment « une discrimination pédagogique » ?**

E 01	Non, il n'y a pas de discrimination.
E 02	Il y des élèves qui nécessitent une séance de remédiation et d'autres pas.
E 03	Les niveaux dans une classe ne sont pas pareils, il y a de bons élèves et des mauvais.
E 04	Les élèves qui ont un bon niveau aide l'enseignant.
E 05	C'est la troisième année que j'enseigne cette classe, certains élèves ne doivent pas passer.
E 06	Je fais des évaluations et je reconnais les erreurs des élèves.
E 07	Le développement de niveau existe pour certains et pas pour d'autres.
E 08	Je fais un tour de rôle et des fois je convoque tout le monde quand l'activité est difficile.
E 09	Les mauvais élèves sont toujours en retard, c'est pourquoi, je gaspille du temps
E 10	Je dis qu'ils ont besoin de la remédiation pour avoir un bon niveau.
E 11	Tous les élèves veulent être bons.
E 12	L'apprenant moteur m'aide beaucoup.
E 13	Les enfants n'ont pas le même niveau. Je convoque ceux qui n'ont pas le bon niveau.
E 14	Les élèves qui ont des carences ont un complexe.

E 15	Parfois, ils veulent travailler mais il ne progresse pas beaucoup.
E 16	Il y a ceux qui réussissent et ça marche bien.
E 17	Non, si les élèves n'ont pas compris, ils vont comprendre dans la remédiation.
E 18	Je donne la chance à tout le monde.
E 19	Les élèves qui n'ont pas un bon niveau doivent participer à la remédiation

**Tableau 3 : Réponses à la question l'entretien : Rassurez-vous les apprenants demandeurs de remédiation ?**

E 01	<b>J'ai une bonne relation avec mes élèves.</b>
E 02	Les enfants acceptent d'assister à la séance de remédiation sans problème.
E 03	Je dis souvent que c'est grâce à cette activité qu'ils vont avoir un bon niveau.
E 04	Ils savent que cette activité est bénéfique pour eux.
E 05	Ces élèves sont généralement démotivés en classe.
E 06	Même si je parle avec eux il n'y a pas de résultats.
E 07	Il faut ramener le matériel pour les motiver sinon ils ne vont pas faire attention.
E 08	Il n'y a pas de relation entre l'amour et le savoir car malgré ça. Des fois ça ne marche pas.
E 09	Je propose des exercices comme le cours et j'explique plus, c'est ça qui va les motiver.
E 10	Ils savent que je les aime et ils m'aiment aussi.
E 11	Les exercices proposés sont moins faciles que les cours parce qu'ils ont un niveau bas.
E 12	L'interaction est plus car ils ne sont pas nombreux.
E 13	Je ne parle pas beaucoup car les enfants doivent réaliser les

	exercices.
E 14	Je leur montre comment faire.
E 15	Il faut aider les élèves pour qu'ils réussissent.
E 16	Les élèves aiment travailler pour avoir un bon niveau.
E 17	La remédiation est une activité importante pour les élèves qui ne sont pas bons.
E 18	Quand il apprendra, il sera content.
E 19	Il faut bien préparer l'activité, les enfants participeront et réussiront

**Tableau 4 : Réponses à la question l'entretien : Arrivez-vous à motiver et à impliquer réellement, les apprenants ?**

E 01	Les enfants qui n'ont pas un bon niveau ne sont pas motivés.
E 02	Si les élèves ne s'améliorent pas, ils ne seront pas motivés.
E 03	Il y a des élèves qui n'arrivent pas à avoir un bon niveau malgré la remédiation.
E 04	Certains élèves participent et d'autres pas, il faut les aider dans la remédiation.
E 05	Je n'ai pas les moyens pédagogiques pour les motiver.
E 06	Je ne sais pas les facteurs de réussite de l'activité.
E 07	Il faut les encourager à participer à l'activité.
E 08	Ils sont responsables parce qu'ils ne fournissent pas beaucoup d'efforts.
E 09	Ils doivent comprendre ce qu'ils n'ont pas compris et l'objectif reste le même.
E 10	Ces enfants n'ont pas les mêmes capacités que les autres.
E 11	La même tâche est donnée pour tout le groupe.
E 12	Je travaille dans la même classe pour je dois les déplacer ?
E 13	Il y a une concurrence entre les groupes et celui qui termine le premier sera encouragé.

E 14	Les récompenses matérielles n'existent pas dans l'école.
E 15	Des fois je les mets en groupe et des fois d'une façon individuelle.
E 16	J'écris leurs noms et la discipline sur un cahier pour travailler la remédiation.
E 17	On n'a pas beaucoup de moyens pour travailler.
E 18	Les élèves doivent participer à la remédiation pour avoir le bon niveau.
E 19	S'ils n'arrivent pas à comprendre, ils ne seront pas motivés.

**Tableau 5 : Réponses à la question l'entretien : Définissez-vous clairement vos objectifs ?**

E 01	J'ai conservé le même objectif du cours car les élèves n'ont pas assimilés le cours.
E 02	Je reprends le cours pour ceux qui n'ont pas bien compris.
E 03	Je prends en considération le niveau des élèves.
E 04	L'objectif d'apprentissage nous aide dans le choix des exercices.
E 05	Les méthodes ne sont pas les mêmes mais l'objectif reste.
E 06	Parfois je reprends les mêmes exercices et j'essaye d'expliquer comment on les réalise.
E 07	Je change les exercices et je donne beaucoup d'explication pour les aider à comprendre.
E 08	Les mauvais élèves doivent être comme les bons élèves avec un objectif d'apprentissage.
E 09	Je fais, tout le temps, de l'évaluation pour les aider à comprendre mieux.
E 10	Les élèves ne lisent pas beaucoup et j'insiste sur la lecture.
E 11	Il y a des exercices dans le manuel et les cahiers d'activité, c'est pour cela, je laisse l'objectif d'apprentissage.
E 12	Je programme l'objectif par rapport au niveau des élèves.
E 13	Je choisis mon objectif en fonction de ce que je veux faire avec les

	élèves.
E 14	Non, je n'ai pas les programmes.
E 15	Dans les programmes, on n'a pas tout ce qu'il faut.
E 16	Il y a une petite différence entre le cours et la remédiation.
E 17	L'objectif est que l'élève soit capable de s'améliorer.
E 18	Je réalise la progression mais elle ne contient pas des objectifs.
E 19	L'objectif doit être clair pour faciliter le travail.

**Tableau 6 : Réponses à la question l'entretien : Evaluez-vous les pré-requis chez les apprenants réfractaires ?**

E 01	Je fais des évaluations diagnostiques pour reconnaître les degrés d'assimilation.
E 02	A travers l'évaluation, je reconnais les erreurs des apprenants.
E 03	Il y a plusieurs évaluations qui nous aident pour préparer une séance de remédiation.
E 04	Quand je corrige les exercices, je peux savoir s'ils ont compris ou pas.
E 05	Je pose des questions et si les élèves ne répondent pas, je sais que je dois refaire le cours
E 06	Il n'y a pas de tests particuliers mais c'est des exercices programmés.
E 07	Certains élèves répondent bien, ils ont compris et d'autres ne répondent pas bien.
E 08	Quelques élèves, qui n'ont pas le bon niveau n'arrivent pas à répondre aux questions.
E 09	Il faut faire des évaluations pour connaître le niveau réel des élèves.
E 10	Il y a l'évaluation diagnostique, formative et sommative.
E 11	L'évaluation est présente quotidiennement.
E 12	Comme d'habitude, je commence mon travail avec une évaluation

	des pré-requis.
E 13	Dans le premier moment, je n'utilise pas les ardoises.
E 14	Je contrôle les réponses des élèves et je remarque leurs erreurs.
E 15	L'évaluation des pré-requis est importante pour moi et pour les élèves.
E 16	J'essaye de reconnaître les fautes et de les corriger.
E 17	Il y a plusieurs moments pour évaluer et à chaque fois il y a des erreurs qui reviennent.
E 18	Des élèves apprennent directement et d'autres sont faibles.
E 19	L'évaluation des pré-requis me montre le degré de réussite du cours.

**Tableau 7 : Réponses à la question l'entretien : Identifiez-vous les difficultés au plan méthodologique ?**

E 01	La méthode la plus utilisée est l'évaluation
E 02	En observant les élèves, je peux reconnaître les difficultés chez les élèves.
E 03	Quand je corrige des exercices, je vois qu'il y a des élèves qui ne comprennent pas.
E 04	Il n'y a pas une méthode spéciale pour détecter les difficultés, on les voit en classe.
E 05	Je fais de l'accompagnement quand ils réalisent les exercices et je les oriente.
E 06	Je parle avec les élèves et je leur montre les erreurs et ils corrigent.
E 07	Si j'utilise des supports, je vais les aider à mieux comprendre et il n'y aura pas de difficultés.
E 08	Certains élèves ont des difficultés depuis toujours.
E 09	Les problèmes familiaux augmentent les difficultés chez les élèves.
E 10	Je ne choisis pas une méthode, il ya les exercices qui nous

	montrent les difficultés.
E 11	Même mon collègue a les mêmes problèmes.
E 12	L'évaluation est bonne méthode pour reconnaître les difficultés.
E 13	Il faut bien observer pour connaître les difficultés des élèves.
E 14	Ce n'est pas facile de connaître les difficultés.
E 15	Il faut connaître les élèves et leurs maladies.
E 16	La bonne méthode est les tests de l'évaluation.
E 17	Les difficultés apparaissent quand il y a des erreurs.
E 18	Il ne suffit pas d'observer mais de discuter avec les élèves.
E 19	Pour certains, c'est toujours les mêmes difficultés.

**Tableau 8 : Réponses à la question l'entretien : Prévoyez-vous une préparation construite et adaptée ?**

E 01	La bonne préparation est importante pour réaliser une séance de remédiation.
E 02	Dans notre école, on n'a pas les moyens pour travailler.
E 03	Si les élèves ne comprennent pas j'essaie de changer la méthode.
E 04	Je reprends le cours d'une autre manière avec cette catégorie.
E 05	Même avec une bonne préparation, il ya des élèves qui sont très faible.
E 06	Puisqu'il s'agit d'un deuxième cours, il y a des résultats.
E 07	Il faut donner plus d'exercices pour les aider à comprendre.
E 08	Des fois, je change les objectifs et des fois non.
E 09	Je travaille avec la même stratégie pour renforcer la compréhension.
E 10	Les élèves de remédiation n'ont pas compris le cours et il faut le refaire pour eux.
E 11	La réalisation se fait individuellement.
E 12	On n'a pas le temps pour réaliser beaucoup d'exercices.
E 13	Je ne sais pas faire des exercices avec du jeu.

E 14	La préparation se fait en fonction des erreurs.
E 15	C'est comme le cours, il y a des moments de réalisation.
E 16	Pour préparer on doit connaître les problèmes des élèves.
E 17	Il y a une différence entre la préparation du cours et de la remédiation.
E 18	Je donne beaucoup d'explication, ce n'est pas comme le cours.
E 19	Les élèves ne sont pas nombreux et la préparation est moins que le cours.

**Tableau 9 : Réponses à la question l'entretien : Situez-vous la séance dans une progression logique ?**

E 01	<b>Bien sûr, qu'il y une progression des élèves.</b>
E 02	Pour continuer, ils doivent avoir un bon niveau.
E 03	Il y a des élèves qui ne progressent pas.
E 04	Les élèves faibles sont toujours en retard.
E 05	Je ne fais pas un programme, je suis la progression annuelle.
E 06	La progression est bonne pour quelques élèves et moins bonne pour d'autre.
E 07	Il n'y a pas une grande différence entre le cours et la remédiation.
E 08	Est-ce qu'il y a une progression pour la remédiation ?
E 09	Je trace des objectifs pour réaliser une séance de remédiation.
E 10	Les mêmes connaissances du cours sont présentées dans la remédiation.
E 11	Si les élèves réalisent les exercices correctement, ça veut dire, ils ont compris.
E 12	C'est une activité qui n'est pas dans la séquence, elle intervient pour le renforcement.
E 13	Je ne travaille pas avec un plan, je reprends les thèmes du cours, c'est ça la remédiation.
E 14	Je ne sais pas qui va se tromper, c'est à partir du cours que je

	reconnais les élèves qui n'ont pas compris.
E 15	Les bonnes démarches m'aident à progresser dans mon travail.
E 16	A chaque fois, je change de méthodes pour aider les élèves.
E 17	Je suis toujours en train de travailler pour améliorer le niveau des élèves.
E 18	Il n'y a pas de progression pour la remédiation.
E 19	Je dois revoir les connaissances qui ne sont pas acquises.

