

**Comment réussir la remédiation différée**  
**Une compréhension conceptuelle et méthodologique préalable pour**  
**convoiter une efficacité optimale**  
*How to succeed a deferred remediation*  
*A preliminary conceptual and methodological understanding to covet*  
*optimal efficiency*

**DRICI Fatima\***

Mohamed Ben Ahmed (Oran 2)  
(Algérie)

*f\_drici@yahoo.fr*

*Reçu le: 2021-07-06*

**MISSOURI Belabbes**

Djilali Liabes (SBA)  
(Algérie)

*missouriabbes82@gmail.com*

*Accepté le: 2021-11-12*

---

**Résumé :**

La remédiation pédagogique, dans le contexte primaire, est considérée comme une stratégie éminemment positive pour sa prérogative d'atténuer la genèse des difficultés d'apprentissage, un des mécanismes de l'échec scolaire. Sa mise en œuvre en classes ne va pas de soi ; l'enseignant reste le metteur en scène des conditions méthodologiques susceptibles de majorer son efficacité. Or nombre d'enseignants, par confusion ou par méconnaissance, émergent des formes plurielles et amorphes qui compromettent souvent l'intérêt escompté. La présente recherche se penche sur la remédiation en classes de FLE du cycle primaire, avec un angle d'étude précis, les pratiques remédiantes des enseignants. Les principales interrogations portent sur la compréhension de la remédiation et sur les aspects méthodologiques sous-jacents susceptibles de susciter sa réussite. Les résultats obtenus via une enquête de terrain adressée aux enseignants montrent que la qualité de la remédiation est un corollaire de sa compréhension et du cheminement méthodologique poursuivi.

**Mots Clés:** Remédiation ; Différenciation ; Soutien scolaire, Rattrapage ; Apprentissage ; Évaluation formative ; Difficulté d'apprentissage ; Méthodologie.

**Abstract**

**Abstract :**

Pedagogical remediation, in the primary context, is considered to be, an eminently positive strategy for its prerogative to attenuate the genesis of learning difficulties, one of the mechanisms of school failure. Its implementation in classes is not straightforward; the teacher remains the stage director of the methodological conditions likely to increase its effectiveness. However many teachers, through confusion or ignorance, emerge plural and amorphous forms, which often compromise the expected interest. The present research focuses on remediation in primary school FFL classes, with a precise study angle, on remedial practices of teachers. The main questions concern the understanding of remediation and the underlying methodological aspects likely to lead to its success. The result obtained through a field survey addressed to teachers show that the quality of the remediation is a corollary of its understanding and of the methodological path pursued.

**Key Words:** Remediation; Differentiation; School support; Catch up; Learning; Formative Assessment; Learning difficulty; Methodology.

**\*Auteur correspondant**

### **Introduction :**

À l'instar de nombreuses institutions éducatives, la réussite scolaire dure et perdue une des grandes ambitions qui préoccupe l'institution éducative algérienne qui, pour s'y interconnecter, s'est fermement engagée dans la perspective du changement. Partant de ce fait, le système éducatif a subi de nombreuses mutations formatrices qui l'ont bouleversé de fond en comble en vue de parfaire la qualité de réussite en faveur d'un grand nombre d'apprenants possible.

Dans l'ordre des langues étrangères scolarisées, le français préserve jusqu'à lors le statut de première langue étrangère. Un statut qui témoigne de l'importance qui lui est octroyée dans tous les stades de scolarité de l'apprenant. Il est, par ailleurs, communément connu par le patronyme FLE que nous-mêmes allant utiliser tout au long de la présente étude.

Selon le référentiel général des programmes émanant de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, les apprenants, notamment du cycle primaire objet de notre intérêt, sont appelés à maîtriser quatre compétences de bases : Les compétences de compréhension orale et écrite et les compétences de production orale et écrite qui leur permettent d'écrire et de parler français dans des situations de communication authentiques.

Or, force est de constater que cette discipline reste pour beaucoup d'écoliers un des apprentissages les plus complexes à construire, dans laquelle, ces derniers continuent d'afficher de très grandes difficultés qui continuent de rétrograder la qualité de leurs résultats scolaires, bien que la matière en soit dotée de mesures de remédiation, mises à dessein dans le but de traiter tous les éventuels obstacles qui pourraient bloquer ces écoliers et les empêcher d'avancer dans leurs apprentissages.

Nous pensons que ce contexte est sous-tendu par un paradoxe qu'il convient de soulever : Théoriquement parlant, la remédiation pédagogique, poussée par son terme thérapeutique, consiste à réguler en permanence tout type d'erreur susceptible de se transformer en une sorte de piège qui risquerait d'enfermer à jamais les apprenants dans une spirale de déficits scolaires. Nonobstant en réalité de classes, il existe une contrainte d'ordre pédagogique qui rend son apport imprévu voire incompatible à la fin qui lui escomptée. C'est pourquoi nous avons décidé d'examiner de plus près cette piste afin de divulguer les anomalies qui lui sont sous jacentes.

Dans cette veine, il convient de préciser qu'un grand nombre de débats a eu lieu sur ce point critique, en voici *A. Floor* qui corrobore : « *Au sein des écoles, [...]. Or, il s'avère que parfois la remédiation n'engendre pas les résultats*

*escomptés et nuit même dans certains cas à la progression scolaire de l'enfant. »<sup>1</sup>* (Floor, 2010)

Dans le cadre scolaire, il semblerait clair que la remédiation est d'abord une culture scolaire que les teneurs de décisions éducatives tentent d'installer dans des établissements scolaires. Puis une forme pédagogique puisqu'elle intègre dans le vécu de la classe, un enseignant et des apprenants. Ainsi, elle est devenue une notion très répandue dans le discours pédagogique des enseignants.

