

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

S



F

E

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION SCIENCES
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

LA PRATIQUE DE LA REMEDIATION DANS L'APPROCHE PAR COMPETENCES ET LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS HISTORIQUES DES ELEVES DANS LES CLASSES SCIENTIFIQUES

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Science de l'Education

Option : **Didactique des Disciplines**

Spécialité : **Didactique de l'Histoire**

Par

Larissa GAJUI EMELEU

Titulaire d'une Licence en Histoire

Matricule : 20V3526



Sous la direction de

Pr Jules NOPOUDEM
Maître de Conférence

Pr Aubin Kisito BESSALA
Maître de Conférence

Juillet 2023

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION	1
PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE.....	3
CHAPITRE I : CLARIFICATION DES CONCEPTS.....	4
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE.....	18
CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	45
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	68
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	69
CHAPITRE V : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	92
CONCLUSION	110
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	111
ANNEXES	i
TABLE DES MATIERES	vii

DEDICACE

A mon tendre époux, M. LACGNI

REMERCIEMENTS

Au terme de cette étude, nous tenons à signifier toute notre gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation. Nous tenons à remercier particulièrement :

Pr Nopoudem Jules et Pr Bessala Aubin Kisito, mes Directeurs de mémoire, qui, malgré leurs multiples occupations n'ont ménagé aucun effort pour guider, suivre et corriger ce travail. Ils ont fait preuve de patience et de compréhension. Leurs disponibilités, leurs conseils et orientations nous ont permis d'aboutir à ce résultat ;

Le Pr Nkeck Bidias Rénée Solange, Chef du Département de Didactique des disciplines à l'Université de Yaoundé I qui, par sa rigueur, a su nous donner le sens du travail bien fait ;

Tous les enseignants du Département de didactique des disciplines pour la qualité des enseignements dispensés pendant ces deux années de formation ;

Les enseignants des différents établissements qui ont accepté de répondre à notre questionnaire de recherche ;

Mes camarades du Département de Didactiques de Disciplines qui ont manifesté un esprit d'équipe pendant notre formation ;

Mes parents, Monsieur et Madame Emeleu, pour qui mon éducation et mon instruction ont exigé d'énormes sacrifices. Je ne les remercierai jamais assez ; Que le Seigneur les bénisse ;

Ma belle-mère, Madame Ngamegni Colette, pour ses encouragements et son soutien tout au long de ce travail ;

Mes frères et sœurs qui m'ont apporté leur soutien et leurs précieux conseils ;

Mes enfants qui ont été présent dans les moments difficiles, ils m'ont donné le courage et la motivation nécessaire pour poursuivre cette recherche.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ADEA : Association pour le Développement de l'Education en Afrique

ANOVA : Analysis Of Variance

APC : Approche Par les Compétences

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques

CSPRO : Census and Survey Processing System

EFLGS : Etymologie Français Latin grec Sanskrit

EPS : Education Physique et Sportive

ESV : Entrée par les Situations de Vie

MIE : Modèles d'Intervention Educative

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun

PPO : Pédagogie Par Objectif

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Education

PSR : Pratiques Sociales de Référence

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TD : Transposition Didactique

TI : Technologie de l'Information

ZPD : Zone Prochaine ou Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Typologie des erreurs.....	12
Tableau 2 : Tableau Synoptique.....	65
Tableau 3 : Répartition des enseignants enquêtés par Département.....	72
Tableau 4 : Répartition des enseignants enquêtés par Etablissement.....	73
Tableau 5 : Répartition des enseignants par sexe.....	92
Tableau 6 : Répartition des enseignants par groupe d'âge.....	93
Tableau 7 : Répartition des enseignants enquêtés selon le statut dans l'emploi.....	93
Tableau 8 : Répartition des enseignants selon qu'ils ont fréquenté ou non une école d'enseignants pédagogues.....	94
Tableau 9 : Répartition des enseignants selon la formation sur l'APC.....	94
Tableau 10 : Répartition des enseignants selon la façon dont ils ont suivi la formation sur l'APC.....	94
Tableau 11 : Distribution des enseignants selon la fréquence d'erreur commis par les élèves.....	95
Tableau 12 : Répartition des enseignants selon qu'ils pratiquent ou non la remédiation.....	95
Tableau 13 : Distribution des enseignants selon le moment où ils pratiquent la remédiation..	96
Tableau 14 : Distribution des enseignants selon la façon dont ils pratiquent la remédiation.....	96
Tableau 15 : Croisement entre les variables Pratique de la remédiation et les résultats scolaires.....	97
Tableau 16 : Test de dépendance entre la variable Pratique de la remédiation et résultats scolaires.....	98
Tableau 17 : Résultats du test de comparaison des moyennes (T-test).....	99
Tableau 18 : Comparaison des moyennes selon le moment où la remédiation est pratiquée.	100
Tableau 19 : Comparaison des moyennes selon la manière dont la remédiation est pratiquée.....	102

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : transposition didactique selon Chevallard (1985, p. 39).....	33
Figure 2 : Transposition didactique d'après Martinand (in Bern, Peter Lang Verlag, 1985)...	35
Figure 3 : Conflit cognitif (GAP www.filhr.ac.bordeaux.fr).....	41
Figure 4 : Modèle pédagogique interactif inspiré des théories constructivistes.....	44

RESUME

La remédiation scolaire se réfère à l'ensemble des actions correctives entreprises dans le cadre du processus pédagogique pour amener un élève à surmonter les difficultés d'apprentissage qui contraignent sa progression. Notre recherche porte sur la « *Pratique de la remédiation dans l'Approche Par Compétence et la construction des savoirs historiques des élèves des classes scientifiques en histoire* ». L'objectif fixé est de montrer que la pratique des activités de remédiation par les enseignants d'histoire contribue à l'amélioration des résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire. Pour atteindre cet objectif, un questionnaire est administré à 68 enseignants de 15 établissements scolaires tirés au hasard dans la région du Centre pour collecter les données sur la pratique de la remédiation pédagogique au cours de l'année 2021/2022 ainsi que les notes d'histoire obtenues par les élèves des classes scientifiques. L'exploitation des données collectées permet de mettre les élèves en deux groupes : le groupe où les enseignants pratiquent la remédiation de façon appropriée et celui où l'enseignant ne la pratique pas de façon appropriée.

L'application des tests statistiques de dépendance entre deux variables montre que la pratique des activités de remédiation a une influence significative sur les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire. L'utilisation des tests statistiques de comparaison des moyennes entre les deux groupes permet de confirmer nos deux hypothèses de recherche selon lesquelles « les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique la remédiation de façon appropriée sont significativement supérieures en moyenne à celles des élèves des classes où l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée » et qu'« Il existe des formes de remédiation qui soient associées à une plus grande performance des élèves en histoire. Dans le cadre de cette deuxième hypothèse, nous montrons que les élèves ont les plus fortes notes dans les classes où l'enseignant pratique la remédiation à la fois en début, en cours et en fin d'activité d'enseignement. Les notes sont également plus élevées dans les classes où l'enseignant pratique la remédiation de façon individuelle ou par groupe niveau.

Au terme de cette étude, les recommandations suivantes sont formulées à l'endroit de la communauté éducative et des décideurs : i) Redynamiser la pédagogie différenciée qui permet aux élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et la réussite éducative ; ii) Rendre systématique l'évaluation formative et valoriser la pédagogie de l'erreur ; iii) Renforcer la formation initiale et continue des enseignants en insistant sur les modules relatifs à la remédiation pédagogique ; iv) Augmenter le temps dédié à la remédiation dans les programmes scolaires ; v) Renforcer les inspections pédagogiques notamment dans les zones rurales où nous avons remarqué que les enseignants ne mettent pas en pratique les activités de remédiation de façon appropriée.

Mots clés : Approche par Compétence, Remédiation, Constructions des savoirs.

ABSTRACT

Pedagogical remediation is the set of corrective actions undertaken as part of the pedagogical process to bring a pupil to overcome the learning difficulties that constrain his progress. Our research focuses on the "*Practice of remediation in the Competence-Based Approach and the construction of historical knowledge of pupils in scientific classes in history*". The objective is to show that the practice of pedagogical remediation by history teachers contributes to improve the academic results of pupils in history in scientific classes. To achieve this objective, a questionnaire is submitted to 68 teachers from 15 schools randomly selected schools in the Centre region of Cameroon in order to collect data on the practice of pedagogical remediation during the year 2021/2022 as well as the marks in history obtained by pupils in scientific classes. The exploitation of the data collected allowed us to group the pupils into two groups : the group where the teachers practice remediation in an appropriate way and the one where the teacher does not practice it in an appropriate way.

The use of statistical tests of dependence between two variables shows that the practice of remedial activities has a significant influence on the academic results of pupils in scientific classes. Using the statistical tests of comparison of the means between the two groups allows us to confirm the two hypotheses of our research according to which "the average history marks of the pupils in scientific classes where the teacher practices remediation appropriately are significantly higher to those of students in scientific classes where the teacher does not practice remediation appropriately" and that "There are forms of remediation that are associated with greater student performance in history. In the context of this second hypothesis, we show that students have the highest marks in scientific classes where the teacher practices remediation at all times, at the beginning, during and at the end of the teaching activity. Scores are also higher in classes where the teacher practices remediation individually or by level group.

At the end of this research, the following recommendations are made for the educational community and decision-makers: i) Revitalize differentiated teaching that allows students of different ages, aptitudes, skills and know-how to achieve common goals and educational success by different means; ii) Make systematic the formative evaluation and promote the pedagogy of error; iii) Strengthen the initial and continuing training of teachers by emphasizing modules relating to pedagogical remediation; iv) Increase the time dedicated to remediation in school curricula; v) Strengthen pedagogical inspections especially in rural areas where we have noticed that teachers do not practice remedial activities appropriately.

Keywords: Competence-based approach, Remediation, Knowledge constructions.

INTRODUCTION

Au Cameroun, l'Approche Par les Compétences (APC) a remplacé l'ancienne approche, dite Pédagogie Par Objectif (PPO) depuis 2012. En plus du brainstorming et de l'analyse des documents déjà utilisés dans la PPO, l'APC introduit des démarches innovantes telles que le débat, l'interview, le jeu de rôle, le travail en petits groupes, la remédiation qui sont autant de moyens pour développer les compétences visées dans le cadre d'un travail collaboratif.

Dans l'Approche Par Compétences, la caractéristique « *remédiation* » a rarement fait l'objet d'études ou de recherches au Cameroun pour voir son impact sur les performances scolaires des élèves.

D'après le dictionnaire Encarta (2009), le mot remédier signifie apporter une amélioration ou une solution à quelque chose. Dans le Petit Larousse illustré de 1976, ce mot veut dire apporter un remède à quelque chose ou prévenir/combattre un mal. La première définition serait sans doute la plus proche de l'acception pédagogique. Il s'agit d'améliorer le niveau d'un ou des élèves, de l'aligner à celui des autres élèves considérés comme ayant acquis les compétences escomptées. En termes plus explicites, à la fin de chaque séquence d'enseignement, une pause-évaluation s'impose pour faire le point sur les apprentissages des enseignés.

Le mot « remédiation » est issu du radical remède. Pédagogiquement, il garde sa connotation médicale, c'est-à-dire l'action de guérir. En matière d'apprentissage, il est synonyme d'actions correctives ou mieux, de régulation.

Ainsi la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant des activités d'apprentissage différenciées pédagogiquement pour lui permettre de combler les lacunes révélées par une évaluation diagnostique ou une évaluation formative. On utilise pour cela des procédés pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différents des procédés utilisés lors de la première phase d'enseignement/apprentissage : il ne s'agit pas de refaire « la leçon » de la même manière en répétant les mêmes démarches mais plutôt avec des moyens et des procédés différents en rapport avec une remédiation au sens médical du terme. Il s'agit de « soigner » à l'aide d'un traitement spécifique.

D'après Bibana, J. (2017), « beaucoup d'enseignants ne remédient même pas, ils ne font que la correction. Alors que la correction est différente de la remédiation. Beaucoup ne font pas la remédiation, ils corrigent et le lendemain ils font une autre activité ». Or dans le cadre de l'APC, après avoir acquis les compétences, l'élève doit être évalué sur des critères bien définis.

A l'issue de cette évaluation, l'enseignant peut pointer les erreurs et la pratique de la remédiation permet de rattraper ces manquements ou ces incompréhensions liées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'enfant doit acquérir.

Il s'avère donc pertinent d'entreprendre des investigations pour mieux appréhender l'impact de la pratique de la remédiation pédagogique sur la construction des savoirs mesurée en termes de performances scolaires des élèves et de formuler des recommandations aux décideurs pour améliorer la réussite scolaire en agissant sur la pratique de la remédiation.

C'est cela qui justifie notre thème qui porte sur : « La pratique de la remédiation dans l'approche par Compétence et Construction des Savoirs Historiques des élèves des classes scientifiques ».

L'objectif principal de cette recherche est de montrer qu'une pratique appropriée des activités de remédiation par l'enseignant d'histoire dans les classes scientifiques améliore les résultats scolaires des élèves.

Pour atteindre cet objectif, nous avons d'abord mené des entretiens préalables avec les inspecteurs pédagogiques, qui ont indiqué une mise en œuvre approximative des activités de remédiation par certains enseignants d'histoire dans les classes scientifiques. Un questionnaire sera administré aux enseignants d'histoire des classes scientifiques pour recueillir des informations sur la pratique des activités de remédiation dans leur processus d'enseignement ainsi que les notes d'histoire obtenues par les élèves des classes scientifiques dans le cadre de l'examen blanc de l'année 2022. L'analyse des données et la comparaison des notes des élèves où l'enseignant pratique de façon appropriée la remédiation pédagogique et celles des élèves où l'enseignant ne la pratique pas nous permettra de mesurer l'effet du dispositif de remédiation sur les performances scolaires des élèves.

La présente recherche est structurée en deux grandes parties constituées chacune de deux chapitres. La première partie présente le cadre théorique de l'étude et comprend un premier chapitre consacré à la revue de la littérature et un deuxième consacré à la problématique de la recherche. La deuxième partie présente le cadre méthodologique et opératoire de l'étude. Elle est composée du troisième chapitre qui aborde les questions liées à la méthodologie de la recherche et du quatrième chapitre consacré à la présentation et la discussion des résultats de l'étude.

PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE I : CLARIFICATION DES CONCEPTS

Notre recherche met en évidence un certain nombre de concepts et théories qu'il serait judicieux de présenter avant d'aborder le champ de notre étude. Ce chapitre permettra de mieux cerner les contours de notre sujet et de lui donner une orientation adéquate. Nous définirons les concepts de « Compétence », « Approche Par les Compétences », « Remédiation », « Savoirs », « Construction des Savoirs ».

I.1. Compétence

Etymologiquement, le mot compétence vient du latin *cumpetere* qui signifie selon le dictionnaire Larousse (2017) « chercher à obtenir ensemble, en concurrence », ou encore « se rencontrer, coïncider, s'accorder, convenir ». Dans le premier cas, compétence prend le sens de rivalité, compétition. Dans le second cas et le plus communément admis, compétence prend le sens d'accord, symétrie entre connaissances et actes, c'est aussi la capacité à accomplir certaines tâches. La compétence en termes de droit renvoie aux attributions ou au pouvoir d'un tribunal, d'un officier ou d'un officier public.

Du point de vue didactique, la compétence est intimement liée aux situations complexes qui leur donne tout un sens. Romainville (2006) dans une étude sur l'approche par compétences en Belgique francophone, définit la compétence comme une aptitude qui permet de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes susceptibles d'accomplir un certain nombre de tâches. Delorme (2008) quant à lui, la perçoit comme un système de connaissances procédurales favorisant, à l'intérieur d'une classe, l'identification d'une tâche problème et sa résolution.

Chez Jonnaert (2009), la compétence effective est la capacité de mobiliser, sélectionner, coordonner et ajuster un certain type de ressources pour traiter efficacement une tâche dans une situation donnée ou classe de situation. C'est en situation que la compétence se manifeste, elle n'existe pas dans le vide, on n'est compétent que par rapport à un type de situation spécifique, qui permet d'exercer et d'attester de la compétence. Dans le même sens, Tardif (2007) soutient que, la compétence est un savoir agir complexe, fondé sur la capacité de mobiliser et de coordonner de manière efficace un ensemble de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. D'après ces définitions, la compétence ne peut être définie a priori, mais est décrite une fois la situation traitée avec succès, elle est donc située. De plus elle nécessite plus d'une action ou opération donc elle s'inscrit dans la complexité. Pour Joelet (1993 ;2006), la compétence est une action finalisée, contextualisée, dont l'élément de base

demeure la situation, et qui permet de travailler sur les représentations des élèves. Les compétences sont présentées aussi en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être mise en œuvre par l'élève pour résoudre les situations relevant des familles de situations déterminant la compétence en question (MINESEC, 2014). Les compétences articulent dans ce sens les savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels mise en exergue dans le traitement d'une situation. Pour Mgbwa, Matouwé et Ndoungmo (2019), son processus de mise en œuvre n'est ni linéaire ni hiérarchique, mais concrétisé par une série de va et vient entre la situation et les différents niveaux de son traitement, elle fluctue dans sa mise en œuvre. Selon eux, une approche par compétence est par essence dynamique, évolutive, d'une situation à une autre, à l'intérieur d'une famille de situation, la compétence n'est pas un état, mais un processus (Le Boterf, 2009). On peut conclure avec Masciotra, Roth, et Morel (2007) que, la compétence est énoncée, située et temporairement viable.

I.2. Approche par Compétences

L'Approche Par les Compétences (APC) encore appelée « Pédagogie de l'Intégration », désigne une pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses capacités et habiletés afin de résoudre les problèmes de la vie. Elle s'appuie sur des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage. De la sorte, elle est différente de la pédagogie par contenus. Celle-ci est caractérisée par un enseignement théorique basé sur l'acquisition des connaissances livresques (Roegiers, 2006). D'après Zanga (2006, cité par Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero, 2009, p. 12), l'APC est comme « une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des compétences. ». Les programmes en APC sont construits autour des compétences élaborées en termes d'objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration qui représentent des profils de sortie des élèves d'une classe à une autre et d'un cycle à un autre.

Pour le Centre international d'études pédagogiques (CIEP, 2010), l'APC est une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour des compétences en lien avec les programmes d'éducation et de formation. Elle trouve sa justification dans le rejet de la pédagogie par objectifs et vise la résolution du problème de l'échec scolaire.

Pour à Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009, p. 12), l'APC est une « méthode d'élaboration des programmes qui se centre non plus sur les contenus d'apprentissage, mais sur leur mobilisation intégrée dans des situations problèmes. ».

Il ressort de ces définitions un consensus autour de l'approche par compétences, celui d'une approche d'élaboration des programmes centrée sur le développement de compétences.

L'idée vient de la rationalisation des activités d'apprentissage de l'élève et de ses opérations mentales afin de développer en lui des compétences essentielles à son intégration sociale.

Nous retenons que l'approche par compétences est une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des aptitudes des élèves. C'est dans ce sens que nous nous souvenons d'un proverbe d'une vieille préoccupation de l'école à savoir : « Savoir, et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer ».

En Approche Par Compétences, on distingue deux moments des apprentissages : (i) les apprentissages ponctuels des ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être), et (ii) les activités d'intégration.

Les apprentissages ordinaires sont un ensemble de ressources qu'on donne à l'apprenant pour la maîtrise d'une compétence de base. Dans ce cadre, l'enseignant utilise les méthodes ordinaires mais à trois nuances près :

- Il accorde la priorité au développement de savoirs qui se rapportent à une compétence spécifique ;
- Il essaie de rendre ces apprentissages significatifs en montrant aux apprenants à quoi ils servent et il amène les apprenants à combiner progressivement ces ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) entre elles ;
- Ces ressources ne sont développées que pendant une partie du temps scolaire, par exemple pendant les cinq ou six semaines ; l'enseignant crée des situations didactiques qui rendent l'apprenant actif. L'apprenant analyse, cherche, questionne, collabore et résout des problèmes.

Les activités d'intégration sont des activités qui sont mises en place après un ensemble de leçons et permettent :

- A l'enseignant de diagnostiquer ce qui a été acquis ou pas par les apprenants ;
- A l'apprenant de voir s'il est capable d'affronter un problème de la vie courante ;
- De vérifier que les apprenants ont intégré les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) nouvellement acquises et que les nouveaux objectifs sont atteints ;
- A l'apprenant d'exercer la compétence ;

Ces activités peuvent se faire à tout moment dans l'année scolaire. Une alternative à cette façon de faire consiste après six semaines de cours à prendre une semaine entière pour les activités d'intégration. Concrètement, au cours de cette période, l'apprenant est appelé à

intégrer ses acquis en résolvant une ou deux situations qui font partie de la famille de situations liées à la compétence visée.

I.3. Remédiation

La remédiation scolaire selon Varly et Al (2020) se réfère à l'ensemble des actions correctives entreprises dans le cadre du processus pédagogique pour amener un élève à surmonter les difficultés d'apprentissage qui contraignent sa progression.

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. Afin 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. La remédiation a donc pour objectif d'éviter que l'élève n'accumule des lacunes dont les effets pourraient être dramatiques pour la poursuite de sa scolarité. Elle consiste en un processus de régulations permanentes et interactives dans le cursus d'apprentissage de l'élève (CEPEC, 2013). Plusieurs notions sont souvent confondues avec le concept de remédiation.

I.3.1. 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.

I.3.2. 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.

I.3.3. La remédiation pédagogique

Pour 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 différent beaucoup les unes des autres ». 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.

I.3.4. Les formes de remédiation

La remédiation peut prendre différentes formes en fonction du moment où elle est exécutée et de la cible sur laquelle elle porte. On distingue ainsi :

- ✓ La remédiation immédiate : elle est réalisée pendant la séquence d'enseignement formelle ou en classe. Elle répond aux difficultés, erreurs ou blocages ponctuels d'un élève, diagnostiqués par l'enseignant en classe et auxquelles ce dernier apporte une réponse immédiate sous la forme d'une aide individualisée et adaptée aux difficultés spécifiques identifiées. La remédiation immédiate est une régulation des apprentissages qui peut prendre trois (03) formes :
 - **Proactive** (en début d'apprentissage).
 - **Interactive** (en cours de l'activité).
 - **Rétroaction** (en fin d'activité).
- ✓ La remédiation différée : elle qui est réalisée en dehors du temps de la classe et répond à des difficultés plus lourdes qui requièrent une intervention plus conséquente, et nécessite ainsi d'intervenir en dehors de la séquence d'enseignement.

En fonction de la cible, on distingue :

- Remédiation individuelle :

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

- Remédiation Collective :

La remédiation est collective lorsque les apprenants rencontrent le même type de difficultés et se font remédier au même moment.

I.3.5. Les étapes à suivre dans le cadre de la remédiation pédagogique

Il n'existe pas de recette miracle pour une bonne remédiation. Il y a cependant des étapes incontournables lorsqu'on entreprend un tel projet. Ce sont ces étapes que nous souhaitons maintenant développer.

a) L'évaluation formative

D'après DUBOIS Aline (2004), l'évaluation formative est le point de départ de la remédiation, l'action à partir de laquelle on pourra mettre en place le dispositif permettant de pallier les difficultés des élèves. Elle a pour but de vérifier si les objectifs de départ sont atteints et permet de mettre en évidence les compétences acquises par les élèves. Avec l'évaluation formative on inclut complètement les erreurs des élèves dans l'apprentissage. C'est pour cela que cette évaluation est généralement binaire ou « trinaire » (acquis, non acquis et en voie d'acquisition). L'évaluation n'a aucun intérêt si aucun profit n'en est tiré tant par l'enseignant que par les élèves. En effet c'est à partir de cette évaluation que l'enseignant va pouvoir réajuster ses démarches d'enseignement, soit en les reprenant, soit en comblant les manques qui peuvent apparaître, soit en envisageant un approfondissement des apprentissages en cours. Le support est généralement une grille, comportant une liste d'objectifs (ou de compétences) en face desquels il faut cocher la case acquis ou non acquis (« je sais faire » / « je ne sais pas faire », si on propose la grille aux élèves). On peut complexifier les items : « je réussis toujours », « j'hésite »... afin que les élèves aient les moyens de qualifier leur travail, ils participent alors pleinement à la tâche. On ne se contente alors plus de faire le bilan des savoirs, mais on permet aux élèves de faire leur propre bilan, de voir leur progression, c'est une façon de les faire accéder à l'autoévaluation. Le rôle de l'enseignant est primordial lors de l'évaluation formative, la grille est un outil mais une observation attentive des élèves en situation permet aussi de faire des diagnostics et des rectifications directes de l'apprentissage. Dans ce cas on distingue très bien les éléments qui perturbent ou dérangent les élèves, les situations qui engendrent des erreurs, des hésitations...

DUBOIS Aline (2004) souligne qu'on peut trouver deux types d'évaluations formatives, ayant des visées différentes que sont :

- ✓ L'évaluation formative d'un point de vue néo-behavioriste : son but est d'amener un groupe d'élèves au même niveau de compétence (le plus haut possible) malgré l'hétérogénéité qui peut toucher la classe. Ce type d'évaluation aboutit à une mesure des performances par un système de tests permettant de vérifier si l'objectif de départ est atteint. Si ce n'est pas le cas l'enseignant propose alors des activités de remédiation, de correction ou de soutien suivant les nécessités des élèves et sous différentes formes (travail de groupe ou individuel).
- ✓ L'évaluation formative d'un point de vue cognitiviste : l'élève est ici entièrement impliqué dans l'évaluation (c'est pourquoi on peut parfois la trouver sous le nom «

d'évaluation formatrice »), il prend ainsi conscience des erreurs sur lesquelles il sera plus facile de revenir par la suite. Le mode d'évaluation est identique à celui utilisé pour l'évaluation précédente, mais dans le cas présent, l'exploitation de l'évaluation donne lieu à une situation de « réapprentissage » plus avancée, plus poussée. Et c'est l'analyse des erreurs qui permet de mettre en place la remédiation adéquate, obligeant l'enseignant à s'adapter continuellement aux élèves.

Dans le point de vue cognitiviste, l'évaluation formative doit donner lieu à une régulation que l'on peut diviser en trois catégories :

- ✓ la régulation interactive, elle a lieu au sein même des séances, l'enseignant adapte la situation d'apprentissage, en fonction des élèves à travers ses échanges avec eux.
- ✓ la régulation proactive, elle est différée dans le temps et donne suite à l'évaluation du travail des élèves, qui va permettre d'orienter ceux-ci vers des activités d'approfondissement ou de soutien. Elle est principalement destinée aux élèves qui ont le niveau de maîtrise requis.
- ✓ la régulation rétroactive, (qui comporte la notion de feed-back) et se destine aux élèves dont les compétences ne sont pas encore correctement construites et avec lesquels il faut recommencer la mise en place des savoirs. Elle a pour finalité la mise en place de situation de soutien, de rattrapage...sous différentes formes : travail individuel, collectif, par groupe... (CF annexe 1 : Evaluation formative et régulation) Il est important de noter que l'évaluation formative bien qu'étant un point de départ à la mise en place de situations d'aides, n'est pas obligatoirement le point de départ d'une leçon ou d'une séquence (ce n'est pas une évaluation initiale).

b) L'identification des différents types d'erreurs

Comme on a pu le remarquer précédemment, la prise en compte des erreurs des élèves est l'une des bases menant à leur remédiation. C'est cette prise en compte et plus précisément l'analyse des erreurs qui permettra à l'enseignant de recentrer les savoirs, et à l'enfant de progresser, si on lui en donne les moyens. L'erreur a longtemps été considérée comme le fruit d'un manque de travail de la part de l'élève, d'une ignorance ou d'une négligence. Pour la corriger on faisait répéter de nombreuses fois l'exercice ou la leçon à l'élève pour l'enrailler, sans se soucier réellement de l'origine de l'erreur, et de la compréhension de l'élève. Cette conception a évolué, au fil notamment des courants pédagogiques comme l'expose J-P Astolfi dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Typologie des erreurs

	La faute	La Bogue	L'obstacle
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « Perle », « n'importe-quisme »)		L'erreur positivée (postulat de sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu
Mode de traitement	Evaluation à postériori pour la sanctionner	Traitement à priori pour la prévenir	Travail in situ pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

Source : L'erreur, un outil pour enseigner. J-P Astolfi, ESF éditeur 1997

On remarque ainsi que l'on passe d'une faute imputable uniquement à l'enfant qu'il faut obligatoirement corriger, à un obstacle à passer. On pourra alors trouver différentes techniques permettant de le franchir. Pour Guy Brousseau, l'erreur apparaît plutôt due à des connaissances réinvesties par l'élève mais qui ne sont pas (ou plus) adaptées à la nouvelle situation proposée. C'est ainsi que l'on entre dans la pédagogie de l'erreur, dans laquelle on accepte que les élèves se trompent, allant même jusqu'à se servir de ces obstacles pour les aider à progresser. Pour ce faire il faut analyser ces erreurs, en trouver la nature. Il existe différentes typologies des erreurs, plus ou moins détaillées et approfondies. J'ai choisi celle d'Astolfi pour sa clarté, sa simplicité et les éléments de remédiation qui l'accompagnent.

c) Les dispositifs

Le choix du dispositif à mettre en place n'est pas aléatoire. Dans le cas d'une remédiation au sens du second message à transmettre aux élèves, il faut obligatoirement que la mise en œuvre de la situation de remédiation soit différente de celle de la situation d'apprentissage préalable. Ainsi, si un travail en atelier a été effectué pendant la situation première, on peut envisager un système de tutorat pour remédier aux difficultés apparaissant à l'issue de l'évaluation formative. Nous souhaitons dresser une liste des différents modes de remédiation couramment utilisés pour en décrire les principales particularités.