**Tableau 10 : Réponses à la question l'entretien : Pensez-vous à la préparation de contenus ultérieurs ?**

E 01	Justement, la remédiation, c'est faire apprendre les contenus ultérieurs.
E 02	Je prépare ce qu'ils n'ont pas compris.
E 03	Les exercices contiennent des contenus ultérieurs.
E 04	La remédiation, c'est le renforcement de toutes les choses déjà vues dans le cours.
E 05	Je conçois toujours une fiche de préparation.
E 06	Avant de préparer la remédiation, il faut revoir la préparation du cours.
E 07	Si les enfants n'arrivent pas à réaliser des exercices, il faut donner plus d'explication.
E 08	Je reconnais les erreurs et je programme la séance de remédiation.
E 09	Je refais les exercices du cahier d'activités qui contient les contenus.
E 10	J'insiste sur la compréhension car ils doivent comprendre pour améliorer le niveau.
E 11	Je prépare et je les mets en groupe.
E 12	Je détecte les erreurs mais je ne fais pas un travail d'analyse.
E 13	Même si on prépare, on n'a pas de bons résultats.

E 14	Les élèves ne doivent pas sentir le changement entre le cours et l'activité de remédiation.
E 15	Je regroupe les élèves par discipline pendant la préparation.
E 16	J'ai un cahier spécial qui contient les noms, les disciplines et les observations.
E 17	Il faut répertorier les erreurs pendant la préparation.
E 18	Les contenus ultérieurs sont présents dans la remédiation
E 19	Pour travailler à l'aise, il faut préparer.

**Tableau 11 : Réponses à la question l'entretien : Suivez-vous étroitement le modèle antérieur ?**

E 01	Je reprends certaines choses.
E 02	Je change la méthode parce qu'ils n'ont pas compris le cours.
E 03	On n'a pas beaucoup de moyens pour changer l'activité.
E 04	Non, ce n'est pas les mêmes stratégies.
E 05	Je donne plus d'explication pour les aider à comprendre mieux.
E 06	Il faut changer les exercices d'application.
E 07	Le cours n'est pas comme la remédiation mais il y a des ressemblances
E 08	J'ai essayé de changer mais je n'ai pas obtenu de résultats avec quelques élèves.
E 09	Je ne reprends tout le cours mais j'insiste sur les exercices.
E 10	L'objectif reste le même.
E 11	Il faut avoir beaucoup de moyens.
E 12	Les mêmes démarches aident les élèves parce qu'ils sont habitués.
E 13	Ce n'est pas facile de faire des choix par manque de temps.
E 14	Avec une bonne méthode, on peut obtenir de bons résultats.
E 15	Les élèves faibles ne s'améliorent pas malgré les démarches différentes.
E 16	Le changement n'aide pas beaucoup d'élèves.

E 17	J'utilise la préparation du cours.
E 18	Ça dépend de l'activité de remédiation.
E 19	Il faut changer tout et donner des choses simples.

**Tableau 12 : Réponses à la question l'entretien : Adaptez-vous le modèle antérieur ?**

E 01	J'essaie souvent d'adapter le cours à la remédiation.
E 02	Ceux sont deux activités différentes.
E 03	Pour moi, je refais ce qui a été fait dans le cours avec un renforcement.
E 04	Ce n'est pas facile de l'adapter surtout avec les élèves faibles.
E 05	Ça demande beaucoup d'explications et de réalisations des exercices.
E 06	Il faut insister sur la compréhension.
E 07	Je dois éviter les erreurs du cours.
E 08	La méthode change car les élèves n'arrivent pas à comprendre
E 09	Il faut simplifier les connaissances pour les aider.
E 10	S'ils n'ont pas compris, il faut changer la démarche.
E 11	L'adaptation se fait en contrôlant la réalisation des élèves.
E 12	Il n'y a pas un modèle à respecter c'est comme le cours.
E 13	Il faut changer pour motiver les élèves
E 14	Avec beaucoup d'explications, ils arrivent à comprendre.
E 15	Je ne peux pas tout changer.
E 16	Chaque élève apprend individuellement.
E 17	Il y a plusieurs méthodes pour réaliser la remédiation.
E 18	Je réalise cette activité en insistant sur les erreurs.
E 19	Pour améliorer le niveau, il faut avoir beaucoup d'outils.

**Tableau 13 : Réponses à la question l'entretien : Fixez-vous des niveaux ou des seuils de maitrise minimum ?**

E 01	Les connaissances qui ne sont pas acquises sont le niveau de seuil.
E 02	Les élèves doivent avoir un niveau pour continuer.
E 03	Il y a certains qui ont un niveau bas, ils sont très faibles.
E 04	Je reprends les connaissances qui n'ont pas été assimilées.
E 05	Pour certains élèves, il y a beaucoup de carences.
E 06	Des élèves ont des connaissances mais ils n'arrivent pas à produire.
E 07	Je programme la séance en insistant sur les erreurs pour les corriger.
E 08	Dans la remédiation, je renforce les connaissances avec les exercices.
E 09	Il y a ceux qui arrivent à maitriser.
E 10	Je reporte sur mon cahier journal ce qu'ils n'ont pas compris.
E 11	Pendant la préparation, je mentionne ce qu'il faut faire.
E 12	Le niveau n'est pas bon à cause du temps, c'est pour cela, ils ne maitrisent pas.
E 13	S'ils n'ont pas un minimum de connaissance, ils ne pourront pas s'améliorer.
E 14	Je réalise des exercices pour arriver à la maitrise.
E 15	Des élèves arrivent à donner un bon rendement.
E 16	Je me réfère au cours pour connaître le niveau réel.
E 17	Je fais des évaluations pour connaître s'ils maitrisent ou pas.
E 18	Malgré les efforts, les élèves ne s'améliorent pas.
E 19	Il faut faire beaucoup de remédiation.

**Tableau 14 : Réponses à la question l'entretien : Prévoyez-vous des mises au point intermédiaires ?**

E 01	Si ça ne marche pas, il faut refaire la remédiation.
E 02	Je compare les résultats obtenus en remédiation avec les résultats

	du cours.
E 03	Je change la méthode pour avoir de bons résultats.
E 04	Je fais aussi des évaluations pendant la remédiation.
E 05	Les moments de la remédiation ce n'est pas comme le cours.
E 06	Il faut respecter la préparation de la séance et réaliser les exercices.
E 07	Quand je fais l'évaluation, je sais ce qui doit changer la méthode ou les outils.
E 08	Parfois ça ne marche pas et je change la démarche d'une façon plus simple
E 09	Le niveau des élèves ne permet pas de travailler beaucoup d'exercices.
E 10	On a besoin plus de temps pour avoir des résultats.
E 11	Je reprends le cours pour renforcer ce qu'ils n'ont pas compris
E 12	Il n'y a pas un grand changement car c'est le même cours.
E 13	L'évaluation permet de connaître le niveau des élèves.
E 14	Je reviens sur les connaissances du cours.
E 15	Parfois, je refais la remédiation pour certains qui ne comprennent pas.
E 16	Ils doivent comprendre avec beaucoup d'explications.
E 17	A chaque fois, je fais des exercices pour évaluer la compréhension.
E 18	Pendant la préparation, je programme des exercices d'évaluation.
E 19	Il faut travailler les connaissances de base.

**Tableau 15 : Réponses à la question l'entretien : Programmez-vous une synthèse sous forme d'évaluation ?**

E 01	<b>Comment une synthèse ?</b>
E 02	Oui, comme le cours, je fais une évaluation.
E 03	Les trois types d'évaluation existent pendant la remédiation.
E 04	J'insiste sur l'évaluation formative pour améliorer le niveau des

	élèves.
E 05	L'évaluation permet de connaître le niveau réel des élèves.
E 06	La réalisation des exercices est importante pour qu'ils connaissent comment répondre.
E 07	Après la remédiation, je connais ceux qui ont progressé
E 08	Je sais la différence entre les évaluations.
E 09	Chaque moment a son évaluation.
E 10	Il n'y a pas de relation entre les évaluations.
E 11	Je passe directement à l'explication ensuite la réalisation.
E 12	Je ne fais pas d'exercice si les élèves n'ont pas compris
E 13	Les élèves qui assistent à la remédiation n'ont pas un bon niveau.
E 14	Chaque évaluation a son objectif.
E 15	Les élèves sont tout le temps évalués.
E 16	Il faut consacrer un temps à chaque évaluation.
E 17	Les enfants intelligents répondent bien pendant l'évaluation.
E 18	Il y a des connaissances qui sont difficiles pour ces élèves.
E 19	Les évaluations les aident à s'améliorer.

**Tableau 16 : Réponses à la question l'entretien : Introduisez-vous une souplesse structurelle ?**

E 01	Certaines choses se répètent parce qu'il faut reprendre le cours.
E 02	Les élèves travaillent dans le même espace, on ne change pas de classe.
E 03	Dans la remédiation, on fait beaucoup de renforcement.
E 04	Il est nécessaire d'être souple car les élèves n'ont pas un bon niveau.
E 05	Je change les exercices en fonction du niveau réel des apprenants.
E 06	J'utilise le cahier d'activité pour gagner du temps.
E 07	Je conserve les mêmes connaissances de la séquence pour la production écrites.

E 08	Ils doivent avoir le même niveau que les autres.
E 09	Il y a des connaissances difficiles pour les enfants.
E 10	Il faut programmer plusieurs séances de remédiation.
E 11	Ils ne peuvent pas être autonomes car ils n'ont pas le niveau.
E 12	Je préfère changer pour éviter la répétition.
E 13	C'est une catégorie spéciale, il faut simplifier les choses.
E 14	Les conditions de réussite, c'est l'explication qui aide la compréhension.
E 15	Je suis souple car les erreurs sont une chose évidente.
E 16	Je n'ai pas des documents pour travailler la remédiation.
E 17	Ce n'est pas les mêmes démarches que le cours.
E 18	Les structures ne changent pas entièrement.
E 19	Il faut revoir la remédiation d'une autre manière.

**Tableau 17 : Réponses à la question l'entretien : Favorisez-vous les échanges « apprenant/enseignant » ?**

E 01	Il y a beaucoup d'échange entre nous.
E 02	J'explique beaucoup et je réponds aux questions.
E 03	Je leur montre comment réaliser des exercices.
E 04	En classe, les élèves ne participent pas mais en remédiation ils participent parce qu'ils ne sont pas nombreux.
E 05	Je les contrôle quand ils réalisent des exercices.
E 06	Je fais le tour des tables et je les aide quand ils se trompent.
E 07	Je parle avec eux car je n'ai pas beaucoup d'élève dans la classe.
E 08	Ils ne connaissent pas les démarches.
E 09	Je leur montre leurs erreurs et ils corrigent.
E 10	Ils savent qu'ils n'ont pas le même niveau que les autres.
E 11	Certains n'arrivent pas à s'exprimer.
E 12	C'est bien de parler avec les élèves.
E 13	Il faut les encourager à participer pour réussir.

E 14	Je pose beaucoup de questions pour qu'ils parlent
E 15	Les élèves faibles font toujours des erreurs.
E 16	La communication est importante en classe.
E 17	Je suis comme une maman avec mon élève.
E 18	S'ils ne parlent pas en français, ils parlent en arabe.
E 19	Ils font des erreurs mais ils ne savent pas, je dois les aider.