Néanmoins, en tant que notion, celle-ci reste pour beaucoup d'entre eux fluctuante et imprécise. Et en tant qu'une intervention pédagogique, elle demeure une des pratiques les plus déstabilisantes au sein des classes de FLE.

Autrement dit ; les pédagogues de classe, au-delà de leur incompréhension, ne savent souvent pas comment s'y prendre. Au détriment de régulations efficaces, ils présentent des activités très simplistes dont l'effet n'est que très souvent éphémère qui s'estompe en fin d'heures sans laisser la moindre trace sur les apprenants remédiés.

Il n'est pas sans intérêt de préciser que, pour déboucher sur des régulations efficaces, il faut que l'enseignant-remédiant soit, à priori, au clair non seulement avec les grands axes méthodologiques que requiert la remédiation pédagogique en classe, mais doit être aussi apte à cerner le sens auquel renvoie la remédiation scolaire afin de lui éviter des représentations diverses et variées, par conséquent, des définitions sont répandues à tort et à travers sur cette notion qui reste très ambiguë.

De ce qui précède, il n'est possible pour l'enseignant après qu'il eût fini sa remédiation pédagogique, de dire que celle-ci est efficace que lorsque l'objectif de l'action soit tangiblement pressenti sur les apprenants remédiés, c'est-à-dire que l'intervention régulatrice entamée ait pu vraiment vaincre les difficultés d'apprentissage pointées. Sur ce point, les spécialistes s'accordent à affirmer que : *« L'efficacité ne se mesure qu'en fonction d'un but atteint. »<sup>2</sup>* (Ranger, L ; Gatien, M, 1994)

Dans notre contexte scolaire, c'est là, où réside le problème de la plupart des enseignants qui ne parviennent dans la plupart des cas à atteindre la fin recherchée de la remédiation pédagogique.

Dans cette veine, il convient d'accentuer qu'un grand nombre de spécialistes en didactique du français langue étrangère mettent en garde du fait que la remédiation pédagogique est loin d'être une approche irréfléchie, bien au contraire, elle relève bel et bien d'un domaine scientifique ayant ses propres soubassements théoriques : *« Il s'agit d'une approche aussi scientifique que possible pour appréhender dans leur complexité, les mécanismes de l'échec, avec la réserve que cette approche n'est souvent, dans le moment présent, que du bricolage »<sup>3</sup>* (Omnes, 1977)

De ce fait, nous pensons que la compréhension préalable de la remédiation et la maîtrise des aspects méthodologiques sous jacents aideraient énormément les protagonistes de classe à ériger des pratiques raisonnées dont les suites ne seront que sûrement satisfaisantes à leurs apprenants et à l'action pédagogique en général.

Tout compte fait, la question méthodologique de la remédiation pédagogique aboutissant à son efficience, nous paraît-elle, une problématique fondamentale et ce bien entendu, pour sa contribution au sein de l'action pédagogique dans laquelle elle permet via un large éventaire de dispositifs de régulation que l'enseignant peut proposer à ses remédiés de marquer des points positifs sur le terrain de lutte contre un des mécanismes de l'échec scolaire, en l'occurrence les difficultés d'apprentissage. Et c'est la raison qui doit susciter les maîtres du bord de lui offrir un point de départ conceptuel et méthodologique cohérent afin de s'élancer dans cette perspective de combat. La citation ci-dessous résume la réflexion que nous tentons de développer à travers cette étude : « *Aussi pensons-nous que l'étude du milieu peut de ce fait jouer un rôle très positif dans la lutte contre l'échec scolaire.* »<sup>4</sup> (Jacq-Ledour, 1977)

Au bout du compte, notre problématique se formule comme suit : « Pourquoi, en classes de FLE du cycle primaire, la remédiation pédagogique, notamment différée, n'aboutit pas à l'effet escompté ? »

Nous fondons notre réflexion sur l'hypothèse suivante : L'efficacité de la remédiation pédagogique implique la conjugaison de deux corollaires, d'une part une compréhension théorique accrue, d'autre part une application méthodologique bienséante au bon gré pédagogique.

La méthodologie empruntée dans la présente étude se veut descriptive et analytique et survolera par-là deux côtés :

1- Un côté théorique qui s'appuie sur la littérature scientifique immanente de la didactique des langues étrangères, en l'occurrence la didactique du français langue étrangère, sur laquelle nous allons nous appuyer, afin d'apporter une clarification conceptuelle aiguisée sur la remédiation scolaire, en l'occurrence la remédiation pédagogique en situation scolaire.

2- Un côté pratique, avec prééminence des expériences enseignantes, qui va nous permettre de voir comment les pédagogues de classes appréhendent-ils la notion-même de remédiation pédagogique, et comment la conjuguent-ils à la réalité de classes, en tant que dispositif de régulation pédagogique.

Dans ces conditions, notre outil de recherche s'agit d'un questionnaire d'enquête que nous avons adressé à 116 enseignants de FLE travaillant tous dans divers établissements primaires répartis sur tout le territoire national. De même, le questionnaire, dont la distribution a été assurée via le logiciel *Google form*, renferme des questions portant sur la pratique remédiant en classes de FLE. Pour les besoins de la présente étude, il convient de préciser que nous n'avons pu retenir que les questions-clés qui nous ont offert la possibilité de répondre à la problématique posée ci-dessus. Nous mentionnons également que l'analyse des réponses obtenues s'est effectuée par le biais du logiciel statistique SPSS.