- **Les entretiens :**

Généralement effectués de façon individuelle entre l'enseignant et l'élève en difficulté, il permet au premier de déterminer les conceptions, les représentations de l'apprenant. Cette discussion a pour avantages de dédramatiser les difficultés, de permettre des explications précises de l'élève sur ses procédures et un questionnement ciblé de l'enseignant. Cependant les entretiens restent difficiles à mettre en place au sein d'une classe, par manque de lieu adapté mais surtout par manque de temps. Ils sont plus couramment utilisés dans le cadre d'une remédiation avec un personnel particulier.

- **L'échange de procédures :**

Il peut avoir lieu après une phase de recherche sur une situation problème, au sein d'un groupe ou en classe entière. Elle permet aux élèves de prendre conscience des différentes procédures existantes, de les confronter et de choisir celles qui leur conviennent le mieux. Les solutions étant apportées par les élèves eux-mêmes, leur portée sera meilleure que si c'est l'enseignant qui les apporte directement pendant la correction ou l'explication. Il faut bien sûr que ces procédures aient été validées au préalable !

- **La situation d'apprentissage :**

On peut observer différentes procédures de remédiation dès la situation d'apprentissage. En effet il n'est pas rare que l'enseignant alterne les différents modes de présentation : oral, écrit, schématisation... Ceci dans le souci de permettre à chacun des élèves d'accéder à la notion. Il en est de même pour les exercices d'application s'ils paraissent inaccessibles aux élèves on pourra remédier à leurs erreurs avec des apports méthodologiques ou une différenciation des consignes. Cependant ces procédures relèvent plus d'une conduite de classe « normale » que d'une véritable remédiation.

- **Le tutorat :**

Le tutorat est, avec le travail en atelier, la situation la plus couramment employée dans le cadre de la remédiation. C'est une aide individualisée permettant de remédier aux erreurs engendrées par l'enseignement simultané, le tutorat fait donc partie à part entière de la pédagogie différenciée. Dans le cas du tutorat entre pairs ce sont les élèves eux-mêmes qui apportent une aide à leurs camarades. On en distingue deux types, le premier appelé tutorat fermé (ou structuré) met en jeu des élèves de classes différentes avec une différence d'âge de deux à trois ans. Cette pratique reste rare car elle est difficile à mettre en œuvre. En effet, il faut une organisation spécifique, des aménagements des emplois du temps des deux classes, une

formation des tuteurs... La seconde forme de tutorat, que l'on rencontre plus régulièrement dans les classes est appelée tutorat spontané ou ouvert. Il a lieu dans le déroulement habituel de la classe, s'appuyant sur la qualité des relations sociales de la classe. Cette forme de tutorat est basée sur l'entraide et la coopération, un élève en aide un autre à organiser son travail, les plus rapides en travail en autonomie apportent des explications pour utiliser des procédures particulières.... Le tutorat quel que soit sa forme ne remplace en rien l'intervention du maître mais permet de la compléter, le pôle affectif y jouant un rôle important, dédramatisant les situations difficiles. Le risque de cette pratique est de voir un élève imposer son point de vue à un autre, l'empêchant de progresser à force de lui souffler les réponses, un élève trop tuteuré, risque de devenir dépendant, ne prenant plus la peine d'entrer dans la phase de recherche.

- **Les ateliers (groupes de niveau / de besoin)**

Elément dominant de la pédagogie différenciée, le travail en atelier peut prendre plusieurs formes. Les ateliers ont pour but de mettre en place différentes activités sur lesquelles tournent les élèves, la diversité des situations proposées apporte diverses réponses aux difficultés des élèves. L'organisation en ateliers donne une approche plus ludique, elle permet également au maître d'effectuer une observation plus fine des démarches des élèves en leur apportant une aide plus individualisée qu'en groupe classe. La répartition des élèves dans les différents groupes est variable suivant les objectifs visés. Des groupes hétérogènes peuvent être formés pour donner une dynamique au groupe : les élèves les plus performants motivent et aident les autres. On rencontre souvent des groupes de besoins constitués suivent les aides spécifiques à apporter à un ensemble d'élèves. Lorsque l'enseignant relève des erreurs ou des difficultés communes à plusieurs élèves il peut les regrouper pour leur apporter une aide efficace. On trouve également le terme de groupe de niveau qui est parfois assimilé à celui de groupe de besoin et parfois opposé à celui-ci. J. M. Gillig nous rapporte le point de vue de P. Meirieu, qui considère que les groupes de niveau comme les groupes de besoin sont constitués par le maître après repérage de difficultés (de besoins) particulières présentées par les élèves. Pour Meirieu des besoins particuliers n'indiquent pas forcément des niveaux différents mais plutôt des points particuliers de l'apprentissage qui demandent à être éclaircis, approfondis. Ainsi après avoir comblé les besoins le groupe peut être dissout, à l'inverse du groupe de niveau qui n'est pas limité dans le temps. (CF annexe 3 : Groupes de niveau et groupes de besoins).

I.4. Savoirs

Le sens étymologique proposé au mot savoir dans le site de recherche « Etymologie Français Latin grec Sanskrit » (EFLGS 2013), Savoir dérive du latin « sapere » et « sapio » qui

signifie avoir du goût, de l'intelligence, de la prudence. Juignet (2016), distingue le processus actif de production, que l'on nomme la « connaissance », de son résultat que l'on appelle le « savoir » pour lui, le savoir acquis est le corpus des notions admises et transmises, l'ensemble organisé d'informations dans un domaine donné, selon son origine il distingue : le savoir issu de la réflexion philosophique, le savoir issu de la pratique scientifique, le savoir issu de la croyance religieuse, etc.

La notion de savoir peut-être assimilée à ce que Yves Reuter (2007) appelle Contenus d'enseignement et d'apprentissage c'est-à-dire tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage et qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps. Le savoir est construit socialement et historiquement, c'est un objectif, dépersonnalisé et décontextualisé. La connaissance est un point de vue subjectif, un résultat intériorisé. Les savoirs sont des connaissances déclaratives ; les savoir-faire sont des connaissances procédurales. Cependant, ces connaissances procédurales peuvent faire l'objet d'une prise de conscience, d'un contrôle intentionnel, et être mises en mots : on parle de connaissances métaprocedurales. La notion de compétence, actuellement centrale correspond à une mobilisation de savoirs et savoirs faire dans des situations précises pour faire face à des tâches, résoudre des problèmes... Les savoirs peuvent être scolaires ou extrascolaires (et parfois entrer en conflit comme en EPS), explicites ou implicites (notamment suivant les différents niveaux du cursus scolaire), appris ou retenus, à évaluer ou réellement évalués.

Develay (1997), assimile le concept de savoir à celui de discipline scolaire et suggère que, la question de la discipline scolaire pose comme fait important, la distinction fondamentale entre « discipline scientifique » et « discipline scolaire », même si cette dernière est généralement inscrite dans un rapport de filiation avec les « savoirs savant ». Au lieu de penser les savoirs scolaires comme l'expression d'un écart avec les « savoirs savants », la discipline scolaire renvoie à l'idée d'une véritable construction propre à la logique scolaire, cette dernière étant envisagée comme disposant d'une relative autonomie. Cette forte référenciation à l'école, aux pratiques scolaires, aux compromis inévitables qu'elles suscitent du point de vue des savoirs permet de retravailler l'idée de « transposition didactique ». Il soutient également que « les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires ». On remarquera que le terme discipline scolaire n'existe pas dans certains pays où l'on parle de branche d'enseignement ou de matière d'enseignement. Serait-ce parce que le mot discipline renvoie aussi à la place des murs, à l'idée de punition ? Viserait-on à travers la discipline, comme contenus enseignés, branche de la connaissance, à développer des règles de conduite morales ?

Espère-t-on que l'enseignement de contenus de savoirs, par les règles, les normes qui le caractérisent facilite une direction morale des esprits ? Une discipline scolaire se définit, d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent. (Develay, 1997).

Pour Martinand (1986), la discipline se définit par un système constitué des pratiques sociales de références et des savoirs d'expérience qui lui sont sous-jacents. Avec Perrenoud (1996), la discipline d'enseignement au niveau universitaire serait un ensemble de savoirs, de compétences, de postures physiques ou intellectuelles, d'attitudes, de valeurs, de codes, de pratiques ou de schèmes, offrant une certaine unité intellectuelle et didactique, une certaine « clôture systémique », jugés dignes d'être enseignés, appris, évalués et certifiés dans un cadre scolaire ou universitaire.

I.5. Construction des savoirs historiques ou performance scolaire

DeVecchi (1996), soutient que « la construction des savoirs passe par une suite de ruptures et de remodelages » et que « les recherches actuelles nous permettent de prendre conscience de la manière dont chaque apprenant, dans le cadre scolaire, peut se construire ses propres connaissances en passant par des niveaux de formulation successifs ». Piaget (1976), pense « qu'avant d'aborder un nouveau sujet, l'enfant n'est pas vierge de connaissances. Il possède déjà un certain nombre de conceptions qui lui permettent à sa manière, d'explicitier le monde qui l'entoure. ». Il complète cette posture en affirmant que « le savoir ne se construit pas par un simple empilement de connaissances, de situations ou de faits successifs. Il y a élaboration progressive d'une structure beaucoup plus complexe, à travers des phénomènes d'assimilation-accommodation ».

Bachelard (1986), insiste sur le fait qu'il est important « de prendre en compte les conceptions initiales des apprenants avant toute construction du savoir ».

Barly (sd), dans sa publication intitulée « Didactique et construction des savoirs », conçoit la construction des savoirs comme une démarche pédagogique menée grâce à des outils didactiques afin de permettre l'apprentissage et la modification des représentations chez un apprenant. Elle passe par les temps fort suivants : suscite le désir chez l'apprenant ; donner du sens au savoir que l'apprenant doit acquérir en lui expliquant ce qu'il doit faire et pourquoi doit-il le faire ; repérer l'obstacle ou la fausse représentation en laissant s'exprimer les élèves, en essayant de les comprendre ; créer une rupture en déconstruisant la fausse représentation, la

notion de rupture est très soutenue par Piaget qui la prolonge par un changement, une accommodation ; reconstruire les connaissances ou les concepts en passant par une méthode bien élaborée qui peut s'inspirer de l'analogie, de l'expérience, de la conceptualisation de la déduction et de l'induction.

Pour Vygotski (in Bossard, 2004), « La construction des capacités s'effectue lors des enseignements-apprentissage, en ce moment, les fonctions psychiques sont amenées à se transformer et à se réorganiser, donc à se développer. Les apprentissages ouvrent des voies, orientent et donnent forme au développement des fonctions psychiques. ».

La construction des savoirs peut donc être perçue comme un processus d'interaction entre enseignant et apprenant par lequel des savoirs nouveaux sont acquis par l'apprenant en surmontant des obstacles inhérents à ses conceptions initiales erronées que l'enseignant et les apprenants devront détruire dans un premier temps et reconstruire par la suite, en s'appuyant sur une bonne méthode pédagogique et en se servant des outils didactiques appropriés.

D'après Sylvie Lalague-Dulac (2012), dans son ouvrage, *Le rôle du langage dans la construction des savoirs historiques sensibles et de compétences éthiques*, « Construire des savoirs historiques suppose, un certain degré de généralisation et de mise en réseau avec des concepts déjà maîtrisés, des désignations conscientes et délibérément effectuées ainsi que de multiples reformulations qui attestent de la capacité de reparcourir un même domaine de connaissances à partir de différentes entrées ».

La Construction des savoirs suppose avoir acquis le mieux possible des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être. Elle peut être captée par son impact sur la performance scolaire des élèves qui se traduit en général par de bonnes notes ou bons résultats scolaires. La Construction des savoirs dans notre étude sera ainsi définie comme les résultats quantifiables en fonction du niveau de connaissances des élèves et de la maîtrise des notions inscrites dans les programmes scolaires. Dans notre recherche, nous traduirons l'expression « Construction des savoirs » par « Performance scolaire » qui est quantifiée par les Résultats scolaires ou notes des élèves en Histoire.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE

Dans ce chapitre, nous présenterons les travaux réalisés par d'autres auteurs et les théories relatives à notre sujet.

II.1. Principaux travaux réalisés dans le domaine de l'étude

Dans cette section, nous présentons les travaux des auteurs ayant mené des recherches sur l'Approche Par les Compétences, la Remédiation Pédagogique et la construction des savoirs.

II.1.1. L'Approche Par les Compétences comme facteur d'amélioration des apprentissages

Plusieurs études existantes ont tenté d'établir une relation entre la nouvelle approche pédagogique et les apprentissages scolaires. Dans une étude sur les programmes scolaires en Communauté française de Belgique, Letor (2004) relève que la nouvelle réforme, c'est-à-dire l'Approche Par Compétence, entend améliorer la qualité de la formation des élèves. De ce point de vue, elle augmente le niveau de qualification des jeunes à la sortie du secondaire. Du coup, la nouvelle approche pédagogique répond mieux aux besoins de ceux-ci ainsi qu'aux attentes de l'enseignement supérieur. L'auteur ajoute que l'Approche Par Compétences joue un rôle important dans les modes de résolution des situations problèmes. En clair, elle amène l'élève à générer des solutions pertinentes face aux situations auxquelles il est confronté.

S'inspirant des travaux de Philippe Perrenoud sur la question, Zanga (2006) note que l'Approche Par Compétence donne plus de sens au métier d'élève. De plus, elle aide les élèves en difficulté scolaire à améliorer leurs apprentissages. L'auteur relève que cette nouvelle approche pédagogique contribue à combler les lacunes constatées par les pédagogues et les enseignants dans les programmes existants. Ainsi, l'Approche Par les Compétences prend en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser.

L'importance de l'Approche Par Compétences est également évoquée par Benzerari (2009). L'auteur souligne que celle-ci permet à l'enfant de découvrir et d'élaborer son propre savoir. Le fondement de la méthode réside donc dans la prise en compte des besoins de l'élève qui est désormais le centre de toute la vie scolaire.

II.1.2. 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 ».

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 conditions sociales, capacités cognitives, dimension psychologique, sanitaire, réalité scolaire... ». L'équilibre alimentaire, la qualité du sommeil, et aujourd'hui la cyber addiction (les jeux, le téléphone portable, internet etc..). Le facteur socioéconomique 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) ». 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. 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'index 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 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 difficultés 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 »

Il y a plusieurs difficultés d'apprentissage qui mènent l'apprenant à se diriger vers l'activité en cherchant des solutions à ses problèmes d'acquisition, nous citons les plus essentielles qui englobent les aspects physiques et psychologiques de l'apprenant.

II.1.3 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 ». 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 ». 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 ». Il a le regard dans le vague surtout après son arrivée dans un établissement scolaire.

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 ». 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 ». L'échec scolaire a une répercussion sur l'équilibre psychoaffectif de l'apprenant.

II.1.4. L'Approche Par les Compétences et l'environnement de l'apprenant

D'autres études relèvent que l'Approche Par Compétence prend en compte, dans sa démarche pédagogique, l'environnement social de l'apprenant.

Un journal Haïtien dénommé *Le Nouvelliste*, dans un article sur l'Approche Par Compétence ou le pilotage par les résultats, indique que la nouvelle approche pédagogique permet de mobiliser et de transférer dans un contexte extrascolaire, particulièrement professionnel, les connaissances acquises dans le contexte scolaire. De ce point de vue, l'élève saisit l'utilité et le sens des savoirs car les compétences acquises lui offrent la possibilité de réaliser une tâche concrète. L'article relève que l'Approche Par les Compétences doit permettre d'améliorer le rendement externe de l'école en favorisant une meilleure adéquation entre les apprentissages et les besoins de l'économie.

A ce propos, Zanga (2006) souligne que l'Approche Par Compétences prône dans sa démarche des activités scolaires liées aux pratiques sociales.

Il ressort d'une étude de la Banque Mondiale (1998) sur l'amélioration de la qualité des apprentissages dans les écoles rurales africaines que la détermination du contenu des apprentissages doit tenir compte des besoins locaux des apprenants. De ce point de vue, les méthodes actives, centrées sur l'enfant et impliquant communautés et parents dans le processus d'éducation et la gestion de l'école, se révèlent être les plus efficaces.

A ce sujet, une étude de l'ADEA (2003) sur la qualité de l'éducation met en évidence que « la combinaison entre intrants et processus – programme adapté, enseignants compétents, stratégies pédagogiques efficaces et environnement scolaire propice – entraîne de véritables résultats d'apprentissage. » (P. 9). Selon cette étude, un programme scolaire pertinent permet de relier l'apprentissage à l'expérience et à l'environnement de l'enfant. Un tel programme répond mieux aux attentes et aux demandes des parents tout en préparant l'enfant à l'évolution de la société.

Le Forum Mondial sur l'Education (Dakar, 2000) s'est penché sur la question en mentionnant que l'éducation de qualité doit répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante.

Afin de répondre aux attentes professionnelles des parents et de la société, les programmes scolaires devront insister sur l'acquisition des compétences de base. De ce fait, les curricula de l'éducation reposent sur l'idée de préparer les élèves aux marchés de l'emploi

(ADEA, 2003) et leur faire acquérir des compétences favorables à leur intégration socio-économique. Depover et Noël (2005) notent, pour leur part, que les réformes en matière d'éducation font souvent l'objet de certaines formes d'appropriation locale. Les études menées dans le cadre du PRODEC ont souligné la pertinence d'introduire des innovations dans le contenu des nouveaux curricula, notamment des activités pratiques permettant une meilleure assimilation des cours théoriques mais également une insertion harmonieuse des apprenants dans leur milieu (MEN, 2004).

Une étude sur l'Approche par Compétence réalisée au Mali par Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009) montre que la plupart des travaux réalisés avant 2009 ont abordé deux finalités de l'APC, à savoir l'amélioration des apprentissages et l'environnement de l'apprenant. Cette étude présente l'impact de certaines caractéristiques pédagogiques sur la qualité de l'éducation au Mali.

II.1.5. Remédiation pédagogique et performances des élèves

Dans une étude portant sur l'évaluation de l'effet d'un dispositif de remédiation pédagogique sur les performances d'élèves marocains en difficultés de déchiffrage en Français, Ismail Khattala et Rachida Bouali (2019) se sont fixés pour objectifs de combler les lacunes de déchiffrage en Français accumulés chez les élèves marocains scolarisés en 5^{ème} année du cycle primaire dans deux écoles différentes d'une petite ville de l'oriental. Le dispositif conçu pour cette fin a comporté des Tests diagnostiques et finaux ainsi qu'un programme de remédiation basé sur le développement de la conscience phonologique et la révision de la lecture de certains graphèmes complexes qui ont été identifiés comme problématiques pour ces apprentis lecteurs suite à l'évaluation diagnostique effectuée.

Les résultats de la recherche a permis de montrer une amélioration considérable de performance des élèves du groupe où le dispositif de remédiation a été appliqué comparé à celle des élèves du groupe témoin où le dispositif de remédiation n'a pas été appliqué.

Poveny Saonantenaina (2018) dans sa recherche portant sur « Pratique de la remédiation pédagogique dans l'enseignement/Apprentissage de l'Histoire-Géographique au lycée » a montré que l'exploitation de l'activité de remédiation contribue à rendre l'enseignement/apprentissage d'Histoire-Géographie plus intéressant et efficace. Il a montré que les activités de remédiation ne sont pas la répétition de ce qui a été fait pendant la séance. Il s'agit pour l'enseignant, non de répéter, mais de développer les compétences pédagogiques permettant d'utiliser les stratégies adaptées aux besoins spécifiques des élèves en général et en particulier de ceux qui sont en difficultés d'apprentissage.

II.1.6. Transformation du savoir : travaux de Tavignot (1995; 2005) et Ndiaye Valdiodio et al (1997)

A la suite des fondements théoriques relatifs à la transposition didactique définis par Verret (1975) et Chevallard (1985), Tavignot P. (1995), présente dans une revue de recherche en science de l'éducation dénommée « Spirale », un article de recherche documentaire sur la transposition didactique en mathématiques, dans le but d'expliquer le décalage entre les savoirs de référence et le savoir enseigné et de faciliter l'analyse du passage du savoir à enseigner au savoir enseigné grâce à des indicateurs tels que les programmes, les manuels scolaires, les contenus d'enseignement et les pratiques enseignantes. Ses travaux répondent à la question « Qu'en est-il vraiment des rapports enseignants – savoir à enseigner et enseignant – savoir enseigné ». Les concepts clés qu'il a développés sont les savoirs, la noosphère, les manuels, les enseignants et les représentations.

Dans cet article, il définit le contrat didactique comme étant « ce que l'enseignant attend des élèves par rapport au savoir enseigné, et ce que les élèves attendent de l'enseignant toujours par rapport au savoir enseigné ». Il soutient également que le savoir mis en jeu lors de la transposition didactique se présente successivement en savoir savant, savoir à enseigner et savoir enseigné. Sa principale préoccupation est l'analyse du processus de la transposition didactique pour des enseignements de mathématique, au travers des savoirs de référence, les programmes, la préparation des cours, les pratiques enseignantes. Selon lui, les éléments qui influencent le processus de la transposition didactique et qui peuvent justifier un écart entre les savoirs de référence et les savoirs enseignés sont : la noosphère, les enseignants et les apprenants. Il affirme aussi que le processus de la transposition didactique est à la fois de nature épistémologique, sociologique et psychologique.

Tavignot (2005), réalise d'une part l'analyse des leçons, des programmes et des pratiques d'enseignement de mathématique. Il n'a pas utilisé les lois statistiques pour analyser ses résultats, c'est pourquoi ces derniers ne nous semblent pas à priori généralisables, toutefois, les concepts qu'il a abordés sont bien définis, convenablement contextualisés, il n'y a pas d'illustrations pouvant faciliter la présentation des résultats et la démarche utilisée par l'auteur s'accordent mieux à ses pairs c'est-à-dire les auteurs qui œuvrent dans le même domaine, traitent du même thème ou du même sujet.

II.1.7. Construction des Savoirs : Travaux de Paun E. (2006) et de Chalak (2012)

Selon Paun E. (2006), les enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans la pratique d'enseignement : la gestion du curriculum et la gestion de la classe (du point de vue

de la discipline des élèves). L'un des aspects les plus importants attachés à la gestion du curriculum concerne la construction du savoir scolaire. C'est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves. Le savoir subit de nombreuses transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement : ces transformations relèvent de ce que nous nommons la « transposition didactique externe ». Les autres transformations qui se produisent dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, opèrent dans les relations professeur-élève et s'objectivent dans les différentes formes du curriculum (réel, réalisé, caché) ; elles constituent pour la « transposition didactique interne » toutes ces modifications qui sont réalisées autant dans une logique de continuité que dans celle de ruptures épistémologiques.

Pour cet auteur, la transposition didactique est différente de la vulgarisation scientifique dont le but est de rendre la science plus accessible, compréhensible pour le grand public. Mais elle a pour but déclaré d'élaborer un curriculum type didactique rendant la science accessible sans pour autant la sacrifier. Il précise que « le curriculum prescrit ou formel est le résultat des connaissances, des valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires ». Il correspond au « savoir à enseigner », ou encore « savoir nécessaire » (Chevallard, 1985). « Le curriculum formel est l'aboutissement de la transposition didactique externe » et soutient que « la transposition didactique est l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève. Elle est qualifiée d'interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel. Ce rapport, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimé à un moment donné. ». Certains auteurs à l'instar de Ruano Bordalan (2001), considèrent que « l'élaboration de la culture scolaire constitue un processus de construction historico-sociale et individuelle ».

Le contrat didactique va permettre de mieux appréhender le processus de la transposition didactique interne dans la mesure où il décrit l'action et la relation réciproque – dans le plan cognitif et socioaffectif – entre le professeur et son élève. Le professeur doit gérer d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction

curriculaire et cognitif. Le résultat de ces transformations (qui forme la substance de la transposition didactique interne) est matérialisé par deux types de curriculum que nous allons appeler curriculum réel ou « le savoir enseigné » (Chevallard, 1985), représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours du professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement.

Le curriculum réalisé ou d'après l'expression de Chevallard, « le savoir appris ou retenu », est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées. Il est le résultat des multiples négociations inhérentes à la relation professeur-élève et représente ce qu'on pourrait appeler un curriculum personnalisé, exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir. Par conséquent, la transposition didactique ne peut pas être réduite à la transmission du curriculum prescrit par le professeur, mais elle implique également des transformations, des réélaborations et des négociations dont les résultats s'objectivent dans le curriculum réalisé qui représente ce qui arrive à l'élève et dans le curriculum réalisé qui représente ce que l'élève et assimile effectivement. Les analyses mettent en évidence d'importantes différences quantitatives et qualitatives entre le curriculum prescrit et le curriculum réel et réalisé. Le curriculum réel/réalisé est le résultat des interprétations que le professeur, mais aussi l'élève, donne au curriculum prescrit et transmis. Le professeur a sa propre définition du curriculum et des fonctions ou valeurs qui en constituent le fondement. Tous les enseignants ont comme point de départ le même curriculum prescrit, le curriculum réel est souvent sensiblement différent, le curriculum réel agit comme un mécanisme de différenciation au niveau des élèves. L'enseignant dispose de plusieurs schémas d'interprétation, produisant de nouveaux contenus ou plutôt, de nouveaux sens et significations aux aspects thématiques inclus dans le curriculum prescrit. Le professeur réinvente ce curriculum quotidiennement. Ces schémas font partie de son habitus professionnel. On a donc affaire à un curriculum « construit » et réinventé par le professeur et les élèves dans un processus de négociation quotidienne. L'intervention de l'enseignant dans le curriculum prescrit peut mener à l'enrichissement ou à l'appauvrissement de celui-ci, à sa réinterprétation, ce qui n'apparaît pas toujours comme une intention explicite, mais plutôt comme une sorte « d'improvisation réglée » (Perrenoud, 1994). L'une des variables importantes qui interviennent dans la négociation du curriculum par les élèves est l'évaluation. « Le rapport au savoir participe de plus en plus d'une arithmétique utilitaire en vertu de laquelle les désirs de maîtrise sont strictement calqués sur les exigences du système d'évaluation. Les élèves et les familles calculeront leurs investissements au plus juste, viseront l'excellence dans les principales branches et désinvestiront les domaines les moins rentables du curriculum » (Perrenoud, 1996, P.69).

Paul E. (2006), arrive à la conclusion que l'analyse des transpositions didactiques est une partie du domaine d'étude du « rapport du savoir » des enseignants et des élèves. Ainsi on peut parler d'un processus de construction des connaissances entrepris par les enseignants et les élèves. Ce qui va nous ramener à une approche constructiviste du processus didactique dans laquelle les connaissances des élèves résultent de leur activité cognitive.