**Tableau 18 : Réponses à la question l'entretien : Initiez-vous des activités d'entraide « apprenant/apprenant » ?**

E 01	Quand je mets les élèves en groupe.
E 02	Si un élève se trompe son ami le corrige
E 03	Il y a un apprenant moteur en classe.
E 04	C'est des élèves faibles, ils ne peuvent pas s'entraider
E 05	Des fois je n'utilise pas les groupes.
E 06	S'il y a un élève qui est bon dans le groupe.
E 07	Généralement, les erreurs sont individuelles, il n'y a pas un travail de groupes.
E 08	Je donne à chaque élève une tâche.
E 09	Le nombre d'élève n'est pas grand pour travailler en groupe.
E 10	Tous les élèves ont des difficultés, ce n'est pas possible.
E 11	Pendant la préparation, il faut programmer des moments.
E 12	Ils peuvent réaliser les exercices collectivement.
E 13	On n'a pas beaucoup de temps pour travailler en groupe.
E 14	La remédiation se base sur les travaux des ateliers.
E 15	Il ya une interaction pendant la séance de remédiation.
E 16	Les élèves doivent être aussi autonomes.
E 17	L'enseignant explique mieux que l'élève.
E 18	Les élèves n'arrivent pas travailler bien seuls.
E 19	Ils n'ont pas l'habitude de cette technique.

**Tableau 19 : Réponses à la question l'entretien : Allez-vous jusqu'à l'individualisation ?**

E 01	Les élèves réalisent les exercices d'une façon individuelle.
E 02	Je travaille aussi avec les ateliers et je regroupe les élèves par discipline.
E 03	Le nombre est limité, cela avantage le travail individuel.
E 04	Je pratique aussi la pédagogie différenciée pour mes élèves.
E 05	La différence entre les élèves m'oblige à travailler individuellement.
E 06	Chaque élève à ses erreurs, il faut les corriger.
E 07	Les difficultés ne sont pas pareilles.
E 08	L'individualisation est importante pour améliorer le niveau des élèves.
E 09	Dans les travaux de groupe, ce n'est pas facile pour tous les élèves.
E 10	Il faut faire de l'accompagnement avec les élèves.
E 11	Je reprends toute la classe parce qu'ils n'ont pas compris.
E 12	Quand je fais l'évaluation, je connais le niveau réel des élèves.
E 13	Il y a des élèves faibles et d'autres moins faibles.
E 14	Je ne donne pas les mêmes exercices.
E 15	J'ai besoin plus de temps pour la remédiation.
E 16	C'est les élèves qui doivent reconnaître leurs erreurs.
E 17	Le travail individuel est très bénéfique.
E 18	On a besoin aussi d'organiser des groupes.
E 19	Il ya une bonne participation.

**Tableau 20 : Réponses à la question l'entretien : Visez-vous un véritable projet de remédiation ?**

E 01	Je veux avoir un bon niveau.
------	------------------------------

E 02	la remédiation aide les élèves qui n'ont pas un bon niveau, c'est un projet.
E 03	Avec la nouvelle méthode, on peut avoir de bons résultats.
E 04	Les élèves arrivent à s'améliorer et c'est bien.
E 05	Je peux avoir un bon niveau pour toute la classe.
E 06	Le travail avec les élèves faibles va les aider.
E 07	La remédiation est une activité et pas un projet.
E 08	Il faut changer les démarches pour réussir.
E 09	Je vais avoir une expérience.
E 10	Je contrôle l'amélioration du niveau.
E 11	Avoir un bon niveau, c'est un projet pour tout le monde.
E 12	Je dois corriger tous les erreurs.
E 13	J'essaye d'améliorer les résultats des élèves.
E 14	Le projet de remédiation donne ses fruits.
E 15	Dans beaucoup de cas on n'arrive pas à réaliser ce projet.
E 16	Il faut avoir plus de temps pour ça.
E 17	La remédiation est une aide pour les enfants en difficulté.
E 18	Dans chaque classe, l'enseignant a un projet.
E 19	Je dois faire des exercices pour réaliser ce projet.
E 01	Je veux avoir un bon niveau.
E 02	la remédiation aide les élèves qui n'ont pas un bon niveau, c'est un projet.
E 03	Avec la nouvelle méthode, on peut avoir de bons résultats.
E 04	Les élèves arrivent à s'améliorer et c'est bien.
E 05	Je peux avoir un bon niveau pour toute la classe.
E 06	Le travail avec les élèves faibles va les aider.
E 07	La remédiation est une activité et pas un projet.
E 08	Il faut changer les démarches pour réussir.
E 09	Je vais avoir une expérience.
E 10	Je contrôle l'amélioration du niveau.

E 11	Avoir un bon niveau, c'est un projet pour tout le monde.
E 12	Je dois corriger tous les erreurs.

**Tableau 21 : Réponses à la question l'entretien : Identifiez-vous les insuffisances au plan linguistique ?**

E 01	Les élèves n'arrivent pas à s'exprimer.
E 02	Il y a beaucoup de difficultés linguistiques.
E 03	Certains élèves sont trop faibles
E 04	S'ils ne connaissent pas les règles, ils ne peuvent pas apprendre la langue.
E 05	Quand, je corrige, je trouve beaucoup d'erreurs.
E 06	La production écrite n'est pas bonne.
E 07	On n'a pas le temps pour faire beaucoup d'exercices.
E 08	Les apprentissages linguistiques sont nécessaires.
E 09	Certains n'arrivent même pas à lire une phrase.
E 10	Ils n'arrivent pas à comprendre.
E 11	Je sais de quoi ils ont besoin.
E 12	Quand je fais l'évaluation, je découvre les insuffisances.
E 13	Je mentionne les erreurs sur mon cahier pour chaque élèves.
E 14	Il faut avoir du temps pour corriger tous les erreurs.
E 15	Je ne fais pas de l'oral.
E 16	Il ya plus de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe.
E 17	La source de la difficulté c'est le niveau faible.
E 18	Malgré la remédiation, ils ne s'améliorent pas.
E 19	Il faut lire des textes aussi.

**Tableau 22 : Réponses à la question l'entretien : Reformulez-vous ces informations de manière adéquate ?**

E 01	Je donne des explications.
E 02	Ils n'arrivent pas à comprendre la consigne.

E 03	Certaines connaissances sont trop difficiles pour eux.
E 04	Je change les exercices, ils sont plus faciles en remédiation.
E 05	On n'a pas les moyens pour les utiliser.
E 06	Il ya des élèves qui n'ont pas des connaissances de base.
E 07	S'ils ne comprennent pas c'est parce que c'est difficile pour eux.
E 08	J'utilise les cahiers d'activités qui contiennent des exercices.
E 09	Je reformule mes questions autrement.
E 10	Je parle en arabe pour les aider à comprendre.
E 11	Les parents ne nous nous aident pas pour préparer les élèves.
E 12	Les élèves ne sont pas nombreux, j'explique mieux
E 13	Je les contrôle et je les aide à corriger leurs erreurs.
E 14	Même si je simplifie, ils ne vont pas comprendre, ils sont trop faibles.
E 15	Certains élèves ne participent pas quoi qu'on fasse.
E 16	Je reprends les mêmes informations.
E 17	Il faut, à chaque fois changer la méthode.
E 18	Ça demande du temps pour avoir de bons résultats.
E 19	Les informations du cours restent dans la remédiation.

**Tableau 23 : Réponses à la question l'entretien : Donnez-vous des consignes claires et précises ?**

E 01	Ils ne comprennent pas les consignes.
E 02	J'essaye d'expliquer la consigne des exercices.
E 03	Quand il y a des travaux de groupes, chacun est une tâche.
E 04	S'ils comprennent la consigne, l'exercice sera facile.
E 05	Il y a des consignes qui sont difficile pour les élèves.
E 06	Il faut leur montrer comment faire.
E 07	La consigne doit être simple et courte.
E 08	Je pose des questions sur la consigne.
E 09	Je fais le tour des tables, pour expliquer.

E 10	Je pose la question s'ils ont compris ou pas.
E 11	Quand ça ne marche pas, je réalise premièrement l'exercice collectivement.
E 12	Il faut faciliter les consignes pour les aider à comprendre.
E 13	Je dois donner des exemples.
E 14	Les élèves aiment travailler quand l'exercice est facile.
E 15	Certains élèves ne se trompent à cause de la consigne mais parce qu'ils n'ont pas un bon niveau.
E 16	Il y a une relation et la consigne.
E 17	On doit changer la consigne s'ils ne la comprennent pas.
E 18	Il faut bien lire la consigne.
E 19	La compréhension de la consigne est la compréhension de l'exercice.

**Tableau 24 : Réponses à la question l'entretien : Variez-vous les outils et les supports ?**

E 01	On n'a pas d'outils ni de supports pour la remédiation.
E 02	C'est bien d'avoir les moyens mais on ne les a pas.
E 03	Je travaille avec le même support du cours.
E 04	Les outils motivent les élèves en remédiation et en cours.
E 05	Quand il y a les supports, ils comprennent mieux.
E 06	Les élèves s'ennuient s'ils n'utilisent pas les supports.
E 07	Les outils facilitent la tâche à l'enseignant pour mieux expliquer.
E 08	Dans la remédiation, il faut réaliser des exercices.
E 09	Il faut trouver les supports, pour les utiliser.
E 10	Je ne sais pas manipuler le micro.
E 11	J'essaye de changer pour obtenir des résultats.
E 12	Si on veut que les élèves s'intéressent à la remédiation, il faut utiliser les supports.
E 13	Il n'y a pas des supports qui correspondent aux thèmes des projets.

E 14	Je n'ai pas beaucoup de temps.
E 15	La réalisation des exercices ne demandent pas des supports.
E 16	Les supports, je l'ai trouve dans le manuel et le cahier d'activités.
E 17	La compréhension sera plus facile.
E 18	Les élèves faibles n'arrivent pas à s'améliorer.
E 19	Il faut chercher sur internet pour les trouver.

**Tableau 25 : Réponses à la question l'entretien : Manifestez-vous un effort de recherche personnelle ?**

E 01	Je fais une recherche pour réaliser la séance de remédiation.
E 02	Je discute souvent avec mes collègues.
E 03	Je contacte les autres pour connaitre leur expérience.
E 04	Non, je n'ai pas lu de livres.
E 05	Il faut se documenter pour avoir des stratégies
E 06	On ne nous donne pas de document qui parle de remédiation.
E 07	Je consulte des sites sur internet.
E 08	La recherche dans le cours c'est comme la remédiation.
E 09	Pour des cas, on ne trouve pas de solution.
E 10	Il faut lire pour apprendre.
E 11	C'est la formation qui nous aide dans la pratique.
E 12	Il faut faire le recyclage.
E 13	Le profil de l'enseignant à changer, il est chercheur.
E 14	Aujourd'hui, les informations existent sur internet.
E 15	Pour certains, ça ne marchent pas du tout même avec la recherche.
E 16	Il faut faire des exposés.
E 17	La recherche nous aide à résoudre les problèmes.
E 18	Je n'ai pas beaucoup de temps.
E 19	Dans l'école, il n'y a pas de livres.

**Tableau 26 : Réponses à la question l'entretien : S'inquiétez-vous de l'appropriation des contenus par les apprenants ?**

E 01	Bien sûr, c'est l'élève ne comprend pas, c'est qu'il ya un problème
E 02	Je corrige les erreurs à chaud et à froid.
E 03	Quand le cours n'est pas compris, je prends tous les élèves en remédiation.
E 04	Surtout pour les élèves de 5ème année, ils ont un examen.
E 05	J'utilise aussi la séance de soutien pédagogique.
E 06	Ce n'est pas tous les élèves qui ont un bon niveau.
E 07	Pour avoir des résultats, on n'a pas besoin de temps.
E 08	Les textes sont difficiles dans le manuel scolaire.
E 09	Je fais beaucoup d'évaluation.
E 10	Les parents ne nous aident pas.
E 11	Autrefois, on n'avait plus de temps et les élèves étaient meilleurs.
E 12	En classe, ils ne font pas très attention.
E 13	Je pense que les anciennes méthodes étaient bonnes.
E 14	Ils ne fons pas leurs devoirs chez eux.
E 15	La remédiation nous aide à améliorer le niveau.
E 16	Je parle avec le directeur et les parents d'élèves.
E 17	Il y a des élèves qui doivent redoublés.
E 18	Certains contenus sont difficiles pour les élèves.
E 19	J'ai peur pour les résultats pendant l'examen.