## **I. Aspect théorique : La remédiation en situation scolaire**

### **1. L'étymologie du mot**

D'un point de vue étymologique, le mot « **remédiation** » tire son origine du terme « **remède** », lui-même tiré du verbe « **remédier** ». Ce dernier provient du

contexte médical et implique l'idée d'appliquer une thérapie traitante via un remède pour soigner une plaie, une blessure ou autre.

## **2. Le néologisme « Remédiation »**

D'un point de vue terminologique, ce qui a permis de démarquer le mot soutiré de son contexte premier, médical en l'occurrence, c'est l'ajout du suffixe « *-ation* » au verbe « *remédier* » ; qui a donné naissance au néologisme « *remédi-ation* ». Les spécialistes de la didactique du français, langue étrangère s'accordent à affirmer que ce néologisme ne s'oppose point à son acception originelle, parce que la remédiation est censée inciter voire étayer l'action pédagogique et ce, par atténuer les plaies scolaires des écoliers: « *On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre.* » (Cuq, 2003)<sup>5</sup>

## **3. Les types de remédiation pédagogique**

### **3.1. La remédiation intégrée**

La remédiation intégrée est une régulation intrinsèque à l'apprentissage. Elle consiste à réguler dans l'immédiat des lacunes qui se sont manifestées au cours de l'apprentissage. Dans cette veine, la remédiation intégrée peut prendre trois formes distinctes :

- ✓ Une régulation proactive (par anticipation),
- ✓ Une régulation interactive (pendant le cours-même),
- ✓ Une régulation postactive (par prospective).

### **3.2. La remédiation différée**

La remédiation différée doit son nom au fait qu'elle est ajournée dans le temps. Selon les spécialistes, celle-ci peut être définie comme suit : « *La remédiation différée consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires.* »<sup>6</sup> (Dehon, A: Derobertmeasure, A, 2008)

## **II. La remédiation en classes de FLE du cycle primaire**

Selon la circulaire 247/002, émanant de la direction de l'enseignement fondamental du ministère de l'Éducation nationale<sup>7</sup>, nous lisons qu'à l'aube des réformes éducatives, qui se sont mises en œuvre progressivement à partir de 2003, l'avènement de l'approche par les compétences a suscité la circonspection de nouvelles mesures qui placent désormais l'apprenant et ses préoccupations scolaires au centre de l'action pédagogique. La remédiation pédagogique a pris place comme pratique de régulation parmi les pratiques de classe. Installée à dessein en guise de réponse pédagogique en vue de combler ses besoins scolaires des apprenants. Elle implique, en termes de mise en place, des modalités de structuration particulières qui s'appliquent au niveau de plusieurs étapes et ce, en fonction de la nécessité pédagogique quemandée.

### **1. La place de la remédiation dans le triptyque pédagogique**

Il n'est point vain de rappeler que le triptyque pédagogique, à savoir « Apprentissage-Évaluation-Remédiation », constitue le socle de tout le système éducatif. Il renferme trois composantes aussi essentielles l'une que l'autre. La

remédiation qui s'intègre dans ce triptyque comme partie prenante, y intervient après que les partenaires de classe aient effectué une séquence d'apprentissage suivi de moments d'évaluation formative.

Dans cette veine, l'apprentissage reste la phase prépondérante de l'action pédagogique. Il est défini selon les spécialistes comme étant : « *Un processus interne interactif cumulatif et multidimensionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs.* »<sup>8</sup> (Vienneau, 2005)

Puis vient l'évaluation formative dont le but est de ponctuer les apprentissages effectivement réalisés, comme le précisent les auteurs de spécialité : « [...] informe en continu l'apprenant, l'enseignant et l'apprentissage même. Il cible trois questions : où en sont les apprenants par rapport à leur apprentissage ?, vers où les apprenants vont-ils ? Que faut-il faire pour les y mener ? »<sup>9</sup> (Groff, 2010)

Enfin intervient la remédiation qui vient en guise de clôture pour apporter, au gré de la nécessité pédagogique, les régulations nécessaires qui permettent de lutter contre la genèse des difficultés scolaires, par voie de conséquence, prévenir contre l'échec scolaire.

## 2. Quelle remédiation pour quelles erreurs ?

Après avoir défini la remédiation, explicité les types qui lui sont intrinsèques, il importe maintenant de préciser quelle remédiation correspondant à quelles erreurs. Il est à préciser que l'ajustement des erreurs est loin d'être un travail hâtif voire anarchique, mais demande beaucoup de réflexion afin d'éliminer, dans leur complexité, tous les obstacles liés à l'apprentissage.

Cela dit, si les erreurs commises sont perçues comme légères et qu'il serait possible pour les apprenants de les surmonter sans une grande peine, la remédiation est alors intégrée. Par-là, il convient de dire que les erreurs sont considérées comme des signes avant-coureurs de présence de difficultés d'apprentissage.

Néanmoins, la question sous jacente est de savoir ce qu'est une difficulté scolaire ? L'erreur, si elle est délaissée dans le temps, ou maladroitement prise en charge, risque de se métamorphoser pour en devenir une difficulté irréversible.

Cependant, toute erreur jugée assaillante ou est susceptible de se transformer en une difficulté scolaire doit impérativement être atermoyée dans une remédiation différée pour une régulation implémentée qui permet de l'éradiquer définitivement.

Dans ce sens, il convient de mentionner que le quotidien scolaire des apprenants regorge d'exemples, en voici quelques uns à titre illustratif seulement : une dyslexie, une dysorthographe, une dysgraphie, une dyscalculie, etc.