II.1.8. Analyse des pratiques enseignantes : l'analyse réflexive et l'analyse plurielle

L'analyse des pratiques enseignantes est le principal moyen d'étudier, d'apprécier, de caractériser et d'améliorer les actions et interactions des membres du groupe-classe. Ce concept a connu une évolution chronologique qui est passé de l'analyse des acteurs pris séparément à celle de leurs interactions dans la globalité, plusieurs auteurs ont œuvré pour son affinement. Un accent particulier sera mis sur les travaux de Marguerite Altet et de Philippe Meirieu.

II.1.8.1. Origine et évolution du concept d'analyse des pratiques enseignantes

Mosconi (sd), soutient que l'analyse des pratiques représente une pratique ou une « praxis » au sens de Castoriadis (1975, p.103) « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie ».

Les praticiens qui participent à un groupe d'analyse de pratiques sont visés comme des êtres autonomes, puisque c'est eux-mêmes qui vont analyser leurs propres pratiques, avec l'aide de l'animateur ou de l'animatrice et l'ensemble du groupe ; mais personne qu'eux-mêmes ne peut faire le récit de leurs pratiques et dire comment il ou elle les a vécus et comprises. L'analyse des pratiques est par ailleurs une pratique qui vise à aider les sujets à réfléchir sur leurs pratiques. Pour Kant « il n'y a pas de pratiques sans théorie ».

Durkheim distingue deux types de théories :

- La théorie scientifique qui porte sur les faits donnés à l'observation et a pour but de les connaître, c'est-à-dire de les décrire et de les expliquer, il affirme à ce sujet que « *la théorie dans ce sens se donne pour but de connaître et uniquement de connaître. Elle dit ce qui est. Elle ne cherche pas à dire ce qui doit être et ce qu'il faut faire. Elle ne se donne pas pour but de transformer l'autre humain ou de l'aider à devenir humain, plus humain.* » La théorie étendue est dans ce sens l'ensemble des connaissances que nous apportent les sciences sociales et humaines.
- La théorie pratique qui s'intéresse à l'éducation en particulier la pédagogie. Il dit à ce sujet que « la pédagogie est une théorie qui ne décrit pas, n'explique pas mais réfléchit

sur les procédés d'action qui sont employés, elle les évalue, prescrit des procédés nouveaux » ; « la pédagogie est une théorie qui ne décrit pas, n'explique pas, mais réfléchit sur les procédés d'action qui sont employés, elle les évalue, prescrit des procédés nouveaux ».

Pour Mendel (1998), la pratique est acte, interactivité entre un sujet praticien et une réalité extérieure à lui. Cette réalité dans la « praxis » n'est pas une réalité matérielle mais une réalité humaine, à la fois individuelle ou groupale, et institutionnelle. Or le caractère premier de cette réalité, c'est qu'elle résiste, affirme à ce sujet que « c'est dans l'acte et uniquement dans l'acte que l'être humain est amené à « prendre acte » de la dimension d'une réalité étrangère à son moi qui résiste très déplaisamment à ses désirs, à ses concepts, à ses théories, à ses projets. » (Mendel op.cit., p14), il soutient également que : « dans la pratique, cette résistance est telle qu'elle peut même ; dans certains cas, condamner son action à l'impuissance. C'est pourquoi le sujet praticien, s'il se veut efficient, doit apprendre à faire preuve de détours, de tours habiles, de métis. » (Mendel op.cit., p 229).

Le concept de pratique réflexive occupe une place importante dans plusieurs dispositifs de formation en Amérique du Nord et de plus en plus en Europe, notamment dans la formation des futurs enseignants. Les travaux de Dewey posent les fondements de la pratique réflexive telle que nous la connaissons aujourd'hui. Pour lui, l'expérience (ou la pratique, la réflexion, l'éducation et la démocratie sont étroitement reliés et forment un univers conceptuel riche et cohérent. Dewey (1975), définit l'expérience comme étant « tout à la fois l'activité qui agit sur les choses et la passivité qui subit les conséquences de cette activité ; l'activité n'est pas l'expérience, la réflexion est considérée comme le discernement des relations entre l'action qui est tentée et ce qui en résulte ». Il place l'acquisition de l'habitude réflexive au centre de l'apprentissage. Il s'agit d'une réflexion rigoureuse, « scientifique », elle se caractérise par la curiosité et l'expérience rigoureuse (Dewey, 1971).

Sylvie Lasfragues (sd), explicite les concepts liés aux pratiques enseignantes. Elle présente tout d'abord la pratique réflexive comme « une pratique qui consiste à caractériser la manière dont l'action est organisée, à penser ce qui pousse à l'action, à formaliser ses savoirs pour les rendre lisibles et visibles par tous ». Elle admet que « développer une pratique réflexive, c'est adopter une posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives. », elle pense alors « qu'une pratique professionnelle devient réflexive lorsque le praticien se prend comme objet de sa réflexion. » et « qu'interroger sa pratique nécessite de la

part des acteurs de disposer de techniques et d'outils facilitant leurs interrogations. Il s'agit de ne pas se focaliser sur le résultat de l'action, mais sur la façon dont elle a été réalisée ». Ce même auteur précise que « les techniques d'écoute active et les dispositifs d'analyse de pratiques seront utilisés dans ce contexte. Les interventions peuvent prendre la forme d'accompagnement individualisé, de groupe d'échange de pratiques ou de stages de formation aux techniques spécifiques. L'objectif est avant tout de rendre autonome les professionnels dans l'adoption d'une posture réflexives ».

Se fondant sur un article de Nimier J. qui retrace l'histoire des groupes d'analyse de pratique, Balas-Chanel A. (2012), nourrit l'ambition par son article de proposer une démarche simple et structurée, pour pratiquer et accompagner la pratique réflexive. Il soutient que la posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité. Pour lui, « réaliser une pratique réflexive c'est réfléchir sur sa pratique, sur son action, soit pendant l'action, ou à postériori dans des moments consacrés à ce retour réflexif » de plus « l'analyse de la pratique se fait au travers d'un dispositif de développement professionnel, réunissant des paires qui exposent et analysent ensemble leur pratique, à partir de situations concrètes ».

Pour la mise en œuvre de la pratique réflexive, cet auteur propose un processus à sept temps :

- 1^{er} temps : Problématisation ;
- 2^{ème} temps : Description de la situation réelle et des actions réalisées par l'accompagné (comment ?) ;
- 3^{ème} temps : Analyse de l'expérience, analyse de la situation, analyse de la pratique (pourquoi ?) ;
- 4^{ème} temps : Construction de connaissances « réfléchies » conscientisées, grâce au travail d'analyse des données recueillies ;
- 5^{ème} temps : imagination, brainstorming, créativité, réinvention du métier (comment faire autrement ?) ;
- 6^{ème} temps : Représentation concrète de soi en train de mettre en œuvre la pratique qu'on imagine, le transfert mental ;
- 7^{ème} temps : Mise en œuvre de nouvelles pratiques, attitudes construites dans ce travail réflexif (le faire).

II.1.8.2. Travaux de Marguerite Altet

Altet (2002), rappelle un certain nombre d'auteurs qui l'ont précédé dans le domaine de l'analyse des pratiques :

D'abord les travaux de Walberg (1991), inscrits dans le paradigme « processus-produit » qui essayaient de repérer les variables qui influençaient l'apprentissage, ces travaux se réduisaient uniquement à l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant, ils visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignant ;

Ensuite les travaux de Shavelon (1981) et Tochon (1993), basés sur les modèles cognitivistes, sur la « pensée des enseignants ». Ces auteurs ont étudié la nature cognitive de l'enseignement notamment les préparations, les planifications et les prises de décision de l'enseignant influant sur ses pratiques. Cette orientation renvoyait à une vision de la cognition comme instance exclusive de contrôle de la pratique enseignante ;

Puis, les travaux de Bronfenbrenner (1986), basés sur les méthodes « écologiques » réhabilitent l'importance de la situation au sein de laquelle se déroule l'enseignement ;

Enfin les travaux de Altet et al (1991), basés sur les modèles interactionnistes et intégrateurs. Ceux-ci articulent plusieurs variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation. Ces travaux visent à décrire « l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage couplé en situation », les auteurs se sont centrés sur l'étude des « processus interactifs contextualisés ». Ces modèles prennent en compte les variables d'action opératoires observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et ils ajoutent enfin les interprétations de la situation.

Par ailleurs Altet (1994), propose une réflexion générale sur le processus de construction des savoirs et compétences professionnels des enseignants. En France, de profondes révisions institutionnelles au niveau des dispositifs de formation des enseignants témoignent de la reconnaissance progressive de leur identité professionnelle. Sur la base de nombreuses recherches, l'auteur définit la professionnalité de la fonction par un « processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre mais aussi par des pratiques efficaces en situation ». Elle définit l'enseignant comme un professionnel de l'interaction, au double agenda (au sens de Leinhardt), c'est-à-dire ayant à la fois une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements dans

la classe. Les compétences professionnelles du maître reposent sur plusieurs types de savoirs : des savoirs théoriques (« savoirs à enseigner » et « savoir pour enseigner ») et des savoirs pratiques (« savoirs sur la pratique » et « savoir de la pratique »). Les savoirs de la pratique sont des outils de développement du savoir analyser. Ce dernier constituerait une métacompétence qui permet de construire d'autres compétences. Pour développer le savoir analyser, Altet (op.cit), propose également une formation des enseignants « à partir des pratiques et pour faire réfléchir sur des pratiques réelles », articulant trois processus et leurs logiques différentes : la formation, l'action et la recherche. Cette interaction permet, entre autres, l'analyse et la production de savoirs pédagogiques formalisés qui peuvent être transférés à d'autres situations et favorisent l'adaptation à des situations nouvelles.

II.1.8.3. Travaux de Phillippe Meirieu

Meirieu (1989), propose la notion de « différenciation pédagogique », selon lui, il s'agit d'une méthodologie d'enseignement indiquée pour s'adapter à des groupes hétérogènes d'élèves, pour prendre en compte les différences d'apprentissage entre élèves, il diversifie et multiplie la gestion des apprentissages à trois niveaux : par des contenus différents ; par des structures, des groupements d'élèves divers ; par des itinéraires d'apprentissage ou de processus variés. Il s'agit par la mise en place de structures, de situations, d'outils variés, de contenus différents, de créer une dynamique qui permette de gérer de façon différente les apprentissages de chacun. Meirieu (op.cit.) présente plusieurs formes de différenciations dans la gestion des apprentissages en classe : groupe de besoins, situation-problème, aide au travail personnel, conseil, ateliers méthodologiques, pédagogie du contrat.

Meirieu et Develay (1992), distinguent trois temps dynamiques dans une démarche centrée sur l'apprenant : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. La contextualisation consiste à favoriser le dégagement de l'élève par rapport à ses connaissances antérieures et à son intérêt pour le contexte initialement présenté. La recontextualisation consiste à faire des ponts, à demander par exemple aux apprenants après la maîtrise d'une notion ou d'une procédure, de chercher eux-mêmes des situations où ils peuvent la retrouver et la faire jouer.

Meirieu (sd), répond à la question « Comment permettre à des pédagogues d'analyser leurs pratiques, s'ils sont condamnés à avancer dans le vide, à assumer irrémédiablement le risque et l'incertitude ? » en expliquant que la théorie en pédagogie est plus un discours littéraire qu'un discours scientifique, elle s'apparente à une « prophétie » sur la finalité de l'éducation, ds témoignages d'expériences personnelles et des propositions concrètes dont les effets sont

rarement évalués. Un tel discours doit être lu comme étant l'expression des contradictions constitutives de l'aventure éducative. Contradiction car il faut considérer l'éduqué comme un sujet dans une relation de réciprocité nécessaire à ses apprentissages et le traiter simultanément en assujetti incapable (sinon il serait déjà éduqué) de choisir ce qu'il doit apprendre et faire. Si l'on comprend cette contradiction, on peut sortir du débat qui oppose deux idéologies : l'enfant fait librement le choix d'apprendre comme un adulte ; l'apprentissage lui est imposé par l'enseignant tel un dressage. Il suggère alors la notion de « groupe d'apprentissage » qui permet de respecter l'apport de chacun et de lui permettre d'enrichir au travers de la finalisation par projet et l'acquisition de nouvelles compétences. Il affirme aussi que la pédagogie se joue entre l'autorité de l'enseignant et l'autonomie du formé, et bien d'autres paramètres tout aussi contradictoire. Il n'y a donc pas selon lui en pédagogie une « théorie scientifique vraie » qu'il suffirait d'appliquer, il n'y a que des dispositifs bricolés et habités par des contradictions dont ils sont inévitablement porteurs. Il ne peut pas avoir de certitude absolue dont on pourrait déduire des prescriptions qui marcheraient « à coup sûr », il n'y a que la « médiocrité » et du tâtonnement et fort heureusement, cela permet à l'éducation de rester dans le domaine de la transaction humaine. Il pense que même si un dispositif pédagogique est mis sur pieds pour gérer ces contradictions, nous n'aurons jamais la certitude à priori qu'il sera efficace. Malgré cette incertitude, il ne faut pas basculer dans le fatalisme. Seul l'élève peut apprendre, autant les pouvoirs de l'enseignant sont limités sur la liberté de l'élève, autant ils sont illimités sur l'intervention des conditions qui favorisent l'émergence de la liberté de l'élève. Dans le cadre de la pédagogie différenciée, le formateur ne doit pas analyser à priori les « besoins » des formés pour construire des remédiations qui leur soient parfaitement adaptées... Il doit plutôt connaître et inventer des remédiations multiples que l'enseignant doit conserver dans une « mémoire pédagogique », afin de lire et de gérer au mieux les situations de formation. Ainsi il sera question d'identifier les besoins des formés au travers d'une grille de lecture de ceux-ci au lieu de chercher à les étudier et tomber dans la confusion. Afin de concrétiser ses recommandations Meirieu propose une grille d'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage.

II.2. Théories relatives au sujet

Quatre théories vont particulièrement être sollicitées dans le cadre de cette étude, ce sont : la théorie de transposition didactiques, la théorie de l'intervention éducative, la théorie du constructivisme et la théorie du socioconstructivisme.

II.2.1. Théorie de la transposition didactique : Les travaux de Verret (1975), Chevallard, 1985, Develay (1992), Clerc, JB., Minder, P., et Roduit, G., (2006) et autres

Le terme transposition didactique a été introduit par le sociologue Verret (1975) et repris par Chevallard (1985), ce dernier constate l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement dans les années 60 et 70, dans le cadre de la « *réforme des mathématiques moderne* », il s'attache à répondre aux deux questions suivantes : D'où viennent ces nouveaux objets enseignés ? Comment sont-ils arrivés là ? « *Dans un langage plus familier aux enseignants, on peut dire, en schématisant, qu'il s'agit de rendre raison de l'évolution des programmes* » (Bordet, 1997, p. 46). Chevallard (1985, p. 39) définit la TD comme « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre aptes à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* ». Il propose l'illustration de la transposition didactique suivante :

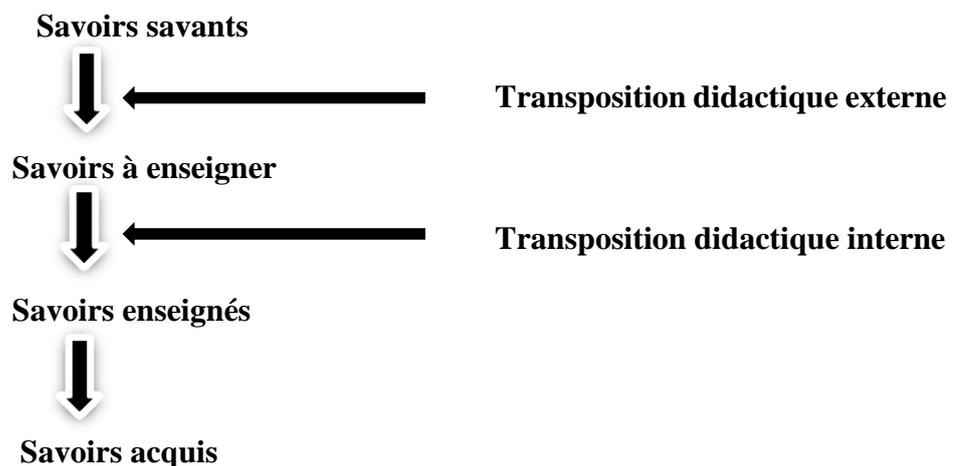


Figure 1 : transposition didactique selon Chevallard (1985, p. 39)

Le Pellec (1991, p.40), définit les savoirs savants comme « *un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent* ». Selon Audigier, (1988, p. 14) :

« *les savoirs savants sont « les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, un monde aux limites plus ou moins nettes, " la communauté scientifique", qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt.* » Audigier, *ibid.* définit les « *savoirs à enseigner* » comme ceux « *qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble*

des textes ‘‘officiels’’ (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des normes, des méthodes ».

Clerc J. B., et al, (2006) présente les « savoirs enseignés » comme ceux que l’enseignant a construits et qu’il mettra en œuvre dans la classe. C’est celui qui est énoncé pendant les heures de cours. Clerc J. B., et al *ibid.*, définit les « savoirs appris » comme étant l’ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l’école. Ils définissent ainsi la transposition Didactique comme étant « l’activité par laquelle un savoir « savant » est transformé de manière à pouvoir être enseigné à des apprenants plus ou moins novices en la matière »

Selon Chevallard (1985, p.25), la transposition didactique externe se situe hors du système d’enseignement, hors de la classe, il lui consacre l’essentiel de son travail. Elle est réglée par la noosphère, « La sphère où l’on pense ». Constituée par l’ensemble des personnes qui pensent les contenus d’enseignement : les universitaires qui s’intéressent aux problèmes d’enseignement, les représentants du système d’enseignement. La transposition didactique interne consiste à adapter et transformer les savoirs à enseigner, tel qu’ils apparaissent dans les programmes et les manuels, et par voie de conséquence les savoirs savants dont ils sont issus en savoirs enseignés, elle est le fait des enseignants et de leurs pratiques dans les classes.

Jean-Louis Martinand dans son ouvrage intitulé « Connaître et transformer la matière » (in Bern, Peter Lang Verlag, 1985), a augmenté la notion de transposition didactique d’une nouvelle notion, celle des pratiques sociales de référence (PSR). Selon lui les PSR désignent l’ensemble des activités sociales (vécus, connues ou imaginées) qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. Elles permettent à l’élève de donner du sens à ce qu’il apprend, et à l’enseignant de donner du sens à ce qu’il enseigne. Associer un apprentissage donné à une PSR revient à se poser la question : à quoi ça sert dans la société ?

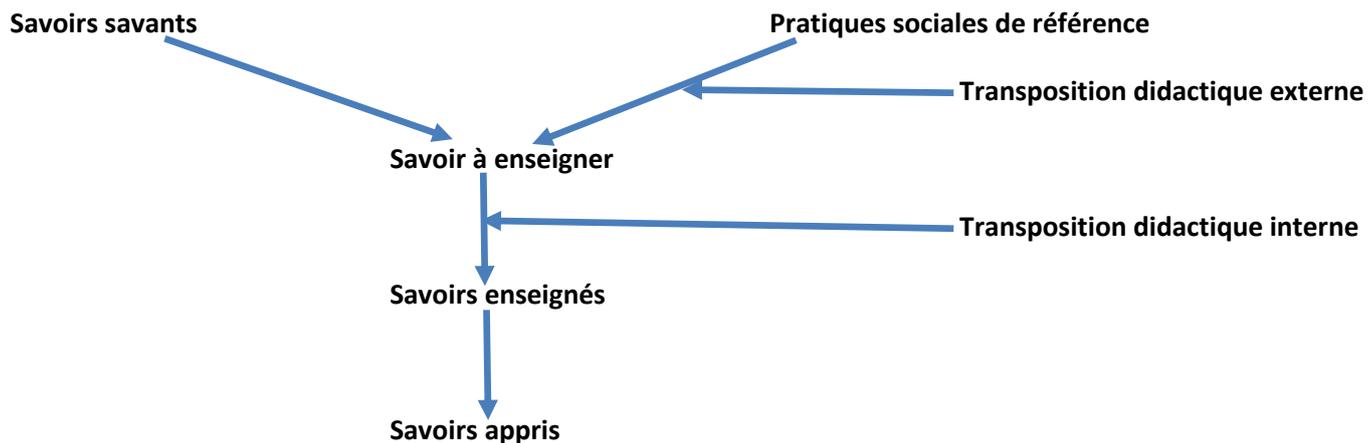


Figure 2 : Transposition didactique d’après Martinand (in Bern, Peter Lang Verlag, 1985)

Develay M. (1992), élargie l’idée de transposition didactique, il parle de reconstruction programmatique en insistant sur le fait que cette reconstruction s’opère selon deux processus complémentaires :

La didactisation qui organise les situations d’apprentissage, adapte les contenus au niveau des élèves et aux objectifs, conduisant à la création de nouveaux enseignables ; L’axiologisation (l’axiologie, ou science des valeurs, s’intéresse aux finalités), qui choisit les contenus selon les valeurs qu’ils véhiculent, en vue des fins éducatives poursuivies, insistant sur le fait que les contenus d’enseignement traduisent des finalités éducatives et sociales.

II.2.2. Théorie de l’intervention éducative : Travaux d’Yves Lenoir

Selon Altet (2002), Bru et Talbot (2001), Bressoux, Bru et Leconte-Lambert (1999), la pratique d’enseignement est un « faire » singulier propre à chaque intervenant. Il s’agit d’un ensemble d’activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) en situation, ancré dans l’immédiateté du quotidien. » Pour Villers, 1996, p. 294 « ce quotidien se traduit dans l’utilisation originale de [...] savoirs faire dans une situation particulière ». Lenoir et Vanhulle (2006), précisent qu’il s’actualise temporellement au sein de trois phases, pré, inter et post active. Talbot (2005, p.35) soutient pour sa part que « La pratique d’enseignement dépasse en amont et en aval l’activité déployés par l’enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s’engagent dans ou poursuivent leur activité en vue d’apprentissage ». L’intervention éducative est alors un construit théorique pour chercher à modéliser la pratique d’enseignement. Yves Lenoir présente la notion d’intervention éducative sous une double-perspective.

- Une perspective empirique, opérationnelle et pragmatique, qui renvoie à l’agir opérationnel constitutif de tout métier relationnel et qui vise la modification d’un processus ou un système ;
- Une perspective conceptuelle, en tant que construit théorique, qui vise une modélisation, voire une théorisation de la pratique d’enseignement.

Par ailleurs, Yves Lenoir reconnaît les caractéristiques suivantes à l’intervention éducative :

- Elle est complexe, repose sur un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influencent sur la pratique ;
- Elle est située dans un contexte social, historique et spatial donné ;
- Elle est constituée d’une structure de rapports en tension entre les différentes dimensions qui la constituent : dimension circulaire en rapport avec sa mise en pratique, la mission de scolarisation, la mission d’instruction ; la dimension didactique et la dimension psychopédagogique ;
- Elle s’insère dans la durée, étant évolutive et diachronique ;
- Elle est inclusive, exprime la complexité de la fonction enseignante ;
- Elle fédère plusieurs angles d’approche de l’action professionnelle propre aux métiers relationnels ;
- Elle est dialectique en ce sens qu’elle instaure un dialogue, une confrontation discursive de points de vue distincts qui impliquent les élèves, des savoirs et un ou des enseignants ;
- Elle s’inscrit dans une perspective épistémologique de type socioconstructiviste, elle n’adhère pas à la tendance traditionnelle qui sépare l’acte de l’enseignement de celui de l’apprentissage. Ici la posture adoptée est réaliste ;
- Elle a trois finalités : poursuite du curriculum ; réussite des élèves et visée personnelle de l’enseignant ;
- C’est une pro action, il y’a une interaction confrontant des subjectivités ;
- Elle est imputable, l’enseignant devant rendre compte au vue de ses responsabilités ;
- Elle est légitimée institutionnellement et socialement, les enseignants sont mandatés par état, par leur processus de formation, leur diplôme, leur formation continue ;
- Elle est intrusive, elle s’introduit entre l’élève et le savoir ;
- Elle est interactive, il y’a une interaction entre les élèves et l’enseignant ;
- Elle est intersubjective, les interactions sont produites par des sujets humains à propos de l’apprentissage ;

- Elle est bienveillante, sa visée est positive, l'enseignant créant les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser l'apprentissage ;
- Elle est régulatrice, c'est le travail réfléchi et réflexif, de rationalisation et de prescription ;
- Elle s'inscrit avant tout dans le cadre de la formation à l'enseignement, dans une logique de la pratique, de l'action et non dans une logique disciplinaire, de ce fait elle fondamentalement interdisciplinaire ;
- Elle est intégrative, elle permet d'une part d'appréhender l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et savoir-être selon une approche par les compétences ;
- Elle retient comme paramètres de base les conceptions des finalités et de processus éducationnels adoptés et leurs modalités d'opérationnalisation, ce qui permet d'identifier différents modèles d'intervention éducative (MIE) ;
- Sa description et compréhension comme pratique d'enseignement requière son association à d'autres concepts tels que : la médiation cognitive, la situation, le dispositif instrumental, le dispositif procédural, facilitateurs et démarches) ;
- Elle met en exergue l'existence d'une situation problème qui agit en tant qu'espace temporel, transitionnel et transactionnel au sein duquel les deux médiations (interne, d'ordre cognitif, propre au sujet et externe, relevant de l'enseignant) interagissent à partir de dispositifs de formation.

Ainsi dans le cadre de l'intervention éducative, la pratique d'enseignement se conçoit comme un travail réfléchi et réflexif, normalement sensé, raisonnable, mais rationnellement limité qui se distingue de l'activité rationnelle en finalité portée par la conception Weberienne (Weber, 1964a, 1964b et Ladrière, 1993). « Ce travail se caractérise plutôt par une action de régulation finalisée menée par un acteur (l'enseignant) dans un cadre socialement normé en tenant compte des contraintes multiples, contextuelles et autres, fondées sur un travail de résolution de problème, dans le cadre de l'adaptation de l'homme à son environnement » (Joas, 1993, p. 267).

II.2.3. Médiation

La médiation selon Yves Lenoir (2009), ne sera pas perçue dans la conception instrumentaliste qui est appréhendée comme un moyen de négociation, de conciliation, d'arbitrage ou de résolution de conflits, faisant appel à des techniques permettant d'atteindre des objectifs déterminés, tel que décrit dans la thèse d'Almeida (2000) ; les ouvrages de

Bouveau, Cousin et Favre (1999) et Sowula (2003) sur la médiation scolaire et que critiquent entre autres Six et Mussaud (2002).

Au contraire, il conçoit la médiation d'un point de vue historico-social et dialectique centré sur la dynamique des individus dans leurs rapports sociaux et ayant pour objet la réalisation de l'être humain en société. En ce sens cette conception soutient que l'être humain est un être de la praxis, c'est-à-dire qu'il est socialement capable d'agir librement de façon autonome, responsable, critique et créatrice, en vue de se réaliser individuellement et collectivement dans la société à laquelle il appartient et d'interagir en pensée et en acte avec le monde (naturel, humain et social) dans lequel il vit. Le praxis est une production sociale finalisée, qui n'est pas simplement production d'objets, mais autoproduction de sujets humains par eux-mêmes ayant pour projet et intérêt de connaissance l'autonomie émancipatoire de la pensée critique au sens défini par Habermas (1973, 1976), en complément à un intérêt de connaissance d'ordre technique (instrumental) et à un intérêt de connaissance d'ordre pratique. En conséquence, le concept de médiation doit être saisi en tant qu'opposition radicale, d'une part, à l'illusion de la conscience immédiate, réifiée, par laquelle l'objet produit est investi des attributs même de son rapport de production et d'autre part, aux conceptions axées sur l'immédiété sensible (inductivisme), il s'oppose également aux conceptions holistiques qui empêchent tout distinguo (Kosik, 1970). Yves Lenoir (2009), distingue la médiation cognitive, qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir et la médiation pédagogique qui lie l'enseignant à la médiation cognitive.