**Tableau 27 : Réponses à la question l'entretien : Prévoyez-vous d'autres alternatives en cas d'échec ?**

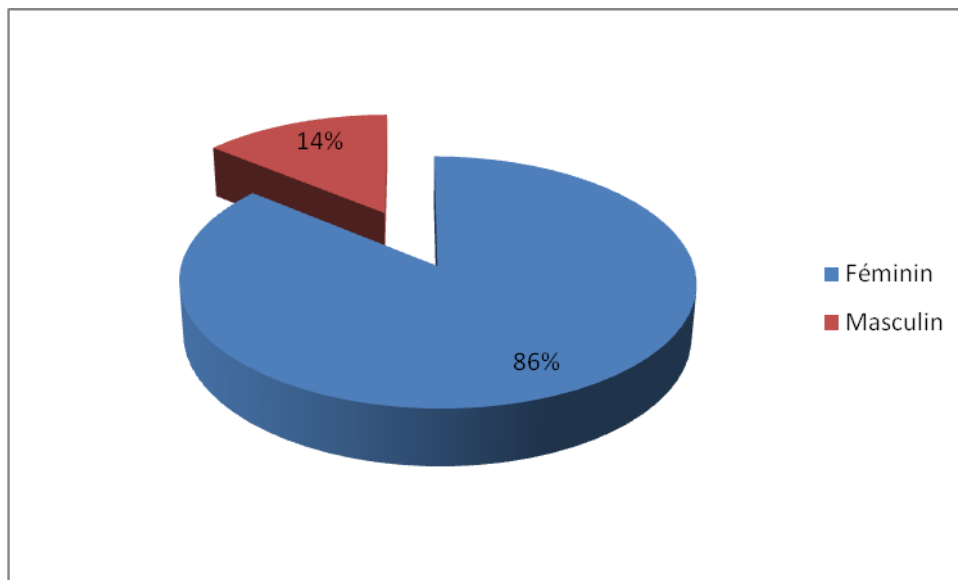
E 01	Je refais la séance de remédiation.
E 02	Il y a aussi la séance de remédiation.
E 03	Je demande au directeur d'ajouter des heures.
E 04	Je fais le suivie en mentionnant plus ou mois pour connaître ceux

	qui s'améliorent et ceux qui ne s'améliorent pas.
E 05	Des élèves se retrouvent en échec parce qu'ils sont faibles.
E 06	Quel genre d'alternatives ?
E 07	On a besoin de temps mais malheureusement on n'a pas beaucoup.
E 08	Il y a des élèves qui sont malades.
E 09	On a besoin de deux séances de remédiation par semaine.
E 10	Nous devrions avoir plus de formation pour trouver des solutions.
E 11	Je fais beaucoup d'efforts pour améliorer le niveau.
E 12	Il n'y a pas beaucoup de rencontres avec les collègues pour partager les expériences.
E 13	La réalisation de l'activité a une méthode précise.
E 14	Pour certains, je n'ai pas de blocage.
E 15	Il faut bien expliquer pour avoir des résultats.
E 16	Je fais un travail de recherche.
E 17	Choisir les bonnes démarches et les bons supports.
E 18	Faire motiver les élèves pour réussir.
E 19	Je leur demande de préparer chez eux.

## Annexe 2 : Table des graphiques du questionnaire

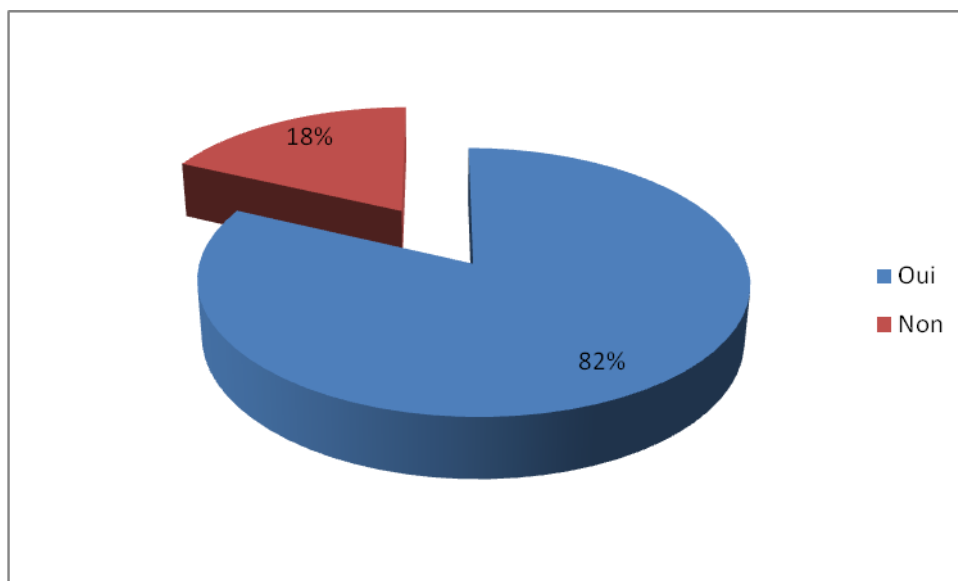
**Graphique 1 : Répartition des enseignants répondants par sexe**

Féminin	Masculin
86 %	14 %



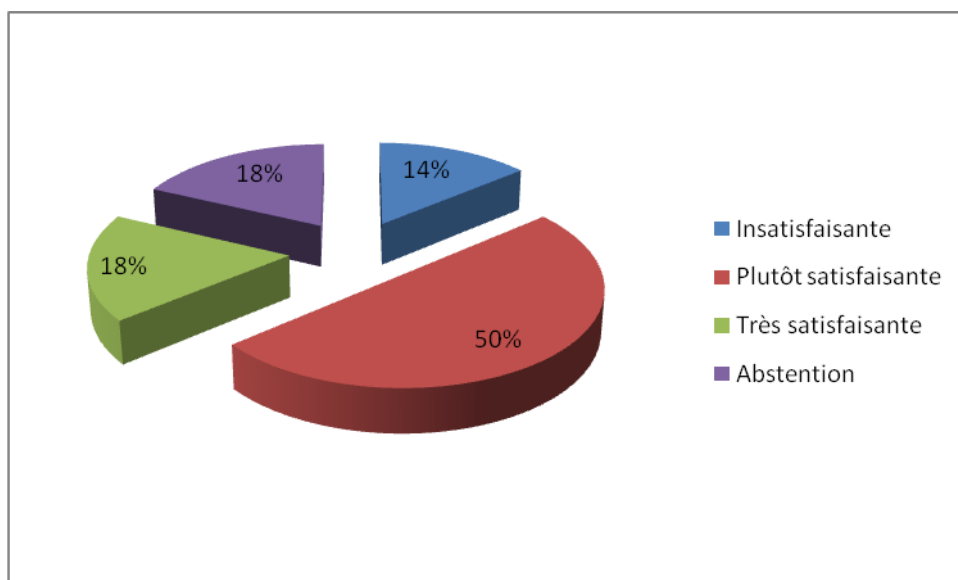
**Graphique 2 : Question : Avez-vous reçu une formation sur la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non
82%	18%



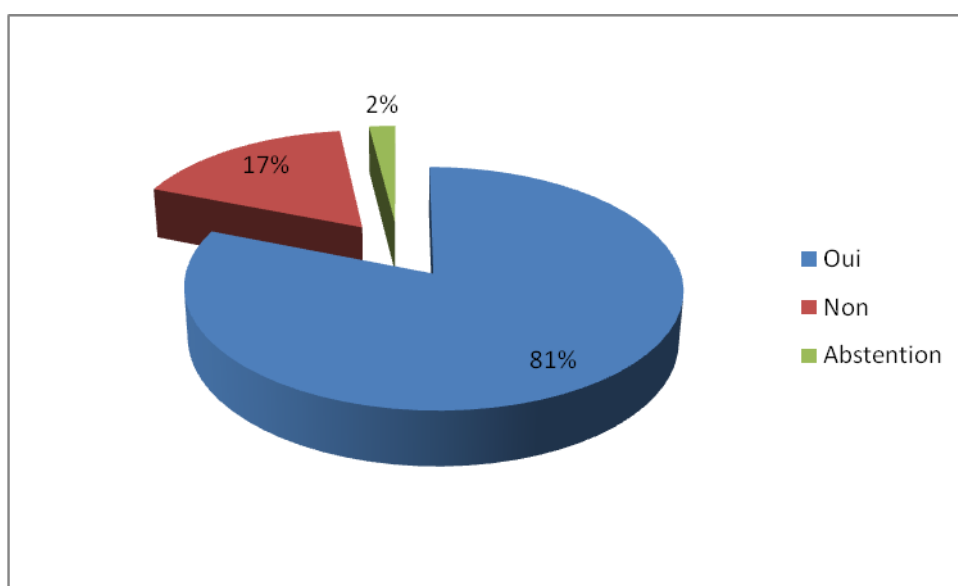
**Graphique 3 : Question : La formation que vous avez reçue sur la remédiation pédagogique est-elle ?**

Insatisfaisante	Plutôt satisfaisante	Très satisfaisante	Abstention
14 %	50 %	18 %	18 %



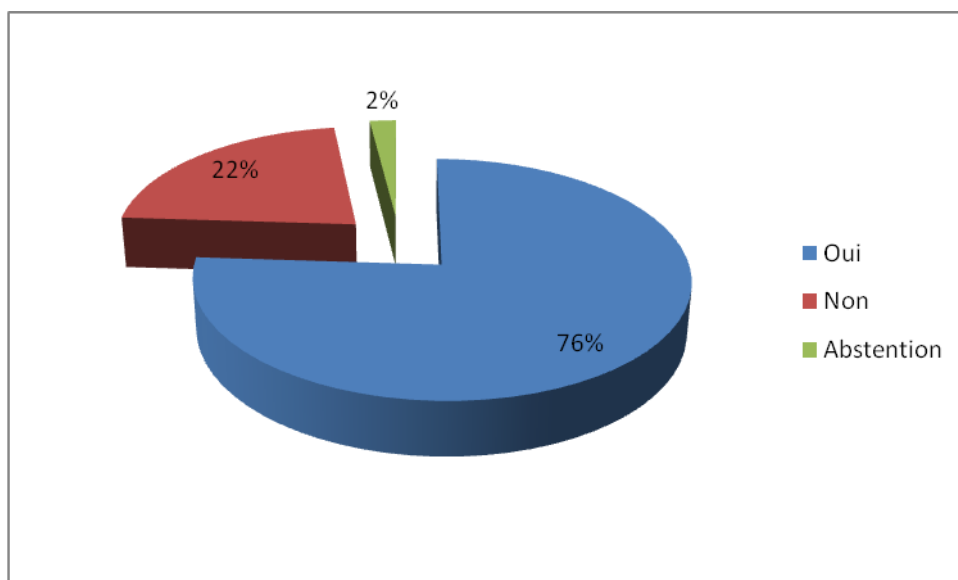
**Graphique 4 : Question : Respectez- vous le protocole réservé à la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
81 %	17 %	02 %