## 3. Comment instaurer un dispositif de remédiation différée en classe de FLE ?

Répondre à cette question, nous semble-t-il, fondamental dans la présente étude car nous pensons que c'est là où réside la difficulté majeure d'un grand nombre d'enseignants ; c'est lorsqu'ils veulent mettre en place un dispositif de remédiation différée mais que ce dernier ne débouche que sur des activités prétextes qui comblent tout simplement un temps éphémère et qui n'aboutissent à aucun effet jugé compatible aux fins attendues, même pas le moindre.

En faisant fond sur les apports de la didactique du FLE, nous allons tenter de répondre à la cette question.

### 3.1. Des clauses préalables

Le cadre de remédiation semble balisé par des clauses immuables dont la conjugaison permet de prendre en charge les contrariétés scolaires des apprenants, ces clauses sont rémunérées et présentées dans les textes en vigueur émanant des directives pédagogiques :

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

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

-Il faut qu'elle soit réalisée en présence du professeur. »<sup>10</sup> ("Document d'accompagnement du programme du cycle primaire", 2016, p. 49)

#### a. La présence d'un enseignant

Dans l'établissement primaire, l'enseignant de FLE demeure le modérateur de l'action pédagogique et ce, par la part d'intervention polyvalente qui lui est réservée, qui au-delà de sa tâche d'enseignant, d'évaluateur, il est aussi le maître remédiant contrairement à d'autres contextes étrangers où est désigné un enseignant spécialisé pour la remédiation.

En tant que tel, il est évident que c'est lui qui fixe les objectifs précis, définit le matériau de la régulation (les erreurs), détermine le type de dispositif à mettre en place, sélectionne les apprenants concernés, évalue les apprentissages.

#### b. L'évaluation formative un sine qua non de remédiation différée

La deuxième clause est l'évaluation formative. Celle-ci reste un sine qua non de remédiation différée, les textes en vigueur émanant des directives pédagogiques stipulent ce qui suit :

«Après évaluation, l'enseignant(e) dans un souci d'ajustement de son action pédagogique, doit alors procéder à la mise en place d'un dispositif pédagogique de régulation, sous tendu par une méthode appropriée et des objectifs précis, préalablement délimités, dans le cadre d'activités de remédiation. »<sup>11</sup> ("Document d'accompagnement du programme du fle du cycle primaire", 2016)

#### c. La différenciation pour enrichir les possibilités de régulation

En remédiation, différencier, c'est mettre en place des démarches d'interventions variées qui ouvrent sur des possibilités de régulation thérapeutiques conformes aux difficultés recensées. Il convient de mettre l'accent sur les variables les plus pertinentes pouvant rentrer en jeu dans la conception d'un dispositif de remédiation différée afin qu'il soit porteur de sens aux yeux des apprenants à difficultés. Perrenoud la définit comme suit :

« L'ensemble des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à aider les élèves à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent. »<sup>12</sup> (Perrenoud, 1996)

#### c1. Variable du groupement

En remédiation différée, il convient d'interpeller un nombre limité d'apprenants allant de 10 à 12 apprenants. C'est d'ailleurs l'occasion pour l'enseignant et ses disciples de rompre avec la classe à effectif pléthorique. Le groupement des apprenants en remédiation différée suppose plusieurs modalités.

#### c2. Remédiation individuelle

Ce type de groupement est permis lorsque les difficultés sont constatées comme hétérogènes donc chaque apprenant s'engage à remédier à sa difficulté avec l'aide de son enseignant.

### **c3. Remédiation collective**

La remédiation est collective lorsque les apprenants rencontrent le même type de difficultés. Le praticien de classe procède par mettre en place une remédiation collective dans laquelle tous les apprenants se font remédier de manière collective.

### **c4. Remédiation en binôme avec monitorat**

Charger un bon élève d'aider son camarade pour le soutenir à combler ses insuffisances d'apprentissage. Il s'agit ici de développer le principe de l'entraide entre apprenant-apprenant. Les directives pédagogiques stipulent dans ce sens que l'enseignant : «[...] *Constitue et installe le groupe de besoins en binômes, associe à chaque apprenant en difficultés un apprenant qui a un peu mieux compris.* »<sup>13</sup> ("Guide de la remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire", 2014)

### **c5. Remédiation en groupes avec tutorat**

Toujours dans le but de maintenir une perspective socioconstructiviste, le tutorat est aussi une autre forme de s'entraide. Cependant, la remédiation avec tutorat consiste à impliquer les bons apprenants dans l'action de remédiation et ce, en aidant leurs semblables concernés par la régulation à surmonter leurs contraintes liées à l'apprentissage.

### **c6. Variable des supports pédagogiques**

Il faut souligner que les instruments et outils de travaux sont des aides indispensables pour renforcer le travail de remédiation. Leur choix se détermine en fonction des objectifs que les partenaires voudraient atteindre.

### **c7. Variable du cadre spatiotemporel**

À titre officiel, la remédiation différée apparaît sur la plage horaire du temps scolaire de l'élève et dure environ 45 minutes. Habituellement, elle intervient en dehors des cours dispensés. Selon la circulaire 247/002 émanant de direction de l'enseignement fondamental du ministère de l'Éducation nationale, nous lisons que parmi les mesures prises dans le cadre de la remédiation pédagogique, figure l'horaire de cette activité en dehors des heures de cours, à savoir, les mardi après-midi et samedi.