II.2.3.1. Médiation cognitive

Au cœur même de l'apprentissage se trouve un sujet objectif de régulation qui assure le rapport d'objet (ou rapport d'objectivation), c'est-à-dire une médiation qui est intrinsèque à ce rapport en ce sens qu'elle en fait partie et sans laquelle ce rapport n'existerait pas. Tel est le cas du langage. Comme l'indique Freitag (1986a), en tant que système objectif de régulation, la médiation, entendue au sens strict, intervient en tant que dimension intrinsèque du rapport « sujet-objet » ; c'est une donnée de sa structure et non seulement la forme de l'analyse de cet objet (ou de sa manipulation). La médiation intervient comme modalité dans la détermination de la structure de l'objet, comme intermédiaire constitutif du sujet et de l'objet. Qu'il s'agisse du langage ou de l'action de production que dans la mesure où ils médiatisent « une expérience, c'est-à-dire [...] un rapport sujet-objet à caractère intentionnel » (Freitag, 1986a, p.52).

Le concept de médiation cognitive met en exergue l'action de construction de la réalité par le sujet dans un cadre culturel, spatial et temporel. Il s'agit d'une action qui passe par le

détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même étant objet d'une construction. La médiation, ou comme le désigne Kogève (1947), ce « désir d'autrui considéré » en tant que composante intrinsèque et constitutive du rapport d'objet, une donnée interne de sa structure, assure le détour nécessaire, surmonte et résout la rupture (comble la distance) que le sujet établit en produisant l'objet en extériorité par rapport à lui » (Lenoir, 1993, p. 68).

II.2.3.2. Médiation pédagogicodidactique

La médiation peut aussi être appréhendée en tant que système de régulation au sens large, en ce qu'elle intervient à la fois comme modalité de régulation essentielle dans la détermination d'une structure extérieure, autre que lui et comme action procurant du sens à l'objet, le rendant ainsi désirable au sujet. Dans ce deuxième sens, la médiation est une fonction sociale Schwebel, Maher et Fagley, (1990), d'ordre extrinsèque. Elle « relève d'une action extérieure et elle constitue [...] un moyen (medium) d'intervention » (Lenoir 1993, p.81), c'est-à-dire sur la médiation intrinsèque au processus d'objectivation. Cependant, il importe de ne pas voir dans cette médiation seconde une simple intervention externe, comme cela est souvent exprimé en associant médiation et négociation. Bien d'avantage, elle est (doit être) fondamentale, indispensable et incontournable parce qu'elle est porteuse du désir de savoir du maître. La médiation est alors pédagogicodidactique, en ce sens qu'elle fait fondamentalement appel à la fois aux dimensions psychopédagogiques (le rapport aux élèves) et au savoir/aux savoirs/de savoirs, afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive. Ainsi les deux médiations s'interpellent et interagissent.

C'est dans et par cette interaction que se construit le sens de l'action cognitive du sujet. Ainsi, relève Tardif et Lessard (1999), « l'enseignant n'est plus défini comme un décideur rationnel, mais plutôt comme un constructeur de sens ». Il s'agit bien d'un médiateur extrinsèque dont le rôle est capital dans le processus d'enseignement-apprentissage.

II.2.4. Différents modèles pédagogiques

Dans l'aboutissement de sa théorie, Yves Lenoir distingue trois modèles pédagogiques :

- Le modèle transmissif, qui renvoie à la pédagogie magistrale ou frontale inspirée des travaux de John Locke. La connaissance est transmise par l'enseignant et vient s'imprimer dans la tête de l'élève comme la « cire molle ».
- Le modèle comportementaliste, il correspond au behaviorisme et prend appui sur les travaux de Thorndike, Pavlov, Skinner et Watson. Ici, l'apprentissage résulte d'une suite

de conditionnements « stimulus-réponses ». Les connaissances sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage.

- Le modèle constructiviste et socioconstructiviste, il intègre deux courants qui sont respectivement de Piaget et de Vygotski. Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant, c'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage. Les acteurs en présence (enseignants et élèves) interagissent en trois temps forts marqués par le conflit cognitif, le conflit sociocognitif et la métacognition.

II.2.5. Théorie du constructivisme: les travaux de Piaget (d'après Allaire-Dagenais, 1983)

Piaget soutient la théorie opératoire de l'intelligence, il consacre sa vie après un cursus universitaire en biologie à l'étude de la connaissance, l'épistémologie, selon une perspective diachronique (évolutionniste). Il cherche à rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique. Piaget s'intéresse à l'enfant car il admet que l'intelligence se développe au même titre que l'individu, en quelque sorte il veut « expliquer la phylogenèse grâce à l'ontogenèse ».

La perspective piagétienne est constructiviste en ce sens qu'elle cherche à expliquer les fonctions cognitives d'une complexité croissante par leur mode de formation successif. En effet, chaque stade du devenir intellectuel est à la fois nouveau par rapport au stade précédent et déterminé par ce dernier. Il a une vision dynamique de la connaissance qui est liée à

L'interaction du sujet son environnement. Il affirme que « toute connaissance d'un objet (ou d'un concept) implique l'incorporation de celui-ci à des schèmes d'action (ensuite représentatifs) puisqu'il n'a de signification pour le sujet qu'en fonction de l'action qu'il exerce sur lui » Piaget utilise une méthode qu'il appelle « méthode clinique » elle est inspirée de l'entretien psychiatrique. Au travers des tests, il dégage les structures de raisonnement des réponses de l'enfant. Il s'agit d'une méthode mixte alliant observation et analyse du contenu verbal. L'aboutissement de son travail est les découpages en stades dans le développement de la logique chez l'enfant :

- Le stade de l'intelligence sensori-motrice, marqué par la construction des conduites de plus en plus structurées et complexe à partir d'une action directe sur son environnement ;

- Le stade des opérations concrètes, marqué par la capacité à coordonner des opérations en utilisant un support concret ;
- Le stade des opérations formelles, ici la connaissance atteint une logique formelle et la pensée procède de façon hypothético-déductive.

Piaget accorde à l'activité autonome de l'enfant un rôle déterminant dans le développement intellectuel. Tous les facteurs du développement supposent l'engagement actif de l'enfant dans les interactions avec le milieu physique et humain. Il accorde à l'action un rôle central dans le processus de l'élaboration des connaissances. L'œuvre de Piaget invite à l'élaboration d'un modèle de l'apprentissage qui tienne compte des données actuelles sur le développement intellectuel. Elle attribue à l'activité assimilatrice et accommodatrice de l'enfant un rôle primordial dans la construction du mécanisme de la connaissance et dans l'acquisition des connaissances. On n'enseigne pas le développement intellectuel ni les structures du raisonnement ; ils ne peuvent que se construire par la coordination des actions. Selon Piaget, la place du maître est de se fondre au milieu des enfants, en se mettant à leur place car les adultes font partie de la réalité enfantine. Les adultes sont pour les enfants des interlocuteurs et des agents de transmission culturelle.

Dans le contexte pédagogique actuel, le professeur doit identifier les situations susceptibles de stimuler l'intérêt et de déclencher l'activité de l'enfant. Pour cela, il faut faire une place à l'erreur qui est alors inévitable, le maître doit soutenir l'enfant dans son apprentissage. La situation cognitive imaginée par Piaget peut s'illustrer ainsi que présenté dans le schéma suivant :

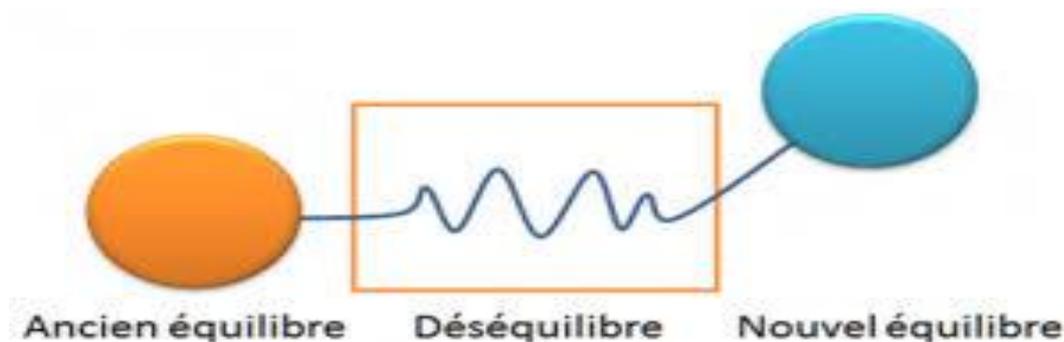


Figure 3 : Conflit cognitif (GAP www.filhr.ac.bordeaux.fr)

II.2.6. Théorie du socioconstructivisme : les travaux de Vygotski (d'après Vygotski, 1997 et Lecomte, 1998)

Vygotski, auteur contemporain de Piaget est originaire d'union soviétique. Il a produit un ouvrage très célèbre « Pensée et langage » qui rend compte de la théorie du

socioconstructivisme qu'il soutient. Il décède précocement à l'âge de 37 ans, le 11 juin 1934. La thèse développée par Vygotski est la suivante : « le développement de l'enfant ne procède pas de l'individu vers le social mais du social vers l'individu ». Il s'intéresse à la manière dont pensée et langage se développent chez l'être humain, en particulier au cours de l'enfance. Si pour Piaget, le développement de l'enfant s'effectue de l'individuel vers le social, pour Vygotski a contraire il procède du social vers l'individuel. Pour Piaget, le comportement égocentrique se concentre dans l'enfance et diminue progressivement avec l'âge, or pour Vygotski, le langage égocentrique ne régresse pas au fil des ans, mais progresse. Certes la quantité de langage égocentrique diminue, mais sa qualité, la richesse de sa structure, augmente avec les ans.

Vygotski a mené avec ses collègues diverses expériences pour tester son hypothèse. Il attribue au langage égocentrique une fonction majeure et le considère comme un moyen de pensée réaliste de l'enfant. Il conclut de ses recherches que ce langage présente une grande parenté avec le langage intérieur, dont il constitue une ébauche. « Le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique », c'est donc une forme transitoire entre le langage social, destiné aux autres et le langage intérieur destiné à soi-même. So rôle est d'aider l'enfant à penser et à surmonter les difficultés. Vygotski oppose les concepts scientifiques aux concepts « quotidiens » ou « spontané ». Selon lui, les concepts quotidiens ne se développent pas comme les concepts scientifiques. Les premiers sont connus dans l'expérience concrète, les seconds à la suite d'une explication du maître, « dans une situation de collaboration entre le pédagogue et l'enfant ». L'enfant sait manier les concepts spontanés mais n'en a pas conscience, il a en fait conscience de l'objet beaucoup plus que du concept lui-même. Inversement, l'enfant prend dès le début beaucoup mieux conscience des concepts scientifiques que des objets qu'ils représentent.

Vygotski s'oppose au behaviorisme qui considère que le développement mental et l'apprentissage ne sont rien d'autre qu'une accumulation de reflexes conditionnels, car pour lui l'apprentissage implique « un véritable et complexe acte de la pensée ». il critique également la posture de Piaget qui estime qu'on ne peut enseigner quelque chose à l'enfant que s'il a atteint le stage requis pour cet apprentissage. Alors que Piaget considère que « le développement doit précéder l'apprentissage », Vygotski affirme que « l'apprentissage devance toujours le développement ». Il présente alors la notion de zone prochaine (ou proximale) de développement (ZPD), concept majeur dans la construction de Vygotski. Pour illustrer ce nouveau concept, il considère deux enfants d'âge mental de 8 ans, l'un avec l'aide d'un adulte

résout des problèmes d'âge mental de 12 ans tandis que l'autre ne peut résoudre dans le meilleur des cas que des problèmes correspondant à l'âge mental de 9 ans sans aide.

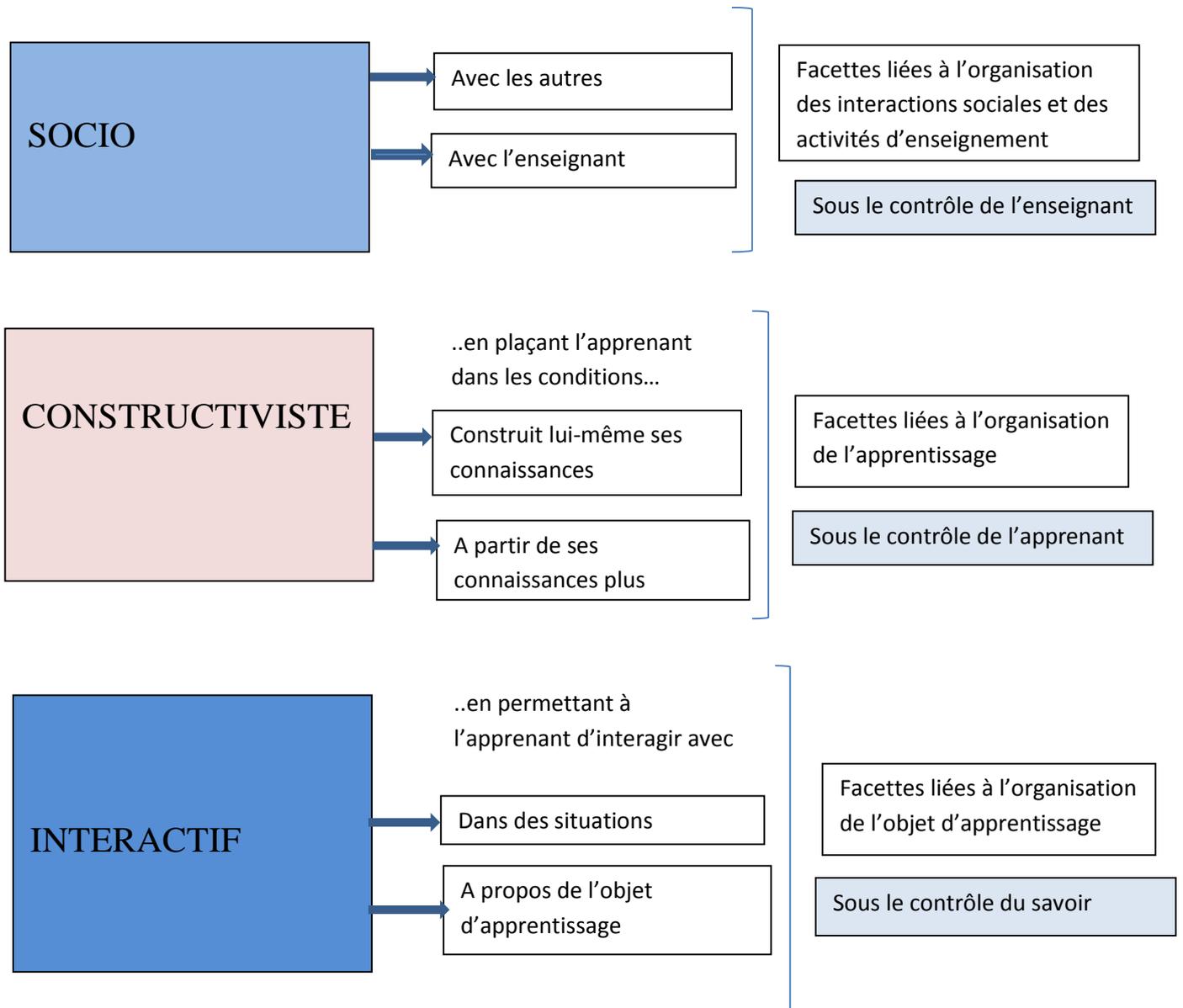
C'est cette différence qui définit la ZPD. Elle est de « 4 » pour le premier et de « 1 » pour le second. Pour Vygotski, la ZPD est « l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement », car « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain ».

Piaget convient lui-même après lecture de l'ouvrage « Pensée et langage », que « le langage égocentrique constitue le point de départ du langage intériorisé », sans préciser toutefois en quoi ce nouveau regard modifie sa propre théorie. La thèse plus générale de Vygotski selon laquelle le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles a donné lieu à de multiples recherches. Le courant dit de « l'école genevoise » a largement démontré que les enfants confrontés à plusieurs à un problème améliorent leurs capacités cognitives si la situation les amène à formuler des réponses divergentes. Ce « conflit sociocognitif » conduit les enfants à modifier leur point de vue s'il s'avère erroné. De plus ils sont ensuite plus aptes à utiliser leur nouvelle compréhension lorsqu'ils sont seuls. Brossard (2004), commente cette posture en ces termes : « ce serait lors de la construction des capacités qui s'effectuent entre autres lors des enseignements apprentissages que les fonctions psychologiques sont amenées à se transformer et à se réorganiser, donc à se développer. Les apprentissages -lieu de construction des capacités – ouvrent des voies, orientations et donnent forme au développement des fonctions psychiques ». « Les apprentissages anticipent mais aussi suscitent et provoquent le développement ».

Les conceptions de Piaget et de Vygotski ont fortement inspiré les modèles pédagogiques interactifs le schéma de synthèse ci-dessous l'illustre assez bien.

Un modèle socioconstructiviste interactif ?

Figure 4 : Modèle pédagogique interactif inspiré des théories constructivistes (GAP www.filhr.ac.bordeaux.fr)



CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre est consacré à la description du contexte de l'étude, la formulation du problème de l'étude, la détermination des questions de recherches, la présentation des objectifs et de l'intérêt de la recherche et la délimitation du champ théorique et empirique.

III.1. Contexte et justificatif de la recherche

III.1.1. Relation 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 ». 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 savoirs [...], son travail qui, seul peut le faire progresser ». 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 ».

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.

III.1.1.1. 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 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 ;

III.1.1.2. 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 ». Il est important de s'investir dans ce sens.

III.1.1.3. 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 donc constituer un facteur d'échec scolaire ». 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.

III.1.2. L'historique sur l'Approche par Compétence

III.1.2.1. Au niveau mondial

Selon Hirtt (2009), L'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issue du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment mis en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Roegiers ont été les chefs de file. Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences tout en ne parvenant pas à les distinguer l'une de l'autre. Contrairement à ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie, celui de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme. La tentative d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste à la B.F. Skinner, psychologue américain (1890-1984). Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans que pour autant leurs auteurs soient parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux ou éducatifs. Le débat autour de la question est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une

autre logique que celle de l'industrie. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'homo faber (l'Homme en tant qu'être susceptible de fabriquer des outils). Ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui octroie. Le socioconstructivisme, inspiré des travaux de Vygotski (1896-1934), est considéré comme une branche du courant précédent : l'élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs. La conception du psychisme humain est, selon cet auteur, largement influencée par l'environnement social. Dans le monde francophone, elle a commencé par se développer au Québec et en Suisse romande, avant de s'étendre à la Belgique, à Madagascar et, plus timidement, en France. En Communauté française de Belgique, c'est le « décret missions » de juillet 1997 qui a donné le coup d'envoi de la réforme. Il y était question d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle. Ainsi se trouvaient associées officiellement, et pour la première fois, deux idées : celle de viser le développement de compétences (même si en 1996 on les place encore sur le même plan que les savoirs) et celle d'utiliser plus efficacement l'enseignement obligatoire au service de la vie économique. En mai 1999, le parlement de la Communauté française adoptait les « socles de compétences » de l'enseignement primaire et du premier cycle secondaire et, un an plus tard il votait les « compétences terminales » à atteindre en fin d'enseignement secondaire. Les années 2001 et suivantes virent l'arrivée progressive, dans tous les niveaux et réseaux d'enseignement, de nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences. Ces réformes ont eu lieu au moment où, parallèlement, le Parlement européen et le Conseil des ministres européens approuvaient (de 2000 à 2006) un cadre de référence pour les « compétences clé » nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité (Parlement européen, 2006). Ce programme européen faisait suite à des initiatives semblables au niveau de l'OCDE et de la Banque mondiale qui, elles aussi, proposèrent leurs listes de compétences de base pour entrer dans l'économie de la connaissance Hirtt (2009).

III.1.2.2. Au niveau africain

Pour Roegiers (2008), La notion d'approche par compétences est encore relativement récente sur le continent africain puisque c'est en 1994, lors de la réunion des ministres de la CONFEMEN, que la notion de compétence se voit évoquer pour la première fois de façon explicite comme étant au cœur d'un curriculum :

« Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. » (CONFEMEN 1995). Certains pays du continent ont démarré assez rapidement une première révision des curriculums dans cette nouvelle optique, et peuvent être qualifiés de pionniers. C'est notamment le cas du Bénin et de la Tunisie, et un peu plus tard de la Guinée, du Sénégal et le Mali. Depuis quelques années, l'orientation prise par un bon nombre de pays d'Afrique, souvent sous l'impulsion de l'OIF, et avec l'appui de l'UNICEF et de l'UNESCO, est l'approche par l'intégration des acquis (pédagogie de l'intégration). C'est en particulier l'orientation qui a été prise au niveau du pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation de l'OIF, regroupant des experts de trente pays, essentiellement d'Afrique francophone. Depuis 2001, ce pool a concentré ses travaux sur la pédagogie de l'intégration, à la fois en termes de séminaires de réflexion, de séminaires de production, d'actions de formation dans chaque pays, de publications, et surtout en termes de révision des curriculums. Ces révisions des curriculums s'opèrent en plusieurs phases, dans lesquelles on retrouve la plupart du temps les phases suivantes : réflexion, sensibilisation, expérimentation, validation, formation, généralisation. C'est ainsi qu'aujourd'hui, un tiers environ des pays d'Afrique francophone a généralisé la pédagogie de l'intégration au niveau de l'enseignement primaire. Un autre tiers est en voie de la généraliser, ou a revu partiellement ses curriculums en s'inspirant des principes de la pédagogie de l'intégration Roegiers (2008).

III.1.2.3. Au niveau du Cameroun

Depuis la conférence mondiale de Jomtien en Thaïlande (1990) où les délégués ont adopté une déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT), plusieurs pays africains ont entrepris des réformes en profondeur dans le secteur de l'éducation tant dans les politiques que dans les pratiques pédagogiques. L'une des réformes majeures, développée et expérimentée ces cinq dernières années, a été sans conteste l'adoption et l'introduction de l'approche par compétences (APC), estimée être l'une des meilleures approches capables de répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui tant sur le plan économique que social. Le Cameroun a donc initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convocation d'états généraux de l'éducation en mai 1995 dont les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de l'éducation de 1998. Les programmes scolaires ont ainsi été modifiés à partir de 2000 en les adaptant à la pédagogie par objectif et en introduisant l'approche pédagogique basée sur le développement de la pensée différentielle, les méthodes

d'enseignement ont également été orientées dans le sens d'une prise en compte accrue des méthodes actives centrées sur l'enfant. Ces initiatives pédagogiques ont été développées par la coopération française à travers le programme d'appui au secteur éducatif camerounais. C'est à base de cette réflexion globale que l'approche par les compétences a fait son apparition au Cameroun avec sa participation au programme de formation d'un pool d'experts francophones en sciences de l'éducation dont les travaux ont essentiellement porté sur l'APC à partir de 2000. L'APC a donc effectivement été introduite au Cameroun en 2003 dans le cadre d'un projet pilote financé par la BAD visant à réduire les redoublements en développant des activités de remédiation. Mais la révision des programmes d'études du premier cycle conçus selon l'approche par les compétences est introduite de façon expérimentale dans les lycées et collèges au cours de l'année scolaire 2012/2013. Suite aux arrêtés n°263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 et n°419/14/MINESEC/IGE du 9 Décembre 2014 portant définition des programmes d'études et des guides pédagogiques de mathématiques des classes de 6e et 5e , et de 4e et 3e suivant l'APC avec entrée par les situations de vie est introduite en classe de 6e au cours de l'année scolaire 2014-2015 et poursuit son chemin jusqu'en classe de 3e au cours de l'année scolaire 2017-2018. Pour être opérationnel, il a été question de refaire les curricula. Lors de la rentrée pédagogique solennelle du Ministère des Enseignements Secondaires au Palais des Congrès de Yaoundé le 12 septembre 2018 sous le thème « L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AU CAMEROUN : PRATIQUES, GESTIONS ET DÉFIS D'UNE RÉFORME PÉDAGOGIQUE », Madame l'Inspecteur Général des Enseignements, Pr NSATA CATHÉRINE avait pris la parole inaugurale par ce questionnement : « d'où venons-nous ? Où sommes-nous ? Où allons-nous ? ». Elle considérait l'APC comme une solution des problèmes de la société actuelle car elle met en relation les enseignements, l'employabilité et l'adaptation au monde. Elle recommande donc que, dans les situations d'Enseignement-Apprentissages (E/A) avec cette Nouvelle Approche, les salles de classes soient réorganisées en de petits groupes pour favoriser l'apprentissage coopératif et l'interaction. En outre, l'enseignant doit développer les compétences psychoaffectives, psychomotrices et sociales pour arriver à un faisceau de compétences (savoir-faire, savoir-être, savoir agir). Elle finissait par considérer l'APC comme la Pédagogie du succès, la Pédagogie de la réussite.

Romainville (2006) dans une étude sur l'approche par compétences en Belgique francophone, définit la compétence comme une aptitude qui permet de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes susceptibles d'accomplir un certain nombre de tâches. L'Approche Par Compétences se présente aux yeux de Zanga (2006) comme une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement de compétences.

Letor (2004) relève que la nouvelle approche pédagogique, en rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, se centre non plus sur les contenus et processus à apprendre mais sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes. D'un certain point de vue, l'Approche Par Compétences ne fait donc que poursuivre une vieille préoccupation de l'école : « savoir, et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer. » (Alain, 1932, p. 196) cité par Romainville (2006).

Cette nouvelle approche de l'apprentissage est donc centrée sur la liaison entre l'école et la vie quotidienne et vise à autonomiser les apprenants en leur permettant d'effectivement utiliser les savoirs qui leur sont enseignés pour résoudre des problèmes qu'ils rencontrent au quotidien. Elle tient compte des ressources (savoirs, savoirs faire, savoir être, etc.) à mobiliser pour résoudre un problème pratique de la vie quotidienne ou professionnelle.

Au Cameroun, l'entrée en vigueur effective de l'Approche par les Compétences dans les classes de Terminale intervenue au cours de l'année académique 2020/2021 était la dernière étape qui a permis au système de couvrir toutes les classes du Secondaire.

L'idée d'introduire l'APC dans les curricula scolaires résulte d'un constat d'échec dans la vie pratique et dans le monde du travail : les élèves excellents à l'école ne s'intègrent pas toujours de manière efficiente dans la vie courante, par manque de compétences de base suffisante pour le monde du travail.

Avec l'APC, il s'agira désormais, dans le processus d'enseignement-apprentissage, d'accorder une place particulière aux savoirs d'action et aux conditions de leur appropriation par les élèves ; de mettre en œuvre une pédagogie, mieux, un dispositif didactique basé sur le développement de compétences chez les élèves, lesquelles leur permettraient de résoudre des situations complexes de la vie quotidienne (MINESEC 2014).

III.1.3. Planification des enseignements et des apprentissages dans le cadre de l'Approche Par Compétence (APC)

Dans le cadre de l'APC, l'acquisition des compétences est planifiée dans le temps. La planification annuelle des apprentissages consiste à prévoir les activités depuis la fin de l'année scolaire en remontant progressivement dans le temps jusqu'au début de l'année.

Dans l'APC, on privilégie tout d'abord la planification annuelle, qui permet de situer la suite des apprentissages relatifs à une compétence sur une année, mais aussi la planification trimestrielle ou semestrielle, qui correspond à un ensemble de six semaines d'apprentissage, soit cinq semaines d'apprentissages ponctuels, et une semaine d'intégration.

Au début de l'année scolaire, une ou deux semaines sont réservées à une remédiation au cours de laquelle l'enseignant procède à une révision pour combler les principales lacunes des apprenants. Ensuite, l'enseignant répartit sur toute l'année, de façon régulière, les apprentissages en cinq ou six paliers (parfois aussi appelés « séquences »). Ces apprentissages sont définis en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. A la fin de chaque palier, il prévoit une période réservée d'abord aux activités d'intégration (module d'intégration), ensuite aux évaluations formatives et détection d'erreurs et enfin à la remédiation. Pendant les activités d'intégration, l'enseignant conçoit une situation-problème dont la résolution permet aux apprenants de mobiliser leurs différentes ressources. Pour ce faire, l'enseignant peut planifier ses cours sur toute l'année et y insérer cinq à six moments pareils. A la fin de l'année scolaire, l'enseignant réserve une période consacrée à l'évaluation finale (évaluation certificative).