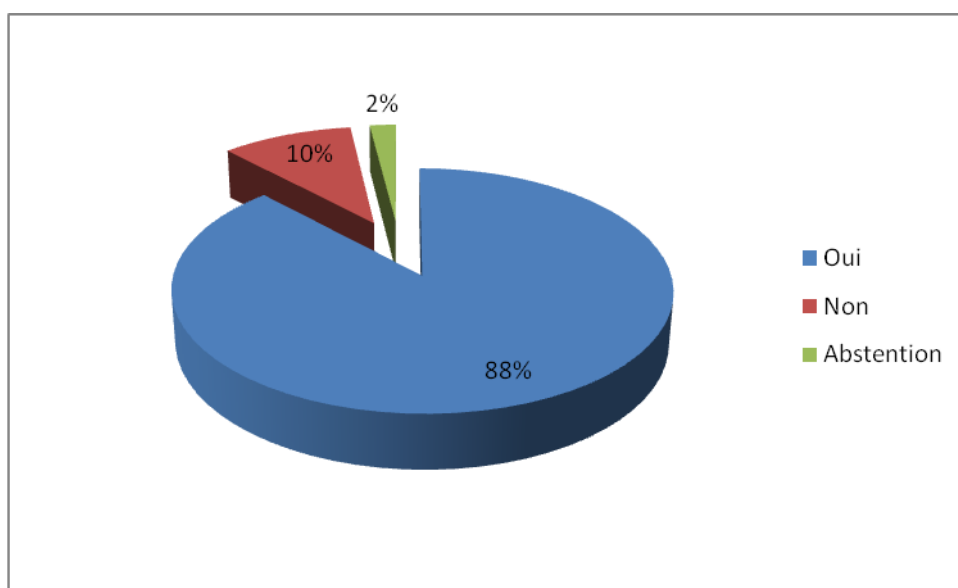
**Graphique 5 : Question : En matière d'enseignement de la langue française, est-ce que la remédiation pédagogique répond à vos attentes pédagogiques ?**

Oui	Non	Abstention
76 %	22 %	02 %



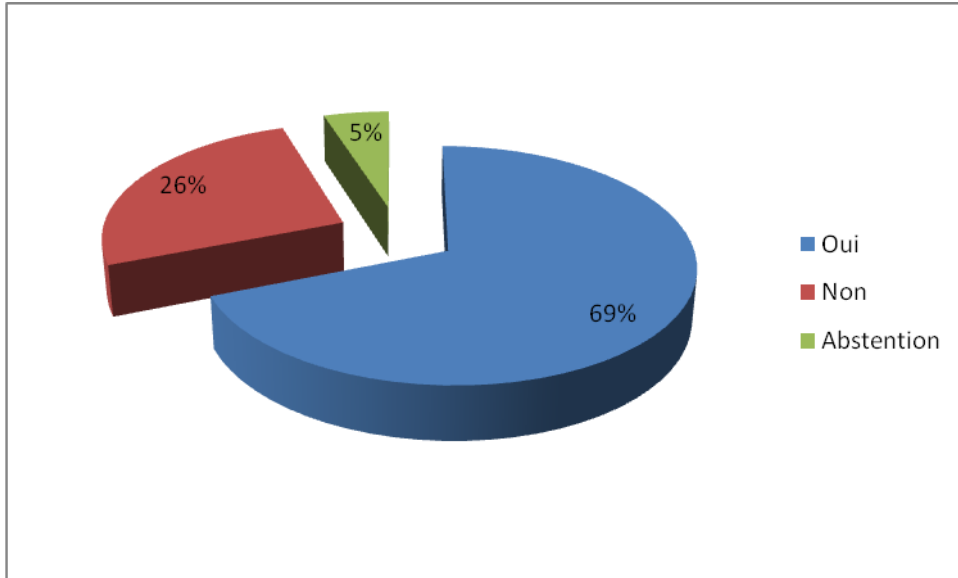
**Graphique 6 : Selon vous, la remédiation pédagogique, améliore-t-elle l'apprentissage de la langue française chez les apprenants ?**

Oui	Non	Abstention
88 %	10 %	02 %



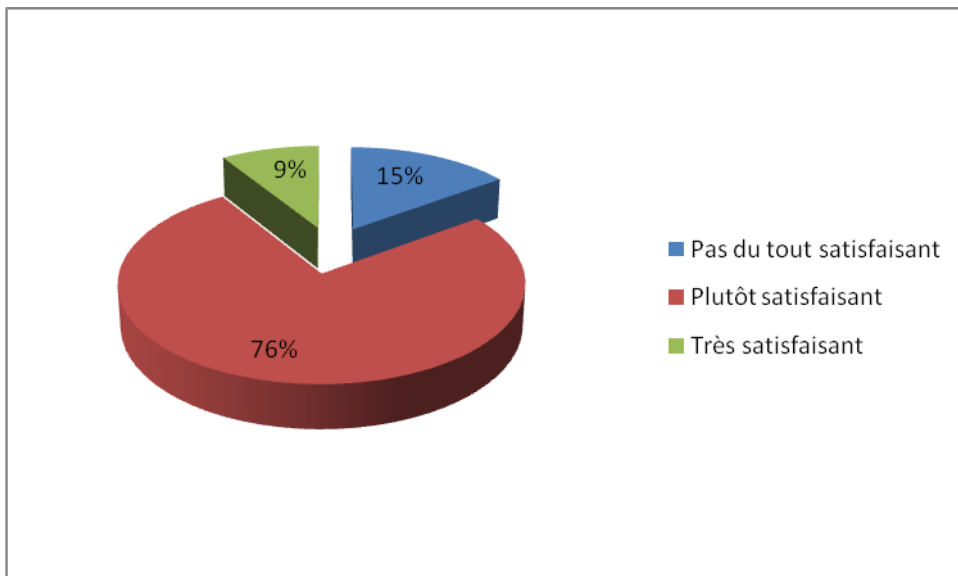
**Graphique 7 : Question : La réalisation efficace de la remédiation pédagogique, se base-t-elle sur l'expérience professionnelle ?**

Oui	Non	Abstention
69 %	26 %	05 %



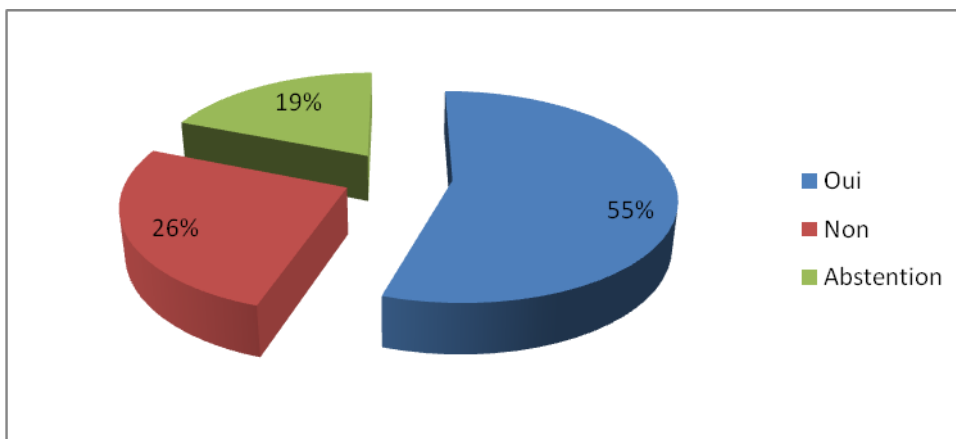
**Graphique 8 : Question : Comment jugez-vous l'évocation du concept de la remédiation pédagogique dans les programmes ?**

Pas du tout satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant
15 %	76 %	09%



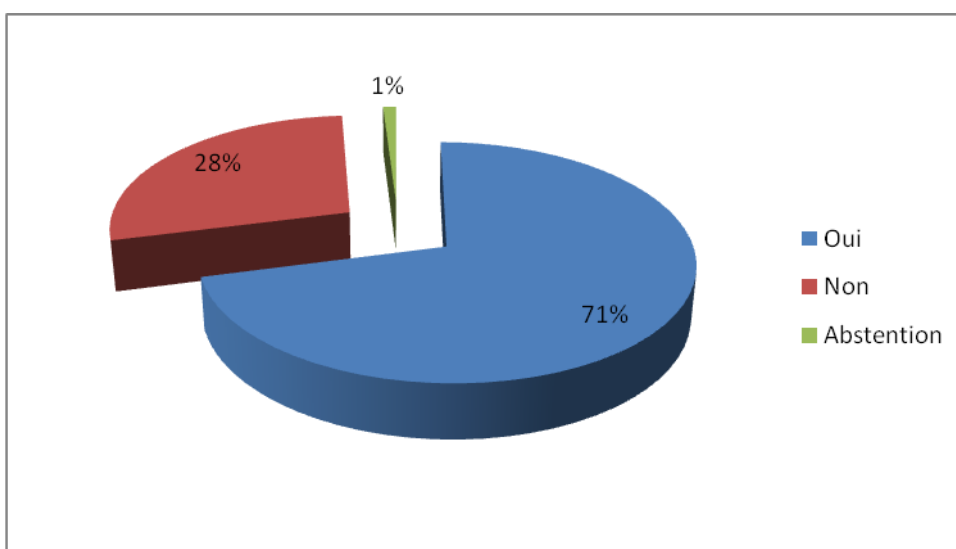
**Graphique 9 : Question : Est-ce qu'il s'y prête aux compétences des apprenants ?**

Oui	Non	Abstention
55 %	26 %	19 %



**Graphique 10 : Question : Prenez-vous l'initiative d'utiliser des documents non officiels lors de la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique ?**

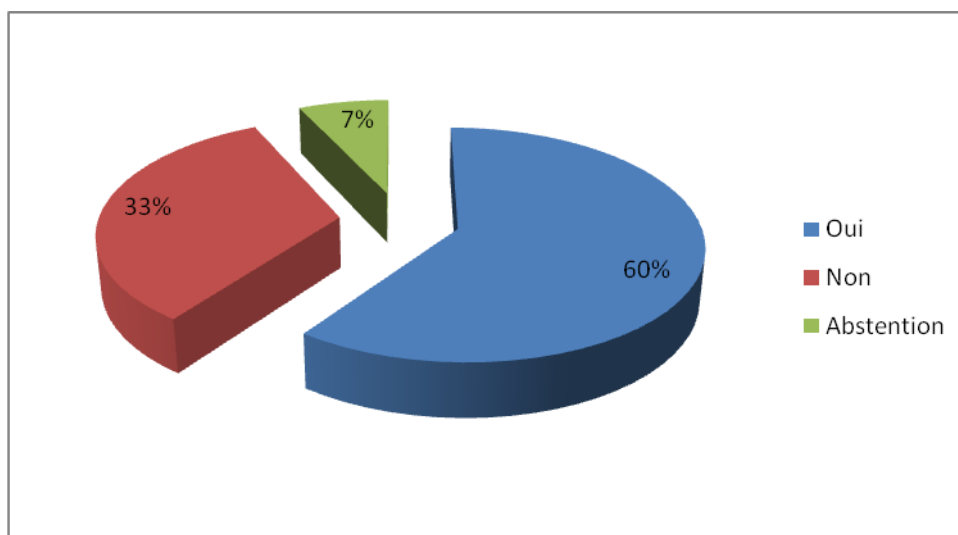
Oui	Non	Abstention
71 %	28 %	01 %



**Graphique 11 :**

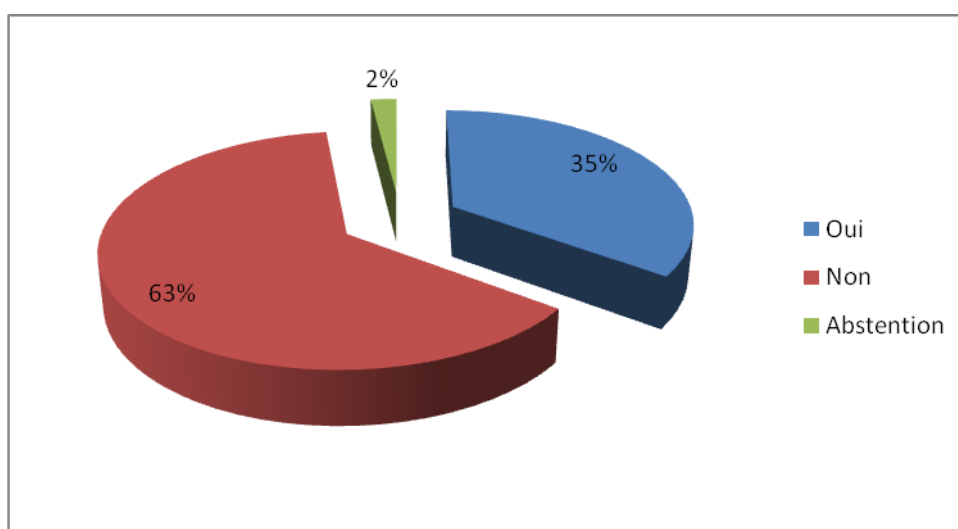
**Graphique 12 : Question : Lors de la réalisation de la remédiation pédagogique, rencontrez-vous des difficultés ?**