Quant à l'espace, l'enseignant peut vivement varier l'espace dans lequel se déroule la remédiation pédagogique. Du coup, celle-ci peut se déployer soit au sein de la classe soit en dehors de la salle de classe. Pour des raisons incitatrices notamment lorsqu'il s'agit d'un public jeune, de jeunes apprenants en l'occurrence, il est préférable de laisser le petit effectif proposer le lieu qui lui convient pour réaliser l'activité de régulation. Comme le relate Cousson dans sa citation:

« [...] *Les apprentissages ne s'effectuent pas seulement entre les quatre murs de la classe, mais que l'on pouvait aussi travailler et apprendre dans la cour, dans le potager de l'école.* »<sup>14</sup> (Cousson, 2018)

En somme, il convient de souligner que la liste des variables évoquées ici n'est ni exhaustive, ni immuable, mais reste étroitement liée aux intérêts pédagogiques que l'enseignant vise avec ses apprenants de les combler.

#### d. Évaluation en aval pour mesurer l'impact de la remédiation différée

Un dispositif de remédiation n'aurait aucun sens si à son terme, aucune évaluation n'est prévue. Ainsi, il est impératif, avant d'en finir le dispositif, de tester son impact auprès des remédiés car des décisions sont encore à prendre qui concernent, soit de continuer le cours des apprentissages, soit d'entreprendre un second dispositif de régulation afin d'agir autrement sur les lacunes non comblées.

En guise de clôture de cette première partie, nous pourrions dire que la remédiation en classes est un acte pédagogique qui ne tolère aucune improvisation, bien au contraire il suppose qu'un travail réfléchi et professionnel soit accompli : À commencer par tenir compte des résultats des apprentissage issues de l'évaluation formative qui permettent d'identifier les lacunes scolaires, formuler les hypothèses sur leur origine, leur natures ainsi que leur ampleur, mettre en place les dispositifs de régulation les mieux implémentées, les clôturer surtout avec une évaluation en aval en vue de prendre les décisions pédagogiques les plus judicieuses.

### III. Aspect pratique : Tableaux de dépouillement, lecture et discussion

Nous présentons dans ce qui suit, une partie des réponses obtenues à l'issue du questionnaire d'enquête qui a été adressé à 116 enseignants de FLE du cycle primaire, rappelant dans lequel la compréhension et les modalités de mise en place de la remédiation pédagogique ont été discutées.

#### 1. Tableaux de dépouillement

##### 1) Comment parvenez-vous à identifier les difficultés de vos élèves ?

(Tableau1)

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

##### 2) Est-ce que la remédiation pédagogique pourrait-elle être synonyme de :

Rattrapage ; soutien ; les deux notions ; ni l'une ni l'autre ; elle a un sens flottant ?

(Tableau 2)

Propositions		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Rattrapage	15	12,9	13,1	13,2
	Soutien	26	22,4	22,8	36,0
	Les deux notions à la fois	46	39,7	40,4	76,3

	Ni l'une ni l'autre	17	14,7	14,9	91,2
	Elle a un sens flottant	10	8,6	8,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

**3) Quels sont les types de remédiation que vous administrez le plus souvent dans vos classes ? (Tableau 3)**

Propositions		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Remédiation immédiate	80	69,0	70,2	70,2
	Remédiation différée	34	29,3	29,8	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

**4) La remédiation différée est introduite en tant que dispositif pédagogique, connaissez-vous les axes sur lesquels repose ce dispositif ? (Tableau 4)**

Propositions		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Oui	50	43,1	43,9	43,9
	Non	64	55,2	56,1	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

**5) Pensez-vous que le volume horaire réservé à la remédiation différée est : suffisant ; insuffisant ? (Tableau 5)**

Propositions		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Suffisant	19	16,4	16,7	16,7
	Insuffisant	95	81,9	83,3	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

**6) Comment réalisez-vous votre dispositif de remédiation différée ? (Tableau 6)**

Propositions		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Maintenir la démarche des cours	7	6,0	6,1	6,1
	Des démarches que je crée en	56	48,3	49,1	55,3

	salle de classe en fonction des difficultés de mes apprenants				
	Je n'ai pas une méthode précise	51	44,0	44,7	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

**7) Faites-vous une évaluation en aval pour vérifier l'impact de la remédiation différée ? (Tableau 7)**

Propositions		Fréquence	Pourcentage%	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	parfois	62	53,4	54,4	54,4
	Souvent	48	41,4	42,1	96,5
	Jamais	4	3,4	3,5	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

**8) En tant qu'enseignant, pensez-vous que la formation en remédiation pédagogique est indispensable pour mieux forger vos compétences dans ce domaine ? (Tableau 8)**

Propositions		Fréquence	Pourcentage %	Pourcentage valide%	Pourcentage cumulé %
Valide	Oui, j'en ai besoin	97	83,6	85,1	85,1
	Non, je n'en ai pas besoin	17	14,7	14,9	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Manquant	Système	2	1,7		
Total		116	100,0		

**2. Lecture des résultats tabulaires**

**Tableau 1 :** La première question avait pour vocation de savoir comment les enseignants de FLE parviennent-ils à identifier les difficultés de leurs apprenants. Il s'est avéré qu'une minorité en pourcentage de (22,8%) qui s'appuie sur l'évaluation formative pour identifier et reconnaître les difficultés d'apprentissage des apprenants, tandis que la plupart compte sur de simples observations (51,8%). Le reste dont le taux en pourcentage est de (25,4%), le fait de manière intuitive prétendant connaître le niveau des élèves sans recourir à l'évaluation formative.

**Tableau 2 :** La notion de remédiation chez les enseignants paraît protéiforme et contradictoire parce que (13,1%) voient qu'elle peut être synonyme de rattrapage. (22,8%) la confondent avec le soutien. Et (40,4%) la considèrent comme rattrapage et soutien à la fois. Une autre catégorie en pourcentage de (8,8%) avoue qu'elle a un sens flottant et non précis. Il n'y a que (14,9%) qui affirment que la remédiation n'est ni rattrapage ni soutien scolaire.