III.1.4. L'Approche Par Compétence en classe d'Histoire et motivation des élèves

Au cœur du dispositif didactique prescrit par cette nouvelle approche pédagogique en classe d'histoire, la situation-problème est présentée comme étant la plus susceptible de stimuler l'intérêt des élèves. Le MINESEC considère que les problèmes à étudier en classe d'histoire doivent être présentés à partir des situations de la vie quotidienne pour signifier quelque chose pour les élèves. Les situations de vie proposées par les enseignantes et les enseignants devraient, par leur complexité, favoriser le développement des compétences disciplinaires et transversales (MINESEC 2014).

La discipline « Histoire » dans les classes scientifiques au secondaire est souvent perçue comme une science qui a une importance de second rang, pour ne pas dire sans grande utilité. En effet, pour la majorité des élèves des classes scientifiques, c'est juste une « discipline de mémoire ». Ce qui entraîne un désintéressement des élèves pour cette discipline.

Pourtant, « l'Histoire, autrement dit l'exploration du passé, nous aide à entrevoir d'où nous venons... et où nous allons. En nous faisant mieux connaître le beau pays auquel nous avons le bonheur d'appartenir, elle nous prépare à bâtir ensemble notre avenir », *André Larané (2020)*. Aussi, l'un des enjeux de l'apprentissage de l'histoire dans une société pluraliste et démocratique, comme la société camerounaise est de consolider l'appartenance commune et la diversité des identités. Au secondaire, cette discipline prédispose les apprenants au patriotisme, à l'ouverture à l'autre, à la pratique de la démocratie et au pluralisme à travers une éducation au vivre ensemble harmonieux et pacifique dans une terre multiethnique.

Selon Sabbagh (2009), pour chercher à motiver les élèves au cours d'histoire, on peut se poser quelques questions : à quoi sert l'histoire ? Par exemple, pour des jeunes, l'histoire peut leur paraître inintéressante : il y a trop de dates et de noms, à savoir par cœur, cela paraît dépassé, et très loin de leur vie... Pourtant l'histoire est partout, elle explique notre vie actuelle.

A la différence de l'élève qui est amené à se mobiliser sur les activités d'apprentissage en histoire, l'enseignant a pour mission la mise en activité. Autrement dit, la création des conditions pédagogiques et interactionnelles en vue de mobiliser intellectuellement les élèves sur des contenus historiques et pallier aux difficultés d'apprentissage. Mais, dans la pratique, on observe plutôt le contraire en classe d'histoire. L'activité de remédiation qui est l'une des étapes clés de l'Approche par Compétence est souvent mise en œuvre de façon inappropriée.

III.1.5. La remédiation pédagogique

Comme indiqué ci-dessus, la remédiation est une étape importante dans l'Approche Par Compétences. C'est la remise à niveau des apprenants ayant des difficultés dans leurs apprentissages. Elle permet à l'apprenant de revenir sur ce qu'il n'a pas compris et d'installer les compétences qu'il n'a pas acquises.

Dans l'Approche Par Compétences, la caractéristique « *remédiation* » a rarement fait l'objet d'études ou de recherches au Cameroun pour voir son impact sur la construction des savoirs des élèves. Selon Varly et Al 2020, la remédiation scolaire se réfère à l'ensemble des actions correctives entreprises dans le cadre du processus pédagogique pour amener un élève à surmonter les difficultés d'apprentissage qui contraignent sa progression. La remédiation a pour objectif d'éviter que l'élève n'accumule des lacunes dont les effets pourraient être dramatiques pour la poursuite de sa scolarité. Elle consiste en un processus de régulations permanentes et interactives dans le cursus d'apprentissage de l'élève (CEPEC, 2013).

La remédiation, bien qu'utilisée depuis fort longtemps, est un terme institutionnel datant de 1989, elle désigne les actions entreprises à la suite des évaluations formatives. Cette pratique reste donc relativement récente ce qui explique peut-être le fait qu'une définition précise est difficile à trouver.

En approfondissant les recherches « étymologiques » on peut trouver deux sens à la remédiation. Si on rapproche remédiation du verbe remédier (qui signifie apporter un remède) on fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une « re-médiation » (c'est d'ailleurs dans ce

sens que nous l'envisageons dans cette étude) il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente.

La remédiation est la suite logique de l'évaluation formative, si à la suite de celle-ci l'enseignant effectue un changement de sa pratique pédagogique afin de s'adapter aux besoins de ses différents élèves, il se rapproche de la pédagogie différenciée (« re-médiation »). Si par contre l'enseignant se penche vers une aide plus individualisée il entre alors dans le soutien scolaire (notion de remède).

III.1.5.1. Conception de l'activité de 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 soient 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.

III.1.5.1.1 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 ». 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 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... ». Certaines confusions entre les termes rattrapage, soutien et remédiation peuvent créer un dysfonctionnement pendant la pratique de l'activité de remédiation pédagogique.

III.1.5.1.2 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 prérequis 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 accompagnement bienveillant et exigeant à la fois* ». L'accompagnement rapproché sera la grande caractéristique de la situation de remédiation afin d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

III.1.5.1.3 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 futurs avec plus ou moins les mêmes moyens et les mêmes ressources. En classe, 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 ». A travers ces activités, l'enseignant identifie les difficultés les plus importantes qui sont communes à un 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 ». 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.

III.1.5.2. Les variations lors de la remédiation pédagogique

III.1.5.2.1. 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 individuel 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 ». 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.

III.1.5.2.2. 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 ». Elle représente l'intervention 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... ». 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.

III.1.5.2.3. 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 négatif car, elle permette à l'enseignant une auto-évaluation et une métacognition. Selon Jean-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 ». 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 ce 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.

III.1.5.2.4. 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 ». 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 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'habitue 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.

III.2. Position et formulation du problème

Au travers des observations de terrain et des enquêtes préalables que nous avons effectués sur la pratique de la remédiation pédagogique dans les classes scientifiques lors des cours d'histoire, un problème lié à une mise en œuvre approximative de cette technique par les enseignants a été relevé avec pour conséquences une mauvaise construction du savoir qui se traduit par de mauvais résultats scolaires en histoire chez les élèves des classes scientifiques concernées.

Dans un premier temps, nous avons mené des entretiens informels avec les inspecteurs pédagogiques d'Histoire pendant les séminaires de formation organisés au profit des enseignants des établissements d'enseignement secondaires. Ces entretiens ont permis de relever qu'une proportion non négligeable (42%) d'enseignants inspectés au cours de l'année scolaire 2021/2022 ne pratiquent pas correctement la remédiation pédagogique en histoire dans les classes scientifiques.

Dans un second temps, ces entretiens informels ont été prolongés aux enseignants d'Histoire des classes scientifiques. L'analyse de leurs réponses aux questions d'enquêtes préliminaires révèle que près de la moitié des enseignants pratiquent encore des méthodes transmissives et restent réticents aux innovations apportées par la nouvelle approche pédagogique APC. Près de la moitié des enseignants affirment que les erreurs sont couramment rencontrées après les évaluations formatives dans l'enseignement de l'histoire dans les classes

scientifiques et que les conditions de travail et le manque de temps ne leur permettent pas de mener de manière appropriée les activités de remédiation.

Le problème central de cette recherche est celui d'une pratique inappropriée des activités de remédiation qui pourrait entraîner une mauvaise construction des savoirs historiques (mauvais résultats scolaires en histoire) chez les élèves des classes scientifiques.

En effet, l'enseignant recherche le succès de ses élèves et dans cette quête, il est aidé par un cadre théorique et normatif qui découle de sa formation et des recommandations du ministère en charge de l'éducation. Giordan et De Vecch (1987) remarquent que « malgré les apports de Piaget et de Bachelard en didactique et les implications en épistémologie, on constate que la plupart des enseignants fonctionnent toujours comme ils le faisaient avant ».

Une pratique appropriée des activités de remédiation pédagogique ou « Remédiation appropriée » signifie le respect de toutes ses étapes clés dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit dans le cadre de l'Approche par Compétence de dispenser l'enseignement, de faire une évaluation formative, de pointer les erreurs et pour corriger ces erreurs/difficultés détectées, de procéder à un changement de la pratique pédagogique afin de s'adapter ou résoudre les problèmes des élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons qu'un enseignant pratique la remédiation de façon appropriée lorsqu'il :

- a une bonne connaissance de la notion de remédiation pédagogique ;
- maîtrise les étapes clés du processus d'enseignement-apprentissage qui conduisent à la remédiation pédagogique dans le cadre de l'APC ;
- pratique les activités de remédiation pédagogique au cours de ses enseignements ;

Si l'une des conditions citées ci-dessus n'est pas respectée, nous considérons que l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée.

III.3. Question de recherche

- Question principale de recherche

Comment la pratique des activités de remédiation pédagogique influence-t-elle les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire ?

- Questions secondaires de recherche

Question secondaire 1 : Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique la remédiation pédagogique de façon appropriée sont-elles en moyenne significativement supérieures à celles des élèves des classes où l'enseignant ne la pratique pas ?

Question secondaire 2 : Quelles formes de remédiation contribuent le plus à l'amélioration des résultats des élèves des classes scientifiques en Histoire ?

Par formes de remédiation, on entend :

En fonction du moment où elle est pratiquée :

- La remédiation immédiate : Elle peut être
 - **Proactive** (en début d'apprentissage) ;
 - **Interactive** (en cours de l'activité) ;
 - **Rétroaction** (en fin d'activité).
- La remédiation différée.

En fonction de la cible :

- La remédiation individuelle ;
- La remédiation collective.

III.4. Hypothèses de recherche

Au terme de la présentation des travaux réalisés d'autres chercheurs sur des thèmes similaires au notre, des clarifications apportées aux concepts de notre recherche et des théories relatives au sujet, les hypothèses suivantes peuvent être formulées.

III.4.1. Hypothèse principale

Une pratique appropriée de la remédiation pédagogique améliore les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire.

III.4.2. Hypothèses secondaires

- Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique de façon appropriée la remédiation pédagogique sont en moyenne significativement supérieures à celle des élèves des classes scientifiques où l'enseignant ne la pratique pas de façon appropriée.
- Il existe des formes de remédiation qui contribuent le plus à l'amélioration des résultats des élèves des classes scientifiques en Histoire.

Par formes de remédiation, il y'a lieu de rappeler qu'il s'agit :

En fonction du moment où elle est pratiquée :

- La remédiation immédiate ;
Elle peut être
 - **Proactive** (en début d'apprentissage) ;
 - **Interactive** (en cours de l'activité) ;
 - **Rétroaction** (en fin d'activité).
- La remédiation différée.

En fonction de la cible :

- La remédiation individuelle ;
- La remédiation collective.

III.4.3. Variables de l'étude

Les variables sont les éléments qui changent dans un système d'expérimentation ou d'observation particulier. Au regard de nos hypothèses de recherche, nous définissons les variables suivantes :

- **Relation entre la pratique de la remédiation et les résultats scolaires des élèves en histoire**

Une pratique appropriée des activités de remédiation pédagogique par l'enseignant d'histoire entraîne de meilleurs résultats scolaires chez les élèves des classes scientifiques.

Variable indépendante : Pratique de la remédiation pédagogique ;

Variable dépendante : Résultat scolaire en Histoire (Construction des savoirs historiques)

- **Relation entre les formes de remédiation et les résultats scolaires des élèves en histoire**

Il existe des formes de remédiation pédagogique qui soient associées à un meilleur résultat scolaire des élèves en Histoire.

Variable indépendante : Formes de remédiation pédagogique

Variable dépendante : Résultat scolaire des élèves en Histoire (Construction des savoirs historiques)

III.4.4. Tableau synoptique

Tableau 2 : Tableau Synoptique

Thème de recherche	Questions de recherches	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateur
Pratique de la remédiation dans l'Approche Par Compétence et construction des savoirs historiques des élèves des classes scientifiques	Question principale : Une pratique appropriée des activités de remédiation pédagogique améliore-t-elle les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire ?	Objectif général : Analyser et expliquer les performances des élèves en histoire dans les classes scientifiques en lien avec la pratique de la remédiation pédagogique.	Hypothèse principale : Une pratique appropriée de la remédiation pédagogique améliore les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire.	Variable indépendante : Pratique de la remédiation par l'enseignant d'Histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique appropriée de la remédiation - Pratique inappropriée de la remédiation 	Mise en œuvre de toutes les étapes de la remédiation pédagogique
	Question secondaire 1 : Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique la remédiation pédagogique de façon appropriée sont-elles en moyenne	Objectif spécifique 1 : Montrer que les résultats sont améliorés dans les classes où la remédiation est	Hypothèse secondaire 1 : Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique de façon appropriée la	Variable dépendante : Résultat scolaire des élèves des classes scientifiques en Histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Expert - Acquis - En cours d'acquisition - Non acquis 	Note d'histoire des élèves des classes scientifiques à l'examen blanc (Probatoire et Baccalauréat)
	Question secondaire 1 : Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique la remédiation pédagogique de façon appropriée sont-elles en moyenne	Objectif spécifique 1 : Montrer que les résultats sont améliorés dans les classes où la remédiation est	Hypothèse secondaire 1 : Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique de façon appropriée la	Variable indépendante : Pratique de la remédiation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique appropriée de la remédiation - Pratique inappropriée de la remédiation 	Mise en œuvre de toutes les étapes de la remédiation pédagogique

	significativement supérieures à celles des élèves des classes où l'enseignant ne la pratique pas ?	pratiquée de façon appropriée	remédiation pédagogique sont en moyenne significativement supérieures à celle des élèves des classes scientifiques où l'enseignant ne la pratique pas de façon appropriée.	Variable dépendante : Résultat scolaire des élèves des classes scientifiques en Histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Expert - Acquis - En cours d'acquisition - Non acquis 	Note d'histoire des élèves des classes scientifiques à l'examen blanc (Probatoire et Baccalauréat)
	Question secondaire 2 : Quelles formes de remédiation contribuent le plus à l'amélioration des résultats des élèves des classes scientifiques en Histoire ?	Objectif spécifique 2 : Déterminer les formes de remédiation associées à une plus grande performance des élèves des classes scientifiques en histoire	Hypothèse secondaire 2 : Il existe des formes de remédiation qui contribuent le plus à l'amélioration des résultats des élèves des classes scientifiques en Histoire	Variable indépendante : les formes de remédiation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Remédiation immédiate ; - Remédiation différée - Remédiation individuelle ; - Remédiation collective 	Forme de remédiation pratiquée
				Variable dépendante : Résultat scolaire des élèves des classes scientifiques en Histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Expert - Acquis - En cours d'acquisition - Non acquis 	Note d'histoire des élèves des classes scientifiques à l'examen blanc (Probatoire et Baccalauréat)

III.5. Objectifs de l'étude

Afin de répondre aux questions de recherche formulées ci-dessus, nous nous fixons les objectifs ci-après.

- Objectif Général

L'objectif général de ce travail est d'analyser et d'expliquer les performances des élèves en histoire dans les classes scientifiques en lien avec la pratique de la remédiation pédagogique.

- Objectifs spécifiques :

- Déterminer le niveau des résultats scolaires en histoire dans les classes scientifiques où la remédiation est pratiquée de façon appropriée et celles où elle ne l'est pas ;
- Montrer que les résultats sont améliorés dans les classes où la remédiation est pratiquée de façon appropriée ;
- Identifier les formes de remédiation associées à une plus grande performance des élèves des classes scientifiques en histoire.

Au terme de cette étude, nous proposerons des recommandations susceptibles d'améliorer les performances scolaires en Histoire dans les classes scientifiques par le biais de la pratique appropriée des activités de remédiation.

III.6. Intérêt de l'étude

Cette recherche présente un triple intérêt :

Intérêt professionnel : d'un point de vue professionnel, l'étude permet à l'enseignant d'Histoire d'éprouver ses pratiques pédagogiques de classe, de se remettre en question ou de renforcer ses bonnes pratiques en remédiation afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves.

Intérêt Didactique et pédagogique : d'un point de vue didactique, l'étude permet de s'approprier la démarche pédagogique à adopter pour les activités de remédiation. Elle permettra d'identifier les formes de remédiation que l'enseignant devra régulièrement pratiquer pour améliorer la performance des élèves des classes scientifiques. Elle permettra également aux acteurs du processus enseignement-apprentissage de relever, analyser et interpréter les manquements constatés dans la pratique de la remédiation qui constituent des difficultés dans la construction des savoirs historiques.

Intérêt politique : Cette étude proposera aux autorités éducatives du Cameroun des démarches et suggestions qui permettront de réorienter les programmes et méthodes d'enseignement de l'Histoire dans les classes scientifiques.

PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, il s'agira de spécifier les choix méthodologiques qui permettent d'atteindre les objectifs fixés par l'étude. Nous présenterons ici le type de recherche envisagé, la population cible, les outils de collecte de données, la méthode de collecte et d'analyse des données.

IV.1. Type de recherche

Cette étude privilégiera l'approche quantitative et qualitative pour le recueil des données. L'étude regroupe plusieurs types de recherches : Etude de cas et recherche comparative.

La recherche comparative permettra d'établir une relation de cause à effet à partir des variables indépendantes et dépendantes. C'est une méthode qui recherche les ressemblances et les différences entre les situations. Pour une meilleure comparaison, on utilise en général deux techniques :

- La comparaison des éléments de différence (Exemple : les moyennes) ;
- L'application des tests statistiques de Student ou de la loi normale.

Pour comparer deux moyennes observées, sur deux échantillons de tailles n_1 et n_2 , on procède de la manière suivante : si M_1 et M_2 sont les moyennes observées sur les échantillons n_1 et n_2 et S_1 et S_2 les écarts types pour les mêmes échantillons, avec $n_1 \geq 30$ et $n_2 \geq 30$, on détermine Z tel que :

$$Z = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

M_1 : Moyenne du groupe 1 et M_2 : Moyenne du groupe 2.

S_1^2 : écart type du groupe 1 et S_2^2 : écart type du groupe 2.

n_1 : effectif du groupe 1 et n_2 : effectif du groupe 2.

On effectue un test statistique avec pour hypothèse nulle H_0 « Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes ».

Dans le cadre de notre recherche, l'étude comparative sera un moyen de vérifier l'hypothèse selon laquelle les notes des élèves où l'enseignant pratique de manière appropriée

les activités de remédiation sont supérieures en moyennes à celles des élèves où l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée.

IV.2. Population cible

Une population est l'ensemble des éléments auxquels se rapportent les données étudiées. En statistique, le terme "population" s'applique à des ensembles de toute nature : Etudiants d'une académie, production d'une usine, poissons d'une rivière, entreprises d'un secteur donné. Une population doit être bien définie. Sa définition est importante car elle conditionne l'homogénéité des unités observées et aussi la fiabilité des résultats. Dans une population donnée, chaque élément est appelé "individu" ou "unité statistique". Lorsqu'on veut étudier les données relatives aux caractéristiques d'un ensemble d'individus ou d'objets il est difficile d'observer toutes les données lorsque leurs nombres sont élevés. Au lieu d'examiner l'ensemble qu'on appelle population on examine un nombre restreint qu'on appelle échantillon. Les observations obtenues sur une population ou sur un échantillon constituent un ensemble de données auxquelles s'appliquent les méthodes de la statistique descriptive dont le but est de décrire le plus complètement et le plus simplement l'ensemble des observations qu'elles soient relatives à toute la population ou seulement à un sous-ensemble.

Notre étude a été menée dans quinze établissements secondaires de la région du Centre tirés au hasard dans le Département de la Méfou et Afamba et le Département du Mfoundi. Il s'agit des établissements d'enseignements secondaires suivants : Collège Bilingue la Solidarité, Lycée de Nkoabang, Collège Di-Angelis , Collège Catholique Père Monti, Lycée de MFOU, Lycée d'Abang, Lycée de Nkolafamba, Collège HOREB, Lycée d'Elig Essono , Groupe Scolaire Bilingue les Sapins, Collège Bilingue la Lumière, Lycée de Mimboman , Lycée d'Ekounou, Lycée Nkoldongo, Lycée d'Anguissa.

La population cible est constituée des enseignants-classes d'Histoire des classes scientifiques (Première et Terminale) sur qui nous avons collecté les informations sur la connaissance et pratique de la remédiation et les formes appliquées. Les établissements visités nous ont permis d'avoir un effectif suffisant d'enseignants pour mener nos analyses.

Nous avons également collecté certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques des enseignants. Nous avons demandé aux enseignants de nous fournir les copies de bordereaux de notes d'Histoire des élèves de leur classe scientifiques pour le compte de l'examen blanc de l'année académique 2021/2022.

IV.3 Caractères étudiés

Pour étudier une population, le statisticien ne retient que les caractères qui l'intéressent. Un caractère étant une variable qui caractérise les individus de cette population. Les valeurs possibles d'un caractère sont appelées ses modalités.

Il existe deux catégories de caractères : les caractères qualitatifs et les caractères quantitatifs.

Un caractère est dit quantitatif quand ses différentes modalités sont mesurables par des nombres qui en indiquent l'intensité, peut encore distinguer :

- ✓ Les caractères discrets sont ceux dont le nombre de modalité est fini ou dénombrable. Leurs valeurs peuvent être ou non des nombres entiers, par exemple le nombre de pages d'un livre, le nombre de personnes dans une famille. D'autre façon entre deux valeurs successives, aucune autre valeur n'est possible.
- ✓ Les caractères continus sont ceux qui ont une infinité de modalités, comme la taille, le poids des labradors de 3 ans, pression artérielle, taux de lipides, nombre de bactéries, durée de survie. De façon générale entre deux valeurs successives, il peut exister une infinité de valeurs.

Un caractère est dit qualitatif quand ses différentes modalités ne peuvent être désignées que par leurs qualités. Il existe deux types du caractère qualitatif, nominal et ordinal.

- ✓ Caractère qualitatif ordinal si nous pouvons comparer ces modalités entre elles et par conséquent ranger par ordre croissant ou décroissant, par exemple : le degré de sévérité d'une maladie (faible, moyenne, forte), Etat sanitaire des individus (Sain, Malade).
- ✓ Caractère qualitatif nominal s'il correspond à des noms et il n'y a aucun ordre précis, comme le sexe, la race, couleur de la robe de bovins, etc.

IV.4. Echantillon de l'étude

Un échantillon est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population (Savard, 1978, Chap. 1) [2], Ainsi, au lieu d'examiner l'ensemble de la population, on étudie une partie ou un sous-ensemble de cette population qui est représentatif et à partir duquel on peut tirer des conclusions pour l'ensemble de cette population. La statistique inférentielle permet, à l'aide des probabilités, de généraliser les conclusions issues d'un échantillon pour l'ensemble de la population avec un certain degré de certitude (Spiegel, 1974, Chap. 1) Deux types d'échantillons peuvent être distingués : les échantillons non-probabilistes et les échantillons probabilistes.

Les échantillons non-probabilistes

Les sujets ou les objets sont choisis selon une procédure pour laquelle la sélection n'est pas aléatoire. Ce type d'échantillon pose plusieurs problèmes inférentiels comme nous le verrons un peu plus loin.

Les échantillons probabilistes

Dans ce cas, les sujets ou les objets sont choisis selon une procédure où la sélection est aléatoire. Deux règles sont à respecter dans les procédures d'échantillonnage :

- ✓ la base d'échantillonnage doit inclure toutes les entités i.e. les sujets ou les objets ou les unités spatiales à partir desquels le choix des entités sera fait ;
- ✓ les entités doivent être sélectionnées par une procédure d'échantillonnage indépendante et aléatoire à l'aide par exemple d'une table de nombres aléatoires.

La population de notre étude est constituée des enseignants d'histoire des classes scientifiques des établissements secondaires tirés au hasard dans la région du Centre.

Au total, 68 enseignants ont été tirés et ont répondu à notre questionnaire. La répartition des enseignants par Département visité est présentée ci-dessous. On peut voir que 34 enseignants ont été enquêtés dans les établissements de la Méfou et Afamba et 34 enseignants dans le Mfoundi.

Tableau 3 : Répartition des enseignants enquêtés par Département

Départements	MEFOU ET AFAMBA	MFOUNDI	Total
Effectif d'enseignants enquêtés	34	34	68

Tableau 4 : Répartition des enseignants enquêtés par Etablissement

Etablissements	Effectifs des enseignants enquêtés
Collège Bilingue la Solidarité	3
Lycée de Nkoabang	5
Collège Di-Angelis	4
Collège Catholique Père Monti	4
Lycée de MFOU	5
Lycée d'Abang	5
Lycée de Nkolafamba	5
Collège HOREB	3
Lycée d'Elig Essono	6
Groupe Scolaire Bilingue les Sapins	4
Collège Bilingue la Lumière	4
Lycée de Mimboman	5
Lycée d'Ekounou	5
Lycée Nkoldongo	5
Lycée d'Anguissa	5
TOTAL	68

Nous nous proposons de constituer deux groupes d'enseignants :

- Le premier groupe sera constitué des enseignants qui pratiquent de façon appropriée les activités de remédiation pédagogique ;
- Le second groupe sera constitué des enseignants qui ne pratiquent pas ou pratiquent de façon inappropriée les activités de remédiation pédagogique.

Dans ce cadre, les élèves des enseignants du premier groupe seront considérés comme faisant partie du groupe expérimental dans lequel les activités de remédiation sont pratiquées. Les élèves des enseignants du second groupe constitueront le groupe de contrôle.

Lors de cette étude, la population cible était constituée des enseignants-classes d'Histoire des classes scientifiques (Première et Terminale) sur qui nous avons collecté les informations sur la connaissance et pratique de la remédiation et les formes appliquées. Nous avons également collecté certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques sur les enseignants. Nous demanderons également aux enseignants de nous fournir les copies de bordereaux de notes d'Histoire des élèves de leurs classes scientifiques pour le compte de l'examen blanc de l'année académique 2021/2022.

IV.5. Délimitation empirique et thématique de l'étude

Dans le cadre de cette recherche, la dimension empirique prend en compte les aspects contextuels alors que le volet thématique s'attarde à présenter les contours conceptuels mis en exergue par l'étude.

Délimitation empirique

Cette section a abordé la délimitation du point de vue spatial et temporel.

- Du point de vue spatial et temporel

Cette étude avait pour cadre spatial la région du Centre Cameroun, les Départements du Mfoundi et de la Méfou et Afamba. L'étude a couvert la période allant du 1^{er} Mai au 30 Juin 2022.

- Du point de vue thématique

La présente étude s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, plus précisément de la didactique des disciplines, et de façon spécifique la didactique de l'Histoire. Il s'agit d'une contribution à l'amélioration de pratique de la remédiation lors des leçons d'histoire.

Notre étude a abordé les aspects suivants :

- Les formes de remédiation et leur influence sur la construction des savoirs historiques (la performance des élèves des classes scientifiques en histoire) ;
- La façon dont les activités de remédiation sont mises en œuvre par les enseignants ;
- Les performances des élèves des classes scientifiques en histoire traduites en termes de résultats scolaires.

IV.6. Méthodes et instruments de collecte des données

IV.6.1 Méthode de collecte des données

Les principales méthodes de collecte utilisées lors notre étude sont : l'enquête et l'exploitation de document.

Les enquêtes peuvent être qualitatives ou quantitatives :

- Les enquêtes qualitatives ont pour objectif de comprendre un problème en profondeur. Pour cela, il est nécessaire non seulement de mettre à l'aise et faire parler les personnes interrogées, mais aussi d'analyser les comportements non verbaux. On peut procéder par les réunions de groupe, les entretiens en face à face et l'observation ;
- Les enquêtes quantitatives encore appelées sondages prolongent en général les enquêtes qualitatives. Les études qualitatives servent à comprendre en profondeur « le pourquoi ? » et « le comment ? » d'une situation. Les études quantitatives répondent à la question « combien ? », elles permettent de mesurer. Elles se caractérisent par : l'utilisation d'un questionnaire ; la constitution d'un échantillon représentatif ; la volonté de mesurer, d'établir des tendances. Les études quantitatives, quelles qu'elles soient s'appuient sur l'outil « questionnaire » et ont pour objectif de quantifier, de mesurer un comportement, par exemple, les questionnaires prennent la forme d'une succession de questions fermées ou semi-ouvertes, simples et sans ambiguïté.