Oui	Non	Abstention
60 %	33 %	07 %



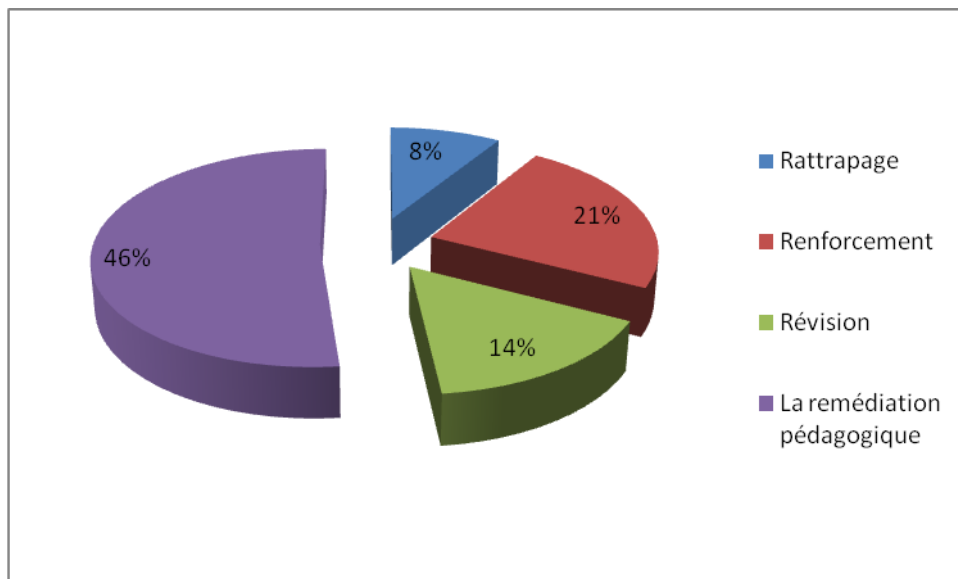
**Graphique 13 : Question : Le volume horaire alloué à la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique est-il suffisant ?**

Oui	Non	Abstention
35 %	63 %	02 %



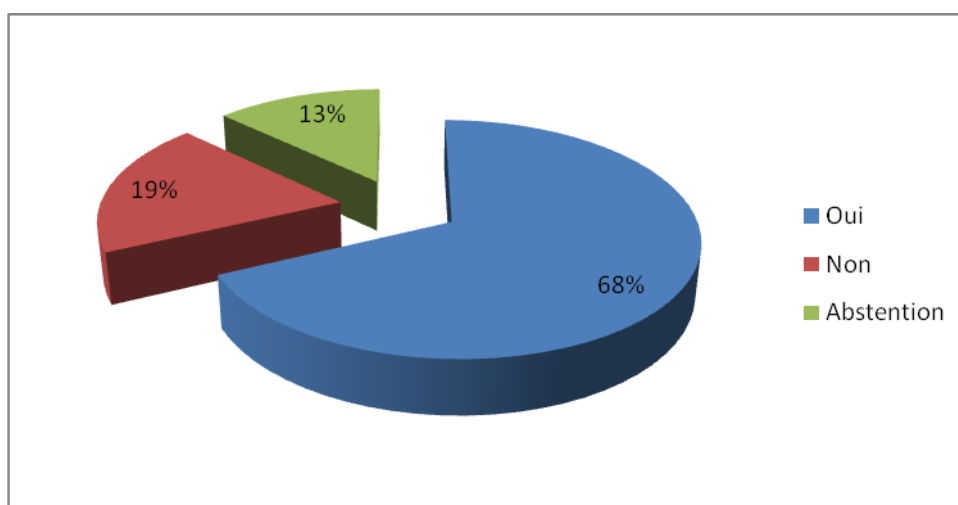
**Graphique 14 : Question : Quel concept préférez-vous ?**

Rattrapage	Renforcement	Révision	La remédiation pédagogique	Abstention
08 %	21 %	14 %	46%	01 %



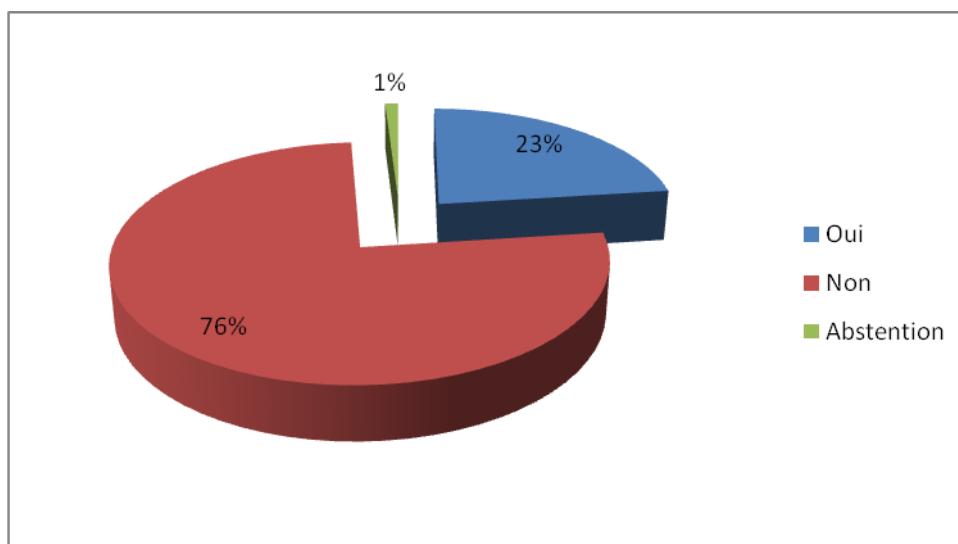
**Graphique 15 : Question : La remédiation pédagogique est-elle une exigence des nouvelles méthodologies d'enseignement ?**

Oui	Non	Abstention
68 %	19 %	13 %



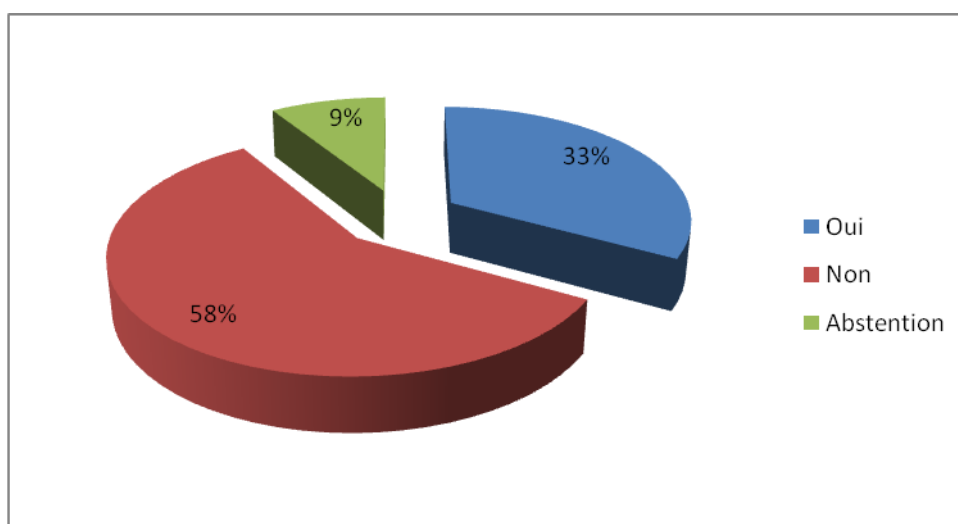
**Graphique 16 : L'école possède-t-elle les moyens nécessaires à la réalisation de la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
23 %	76 %	01 %



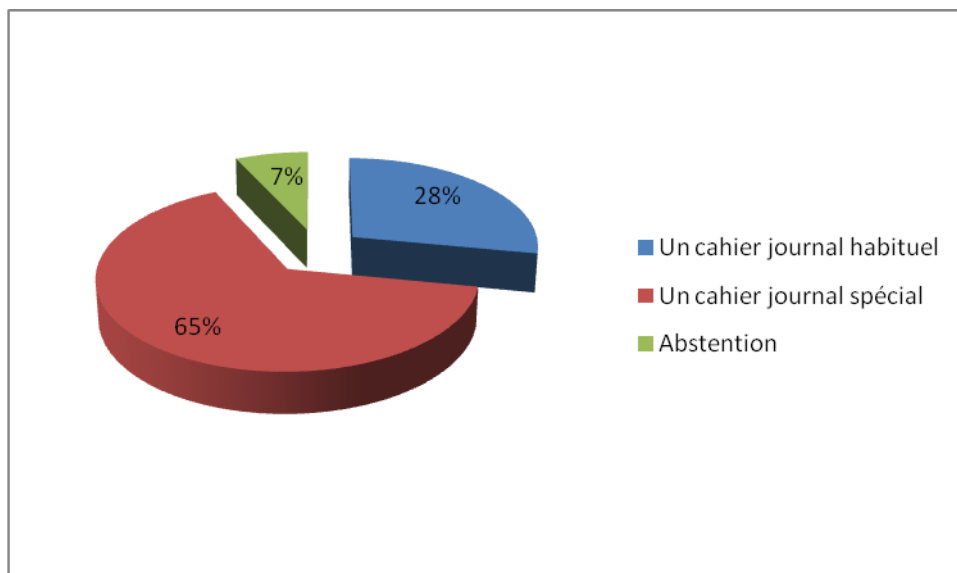
**Graphique 17 : Question : Référez –vous au guide de la remédiation pédagogique lors de la préparation de l'activité ?**

Oui	Non	Abstention
33 %	58 %	9 %



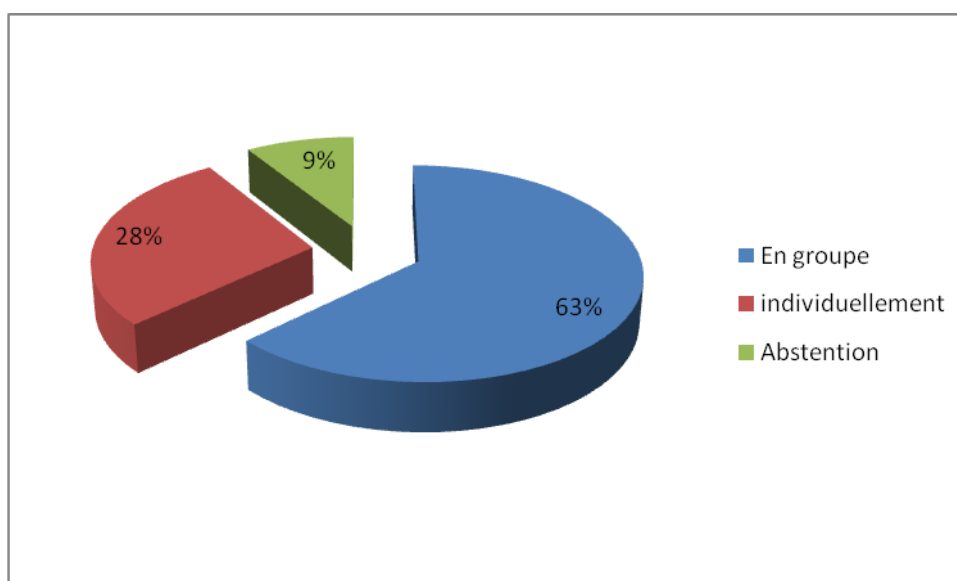
**Graphique 18 : Question : Préparez-vous la remédiation pédagogique à travers :**