**Tableau 3 :** La question qui porte sur quelle remédiation, les pédagogues font le plus dans leurs classes : intégrée ou différée. Nous avons obtenu un pourcentage de

(70,8 %) indiquant faire la remédiation intégrée contre (28,8%) seulement affirmant faire la remédiation différée dont le choix n'est guère anodin mais cache une réalité affligeante qui renvoie à leur non maîtrise des assises méthodologiques sous jacentes. La question suivante cible directement ce problème.

**Tableau 4 :** La question que nous avons posée porte sur les axes sur lesquels repose la remédiation pédagogique. Il s'est avéré que (56,1%) déclarent ne pas connaître les modalités sous jacentes d'un dispositif de remédiation scolaire contre (43,9%) qui affirment connaître les grands axes sous jacents. Donc plus que la moitié qui ne sait pas comment s'y prendre pour instaurer un dispositif de remédiation différée auprès des apprenants à difficultés scolaires.

**Tableau 5 :** Dans cette question, les protagonistes de classes étaient appelés à se prononcer sur le temps réservé à la remédiation différée. La majorité en a déploré le temps insuffisant qui lui est réservé (83,3%) et ce, contre une minorité seulement qui atteste que le temps de la remédiation différée semble suffisant (16,7%). Le temps est certes peu, mais cela ne doit constituer un prétexte pour délaissé l'objectif premier pour lequel la remédiation différée s'est conçue. Il faut qu'ils sachent gérer ce temps scolaire qu'ils considèrent insuffisant.

**Tableau 6 :** D'après les réponses obtenues, nous constatons que la remédiation est amorphe au sein des classes de FLE puisque (49,1%) des enseignants confirment développer leur propres démarches qu'ils créent en fonction des difficultés constatées contre (44,7%) qui n'ont pas de méthode précise, et (6,1%) affirment maintenir la même démarche des cours.

**Tableau 7 :** Sur le taux des répondants effectifs, nous obtiendrons un pourcentage de (54,4%) qui confirment que, ce n'est que parfois qu'ils font des évaluations en aval pour vérifier l'impact des remédiations mises en place. Contre (42,1%) qui attestent faire souvent une évaluation en aval. Il y a aussi une catégorie dont le pourcentage atteint (3,4%) qui ne fait jamais d'évaluation en aval.

**Tableau 8 :** La dernière question est relative à la nécessité de la formation professionnelle en matière de remédiation pédagogique. Il s'est avéré suite à la lecture des résultats tabulaires qu'un grand nombre d'enseignants dont le pourcentage est de (85,1%), sollicite qu'une prise en charge professionnelle leur soit assurée contre un nombre très faible d'enseignants dont le pourcentage se limite à seulement (14,9%). Ceux-ci réfutent intégralement l'idée de la formation continue.

### **3. Discussion des résultats tabulaires**

#### **3.1. Une évaluation en amont et en aval un conditionnel de remédiation**

Ce qui a attiré notre attention, c'est les procédés d'évaluation formative que les pédagogues utilisent pour identifier les difficultés de leurs apprenants : Les observations naïves et la reconnaissance intuitive qu'ils font ne sont point suffisantes pour déceler les vrais problèmes des écoliers et ne constituent pas de véritables matériaux pour la remédiation différée. Toutefois, la remédiation différée doit être clôturée par une évaluation en aval afin de vérifier son impact sur les apprenants remédiés pour orienter l'action didactique.

### 3.2. Une clarification conceptuelle s'impose

Il s'avère que les réponses dévoilent une réalité amère : un amalgame conceptuel couvre la notion de remédiation. Tantôt elle est le soutien, tantôt rattrapage, tantôt ni l'un ni l'autre. Nous pensons que la confusion conceptuelle peut laisser les protagonistes indécis, voire perdus, c'est pourquoi, il semble nécessaire de distinguer brièvement la remédiation des notions concomitantes souvent présentes dans le discours pédagogique des enseignants.

### 3.3. La remédiation pédagogique n'est ni soutien scolaire ni rattrapage

Le soutien scolaire, selon les spécialistes : « *peut renvoyer à une consolidation des compétences scolaires et ce, en faisant appel au même format pédagogique coutumier de classe.* »<sup>15</sup> (Direction de l'Enseignement fondamental, 2014)

Quant au rattrapage est selon l'Académie française : « *consiste en une remise à niveau des connaissances, tandis que la remédiation consiste en une mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées en cours d'une évaluation.* »<sup>16</sup> (Commission générale de terminologie et déontologie, 2007)

### 3.4. L'importance de la formation professionnalisante (continue)

L'enseignant demeure le metteur en scène des conditions d'apprentissage puisqu'il est censé enseigner, évaluer mais surtout appelé à remédier. Dans cette dernière optique, il reste le gage de sa réussite auprès des enfants remédiés. Nonobstant, la panoplie des définitions qu'accordent les enseignants à la remédiation n'est, pour nous, qu'un signe révélateur d'un manque d'une compréhension accrue que seule une formation professionnalisante, à priori, solide qui pourrait combler leur besoin, comme le confirment de nombreux spécialistes : « *[...] des maîtres qui n'auront pas reçu une formation scientifique de haut niveau, tant dans les disciplines enseignées qu'en pédagogie, on ne saurait s'étonner qu'ils puissent maîtriser suffisamment les concepts de base du savoir scientifique actuel et donnent en quelques sorte un enseignement bancal.* »<sup>17</sup> (Romian, 1977)

### Conclusion :

Bien que sommaire et incomplète, la présente synthèse nous a offert l'opportunité de dégager la problématique de la méthodologie qui permet d'assurer à la remédiation en classes de FLE du cycle primaire son efficacité intégrale.