IV.6.2 Instrument de collecte de données

D'aucuns savent que le choix d'une technique n'est pas l'effet de hasard. Ainsi, il dépend d'un sujet à un autre. Telle en est une observation formulée par KABAMBI NT et al. cités par BISIMWA B. (2000,p.34) et SONGA MUBAKE 2010,p.26). En effet, la technique selon le dictionnaire encyclopédique (2000, p.1844), est un moyen ou un ensemble de moyens adaptés à une fin. Elle est un procédé particulier utilisé pour mener à bonne fin une opération concrète visant à fabriquer un objet matériel ou immatériel. Pour L. NGUAPITSHI KAYONGO (2009), la technique est un ensemble de moyens, de procédés utilisables dans toutes sortes de perspective et qui permettent à un chercheur de préparer l'enquête.

Quant à nous, la technique constitue un moyen, un outil au service d'une méthode. Elle est un ensemble d'instruments adéquats qui peuvent permettre de traiter et de collecter les données mixtes nécessaires à la vérification de l'hypothèse formulée.

Les techniques couramment utilisées sont : la technique documentaire, l'interview et enfin le questionnaire d'enquête.

IV.6.2.1 La technique documentaire

La technique documentaire dite la documentation, se définit comme celle consistant en lecture et la consultation d'un certain nombre de documents écrits chiffrés des ouvrages officiels et privés dans le but d'y puiser des éléments requis pour la recherche. Pour WASSO MBILIZI (1971,p.18), la documentation est un moyen permettant au chercheur de rassembler les matériaux nécessaires dont il aura grandement besoin tout au long de son investigation. Cette technique nous a permis d'accéder à la documentation en rapport avec notre sujet. Ainsi, dans notre travail, nous avons consulté les travaux scientifiques, notamment les mémoires, les travaux de fin de cycle, les ouvrages, les articles voire divers rapports administratifs, l'accès l'internet dans le but d'y puiser des informations nécessaires pour la recherche.

IV.6.2.2 L'interview

Pour atteindre l'objectif assigné à notre recherche, il importe de nous référer à l'avis des spécialistes sur le sens du concept interview. Selon J. MATABARO (2008, P.8), l'interview est une séance où l'enquêteur échange au moyen des questions avec un sujet à la recherche des informations relatives à un fait. Il ajoute qu'elle est une méthode permettant d'obtenir des informations auprès d'un sujet en lui posant des questions. Quant à nous, l'interview demeure une technique qui consiste à poser des questions à un sujet dans le but de collecter les faits utiles à la vérification des hypothèses émises dans un travail. Dans le présent travail, l'interview nous a permis sans doute d'obtenir des informations supplémentaires sur la problématique des troubles d'apprentissage chez les élèves des écoles secondaires conventionnées protestantes.

IV.6.2.3 Le questionnaire d'enquête

D'après M. GRAWITZ (1974,p.717), le questionnaire se définit comme étant un moyen de communication essentielle entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est l'outil par lequel le double but de l'entretien doit être atteint ; il s'agit d'une part de motiver pour inciter l'enquêté à parler, à donner son opinion et d'autre part d'obtenir des informations adéquates pour l'enquêteur. Ainsi, le questionnaire comporte une série de questions contenant des problèmes sur lesquels l'on attend de l'enquêté une information. Quant à nous, un questionnaire est un éventail des questions écrites auxquelles Sun sujet est invité à répondre suivant une consigne donnée par l'enquêteur.

Nous avons pu recourir à l'élaboration ou la construction d'un questionnaire d'enquête pour nous permettre à la récolte des données auprès de l'échantillon d'étude.

Selon P. ALBOU cité par K. MUBIGALO (2006,p.16), construire un questionnaire c'est d'abord préciser les objectifs de la recherche et ensuite traduire ces objectifs en items bien rédigés.

Quant à D. MALALA (2016), un questionnaire d'enquête comprend normalement trois formes des questions, à savoir : les questions ouvertes, fermées et semi-fermées et/ou semi-ouvertes.

- Les questions fermées : elles sont celles où l'on demande au sujet d'opérer un choix parmi les réponses qui lui sont proposées par l'enquêteur.
- Les questions ouvertes : ce sont celles où le sujet jouit de la liberté de répondre à la question comme il veut ou encore de formuler librement une réponse à la question posée.
- Les questions semi-fermées et/ou semi-ouvertes : ce sont celles où les réponses sont prévues comme dans une question fermée mais tout en laissant au sujet la possibilité de donner des réponses en plus de celles qui lui sont proposées.

Dans le présent travail, nous trouvons sans doute parmi les items des questions fermées où les réponses sont proposées et parmi lesquelles les enquêtés doivent faire le choix. Néanmoins, nous avons utilisé également quelques questions semi-ouvertes où les enquêtés doivent proposer des réponses en plus de celles que nous avons fournies. Pour parvenir aux résultats escomptés, nous avons dû effectués le dépouillement des protocoles en notre possession. Telle est l'opération qui nous a amené à formuler quatre thèmes que comprennent les items à chaque questionnaire. De ce fait, les thèmes eux-mêmes se présente comme suit :

Pour la collecte des données dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé un questionnaire adressé aux enseignants d'Histoire des classes scientifiques des établissements scolaires préalablement tirés pour recueillir les informations sur la connaissance et la pratique de la remédiation, les formes de remédiation pratiquée (Individuelle ou collective ; Immédiate ou différée, etc.). Les questionnaires ont été administrés aux enseignants en les entretenant brièvement sur les raisons académiques qui justifient notre étude et en leur fournissant les explications permettant d'éviter les problèmes de compréhensions et les erreurs.

Dans le questionnaire, nous avons prévu des questions permettant de vérifier si l'enseignant pratique la remédiation de façon appropriée ou non. Ces questions permettent d'apprécier la connaissance de la notion de remédiation par l'enseignant (Question QEN13), la

maîtrise des étapes de la remédiation pédagogique (Question QEN14 et QEN15), la pratique effective des activités de remédiation par l'enseignant au cours de ses enseignements (QEN16).

Nous avons également exploité les bordereaux de note d'histoire des examens blancs (Probatoire et Baccalauréat) de l'année académique 2021/2022 pour avoir les résultats scolaires des élèves. Ces bordereaux ont été obtenus auprès des enseignants d'Histoire des classes ou auprès de l'administration de l'établissement scolaire.

IV.7. Méthode de traitement et d'analyse des données

Avant de procéder à l'analyse des données collectées, la première étape consiste à dépouiller, saisir et traiter des données. Effectivement, nous savons sans doute que les données recueillies auprès des sujets sont toujours brutes. D'où, la nécessité de les quantifier afin de leur donner une signification. Pour A. REY et al (1988, p.1436), le traitement lui-même est le fait d'examiner une situation donnée, la débattre et en discuter.

Pour J. HUMLERT cité par M. MUHIGIRWA (2007, p.26), le dépouillement des données est une opération qui permet au chercheur de résumer, de synthétiser et classer les données récoltées au terme d'une enquête en tenant compte de diverses facettes des problèmes notamment de la description de l'origine, des causes et des conséquences.

Quant à nous, le dépouillement des données est un codage des réponses suivant des items l'un après l'autre moyennant le système de pointage.

Dans le cadre de notre étude, les données issues du questionnaire adressé aux enseignants d'histoire seront saisies et traitées dans l'application de saisie dans le logiciel de traitement de données CSPRO, elles seront ensuite exportées dans le logiciel SPSS pour être analysées afin de produire les statistiques permettant d'apprécier l'influence de la pratique de la remédiation sur les performances scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire.

Dans le fichier de données de l'enquête, les enseignants seront divisés en deux groupes. Un groupe qui pratique la remédiation de façon appropriée et un autre groupe qui ne la pratique.

IV.7.1. Analyse qualitative

L'analyse qualitative consiste en une simplification et une organisation des données afin d'en ressortir des interprétations cohérentes, la principale technique souvent utilisée est l'analyse de contenus. Cette dernière reste toutefois plus indiquée pour des opinions ou un corpus est défini et exploité pour ressortir des informations qui seront quantifiées, organisées

et interprétées. Pour notre cas, il sera question de relever les réponses aux questions ouvertes, de les organiser et les quantifier afin d'aboutir à des conclusions par induction / déduction.

Le traitement des données qualitatives peut être mené d'un point de vue sémantique ou statistique (Andreani, Conchon, 2001). Dans le cas des traitements dits « sémantiques », l'analyse est conduite à la main, selon la démarche de l'Analyse de Contenu. Par approximations successives, elle étudie le sens des idées émises ou des mots. Plusieurs études réalisées par les professionnels suivent souvent cette approche traditionnelle (Morrison et al, cités par Andreani, Conchon, 2005). Au contraire, les traitements statistiques sont réalisés sur ordinateur à partir de logiciels de traitement de textes. Les analyses procèdent à des comptages de mots, des morceaux de phrases ou des catégories et à des analyses de données. Le tableau ci-dessous résume les principales caractéristiques des deux approches :

Traitement sémantique	Traitement statistique
Traitement manuel Analyse empirique des idées, des mots, et de leurs signification	Traitement informatique Analyse statistique des mots et des phrases

IV.7.1.1 Traitement sémantique

IV.7.1.1.1 Les analyses thématiques

a) L'analyse catégorielle :

Elle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certains éléments et à les regrouper en catégories significatives. Il s'agit d'une démarche essentiellement quantitative basée sur l'hypothèse que la fréquence d'une idée est proportionnelle à son importance.

b) l'analyse de l'évaluation :

Elle porte sur les jugements formulés par le locuteur du point de vue fréquence et direction (jugement positif ou négatif).

IV.7.1.1.2 Les analyses formelles

Les analyses formelles s'intéressent aux formes d'enchaînement du discours ainsi que l'agencement les éléments du message.

a- l'analyse de l'expression

Elle examine sur la forme de la communication, qui reflète des informations sur l'état d'esprit du locuteur ainsi que ses dispositions idéologiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, hésitations...)

b- l'analyse de l'énonciation :

Elle étudie la dynamique du discours ou de la communication. Le chercheur doit être attentif à des données telles que le développement général du discours, l'ordre des séquences, les répétitions, les ruptures de rythme, etc. Cette analyse est complémentaire de l'analyse thématique

c- l'analyse des cooccurrences :

L'analyse des cooccurrences examine les associations de thèmes dans les séquences de la communication ce qui est susceptible d'informer le chercheur sur des structures mentales et idéologiques ou sur des préoccupations latentes.

d- l'analyse structurale :

L'analyse structurale a pour but de mettre en évidence les principes qui organisent les éléments du discours, de manière indépendante du contenu même de ces éléments. Dans l'analyse à caractère structural, on se penche sur l'agencement des différents items sans tenir compte du classement des signes ou des significations.

IV.7.1.2 Traitement statistique

Le traitement statistique code et traite les données qualitatives à l'aide de logiciels spécifiques (Fielding, Lee, 1998, cités par Andreani, Conchon, 2001). Les informations (en général les mots plus que les phrases) sont codées informatiquement et traitées quantitativement. Le sens des interviews ou des observations est mis en évidence par l'analyse statistique.

a. Les logiciels de traitement :

Les logiciels de traitement automatisés de texte sont nombreux (Gibbs, 2002, cités par Andreani, Conchon, 2001). Les plus connus en France sont ALCESTE ou NEUROTTEXT et aux USA les CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software comme Nud*ist ou ATLAS). Cependant il n'existe pas actuellement un programme capable de tout faire. Il est nécessaire d'en choisir un en fonction d'une utilisation spécifique. Les principales fonctions que l'on peut en attendre sont la retranscription des textes, le codage des catégories,

la visualisation graphique des données et le traitement multimédia. La première application des logiciels qualitatifs est de retranscrire les données et de faire des analyses simples de texte. Son rôle est de stocker et de sauvegarder les informations et de constituer en quelque sorte un centre de documentation facilement consultable. Il est aussi de pouvoir repérer, trier, classer et compter les mots ou les morceaux de phrases. Une autre possibilité qu'offrent les logiciels qualitatifs est de coder les catégories, de calculer leur fréquence et de faire ressortir automatiquement les mots phrases qui sont derrière une catégorie. Ces traitements aboutissent à établir un dictionnaire des catégories étudiées (en général une cinquantaine).

En plus de la retranscription et du codage, certains logiciels permettent de réaliser des analyses multiples. Ils servent à obtenir des représentations visuelles et des cartes perceptuelles à partir de programmes d'analyse statistique des données. Par exemple, ils peuvent étudier les relations entre les catégories et les modéliser à l'aide d'analyses en composantes principales. Ils peuvent également produire des diagrammes d'association d'idées ou des cartes mentales grâce à des analyses de similarité et de différence. Un dernier type de logiciels est spécialisé dans le multimédia et dans le traitement des données audio ou vidéo.

b. Traitement Lexical

La base du traitement informatique est l'Analyse lexicale (Lebart, Salem 1988, GavardPerret, Moscorola 1998, cités par Andreani, Conchon, 2001). Cette méthode analyse les mots pleins (par exemple substantifs, verbes, adjectifs) et plus rarement les mots outils (par exemple articles, propositions) ou les mots fonctionnels (par exemple locutions, expressions etc...). Le traitement n'est pas réalisé habituellement sur les mots bruts mais sous leur forme canonique (par exemple verbe à l'infinitif, substantif au singulier etc.). L'analyse comptabilise le nombre de fois où apparaît un mot par rapport au nombre total de mots. La fréquence d'apparition est calculée sur la population totale, sur une cible spécifique ou sur une catégorie (par exemple un concept etc.). Les résultats statistiques fournissent la fréquence d'occurrence des mots. La fréquence de co-occurrence entre les mots et les associations entre les mots de voisinage. Ils présentent des tris croisés selon les catégories et selon les groupes de population. Une des approches est de saisir le sens du discours des interviewés et de le replacer dans son contexte selon des catégories inductives. Une autre est de réorganiser le texte en dimensions fixes selon un modèle prévu à l'avance et de reconstruire la signification à partir de catégories pré-définies. Une dernière est de préciser le sens des mots par des analyses successives et de produire des extraits de texte de plus en plus fin.

IV.7.2. Analyse quantitative

L'analyse quantitative désigne l'ensemble des méthodes et des raisonnements utilisés pour analyser des données standardisées (c'est-à-dire des informations dont la nature et les modalités de codage sont strictement identiques d'un individu ou d'une situation à l'autre). Ces données résultent souvent d'une enquête par questionnaire mais peuvent également être produites par le codage de documents d'archives, de dossiers administratifs, de sources sonores ou visuelles.

S'appuyant sur des méthodes statistiques (qui sont conçues comme des outils d'analyse des grandes séries de données), l'analyse quantitative produit des informations chiffrées (pourcentages, probabilités, effectifs, ratios, classifications, indicateurs de liaison...). Ces chiffres ne constituent toutefois pas une fin en soi : le sociologue les utilise pour étayer son raisonnement, pour identifier des faits... Les chiffres ne sont que des intermédiaires ou des étapes dans le cheminement qui va de l'enquête à la présentation des résultats de l'enquête. Ils permettent de saisir des régularités dans les comportements (ou attitudes ou opinions), des liens entre des variables (décrivant des comportements, attitudes, caractéristiques sociales des situations ou des individus), d'estimer la fiabilité d'un résultat établi sur un échantillon, de classer des individus ou des situations, de hiérarchiser les facteurs concourants à la production d'un fait social.

L'analyse quantitative offre au sociologue, au même titre que l'analyse qualitative, des outils pour l'accompagner dans son raisonnement, dans sa démarche empirique, dans sa recherche et son analyse des données d'enquête. Elle ne se suffit pas à elle-même.

L'analyse des données quantitatives fait appel à des traitements élémentaires qui visent à décrire les éléments recueillis. Les analyses descriptives permettent de spécifier l'état d'une variable par un effectif, un pourcentage, une grandeur moyenne ou un rang. La technique utilisée en première intention est le tri à plat. Cette dernière consiste à dénombrer les réponses obtenues, à examiner la distribution des modalités de réponse pour une variable. Les questions à réponses fermées donnent des variables qualitatives évaluées par des effectifs et/ou des pourcentages. Les questions à réponses numériques donnent des variables quantitatives évaluées par des moyennes et une dispersion. Quand l'échantillon est représentatif de la population, il y a des possibilités de généralisation. Des tests statistiques permettent de juger du pouvoir des données. Les résultats obtenus au terme de la généralisation doivent être donnés avec leur intervalle de confiance que l'on calcule souvent à 95% (la probabilité de se tromper est 5%).

Pour vérifier (confirmer ou infirmer) les différentes hypothèses émises dans le cadre de notre étude, il est important d'utiliser les méthodes d'analyse appropriées à cet effet. En considérant les objectifs spécifiques et la nature de la variable dépendante de l'étude. Nous aurons dans notre cas recours à deux méthodes d'analyses à savoir : l'analyse univariée et bivariée.

IV.7.2.1. Analyse univariée

Cette analyse consiste en la distribution de fréquence de chacune des variables retenues dans le cadre de l'étude. Elle permet ainsi d'avoir une idée sur la répartition des enseignants enquêtés selon leurs caractéristiques individuelles et les modalités de pratiques de la remédiation pédagogique. De plus l'analyse permet de mettre en exergue les valeurs aberrantes dues non seulement aux erreurs d'échantillonnages, mais aussi aux problèmes de collecte et aux erreurs de saisie.

Une analyse univariée consiste à examiner la distribution des modalités de réponse pour une variable ; dans le cas d'une variable nominale, par exemple, il s'agit d'un tri à plat, c'est-à-dire le dénombrement des observations correspondant à chaque modalité de la variable (Notion du tableau simple ou l'on va voir comment les réponses à la variable se répartissent).

La description d'une seule variable repose sur plusieurs points :

- ✓ La description de la variable en elle-même avec la mesure de la fréquence des modalités, les mesures de tendance centrale, dispersion et distribution;
- ✓ La visualisation graphique des modalités;
- ✓ L'inférence statistique, soit la comparaison à des valeurs déterminées ou à des tests avec des valeurs tabulées.

Les termes de base utilisés dans l'analyse univariée sont : effectifs et fréquence.

Dans le cadre de l'analyse univariée, on peut procéder à des mesures de tendance centrale est de résumer une série de variables par une valeur « considérée » comme représentatif.

La moyenne représente le point d'équilibre des observations. C'est une notion très courante et pourtant très limitée : la moyenne est très sensible aux valeurs extrêmes. Ainsi, il est plus recommander d'utiliser la médiane.

La médiane correspond à la valeur qui se situe au milieu de l'effectif. Elle est plus neutre que la moyenne puisqu'elle ne dépend pas des valeurs extrêmes.

Le mode est la valeur de l'effectif ayant la fréquence la plus importante. On peut avoir plusieurs modes.

Les fractiles : Les fractiles permettent de fractionner une série statistique en effectifs égaux. Les plus connus sont les déciles qui divisent la série en 10 et les quartiles (Q1, médiane(Q2), Q3) qui divisent en 4 la série.

On peut également dans le cadre de l'analyse univariée déterminer les mesures de dispersion que sont : étendu, variance, écart type, coefficient de variation.

Etendu : C'est la différence entre la plus grande et la plus petite valeur.

Variance (S^2) : Mesure de la dispersion autour de la moyenne.

Ecart type (S ou σ) : L'écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l'étalement, d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est faible, plus la population est homogène.

Coefficient de variation : Le coefficient de variation (CV) est le rapport de l'écart-type à la moyenne. Plus la valeur du coefficient de variation est élevée, plus la dispersion autour de la moyenne est grande.

Avec l'analyse univariée, on peut aussi effectuer les mesures de distribution à savoir : asymétrie, aplatissement.

La loi normale est une loi probabiliste qui permet de savoir si on peut étendre les informations trouvées sur notre échantillon à l'ensemble de la population.

Coefficient symétrique (ou skewness) : Permet de voir l'asymétrie d'une distribution.

Coefficient d'aplatissement (Kurtosis) : Représente le degré de concentration des données dans les extrémités de la courbe, le kurtosis est égal à 0 dans la distribution normale.

Il est possible de créer des graphiques et d'effectuer des tests statistiques (inférence statistique).

La procédure classique du test statistique est de nature hypothéticodéductive qui implique les étapes suivantes :

- ✓ Formuler l'hypothèse nulle H_0 et l'hypothèse alternative H_1 .
- ✓ Choisir une méthode statistique appropriée et la statistique du test correspondant.
- ✓ Choisir le niveau de signification α (seuil de signification).

- ✓ Déterminer la taille de l'échantillon et collecter les données. Calculer la valeur de la statistique du test.
- ✓ Déterminer la probabilité associée à la statistique du test dans le cadre de l'hypothèse nulle, en utilisant la distribution d'échantillonnage de cette statistique. Alternativement, déterminer les valeurs critiques de la statistique du test qui délimitent les régions de rejet ou de non-rejet.
- ✓ Comparer la probabilité associée à la statistique du test et le niveau de signification spécifié. Alternativement, déterminer si la statistique du test appartient à la région de rejet ou de non-rejet.
- ✓ Prendre la décision statistique de rejeter ou de ne pas rejeter l'hypothèse nulle.
- ✓ Expliquer ce que signifie cette décision au regard du problème d'étude marketing posé.

IV.7.2.2. Analyse bivariée

L'analyse bivariée combine le traitement de deux variables. Retenir la méthode de traitement la plus adaptée nécessite de connaître la nature des variables impliquées dans l'analyse. Ainsi trois situations sont possibles et chacune d'elles fait appel à une méthode déterminée :

- ✓ Analyse de la variance et test statistique de F (Fischer-Snedecor);
- ✓ Régression linéaire et test sur le coefficient de corrélation;
- ✓ Analyse de tableau de contingence et test du khi-deux.

Dans le cadre de notre étude, cette méthode d'analyse fait référence à la statistique de Khi-deux qui permet de vérifier la significativité de l'association entre la variable dépendante et la principale variable indépendante. Cette analyse est basée sur les tableaux de contingence et des graphiques, les résultats des analyses bivariées fournissent quelques présomptions sur la relation entre deux variables.

En statistique, le test du khi-deux, aussi dit du khi-carré, d'après sa désignation symbolique χ^2 , est un test statistique où la statistique de test suit une loi éponyme sous l'hypothèse nulle.

Par exemple, il permet de tester l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilité ou de tester l'indépendance entre deux variables aléatoires.

Dans le cas de notre étude, nous utiliserons le test de Khi-deux d'indépendance. Ce test permet de vérifier l'absence de lien statistique entre deux variables X et Y. Le test du χ^2 de

Pearson ou test du χ^2 d'indépendance est un test statistique qui s'applique sur des données catégorielles pour évaluer la probabilité de retrouver la différence de répartition observée entre les catégories si celles-ci étaient indépendantes dans le processus de répartition sous-jacent. Il convient aux données non-appariées prises sur de grands échantillons ($n > 30$). Les deux sont dites indépendantes lorsqu'il n'existe aucun lien statistique entre elles, dit autrement, la connaissance de X ne permet en aucune manière de se prononcer sur Y. L'hypothèse nulle (H_0) de ce test est la suivante : les deux variables X et Y sont indépendantes. En termes de valeur p, l'hypothèse nulle est généralement rejetée lorsque $p \leq 0,05$.

IV.7.3. Test de Comparaison des résultats scolaires des élèves des deux groupes d'enseignants

Les notes obtenues par les élèves dans les deux groupes (le groupe des enseignants qui pratiquent la remédiation pédagogique de manière appropriée et le groupe d'enseignants qui ne la pratiquent pas) seront comparées afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'activité de remédiation pédagogique influence les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire. Pour réaliser une comparaison, on peut se servir du Test t de student, du Test Z ou du test ANOVA.

IV.7.3.1. Test t de student et test Z

Les tests t et z sont des tests paramétriques car ils supposent que les échantillons sont distribués suivant des lois normales. Cette hypothèse pourra être testée à l'aide des tests de normalité.

On utilise :

- le test t de Student si on ne connaît pas la vraie variance des populations dont sont extraits les échantillons ;
- le test z si on connaît la vraie variance σ^2 de la population.

IV.7.3.1.1. Test t de Student

L'utilisation du test t de Student nécessite de décider préalablement si les variances des échantillons doivent être considérées comme étant égales ou non. XLSTAT propose d'utiliser un test F de Fisher afin de tester l'hypothèse d'égalité des variances, et de tenir compte du résultat du test pour la suite des calculs.

Si l'on considère que les deux échantillons ont la même variance, on estime la variance commune par :

$$s^2 = [(n1-1)s1^2 + (n2-1)s2^2] / (n1 + n2 - 2)$$

La statistique du test est alors donnée par :

$$t = (\mu1 - \mu2 - D) / (s \sqrt{1/n1 + 1/n2})$$

La statistique t suit une loi de Student à n1+n2-2 degrés de liberté.

Si l'on considère que les variances sont différentes la statistique est donnée par :

$$t = (\mu1 - \mu2 - D) / (\sqrt{s1^2/n1 + s2^2/n2})$$

IV.7.3.1.2. Test z

Pour le test z, la variance s^2 de la population est supposée connue. L'utilisateur peut saisir cette valeur ou l'estimer à partir des données (ce dernier cas étant proposé uniquement à titre pédagogique). La statistique du test est donnée par :

$$Z = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

M_1 : Moyenne du groupe 1 et M_2 : Moyenne du groupe 2.

S_1^2 : écart type du groupe 1 et S_2^2 : écart type du groupe 2.

n_1 : effectif du groupe 1 et n_2 : effectif du groupe 2.

Nous nous servons du test Z, car les tailles des échantillons dans les deux groupes sont supérieures à 30. Les moyennes et les écarts types seront calculées pour chaque groupe puis la valeur de Z sera déterminée à l'aide de la relation :

L'hypothèse nulle est H_0 « Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes ».

Dans le cadre de notre recherche, l'étude comparative sera un moyen de vérifier l'hypothèse selon laquelle les notes des élèves où l'enseignant pratique de manière appropriée les activités de remédiation sont significativement supérieures en moyennes à celles des élèves où l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée.

IV.7.3.2. Analyse de la variance (ANOVA)

IV.7.3.2.1. Principe de l'Analyse de la variance (ANOVA) :

L'ANOVA (Analysis Of Variance) est une formule statistique utilisée pour comparer les variances entre la ou les moyennes de différents groupes. Elle est utilisée dans de nombreux scénarios pour déterminer s'il existe une différence entre les moyennes de différents groupes.

Par exemple, pour étudier l'efficacité de différents médicaments contre le diabète, les scientifiques conçoivent une expérience afin d'explorer la relation entre le type de médicament et le taux de glycémie qui en résulte. La population de l'échantillon est un ensemble de personnes. La population de l'échantillon est divisée en plusieurs groupes et chaque groupe reçoit un médicament particulier pendant une période d'essai. À la fin de la période d'essai, les taux de glycémie de chacun des participants individuels sont mesurés. Ensuite, pour chaque groupe, on calcule le taux de glycémie moyen. ANOVA permet de comparer ces moyennes de groupe pour savoir si elles sont statistiquement différentes ou si elles sont similaires.

Le résultat d'ANOVA est la « statistique F ». Ce ratio montre la différence entre la variance à l'intérieur du groupe et la variance entre les groupes, ce qui produit finalement un chiffre qui permet de conclure que l'hypothèse nulle est soutenue ou rejetée. S'il existe une différence significative entre les groupes, l'hypothèse nulle n'est pas soutenue, et le ratio F sera plus grand.

Les terminologies utilisées par ANOVA sont :

Variable dépendante : c'est l'élément qui est mesuré car on pense qu'il est affecté par les variables indépendantes.

Variable(s) indépendante(s) : ce sont le ou les éléments mesurés qui peuvent avoir un effet sur la variable dépendante.

Une hypothèse nulle (H0) : elle se produit lorsqu'il n'y a pas de différence entre les groupes ou les moyennes. En fonction du résultat du test ANOVA, l'hypothèse nulle sera soit acceptée, soit rejetée.