Un cahier journal habituel	Un cahier journal spécial	Abstention
28 %	65 %	07 %



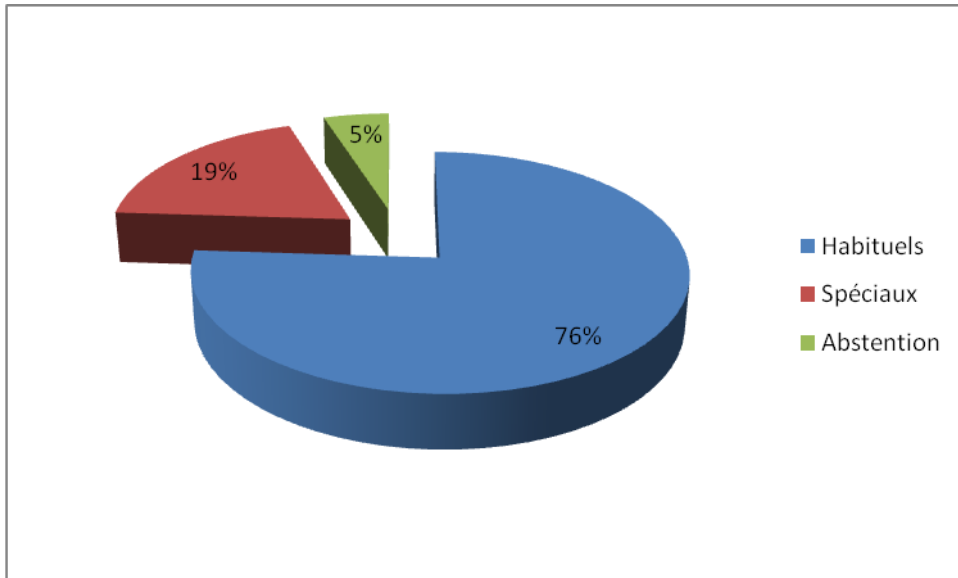
**Graphique 19 : Question : Comment organisez- vous l'activité de remédiation pédagogique ?**

En groupe	individuellement	Abstention
63 %	28 %	09 %



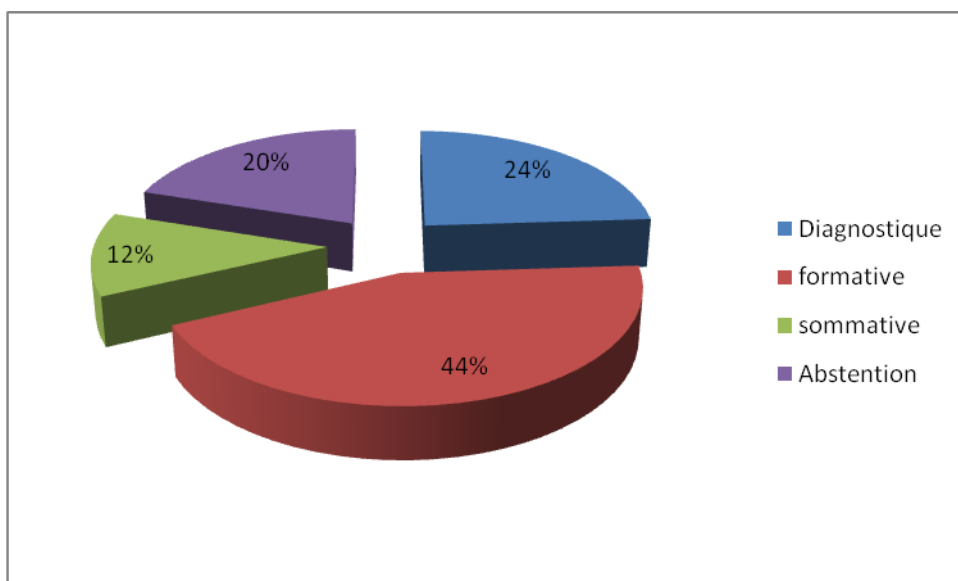
**Graphique 20 : Question : Quels outils et supports utilisez-vous lors de la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique ?**

Habituels	Spéciaux	Abstention
76 %	19 %	05 %



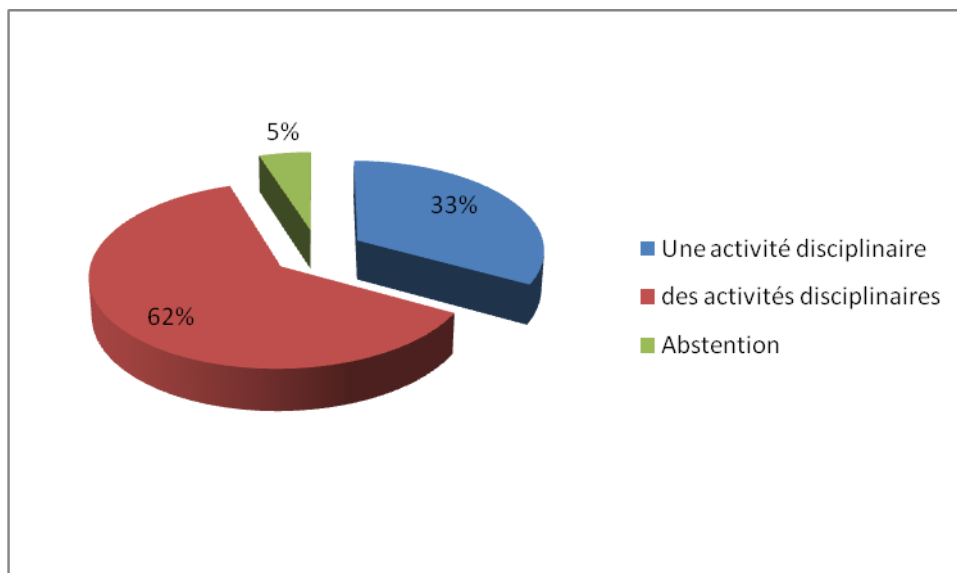
**Graphique 21 : Question : Quel genre d'évaluation préconisez-vous lors de la réalisation de la remédiation ?**

Diagnostique	formative	sommative	Abstention
24 %	44 %	12 %	20 %



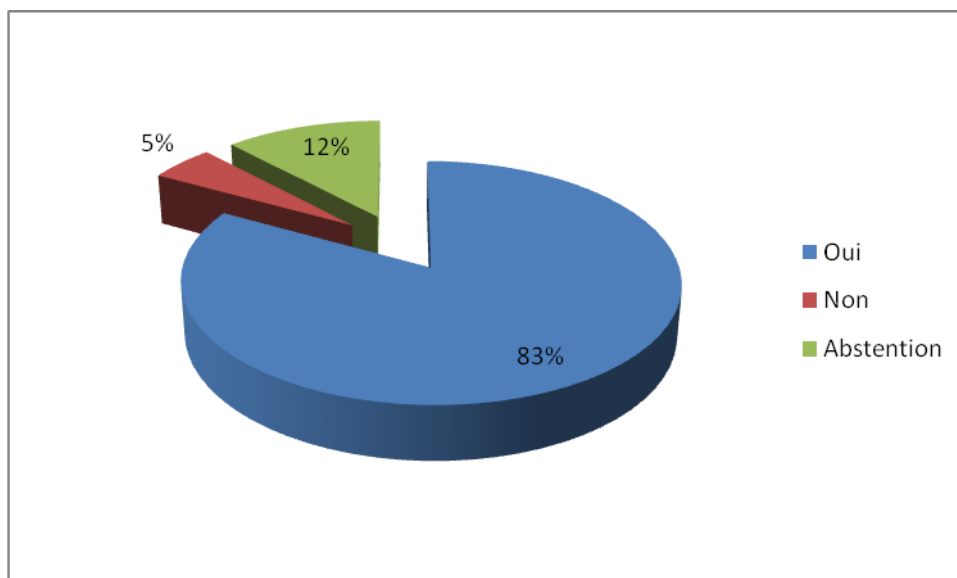
**Graphique 22 : La remédiation pédagogique concerne :**

Une activité disciplinaire	des activités disciplinaires	Abstention
33 %	62 %	05%



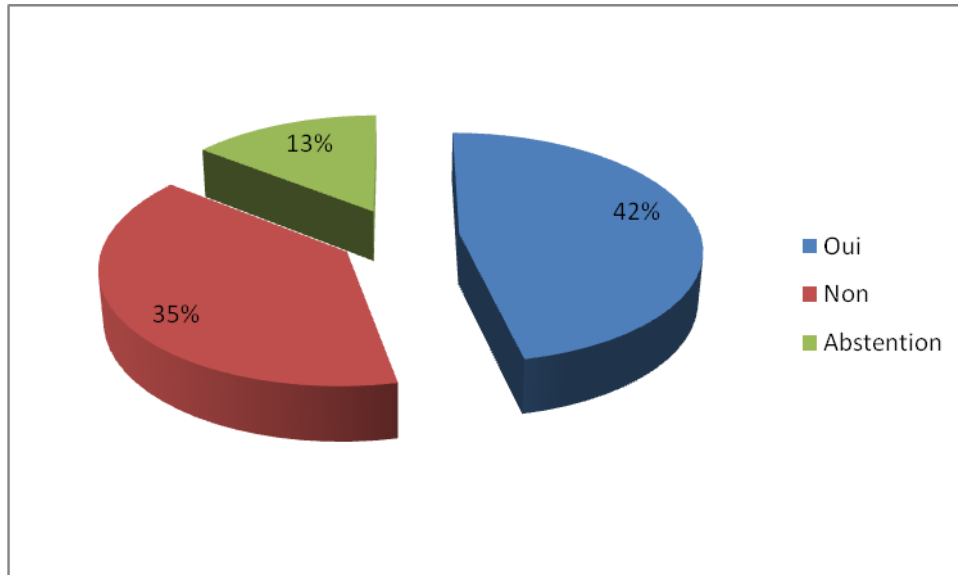
**Graphique 23 : Question : Diagnostiquez- vous les difficultés de l'acquisition pédagogiques chez les apprenants ?**

Oui	Non	Abstention
83 %	05 %	12 %



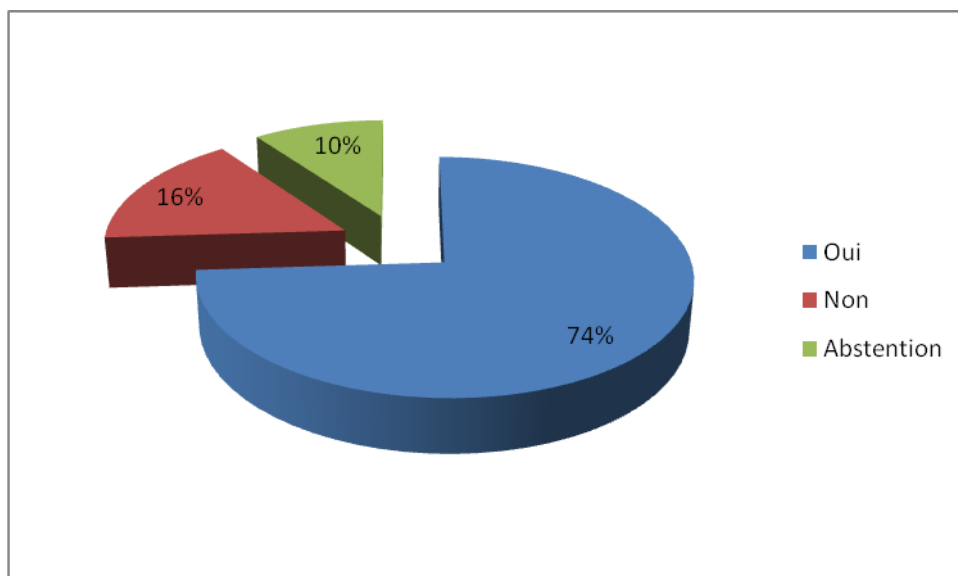
**Graphique 24 : Question : Réglez-vous le rythme des apprentissages lors de la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
42 %	35 %	13%