Dans la perspective de lutte contre l'échec scolaire, la remédiation pédagogique bien qu'insuffisante à elle seule, peut plus au moins, s'affirmer comme une des stratégies éminemment concrètes en classes de FLE qui aiderait même en partie à résoudre un grand nombre de difficultés liées à l'apprentissage chez une catégorie d'apprenants souvent marginalisée en classe, mais à condition que cette action en soit sciemment conduite par les maîtres de classes.

Or, les résultats obtenus à l'issue de cette recherche, nous ont révélé que les représentations notamment les plus réductrices qui couvrent la remédiation en tant que notion, en plus, l'incompréhension et la méconnaissance des fondements qui lui sont sous jacents piègent les praticiens de classe dans le ghetto des pratiques floues dont les conséquences ne sont que préjudiciables à leurs apprenants qui

s'enfonceraient davantage dans leurs difficultés, voire les traineraient avec eux aux cycles qui suivent, le collègue et le lycée en l'occurrence, voire à l'université.

En fin de compte, à travers cette pause dédiée à la remédiation pédagogique en contexte primaire, le premier palier d'apprentissage, nous formulons deux recommandations qui concerneront deux parties prenantes :

Au niveau des teneurs de décisions éducatives qui prétendent ériger une culture de remédiation scolaire dans le contexte primaire comme le prônent les textes en vigueur : Dans le cadre de leur compétence, ils doivent s'engager d'emblée à poursuivre les mutations réformatrices et ce, en procédant par une révision des contenus de formation dispensés afin qu'ils soient plus orienter aux besoins conséquents de l'entreprise pédagogique en épargnant aux acteurs de classes un grand nombre de pièges qui risqueraient de fausser leurs interventions pédagogiques. En outre, il est vivement recommandé d'organiser en continu des recyclages pratiques dans lesquels il serait possible de mener des recherches accrues sur les questions pédagogiques imminentes qui intriguent les enseignants, souvent heurtés à la réalité du terrain et ce, pour mieux les accompagner vers des voies et des réponses attisantes qui vont les libérer, par conséquent, du simple tâtonnement empirique. La citation suivante résume clairement cette optique : « *La nécessité de la rupture avec les anciennes conceptions et pratiques implique une formation de type nouveau, pour des instituteurs de type nouveau.* »<sup>18</sup> (Bassis, 1977)

Au niveau de la classe, une grande responsabilité incombe aux responsables de classe. Leur mission consiste à remettre les enseignés en besoins scolaires, par le biais de la remédiation pédagogique, à nouveau sur les rails de l'apprentissage et ce, en les inciter à nouveau à réussir.

Cependant, il importe que certains instituteurs s'arrêtent de considérer la remédiation pédagogie comme une simple pratique de routine et commencent, en revanche, à lui prêter d'une part, un intérêt qui soit irréductible aux regards réducteurs et d'autre part, un point de départ méthodologique cohérent reposant sur des soubassements typiquement scientifiques. De la sorte, l'action remédiate ne serait, par-là, qu'un véritable outil de régulation permettant la réduction des difficultés scolaires et dont la finalité en termes de prévention contre l'échec scolaire ne serait qu'à coup sûr garantie.

Avant d'en finir, nous articulons la perspective de recherche suivante : Notre étude a pointé du doigt une catégorie d'enseignants bien précise, (Les enseignants de FLE du cycle primaire), où nous avons pu avoir l'occasion d'observer quelques pratiques remédiantes sur le terrain de l'action. Il est souhaitable de dégager une autre piste corrélative qui ciblerait le volet de formation professionnalisante (en début de carrière professionnelle de l'enseignant et continue), pour mieux contourner le malaise magistral des enseignants de FLE qui avaient, selon les résultats de notre enquête, tant sollicité ce paramètre. Cette perspective pourrait aider à comprendre en vue d'expliquer les causes du pourquoi d'une telle transposition méthodologique incertaine en termes d'efficacité des pratiques remédiantes. Autrement dit, une telle perspective est, à notre avis, probante parce

qu'elle permet peut-être de mieux déceler les grosses failles liées au volet de la formation dédiée aux enseignants de FLE en début de carrière professionnelle et aussi continue.

Nous concluons par dire que la remédiation, en tant qu'acte pédagogique, n'est féconde que si un dévouement professionnel inflexible lui soit octroyé à condition qu'il soit également conjugué à un nourrissage conceptuel solide offert par une formation sécurisante. Ces deux paramètres sont nécessaires si l'on veut que cet acte donne tous ses effets en termes de réduction de la genèse des difficultés scolaires pendant l'apprentissage en particulier, et en termes de lutte contre l'échec scolaire en général.

### Références bibliographiques :

(s.d.).

Bassiss, H. (1977). "Transformer la formation, pour former à la transformation".

Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 207). Paris: Ed. Sociales.

Bédard, D. (2005). *"Défis pour les chercheurs et les enseignants touchés par l'intervention auprès des élèves à risque"*. Paris: Ed. Perspectives et prospectives.

Bigras, M. C. (2009). *"Vers un modèle multifactoriel du succès scolaire"*. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.

Cimaz, J. (1977). "Quelle action éducative auprès des élèves en difficultés ?". Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 183). Paris: Ed. Sociales.

Commission générale de terminologie et déontologie. (2007). *"Vocabulaire de l'éducation, Liste du 16 juin 2007"*. Paris: Ed. Académie française.