Une hypothèse alternative (H1) : lorsqu'une théorie veut qu'il existe une différence entre les groupes et les moyennes.

Facteurs et niveaux : dans la terminologie d'ANOVA, une variable indépendante est appelée un facteur qui affecte la variable dépendante. Le niveau désigne les différentes valeurs de la variable indépendante qui est utilisée dans une expérience.

Modèle à facteur fixe : certaines expériences n'utilisent qu'un ensemble discret de niveaux pour les facteurs. Par exemple, une expérience à facteur fixe consisterait à tester trois dosages différents d'un médicament et à ne pas examiner les autres dosages.

Modèle à facteur aléatoire : ce modèle tire une valeur aléatoire du niveau parmi toutes les valeurs possibles de la variable indépendante.

IV.7.3.2.1. Différents Type d'ANOVA

ANOVA unidirectionnelle

L'analyse de variance unidirectionnelle est également connue sous le nom d'ANOVA à un seul facteur ou ANOVA simple. Comme son nom l'indique, ANOVA unidirectionnelle convient aux expériences comportant une seule variable indépendante (facteur) à deux niveaux ou plus. Par exemple, une variable dépendante peut être le mois de l'année où il y a le plus de fleurs dans le jardin. Il y aura douze niveaux. ANOVA unidirectionnelle présuppose :

- ✓ Indépendance : la valeur de la variable dépendante pour une observation est indépendante de la valeur de toute autre observation.
- ✓ Normalité : la valeur de la variable dépendante est normalement distribuée.
- ✓ Variance : la variance est comparable dans les différents groupes expérimentaux.
- ✓ Continue : la variable dépendante (nombre de fleurs) est continue et peut être mesurée sur une échelle qui peut être subdivisée.

ANOVA factorielle complète (également appelée ANOVA bidirectionnelle)

ANOVA factorielle complète est utilisée lorsqu'il y a deux variables indépendantes ou plus. Chacun de ces facteurs peut avoir plusieurs niveaux. ANOVA factorielle complète ne peut être utilisée que dans le cas d'une expérience factorielle complète, où l'on utilise toutes les permutations possibles des facteurs et de leurs niveaux. Il peut s'agir du mois de l'année où il y a le plus de fleurs dans le jardin, puis du nombre d'heures d'ensoleillement. Cette ANOVA bidirectionnelle ne mesure pas seulement l'indépendance par rapport à la variable indépendante, mais aussi si les deux facteurs s'influencent mutuellement. ANOVA bidirectionnelle suppose :

- ✓ Continue : comme ANOVA unidirectionnelle, la variable dépendante doit être continue.
- ✓ Indépendance : chaque échantillon est indépendant des autres échantillons, sans croisement ;
- ✓ Variance : la variance des données entre les différents groupes est la même ;

- ✓ Normalité : les échantillons sont représentatifs d'une population normale ;
- ✓ Catégories : les variables indépendantes doivent être classées dans des catégories ou des groupes distincts.

IV.7.3.2.2. Utilité de l'ANOVA

Pour connaître l'utilité de l'ANOVA, il suffit de regarder les valeurs moyennes pour les évaluer. Mais ANOVA ne se contente pas de comparer des moyennes. Même si les valeurs moyennes des différents groupes semblent être différentes, cela pourrait être dû à une erreur d'échantillonnage plutôt qu'à l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. Si cela est dû à une erreur d'échantillonnage, la différence entre les moyennes des groupes n'a pas de sens. ANOVA permet de déterminer si la différence entre les valeurs moyennes est statistiquement significative.

ANOVA révèle aussi indirectement si une variable indépendante influence la variable dépendante.

IV.7.3.2.3. Limite de l'ANOVA

ANOVA peut seulement indiquer s'il existe une différence significative entre les moyennes d'au moins deux groupes, mais elle ne peut pas expliquer quelle paire diffère dans ses moyennes. Si des données granulaires sont requises, le déploiement de processus statistiques de suivi supplémentaires permettra de déterminer quels groupes diffèrent par leur valeur moyenne. Généralement, ANOVA est utilisée en combinaison avec d'autres méthodes statistiques.

ANOVA suppose également que l'ensemble de données est distribué uniformément, car elle ne compare que les moyennes. Si les données ne sont pas distribuées selon une courbe normale et qu'il y a des valeurs aberrantes, alors ANOVA n'est pas le bon procédé pour interpréter les données. De même, ANOVA suppose que les écarts types sont identiques ou similaires entre les groupes. S'il y a une grande différence dans les écarts types, la conclusion du test peut être inexacte.

Les organisations utilisent ANOVA pour prendre des décisions sur l'alternative à choisir parmi de nombreuses options possibles. Par exemple, ANOVA peut aider à :

- ✓ Comparer le rendement de deux variétés de blé différentes sous trois marques d'engrais différentes.

- ✓ Comparer l'efficacité de diverses publicités sur les médias sociaux pour les ventes d'un produit particulier.
- ✓ Comparer l'efficacité de différents lubrifiants pour différents types de véhicules.

Les différents tests présentés ci-dessus sont les tests statistiques les plus utilisés pour comparer soit deux moyennes entre elles, soit une moyenne à une valeur donnée et ne s'appliquent qu'aux variables quantitatives. Ils permettent de juger de la significativité d'une différence de moyennes en indiquant si elle est due au hasard ou non. Ils fournissent un indice « p » de significativité qu'on interprète comme suit :

- ✓ Si $p > 0,05$: la différence de moyennes est non significative ;
- ✓ Si $p < 0,05$: cette différence est significative et elle n'est pas due au hasard et au choix de l'échantillon.

Nous utiliserons ces tests pour comparer les résultats des élèves du groupe où les enseignants qui pratiquent la remédiation pédagogique de manière appropriée et ceux du groupe où les enseignants qui ne pratiquent pas la remédiation de façon approprié.

CHAPITRE V : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps les principaux résultats issus de notre étude sous forme de tableaux ou de graphique et dans un second temps nous interprétons et discutons ces résultats.

V.1. Présentation des résultats

Dans cette section, nous présentons d'abord les caractéristiques sociodémographiques des enseignants, ensuite la pratique des activités de remédiation par les enseignants et enfin nous procédons à la vérification de nos hypothèses de recherche.

V.1.1 Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants enquêtés

Cette section présente la répartition des enseignants enquêtés selon certains variables sociodémographiques.

V.1.1.1 Répartition des enseignants enquêtés par sexe

La répartition des enseignants enquêtés par sexe est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Répartition des enseignants par sexe

Sexe	Effectif	Pourcentage
Femme	35	51%
Homme	33	49%
TOTAL	68	100%

Le tableau 5 ci-dessus montre que sur les 68 enseignants enquêtés, 51% sont les femmes contre 49% des hommes.

V.1.1.2. Répartition des enseignants enquêtés par groupe d'âge

La distribution des enseignants enquêtés selon les groupes d'âge décennal est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Répartition des enseignants par groupe d'âge

Groupe d'âge des enseignants	Effectif	Pourcentage
20-29 ans	23	34%
30-39 ans	22	32%
40-49 ans	16	24%
50-59 ans	7	10%
TOTAL	68	100%

A l'examen du tableau 6 ci-dessus, on remarque que 34% des enseignants enquêtés sont âgés entre 20 et 29 ans. 32% sont âgés entre 30 et 39 ans. 24 % ont un âge compris 40 et 49 ans. 10% sont âgés entre 50 et 59 ans.

V.1.1.3. Répartition des enseignants enquêtés selon le statut dans l'emploi

Selon le statut dans l'emploi, la répartition des enseignants est présentée dans le tableau ci-après.

Tableau 7 : Répartition des enseignants enquêtés selon le statut dans l'emploi

Statut de l'enseignant	Effectif	Pourcentage
Contractuel	31	46%
Fonctionnaire	30	44%
Vacataire	7	10%
TOTAL	68	100%

Parmi les 68 enseignants enquêtés, on constate que 46% sont des contractuels, 44% des fonctionnaires et 10% des vacataires.

V.1.2. Formation pédagogique des enseignants sur l'APC

Dans cette section, nous présentons les données sur la formation pédagogique des enseignants interviewés au cours de notre étude.

Tableau 8 : Répartition des enseignants selon qu'ils ont fréquenté ou non une école d'enseignants pédagogues

Fréquentation école pedagogue?	Effectif	Pourcentage
N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	37	54%
Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	31	46%
TOTAL	68	100%

Le tableau 8 ci-dessus montre que 54 % des enseignants interviewés n'ont pas fait une école de formation professionnelle d'enseignant-pédagogue telle que les écoles normales. 46% sont passés par une école d'enseignant-pédagogue.

Tableau 9 : Répartition des enseignants selon la formation sur l'APC

Formation à l'APC ?	Effectif	Pourcentage
A suivi une formation sur l'APC	62	91%
N'a pas suivi une formation sur APC	6	9%
TOTAL	68	100%

Par rapport à la formation sur l'APC, le tableau 9 ci-dessus montre que 91% des enseignants interviewés ont suivi une formation sur l'Approche Par Compétences contre 9% qui n'ont pas suivi de formation sur l'APC.

Tableau 10 : Répartition des enseignants selon la façon dont ils ont suivi la formation sur l'APC

Façon formation APC	Effectif	Pourcentage
Formation initiale	26	41%

Réunion pédagogique	16	25%
Stages/séminaires	21	33%
TOTAL	63	100%

Parmi les enseignants ayant suivi une formation sur l'APC, l'examen du tableau 10 ci-dessus montre que 41% l'ont suivi au cours de leur formation initiale. 33% des enseignants ont suivi la formation sur l'APC au cours des stages/séminaires. 25% ont suivi la formation sur l'APC lors des réunions pédagogiques.

V.1.3. Pratique de la remédiation pédagogique chez les enseignants interviewés

Dans cette section, nous présentons les données sur la pratique de la remédiation par les enseignants.

Tableau 11 : Distribution des enseignants selon la fréquence d'erreur commis par les élèves

Les élèves commettent-ils souvent les erreurs ?	Effectif	Pourcentage
Souvent	6	9%
Toujours	62	91%
TOTAL	68	100%

Le tableau 11 ci-dessus montre que les 68 enseignants interviewés affirment que leurs élèves commettent des erreurs lors du processus enseignement-apprentissage. Cela justifie la nécessité de pratiquer les activités de remédiation pédagogique.

Tableau 12 : Répartition des enseignants selon qu'ils pratiquent ou non la remédiation

Pratique la remediation?	Effectif	Pourcentage
Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	34	50%
Pratique la remédiation de façon appropriée	34	50%
TOTAL	68	100%

Parmi les 68 enseignants interviewés qui affirment que leurs élèves commettent des erreurs ou rencontrent des difficultés d'apprentissage, seulement la moitié (50%) pratiquent les activités de remédiation.

Tableau 13 : Distribution des enseignants selon le moment où ils pratiquent la remédiation

Moment où la remédiation est pratiquée	Effectif	Pourcentage
En début et en fin de la leçon	5	15%
En début, en cours et en fin de la leçon	10	29%
A la fin de la leçon	19	56%
TOTAL	34	100%

Parmi les enseignants qui pratiquent de façon appropriée les activités de remédiation, 56% le font uniquement en fin d'activité. 15% des enseignants le font à la fois en début et en fin d'activité. 29% des enseignants pratiquent les activités de remédiation durant tout le processus de mise en œuvre de l'activité (En début, en cours et en fin d'activité).

Tableau 14 : Distribution des enseignants selon la façon dont ils pratiquent la remédiation

Façon dont la remédiation est pratiquée	Effectif	Pourcentage
Collectivement	13	38%
Individuellement	2	6%
Par groupe de niveau	19	56%
TOTAL	34	100%

Le tableau 14 ci-dessus montre que parmi les enseignants interviewés qui pratiquent la remédiation pédagogique, plus de la moitié (56%) le font par groupe de niveau. 38% le font collectivement avec tous les élèves réunis et 6% le font individuellement avec chaque élève.

V.1.4. Vérification des Hypothèses

Les principales hypothèses à vérifier dans le cadre de notre étude sont les suivantes :

- Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique de façon appropriée la remédiation pédagogique sont en moyenne significativement supérieures à celle des élèves des classes scientifiques où l'enseignant ne la pratique pas de façon appropriée.
- Il existe des formes de remédiation qui contribuent le plus à l'amélioration des résultats des élèves des classes scientifiques en Histoire.

V.1.4.1. Influence de la pratique de la remédiation sur les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en Histoire

Dans cette section nous voulons montrer qu'il y'a une liaison statistiquement significative entre la pratique de la remédiation pédagogique et les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire. Nous voulons également voir s'il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des élèves où l'enseignant pratique la remédiation de façon appropriée et celle des élèves où l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée.

Tableau 15 : Croisement entre les variables Pratique de la remédiation et les résultats scolaires

			Groupe de Note des élèves	
]0-14]]14-20]
Remédiation	Pratique la remédiation de façon appropriée	Effectif	9	25
		Pourcentage	25.7%	75.8%
	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	Effectif	26	8
		Pourcentage	74.3%	24.2%
Total		Effectif	35	33
		Pourcentage	100.0%	100.0%

D'après les données du tableau ci-dessus, sur les 35 enseignants dont la moyenne générale des élèves en histoire est inférieure ou égale à 14/20, seulement 25,7% pratiquent la remédiation de façon appropriée. Par contre, parmi les enseignants dont la moyenne générale des élèves en histoire est supérieure à 14/20, 75,8% pratiquent la remédiation de façon appropriée.

Ce qui laisse penser qu'il y'a un lien entre la pratique de la remédiation et les résultats scolaires des élèves.

Le test statistique de dépendance présenté dans le tableau ci-après confirme l'existence de cette relation. En effet la significativité du test de Khi-deux (P-value) est Sig = 0.000 qui est largement inférieure au seuil de 0.05.

Tableau 16 : Test de dépendance entre la variable Pratique de la remédiation et résultats scolaires

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17.015 ^a	1	.000		
Continuity Correction ^b	15.072	1	.000		
Likelihood Ratio	17.810	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
N of Valid Cases	68				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.50.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-.500	.000
	Cramer's V	.500	.000
N of Valid Cases		68	

Nous pouvons donc conclure ici qu'il y'a un lien statistiquement significatif entre la pratique des activités de remédiation et les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire.

Les résultats du test de comparaison des moyennes sont présentés ci-dessous

Tableau 17 : Résultats du test de comparaison des moyennes (T-test)

Group Statistics

Remédiation		N	Moyenne	Std. Deviation	Std. Error Mean
Résultats	Pratique la remédiation de façon appropriée	34	15.250	1.1432	.1961
	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	34	12.574	1.9929	.3418

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Résultats	Equal variances assumed	7.633	.007	6.793	66	.000	2.6765	.3940	1.8898	3.4632
	Equal variances not assumed			6.793	52.595	.000	2.6765	.3940	1.8860	3.4669

A l'examen du tableau 17 ci-dessus, on s'aperçoit que la moyenne générale des élèves des classes où l'enseignant pratique la remédiation de façon appropriée est de 15,25/20 contre 12,57/20 pour les élèves des classes où l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée.

La significativité du test de comparaison des moyennes P-value étant 0.000 qui est inférieure au seuil de 0,05, on peut affirmer que ces deux moyennes sont significativement différentes. On peut donc valider l'hypothèse selon laquelle les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique la remédiation de façon appropriée sont

supérieures en moyenne à celles des élèves des classes où l'enseignant ne pratique pas la remédiation.

V.1.4.2. Influence des formes de remédiation sur les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en Histoire

L'un de nos objectifs pour cette étude était d'identifier les formes de remédiation qui contribuent le plus à l'amélioration des résultats des élèves des classes scientifiques en Histoire.

Selon le moment où la remédiation est pratiquée, les résultats du test de comparaison des moyennes sont présentés dans les tableaux suivants.

Tableau 18 : Comparaison des moyennes selon le moment où la remédiation est pratiquée

Moment où la remédiation est pratiquée	Moyenne	N	Std. Deviation
En fin d'activité	14.368	19	.5229
En début et en fin d'activité	15.700	5	.2739
En début, en cours et en fin d'activité	16.700	10	.3496
Total	15.250	34	1.1432

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Résultats * Moment de la remédiation	Between Groups	(Combined)	36.804	2	18.402	90.248	.000
		Linearity	31.523	1	31.523	154.597	.000
		Deviation from Linearity	5.281	1	5.281	25.899	.000
	Within Groups		6.321	31	.204		
Total			43.125	33			

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Résultats * Moment de la remédiation	.855	.731	.924	.853

Les données du tableau 18 ci-dessus montrent que les élèves des classes où l'enseignant pratique les activités de remédiation durant tout le processus de mise en œuvre de l'activité c'est-à-dire, en début, en cours et en fin de leçon ont obtenu la moyenne générale la plus élevée 16,7/20. Ils ont été suivis par les élèves des classes où l'enseignant pratique les activités de remédiation seulement en début et en fin d'activité avec une moyenne générale de 15,7/20. Les élèves des classes où l'enseignant pratique la remédiation uniquement en fin d'activité ont obtenu une moyenne générale de 14,4/20.

La significativité statistique du test de comparaison des moyennes (P-value) est 0,000 inférieur au seuil de 0,05 d'après le tableau ANOVA. On peut déduire qu'il existe une différence significative entre ces trois moyennes.

On peut ainsi conclure que selon le moment, la forme de remédiation qui contribue le plus à l'amélioration des résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire est celle qui est pratiquée à la fois **en début, en cours et en fin de la leçon**.

Selon la manière dont la remédiation est pratiquée, les données sont présentées dans les tableaux suivants.

Tableau 19 : Comparaison des moyennes selon la manière dont la remédiation est pratiquée

Comment pratiquez-vous la remédiation	Mean	N	Std. Deviation
Collectivement	14.154	13	.4737
Individuellement	17.250	2	.3536
Par groupe de niveau	15.789	19	.7873
Total	15.250	34	1.1432

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Résultats * Comment pratiquez-vous la remédiation	Between Groups	(Combined)	29.150	2	14.575	32.330	.000
		Linearity	19.400	1	19.400	43.033	.000
		Deviation from Linearity	9.750	1	9.750	21.628	.000
	Within Groups		13.975	31	.451		
	Total		43.125	33			

Measures of Association

	R	R Squared	Eta	Eta Squared
Résultats * Comment pratiquez-vous la remédiation	.671	.450	.822	.676

Les données du tableau 19 ci-dessus montrent que : dans les classes scientifiques où la remédiation est pratiquée de façon individuelle, les élèves ont obtenus une moyenne générale de 17,25/20 en histoire. Dans les classes où la remédiation a été pratiquée par groupe de niveau, les élèves ont obtenu une moyenne générale de 15,79/20. La moyenne générale était de 14,37/20 pour les classes où la remédiation est pratiquée de façon collective.

En conclusion, selon la manière dont la remédiation est pratiquée, il ressort que la forme de remédiation qui contribue le plus à l'amélioration des résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire est la « **Remédiation Individuelle** ».

V.2. Interprétation, discussion et suggestions

La section précédente nous a permis de présenter nos résultats, de vérifier nos hypothèses et de relever un certain nombre de conclusions relatifs aux objectifs de notre recherche que nous devons retenir en guise d'interprétation.

V.2.1. Interprétation des résultats

D'après les données collectées auprès des enseignants, l'analyse a montré que les notes des élèves des classes où l'enseignant pratique la remédiation de façon appropriée sont supérieures en moyenne à celles des élèves des classes où l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée.

Cela signifie qu'avec l'activité de remédiation, les difficultés des élèves sont identifiées durant le processus d'enseignement/apprentissage et les solutions appropriées sont apportées par l'enseignant. Cela réduit le risque d'erreur lors des évaluations sommatives et explique le fait que les élèves aient de bonnes notes. Les pouvoirs publics devraient alors sensibiliser les enseignants sur la nécessité de pratiquer systématiquement les activités de remédiation pendant les séances de cours.

Cependant, on constate que les enseignants enquêtés sont unanimes et estiment que le volume horaire consacré à l'enseignement de l'histoire dans les classes scientifiques est insuffisant. Selon ces enseignants interviewés, les deux heures consacrées à une séance d'enseignement ne suffisent pas pour mener à bien toutes les activités de remédiation pédagogiques.

L'analyse des données a également montré qu'il existe des formes de remédiation qui soient associées à une plus grande performance des élèves. En effet, il est ressorti de nos analyses que les élèves ont les meilleures notes dans les classes où l'enseignant pratique la remédiation de façon individuelle. Ils sont suivis dans cette performance par les élèves des classes où l'enseignant pratique la remédiation par groupe de niveau.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que la remédiation individuelle ou en groupe permet de créer un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève, et entre eux-mêmes pour apprendre à l'autre et apprendre de l'autre.

Les enseignants ne pratiquant que la remédiation collective, ont évoqué certains facteurs qui ne les aident pas parmi lesquels : le facteur temps, le manque des locaux spéciaux.

Les résultats ont également montré que la plupart des enseignants qui ne pratiquent pas du tout la remédiation au cours du processus enseignement/apprentissage sont ceux qui travaillent dans les milieux ruraux.

Concernant la pratique de remédiation pédagogique, elle tient une place importante pendant l'enseignement/apprentissage. Cependant, la plupart des enseignants la néglige. D'une

part, le surnombre des enseignants non fonctionnaire est remarquable dans notre zone de recherche.

Evidemment, plusieurs d'entre eux ne reçoivent pas une formation en psychopédagogie et cette lacune entraîne l'inefficacité de l'enseignement. D'autre part, l'impact de la diversité du statut des enseignants incite la négligence de la pratique pédagogique car ils n'ont pas la même capacité professionnelle.

V.2.2. Discussions des résultats

Cette section traite de la discussion des résultats. Il est nécessaire de rappeler que cette recherche reposait sur l'un des postulats de Rogiers (2010, pp. 167-175) selon laquelle les méthodes de l'APC sont efficaces en ce sens qu'elles permettent d'améliorer les résultats scolaires des élèves et étudiants.

Ce postulat nous a amené dans le cadre de notre recherche à poser la question suivante : Une pratique appropriée de la remédiation dans le cadre de l'APC améliore-t-elle les résultats scolaires des élèves des classes scientifiques en Histoire ?

A partir de cette question générale, deux questions spécifiques ont émergés.

- ✓ Les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique la remédiation pédagogique de façon appropriée sont-elles en moyenne significativement supérieures à celles des élèves des classes où l'enseignant ne la pratique pas ?
- ✓ Quelles formes de remédiation contribuent le plus à l'amélioration des résultats des élèves des classes scientifiques en Histoire ?

Trois objectifs ont été identifiés :

- Montrer que les résultats scolaires sont améliorés dans les classes où la remédiation est pratiquée de façon appropriée ;
- Identifier les formes de remédiation associées à une plus grande performance des élèves des classes scientifiques en histoire ;
- Formuler des recommandations susceptibles d'améliorer la pratique de la remédiation dans le cadre de l'APC.

Il s'agira ici de discuter des résultats obtenus à la lumière de nos questions et objectifs de recherche.

V.2.2.1. Discussion des résultats relatif à l'amélioration de la performance scolaire dans les classes où la remédiation est pratiquée de façon appropriée

Les résultats de nos recherches ont montré que 50% des enseignants pratiquent de façon appropriée les activités de remédiation. Les notes des élèves des classes où l'enseignant pratique de façon appropriée la remédiation sont significativement supérieures en moyenne à celles des élèves des classes où l'enseignant ne pratique pas la remédiation pédagogique.

Ces résultats sont concordants avec ceux de Ismail K. et Rachida B. (2019) qui ont, dans le cadre de leur recherche, mis en œuvre un programme de remédiation en quinze semaines pour combler les difficultés de déchiffrage en Français chez les élèves au Maroc. Les résultats de leur étude ont montré une amélioration significative de la performance des élèves dans la discipline « Langue Français » avec la mise en œuvre du programme de remédiation.

L'amélioration des résultats scolaires a toujours été au centre des préoccupations des acteurs de l'éducation face au piètre visage que le système éducatif renvoyait : redoublements, abandons et échecs scolaires très élevés. Edang Nang (2013) souligne que l'APC avait été introduite à travers le plan de lutte contre le redoublement afin d'accroître le rendement interne d'un système éducatif.

Selon Edang Nang (2013), les réformes en APC sont une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de nos sociétés en proie à des problèmes d'employabilité des produits issus des milieux de l'éducation et de la formation. À ce sujet, Zanga (2006, cité par Bocoum et al., 2009, pp. 13-14), souligne d'une part que les méthodes de l'APC, notamment la pratique de la remédiation ont un effet positif sur la performance des élèves et, d'autre part, qu'elle a pour but de lutter contre l'échec scolaire.

V.2.2.2. Discussion des résultats relatif à l'existence des formes de remédiation associées à une plus grande performance des élèves

Les résultats de nos recherches ont montré que les élèves des classes où l'enseignant pratique les activités de remédiation durant tout le processus de mise en œuvre de l'activité c'est-à-dire, en début, en cours et en fin d'activité ont les meilleurs résultats scolaires. Ils sont suivis par les élèves des classes où l'enseignant pratique la remédiation pédagogique seulement en début et en fin d'activité. En troisième position viennent le groupe des élèves où l'enseignant pratique la remédiation seulement en fin d'activité.

Ces résultats sont en phase avec ceux de Ibrahim B. et al (2009) qui ont montré dans leur étude que la pédagogie de groupe améliore la performance des élèves.

Concernant la pratique de remédiation, les élèves des enseignants qui pratiquent la remédiation de façon individuelle ou par groupe de niveau ont obtenu les meilleurs résultats aux évaluations sommatives. Au regard de ce résultat, l'on peut avancer que la pratique de la pédagogie de groupe détermine les performances scolaires des élèves. A ce sujet, Romainville (2006) relève, dans une étude sur l'Approche Par Compétences, que celle-ci a fait passer l'école d'une approche par les contenus à une approche de mobilisation des acquis scolaires. Zanga (2006) note dans le même sens que l'Approche Par Compétences prend en compte la capacité de transférer et de mobiliser les savoirs scolaires.

V.2.3. Suggestions/recommandations pour améliorer la pratique de la remédiation pédagogique

Au regard des résultats que nous avons obtenus et présentés dans les sections précédentes, nous formulons des suggestions et recommandations suivantes dans le but de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de l'Histoire dans les classes scientifiques. Les solutions appropriées et adéquates concernent les deux volets suivants :

- ✓ Volet pédagogique et didactique ;
- ✓ Volet institutionnelle et organisationnelle.

V.2.3.1. Volet pédagogique et didactique

Les pratiques pédagogiques de l'enseignant tiennent des rôles importants pendant l'activité enseignement/apprentissage, il faut bien que l'enseignant maîtrise les pédagogies ; prenons exemple de cette présente recherche : la pédagogie différenciée, la pédagogie de l'erreur et sans oublier les techniques d'évaluation.

V.2.3.1.1. Redynamisation de la pédagogie différenciée

Les enseignants doivent utiliser la pédagogie différenciée au regard des besoins spécifiques de chaque élève. D'un point de vue pédagogique, la différenciation est l'ensemble des techniques mises en œuvre pour amener un groupe hétérogène au même objectif.

L'acte d'enseignement doit dans ce cas particulier pouvoir s'adapter aux besoins, aux niveaux qui peuvent apparaître au sein d'une même classe. Il faut comprendre que tous les apprenants ne sont pas égaux ; à sa vitesse de compréhension, ses capacités ou méthodes pour accéder aux connaissances d'une part et d'autre part la motivation et la volonté d'apprendre sont très variables d'un individu à l'autre.

Différencier la pédagogie consiste à mettre en place, dans la classe ou dans l'école des dispositifs d'un traitement adapté à des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement.