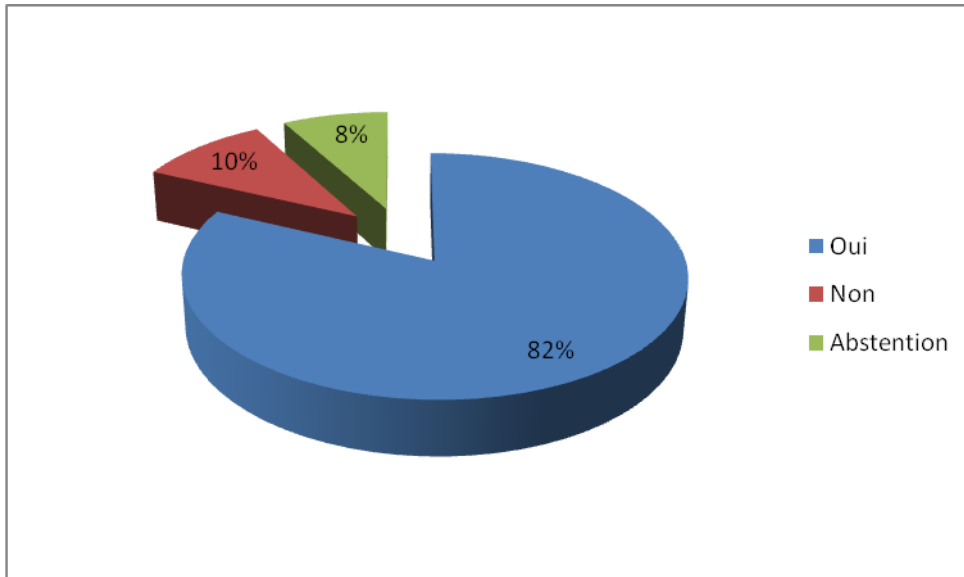
**Graphique 25 : Question : Variez-vous le processus d'enseignement-apprentissage lors de la remédiation pédagogique ?**

Oui	Non	Abstention
74 %	16 %	10 %



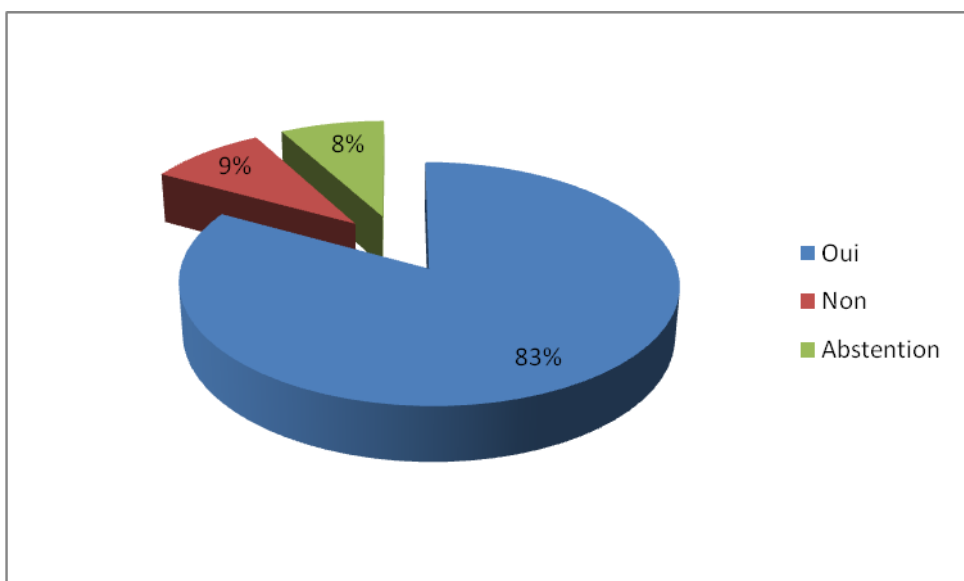
**Graphique 26 : Question : Y a-t-il une remédiation pédagogique pour chaque difficulté d'apprentissage ?**

Oui	Non	Abstention
82 %	10 %	08 %



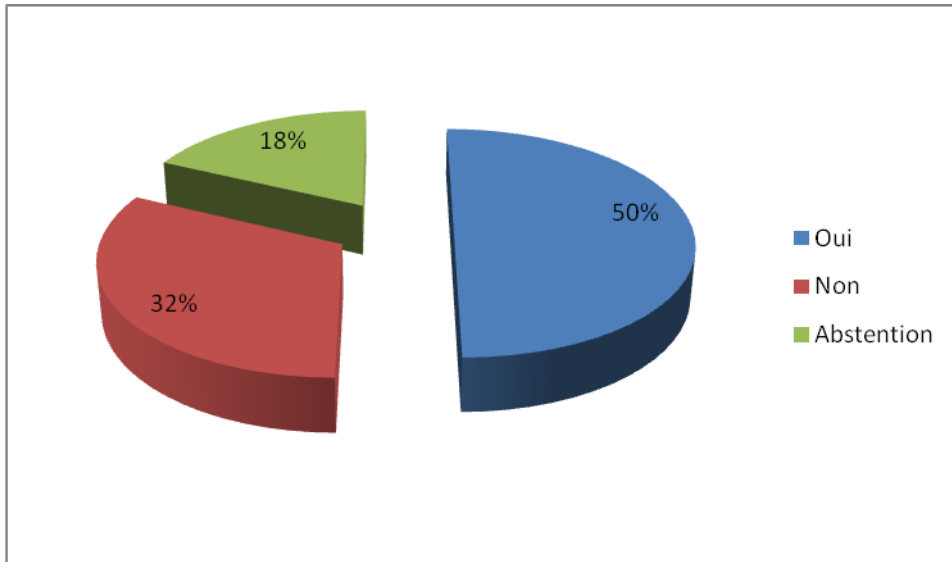
**Graphique 27 : Question : Analysez-vous les erreurs commises par les apprenants ?**

Oui	Non	Abstention
83 %	09 %	08 %



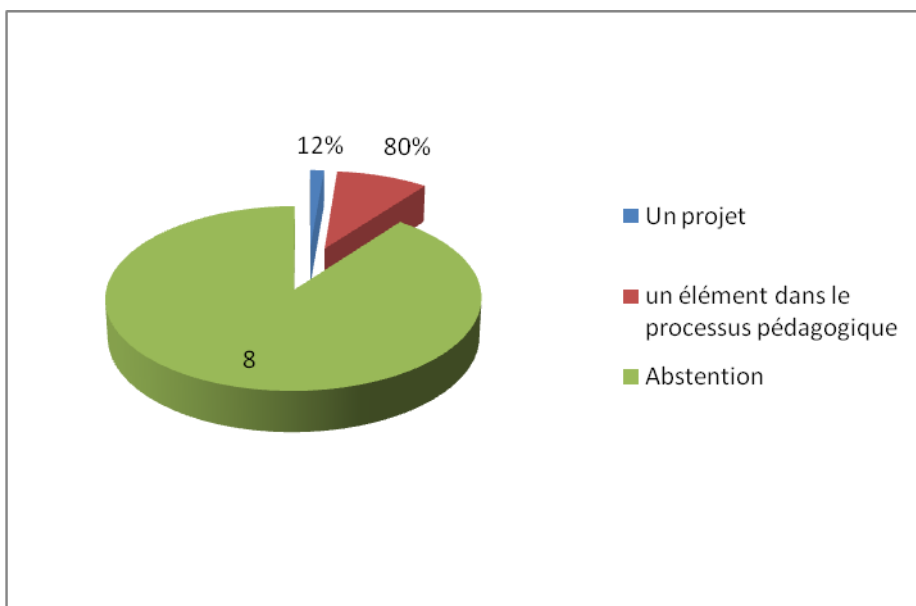
**Graphique 28 : Prévoyez-vous d'autres alternatives en cas d'échec de la remédiation pédagogique. Si oui lesquelles ?**

Oui	Non	Abstention
50 %	32 %	18 %



**Graphique 29 : La remédiation pédagogique est-elle :**

Un projet	un élément dans le processus pédagogique	Abstention
12 %	80 %	08%



Graphique 1 : Répartition des enseignants répondants par sexe .....	334
Graphique 2 : Question : Avez-vous reçu une formation sur la remédiation pédagogique ? .....	334
Graphique 3 : Question : La formation que vous avez reçue sur la remédiation pédagogique est-elle ? .....	335
Graphique 4 : Question : Respectez-vous le protocole réservé à la remédiation pédagogique ?.....	335
Graphique 5 : Question : En matière d'enseignement de la langue française, est-ce que la remédiation pédagogique répond à vos attentes pédagogiques ?.....	336
Graphique 6 : Selon vous, la remédiation pédagogique, améliore-t-elle l'apprentissage de la langue française chez les apprenants ? .....	336
Graphique 7 : Question : La réalisation efficiente de la remédiation pédagogique, se base-t-elle sur l'expérience professionnelle ? .....	337
Graphique 8 : Question : Comment jugez-vous l'évocation du concept de la remédiation pédagogique dans les programmes ?.....	337
Graphique 9 : Question : Est-ce qu'il s'y prête aux compétences des apprenants ? .....	338
Graphique 10 : Question : Prenez-vous l'initiative d'utiliser des documents non officiels lors de la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique ?.	338
Graphique 11 : .....	339
Graphique 12 : Question : Lors de la réalisation de la remédiation pédagogique, rencontrez-vous des difficultés ? .....	339
Graphique 13 : Question : Le volume horaire alloué à la réalisation de l'activité de la remédiation pédagogique est-il suffisant ?.....	339
Graphique 14 : Question : Quel concept préférez-vous ?.....	340
Graphique 15 : Question : La remédiation pédagogique est-elle une exigence des nouvelles méthodologies d'enseignement ?.....	340
Graphique 16 : L'école possède-t-elle les moyens nécessaires à la réalisation de la remédiation pédagogique ?.....	341
Graphique 17 : Question : Référez-vous au guide de la remédiation pédagogique lors de la préparation de l'activité ?.....	341
Graphique 18 : Question : Préparez-vous la remédiation pédagogique à travers :	342

Graphique 19 : Question : Comment organisez- vous l'activité de remédiation pédagogique ?.....	342
Graphique 20 : Question : Quels outils et supports utilisez-vous lors de la réalisation de l'activité de remédiation pédagogique ? .....	343
Graphique 21 : Question : Quel genre d'évaluation préconisez-vous lors de la réalisation de la remédiation ? .....	343
Graphique 22 : La remédiation pédagogique concerne :.....	344
Graphique 23 : Question : Diagnostiquez- vous les difficultés de l'acquisition pédagogiques chez les apprenants ? .....	344
Graphique 24 : Question : Régulez-vous le rythme des apprentissages lors de la remédiation pédagogique ?.....	345
Graphique 25 : Question : Variez-vous le processus d'enseignement-apprentissage lors de la remédiation pédagogique ? .....	345
Graphique 26 : Question : Y a-t-il une remédiation pédagogique pour chaque difficulté d'apprentissage ?.....	346
Graphique 27 : Question : Analysez-vous les erreurs commises par les apprenants ? .....	346
Graphique 28 : Prévoyez-vous d'autres alternatives en cas d'échec de la remédiation pédagogique. Si oui lesquelles ?.....	347
Graphique 29 : La remédiation pédagogique est-elle :.....	347