Cousson, J. (2018, février 12). *"L'architecture scolaire, aménager les espaces pour mieux apprendre?"*. Récupéré sur DUMAS dépôt universitaire de mémoire après soutenance: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01618967>

Cuq, j.-P. (2003). *"Dictionnaire de didactique du français"*. Paris, France: Ed. CLE International.

Dehon, A: Derobertmeasure, A. (2008, Novembre 13). *"Outils de remédiation immédiate: Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, efficacité et équité en éducation"*. Récupéré sur En ligne: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00598377/document>

Direction de l'Enseignement fondamental. (2014, mai 1). *"Guide de la remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire"*. (M. d. nationale, Éd.) Récupéré sur SCIBD: <https://www.scribd.com/document/221347387/GUIDE-de-REMEDICATION-PEDAGOGIQUE-Pour-l-Enseignement-Du-Francais-Au-Cycle-Primaire>

Floor, A. (2010). *"La remédiation, oui mais pas n'importe comment!"*. Paris: Analyse UFAPEC. N°23.10.

Goupil, G. (1990). *"Elèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage"*. Québec: Gaetan Morin.

- Groff, J. (2010, octobre 8). "*Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*". (D. I. Hanna Dumont, Éd.) Récupéré sur <https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr>
- Groupe Spécialisé Disciplinaire du français. (2016, juin 1). "*Document d'accompagnement du programme du cycle primaire*". Récupéré sur Ministère de l'Éducation nationale: <https://www.education.gov.dz>
- Groupe Spécialisé Disciplinaire du français. (2016, juin 1). "*Document d'accompagnement du programme du fle du cycle primaire*". (MEN édition) Récupéré sur Ministère de l'Éducation de l'éducation: <https://www.education.gov.dz>
- Jacq-Ledour, M.-L. (1977). "Activités d'éveil ou lutte contre l'échec scolaire: en un combat de moins en moins douteux". Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 73). Paris: Ed. Sociales.
- Mistergray. (2018, 10 10). "*Des-cours/remédiation-scolaire*". Récupéré sur [www.mistergary.eu/prix: Html](http://www.mistergary.eu/prix: Html)
- Omnes, P. (1977). "L'école élémentaire milieu stimulant pour les élèves et pour les maitres". Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 112). Paris: Ed. Sociales.
- Perrenoud, P. (1996). "*La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*". Paris: Ed. ESF.
- Ranger, L ; Gatien, M. (1994). "*Pour un style clair et simple-Guide du formateur*". Canada: Ed.ISBN.
- Romian, H. (1977). "Quels contenus? à propos de la notion de contenu". Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 54). Paris: Ed. Sociales.
- Romian, H. (1977). "Recherches en pédagogie et formation des maitres". Dans J. Cimaz, & A. Duny, *Réussir à l'école* (p. 216). Paris: Ed. Sociales.
- Vienneau, R. (2005). "*Enseignement et apprentissage théories et pratique*". Montréal: Ed. Gaetan morin.

## Renvois<sup>18</sup>

---

<sup>1</sup>Anne FLOOR. (2010), *La remédiation, oui mais pas n'importe comment !*, Analyse UFAPEC. N° 23.10

<sup>2</sup>Ranger, L., & Gatien, M. (1994). *Pour un style clair et simple-Guide du formateur*. Canada: ISBN.P. 8

<sup>3</sup>Omnes, P. (1977), « *L'école élémentaire milieu stimulant pour les élèves et pour les maitres* ». Dans Dans Cimaz, J., Duny, A. (Dir), *Réussir à l'école*. Paris : Éditions sociales. p. 112.

<sup>4</sup>Jacq-Ledour, M-L. (1977), « *Quelles actions de prévention/stimulation ?* », Dans Cimaz, J., Duny, A. (Dir), *Réussir à l'école*. Paris : Éditions sociales. p. 73

<sup>5</sup>Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*. Paris. p. 213

<sup>6</sup>Dehon, A. D. (2008, Novembre 13), *Outils de remédiation immédiate: Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, efficacité et équité en éducation*. Récupéré sur En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00598377/document>

<sup>7</sup> La circulaire 247/002

- 
- <sup>8</sup>Vienneau, R. (2005). *Enseignement et apprentissage théories et pratique*. Gaëtan, Morin, Montréal, p. 52
- <sup>9</sup>Groff, J. (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. (D. I. Hanna Dumont, Éd.) Publications OCDE.
- <sup>10</sup>Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire. (2016). MEN/ Edition. p. 49
- <sup>11</sup>Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire. (2016). MEN/ Edition. p. 49
- <sup>12</sup>Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF. p. 58
- <sup>13</sup>[Guide de Remédiation pédagogique. 2013 PDF](#)
- <sup>14</sup>[Cousson, J. \(2017\), L'architecture scolaire, aménager les espaces pour mieux apprendre ? : Edition Dumas-01618967](#)
- <sup>15</sup>[Guide de remédiation pédagogique 2013 PDF](#)
- <sup>16</sup>L'Académie française. Liste du 16 juin 2007 relative au vocabulaire de l'éducation établi par la commission générale de terminologie et de néologie, BO n° 33 du 21 septembre 2007
- <sup>17</sup>Romain, H. (1977), « *Quels contenus, à propos de la notion de contenu* », Dans J, Cimaz ; A, Duny (Dir), *Réussir à l'école*. Paris : Editions sociales. p. 54
- <sup>18</sup>Bassis, H. (1977), « *Transformer la formation, pour former à la transformation* », Dans J, Cimaz ; A, Duny (Dir), *Réussir à l'école*. Paris : Editions sociales. p. 207