Dans ce cadre, nous proposons aux enseignants de mettre en œuvre les étapes suivantes :

- ✓ Identifier les lacunes que positionnent les apprenants ;
- ✓ Evaluation diagnostique, un préalable incontournable pour mettre en place des itinéraires individuels d'apprentissage ;
- ✓ Donner du sens aux apprentissages (donner une vision d'ensemble sur tout sujet d'étude en partant des représentations des apprenants) ;
- ✓ S'emparer des préoccupations et des projets des apprenants qui permettront de couvrir le programme par une autre approche, même si l'approche est interdisciplinaire ;
- ✓ Différencier, c'est valoriser sans perplexe les processus didactiques ;
- ✓ Valoriser les productions des élèves (activités vraies): recherche personnelle autour de situations-problèmes, enquête, exposé, exposition, dossier, journal, sortie...
- ✓ Diversifier les dispositifs d'apprentissage : collectivement, en groupe ou bien individuellement ;
- ✓ Favoriser la coopération enseignant-élèves ;
- ✓ Multiplier les supports, diversifier les approches (exposés, documents écrits, audiovisuels, discussions organisées et réglées,) ;
- ✓ Organiser les échanges (parole libre, fonctionnement strict).

V.2.3.1.2. Valorisation de la pédagogie de l'erreur

Cette forme de pédagogie permet aux élèves d'être plus confiants sur tous les aspects de leur vie. Ils se sentent responsables pour trouver leurs propres solutions. Ainsi, G. Brousseau considère que : « L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...) mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, révèle fausse, ou simplement inadaptée » (G. Brousseau, 1994). A. Scala (1995) précise que « L'erreur n'est pas l'ignorance. On ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir ».

Le cheminement des apprentissages est donc un parcours avec des détours, des difficultés. Ces erreurs sont des informations à prendre en compte dans le processus pédagogique.

Les étapes clés que nous proposons pour une mise en œuvre efficace de la remédiation sont :

- ✓ Dépister la difficulté scolaire et en évaluant l'importance, à la fois, du point de vue du nombre d'apprenants concernés et du point de vue des déficits constatés ;
- ✓ Analyser les causes ;
- ✓ Remédier par des moyens appropriés (Soit individuellement, soit par groupe de niveau).

V.2.3.1.3. Rendre systématique l'évaluation formative

L'évaluation formative est très importante dans le processus d'enseignement. C'est cette évaluation qui permet de détecter les erreurs des élèves en vue d'une bonne remédiation.

V.2.3.2. Volet institutionnel et organisationnel

V.2.3.2.1. Amélioration de la formation initiale et de la formation continue

Le Ministre des Enseignements Secondaire par l'intermédiaire des Ecole Normales devrait valoriser toutes les méthodes de l'APC pour parvenir à la réussite scolaire la plus satisfaisante. Ils offrent à tous les jeunes futurs enseignants des études et formations nécessaires pour exercer le métier d'enseignants.

Pour contribuer à l'atteinte de ces objectifs pédagogique, il faut des formateurs et des encadreurs en psychopédagogie qui vont à leur tour assurer la formation sur la conception des œuvres pédagogiques et psychologiques, la conduite d'une séance auprès des futurs-enseignants en stage ou en formation. Il doit concrétiser la pédagogie différenciée et la pédagogie de l'erreur afin que les futurs-enseignants et les enseignants puissent pratiquer à bon escient leurs tâches pédagogiques.

De ce fait les formateurs qualifiés sont indispensables pour former afin que les enseignants soient convaincus que la pratique de remédiation pédagogique aide à réduire les problèmes rencontrés durant l'enseignement/apprentissage.

La formation des enseignants en psychopédagogie est aussi souhaitable à temps occasionnel durant la formation parce que nous le savons tous que les conséquences de ce manque sont manifestées sur la réalisation des tâches des enseignants.

Les enseignants en activité doivent s'auto-former pour mettre à jour leurs connaissances, tant sur plan de l'APC en général que la maîtrise des étapes de la remédiation pédagogique en

particulier. Cela dans le but d'aider les élèves à surmonter les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation. C'est pourquoi Macaire affirme que « Pour l'enseignant, la conscience professionnelle se traduira par une recherche persévérante des moyens propres à améliorer la qualité de son enseignement : documentation auprès des aînés, la lecture assidue des livres et des revues pédagogiques, au cours de perfectionnement » (Macaire 1969).

V.2.3.2.2. Le renforcement des inspections pédagogiques notamment dans les zones rurales

Le suivi et l'encadrement pédagogique de l'enseignant joue un rôle prépondérant pour leur compétence. Bon nombre d'enseignants des zones rurales ne reçoivent pas la visite et l'encadrement pédagogique venant des encadreurs comme un inspecteur ou un conseiller pédagogique. Nous proposons donc que qu'il y'ait un renforcement des visites des équipes d'inspecteurs pédagogiques dans les établissements scolaires notamment en zones rurales.

Le renforcement de l'inspection pédagogique a pour but d'inciter les enseignants à plus d'attention et développer le sens de responsabilité dans l'exercice de leur fonction.

V.2.3.2.3. Impliquer les parents dans les activités de remédiation, notamment la remédiation différée

Les parents doivent être mis à contribution dans le cadre de certaines activités pédagogiques notamment la remédiation différée qui est réalisée en dehors du temps de la classe pour répondre aux difficultés plus lourdes des élèves nécessitant un suivi particulier.

En effet, les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Donc ils se doivent de collaborer avec les professeurs. Cette collaboration peut se faire par le biais d'une journée porte ouverte ou d'une école des parents organisés par l'établissement.

CONCLUSION

Notre recherche a porté sur l'influence de la pratique des activités de remédiation pédagogique sur la construction des savoirs historiques des élèves des classes scientifiques en histoire.

L'analyse des données collectées auprès de 68 enseignants nous ont permis de confirmer nos hypothèses de recherche. Nous avons abouti aux résultats suivants : « les notes d'histoire des élèves des classes scientifiques où l'enseignant pratique la remédiation de façon appropriée sont significativement supérieures en moyenne à celles des élèves des classes où l'enseignant ne pratique pas la remédiation de façon appropriée » ; « les élèves ont les plus fortes notes dans les classes où l'enseignant pratique la remédiation à la fois en début, en cours et en fin d'activité d'enseignement » ; « les notes d'histoire sont plus élevées dans les classes où l'enseignant pratique la remédiation de façon individuelle ou par groupe niveau ».

L'interprétation et la discussions des résultats permettent de déboucher sur les recommandations suivantes adressées à la communauté éducative et aux décideurs politiques :

- i) Redynamiser la pédagogie différenciée qui permet aux élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et la réussite éducative ;
- ii) Rendre systématique l'évaluation formative et valoriser la pédagogie de l'erreur ;
- iii) Renforcer la formation initiale et continue des enseignants en insistant sur les modules relatifs à la remédiation pédagogique ;
- iv) Augmenter le temps dédié à la remédiation dans les programmes scolaires ;
- v) Renforcer les inspections pédagogiques notamment dans les zones rurales où nous avons remarqué que les enseignants ne mettent pas en pratique les activités de remédiation de façon appropriée ;
- vi) Mettre les parents à contribution dans le cadre de certaines activités pédagogiques notamment la remédiation différée et créer une école des parents dans les établissements pour présenter quelques outils pédagogiques que les parents peuvent utiliser pour le soutien des enfants à domicile.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADEA (2003). La quête de la qualité. A l'écoute des expériences africaines. Compte rendu de la biennale, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.

ADEA. (2006). Eduquer plus et mieux. Ecoles et programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance : comment assurer l'efficacité des apprentissages ? Compte rendu de la biennale, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006.

André Larané (2020). Education – A quoi sert l'Histoire, https://www.herodote.net/A_quoi_sert_l_Histoire_-synthese-668.php, 26 Février 2020.

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.

BELHEIRANE E. H. (2018), La remédiation pédagogique entre conceptualisation, représentations et pratiques de classe au cycle primaire, thèse de doctorat, Université DJILALI Liabès Sidi.

Bibana, J. (2017). L'approche par compétence et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions de Libreville, Mémoire Maîtrise en administration et évaluation de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.

Bloom Benjamin Samuel, (1979), « Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires », Ed Nathan.

Bureau de l'UNESCO, (2005), « Refonte de la pédagogie 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.

De Ketele J.M. (2000), En guise de synthèse : Convergences autour des compétences, in Quel avenir pour les compétences ? (Bosman C., Gérard F.M., Roegiers X.), De Boeck, Bruxelles.

De Ketele J.M. (2000), En guise de synthèse : Convergences autour des compétences, in Quel avenir pour les compétences ? (Bosman C., Gérard F.M., Roegiers X.), De Boeck, Bruxelles.

- Delorme, C. (2005). L'approche par les compétences dans la construction des curricula. Communication au séminaire sur l'adaptation des curricula, Cotonou, Bénin, 12-15 décembre 2005.
- Delorme, C. (2008). L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain Reconnaissance ou négation de la complexité. CEPEC International.
- Depover, C. & Noël, B. (2005). Le curriculum et ses logiques. Paris : L'Harmattan.
- Douady R. (1984), Jeux de cadre et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques. Une réalisation dans tout le cursus primaire, thèse d'Etat, Université Paris 7, 1984.
- Dubois A. (2004), Mise en place d'une situation de remédiation, IUFM de Bourgogne.
- Fortin, M-F (2010). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (2e édition). Québec, Canada : Chenelière Éducation.
- Gilling, J. M. (2001). Remédiation, soutien et approfondissement à l'école.
- Giordan, & Coll. (1987). Histoire de la Biologie. 2 tomes. Paris : Technique et documentation.
- Hirtt, N., (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique, Article In. Ecole démocratique, n°39.
- Ibrahim, B. (2009). Approches Par Compétences et qualité de l'éducation. Koulikoro, Mali : ROCARE.
- Ismail, K. & Rachida, B. (2019) Évaluation de l'effet d'un dispositif de remédiation pédagogique sur les performances d'élèves marocains en difficulté de déchiffrage en français, contexte et didactiques [en ligne], URL : <http://journals.openedition.org/ced/882>.
- Joannaert, Ph. (2007). Le concept de compétence revisité. Quebec : ORE.
- Joannert, Ph et Vander Borcht, C. (1999). Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants. 1^{ère} ed., 2^{ème} éd. (2009). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jodelet, D. (1996/2006). Commentaire sur les significations de l'ignorance auto-attribuée. Information en sciences sociales, 35 (1), 111-120.
- Jonnaert, P. et Al. (2009). Curriculum et compétences : un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck université.
- Karina (2018). Ensemble, tout de suite ! Février 2018.

- Lagoueyte et Chauvel,(2007), 25 situations-problèmes à la maternelle,MS,GS.
- Lasnier,F(2000) Réussir la formation par compétence.Monreal, Guérin.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris, les éditions d'organisation.
- Le Boterf, G.(1998), Evaluer les compétences, quels jugements ? quels critères ? quelles instances ? Éducation Permanente, n° 135 La compétence au travail, pp. 142-153.
- LeBoterf. (1995). De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Paris : Edition d'organisation.
- LeBoterf. (1997). Compétence et navigation professionnelle. Paris : Edition d'organisation.
- LeBoterf. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Editions d'organisations.
- Leconte, J. (1998). Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et Langage. Sciences humaines N°81.
- Lenoir, & Vanhulle. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir), la formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire. Presse de l'université de Quebec, 193-245.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques enseignantes. Cahier de recherche en éducation Vol. 12 N°1, 9-29.
- Letor C et Al. (2004),Les compétences à la recherche d'équité, GIRSEF,Louvain-laNeuve.
- Letor, C. (2004). L'évaluation des compétences depuis la diversité des définitions et des procédures d'évaluation à leur standardisation : quelques pistes de réflexion sur la mise en place d'une évaluation centralisée et ses implications. 3ème Congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles, 16 et 17 mars 2004.
- Letor, C., et Vandenberghe, V. (2003), « L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? » Les cahiers du GIRSEF, 25.
- Maciotra, D., Roth, W.M. et Morel, D. (2007). Enaction: Toward a zen mind in learning and teaching. Rotterdam : sense publishers.
- Meirieu P. (1989), Apprendre. . . oui, mais comment ?, cinquième édition, ESF, Paris.
- Meirieu, & Develay. (1992). Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous. Paris : ESF Editeur 3^{ème} édition.

- Meirieu, P. (1991). Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF éditeur 8^{ème} édition.
- Meirieu, P. (1998). Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ? Lyon : CRDP.
- Meirieu, P. (s.d.). Formation pédagogique et analyse des pratiques.
- Meirieu. (1989a). "Différencier la pédagogie". Cahiers pédagogiques.
- Meirieu. (1989b). Enseigner, scénario pour métier nouveau. Paris : ESF Editeur.
- Mekongo, T. A. (2019). Processus enseignement apprentissage et construction des savoirs en SVT/EEHB de la classe troisième : étude comparée de deux groupes-classe dans des établissements scolaires des milieux urbain et rural au Cameroun, Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.
- Mendel, G. (1998). La psychanalyse revisitée. La découverte ISBN.
- Mgbwa, V., Matouwe, A. et Ndoungmo, I. (2019). Appropriation de l'APC par les acteurs : entre Légitimation et résistance. Syllabus, 8 (2), 17-45.
- Miled(2005) « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », La refonte de la pédagogie en Algérie ? défis et enjeux d'une société en mutation, Bureau International de l'éducation. Alger : UNESCO-ONPS. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie ; pp. 125-136.
- Ministère de l'Éducation de Base (2006). Rapport des activités du 1er semestre. Yaoundé : MINEDUB.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun/CONFEMEN (1998). L'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Yaoundé, Cameroun : PASEC/CONFEMEN.
- Ministère des Enseignements Secondaires, (2014). Programme d'études de 6^e et 5^e : Histoire. Yaoundé.
- Ministère des Enseignements Secondaires. (1998, Avril 04). Loi n°98/004. Portant orientation de l'éducation au Cameroun. Yaoundé, Centre, Cameroun.
- Moniot, H. (1993). La didactique de l'Histoire. Paris : Nathan.
- Nils. F., et Rimé, B. (2003). L'interview. Dans Moscovici, S., et Buschini, F. (dir.). Les méthodes des sciences humaines (1^e éd.p.39-58). Paris : Presses universitaires de France.
- Ourdia, A.M.M. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétences. Synergies chine, 9, p.143-153.

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. Armand Colin "Carrefours de l'éducation" N°22, 3-13.

Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1998). « Former des élèves compétents, la pédagogie à la croisée des chemins », conférence d'ouverture au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, 9-11 décembre.

Perrenoud, P. « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000.

Perrenoud, P., (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, In résonances, Mensuel de l'école valaisanne, n°3, Dossier savoirs et compétences.

POVENY S. (2018). Pratique de la remédiation pédagogique dans l'enseignement / apprentissage de l'Histoire/Géographie au Lycée (Cas de la classe de seconde au lycée Rakotoarisoa Ambositra), Mémoire Master Professionnel, Ecole Normale Supérieure, Université d'Antananarivo.

Raynal, & Rieunier. (2007). Collection Pédagogiques/outils, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. Issy-les Moulineaux : ESF Editeur ISBN.

Régis, B. (s.d.). La didactique et la construction des savoirs. Nantes : CEMEA pays de Loire.

Reuter, Y. (2014). Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique. Edition De Boeck CDDP.

Robinault, K. (2006). Introduction à la didactique. Le système didactique. Cours en ligne (Master en didactique et intervention éducative).

Roegiers X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers X. (2008), l'Approche par compétence dans les curricula en Afrique francophone, quelques tendances.

Roegiers, X. (2010, 1e éd.). La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.

Romainville, M. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? In « Cahiers pédagogiques ».

Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, Ch., Gérard, A., Leroy, A., L. Paquay, L., Rey, B., Wolfs, J.L., (1998). «Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation», Forum pédagogie, p.22.

Sylvie Lalague-Dulac (2012), Le rôle du langage dans la construction des savoirs historiques sensibles et de compétences éthiques, Revue de recherches en éducation.

Tardif J. (2015), conférence de sensibilisation, Conférence du 24 septembre 2015, à l'institut National Polytechnique de Toulouse.

Tardif J. (2018), conférence de sensibilisation à l'Université de Bretagne-Sud.

Tardif, & Lessard. (1991). Le travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Les presses de l'université de Laval, Quebec.

Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, 25-43.

Tavignot. (1995). A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques. Spirale, revue de recherches en sciences de l'éducation N°15, 31-60.

TCHAGNA H. Y. (2019), Implémentation de l'APC en classe de 3ème : point de vue des enseignants

Telli, F. (2003). Relation pédagogique et construction des savoirs. Montpellier : Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier.

Vygotski, L. (1985 ; 1993). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Shneuwly et Bronckert. Vygotski aujourd'hui Delachaud et Niesté, 95-117.

Vygotski. (1997). Pensée et Langage. Edition la dispute.

Wotchouang K. L. (2021). Etayage de l'enseignement d'histoire et développement des compétences de citoyenneté au sous-cycle d'observation, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1.

Zanga, A-O. (2006). L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Burkina Faso. Ouagadougou : MEN.

ANNEXES

Questionnaire pour les enseignants

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche académique et porte sur la pratique de la remédiation dans l'approche par compétences et la construction des savoirs historiques des élèves dans les classes scientifiques.

L'objectif de cette étude est d'analyser et d'expliquer le lien entre la pratique des activités de remédiation pédagogique et les performances scolaires des élèves des classes scientifiques en histoire.

Nous vous assurons que les informations recueillies dans le cadre de cette étude seront utilisées à des fins purement scientifiques. L'anonymat de l'enquête est garanti.

QEN01	Arrondissement : _____	<input type="text"/>
QEN02a	Nom de l'Ecole : _____	<input type="text"/>
QEN02b	Type Ecole : 1=Public ; 2= Privée non confessionnelle ; 3= Privée Confessionnelle	<input type="text"/>
QEN03	Classe : _____	<input type="text"/>
QEN04	Code Enseignant : _____	<input type="text"/>
QEN05	Sexe : 1 = Homme 2 = Femme ;	<input type="text"/>
QEN06	Quel est votre âge (en année révolue)	<input type="text"/>
QEN07	Quel est votre statut : 1 = Fonctionnaire 2 = Contractuel 3= Vacataire	<input type="text"/>
QEN08	Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'enseignant ?	<input type="text"/>
QEN09	Quel est votre niveau d'étude le plus élevé ? 1 = BAC; 2 = Licence; 3= Master1; 4 = Master2; 5 = Doctorat	<input type="text"/>
QEN10	Avez-vous fait une école de formation d'enseignant-pédagogue ? 1=Oui ; 2=Non	<input type="text"/>
QEN11a	Avez-vous suivi une formation à l'approche par Compétence ? 1 = Oui ; 2=Non	<input type="text"/>
QEN11b	Si Oui, de quelle façon ? 1=Formation initiale ; 2=Stages / séminaires 3=Réunion pédagogique	<input type="text"/>

QEN12a	Avez-vous reçu une formation en pratique de remédiation ? 1 = Oui ; 2=Non	<input type="checkbox"/>
QEN12b	Si Oui, de quelle façon ? 1=Formation initiale ; 2=Stages / séminaires 3=Réunion pédagogique	<input type="checkbox"/>
QEN13	Au cours de votre processus pédagogique d'enseignement, vos élèves rencontrent-ils des difficultés d'apprentissage ou commettent -t-il des erreurs lors des évaluations formative ? 1= Jamais ; 2=Souvent ; 3=toujours	<input type="checkbox"/>
QEN13	D'après vous, qu'est-ce que la remédiation ?	
QEN14	Présentez brièvement les étapes de la remédiation :	
QEN15	Choisissez parmi les six expressions suivantes quatre expressions et essayer de les mettre en ordre pour parler des étapes clés aboutissant à la remédiation : Erreur – Refaire/réexpliquer la leçon non acquise - Remédiation – Evaluation formative – correction des exercices - Enseignement/apprentissage	
QEN16	Pratiquez-vous la remédiation dans le cadre du processus pédagogique avec vos élèves ? 1 = Oui ; 2=Non	<input type="checkbox"/>
QEN17	Si oui à quel moment pratiquez-vous la remédiation ? Choisissez-la ou les réponses qui correspondent 1- En début d'apprentissage 2- En cours d'activité 3- Immédiatement en fin d'activité 4- Hors du cheminement de la séquence d'apprentissage sous forme de répétition/devoir à domicile	<input type="checkbox"/>
QEN18	Comment pratiquez-vous cette remédiation ? 1- Collectivement avec tous les élèves 2- Individuellement 3- Par groupe de niveau	<input type="checkbox"/>
QEN19	Rencontrez-vous des difficultés dans la pratique de la remédiation ? 1-Jamais 2-Souvent 3- Toujours	<input type="checkbox"/>
QEN20	Citez les difficultés que vous rencontrez dans la pratique de la remédiation ?	
QEN21a	Etes-vous favorable à la pratique de la remédiation pédagogique dans le cadre de l'Approche Par Compétences (APC) ? 1=oui ; 2= Non	<input type="checkbox"/>
QEN21b	Sinon pourquoi ?	

Données collectées auprès des enseignants dans le cadre de la recherche

ID	SEX E	REMED	NOT E	AGE	GROU PAGE	Statut	ECOPEDA	APC	FACON	ERR EUR	MOMENTR	COMMENT R	DIFF ICUL	DEPART
ENS1	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	14	28	20-29 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS2	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	43	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	N'a pas suivi une formation sur APC		Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS3	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	14.5	34	30-39 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Souvent				MEFOU ET AFAMBA
ENS4	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	13.5	43	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS5	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	55	50-59 ans	Vacataire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	N'a pas suivi une formation sur APC		Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS6	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	47	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS7	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	11	57	50-59 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS9	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	14.5	28	20-29 ans	Vacataire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Souvent				MEFOU ET AFAMBA
ENS10	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	13.5	39	30-39 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS11	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	15	27	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Souvent				MEFOU ET AFAMBA
ENS12	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	10	51	50-59 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS13	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12.5	43	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
ENS14	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	15	36	30-39 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours				MEFOU ET AFAMBA

EN S1 5	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	10.5	49	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S1 6	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	15.5	34	30-39 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S1 7	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	11.5	41	40-49 ans	Vacataire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S1 8	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	48	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S1 9	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	45	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 0	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12.5	46	40-49 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 1	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	10	58	50-59 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	N'a pas suivi une formation sur APC		Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 2	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	10.5	34	30-39 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	N'a pas suivi une formation sur APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 3	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	13	42	40-49 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 4	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	9.5	58	50-59 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	N'a pas suivi une formation sur APC		Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 5	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	15.5	27	20-29 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 6	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	10.5	34	30-39 ans	Vacataire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 7	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	47	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 8	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	11	54	50-59 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S2 9	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	40	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours				MEFOU ET AFAMBA

EN S3 1	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	11	46	40-49 ans	Vacataire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S3 2	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	37	30-39 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S3 3	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	11	49	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	N'a pas suivi une formation sur APC		Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S3 4	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	12	37	30-39 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours				MEFOU ET AFAMBA
EN S6 0	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	13.5	31	30-39 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MEFOU ET AFAMBA
EN S6 5	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14	29	20-29 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MEFOU ET AFAMBA
EN S8	Femme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	18	22	20-29 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Souvent				MFOUNDI
EN S3 0	Homme	Ne pratique pas la remédiation de façon appropriée	16	23	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours				MFOUNDI
EN S3 5	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16.5	24	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S3 6	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15.5	22	20-29 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S3 7	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14.5	37	30-39 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S3 8	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	13.5	37	30-39 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S3 9	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14.5	28	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S4 0	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	17	25	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Individuellement		MFOUNDI
EN S4 1	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16.5	29	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI

EN S4 2	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	17	37	30-39 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S4 3	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16	31	30-39 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S4 4	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16	24	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S4 5	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16.5	23	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S4 6	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14.5	38	30-39 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S4 7	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15.5	34	30-39 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	En début et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S4 8	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15	29	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S4 9	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15	32	30-39 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S5 0	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16.5	26	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S5 1	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14	31	30-39 ans	Vacataire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S5 2	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14	48	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S5 3	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	17.5	34	30-39 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Individuellement		MFOUNDI
EN S5 4	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16.5	28	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S5 5	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15	36	30-39 ans	Contractuel	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S5 6	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14	47	40-49 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Réunion pédagogique	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI

EN S57	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15	23	20-29 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S58	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14	35	30-39 ans	Vacataire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S59	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15	26	20-29 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S61	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14	25	20-29 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S62	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14	34	30-39 ans	Contractuel	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S63	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15.5	22	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Toujours	En début et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S64	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16.5	26	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Souvent	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S66	Femme	Pratique la remédiation de façon appropriée	15	31	30-39 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI
EN S67	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	16.5	27	20-29 ans	Fonctionnaire	Oui a fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Formation initiale	Souvent	En début, en cours et immédiatement en fin d'activité	Par groupe de niveau		MFOUNDI
EN S68	Homme	Pratique la remédiation de façon appropriée	14.5	55	50-59 ans	Fonctionnaire	N'a pas fait une école d'enseignant-pédagogue	A suivi une formation sur l'APC	Stages/séminaires	Toujours	Immédiatement en fin d'activité	Collectivement		MFOUNDI

Autorisation de recherche

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION.....	1
PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE	3
CHAPITRE I : CLARIFICATION DES CONCEPTS	4
I.1. Compétence	4
I.2. Approche par Compétences	5
I.3. Remédiation.....	7
I.3.1. Le soutien pédagogique	7
I.3.2. Le rattrapage	8
I.3.3. La remédiation pédagogique.....	8
I.3.4. Les formes de remédiation.....	9
I.3.5. Les étapes à suivre dans le cadre de la remédiation pédagogique.....	9
I.4. Savoirs.....	14
I.5. Construction des savoirs historiques ou performance scolaire	16
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE	18
II.1. Principaux travaux réalisés dans le domaine de l'étude.....	18
II.1.1. L'Approche Par les Compétences comme facteur d'amélioration des apprentissages.....	18
II.1.2. Causes des difficultés d'apprentissage.....	18
II.1.3 Difficultés psychologiques	21
II.1.4. L'Approche Par les Compétences et l'environnement de l'apprenant	22
II.1.5. Remédiation pédagogique et performances des élèves	23
II.1.6. Transformation du savoir : travaux de Tavignot (1995; 2005) et Ndiaye Valdiodio et al (1997)	24

II.1.7. Construction des Savoirs : Travaux de Paun E. (2006) et de Chalak (2012)	24
II.1.8. Analyse des pratiques enseignantes : l'analyse réflexive et l'analyse plurielle	27
II.2. Théories relatives au sujet	32
II.2.1. Théorie de la transposition didactique : Les travaux de Verret (1975), Chevallard, 1985, Develay (1992), Clerc, JB., Minder, P., et Roudit, G., (2006) et autres.....	32
II.2.2. Théorie de l'intervention éducative : Travaux d'Yves Lenoir	35
II.2.3. Médiation	37
II.2.4. Différents modèles pédagogiques.....	39
II.2.5. Théorie du constructivisme: les travaux de Piaget (d'après Allaire-Dagenais, 1983)	40
II.2.6. Théorie du socioconstructivisme : les travaux de Vygotski (d'après Vygotski, 1997 et Lecomte, 1998).....	41
CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	45
III.1. Contexte et justificatif de la recherche	45
III.1.1. Relation entre l'enseignant, l'apprenant et les connaissances.....	45
III.1.2. L'historique sur l'Approche par Compétence.....	48
III.1.3. Planification des enseignements et des apprentissages dans le cadre de l'Approche Par Compétence (APC).....	52
III.1.4. L'Approche Par Compétence en classe d'Histoire et motivation des élèves	53
III.1.5. La remédiation pédagogique.....	54
III.2. Position et formulation du problème	61
III.3. Question de recherche	62
III.4. Hypothèses de recherche.....	63
III.4.1. Hypothèse principale.....	63
III.4.2. Hypothèses secondaires.....	63
III.4.3. Variables de l'étude.....	64
III.4.4. Tableau synoptique	65
III.5. Objectifs de l'étude	67
III.6. Intérêt de l'étude.....	67
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	68
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	69
IV.1. Type de recherche	69
IV.2. Population cible.....	70
IV.3 Caractères étudiés.....	71
IV.4. Echantillon de l'étude	71

IV.5. Délimitation empirique et thématique de l'étude	74
IV.6. Méthodes et instruments de collecte des données	75
IV.7. Méthode de traitement et d'analyse des données	78
IV.7.1. Analyse qualitative	78
IV.7.2. Analyse quantitative	82
IV.7.3. Test de Comparaison des résultats scolaires des élèves des deux groupes d'enseignants	86
CHAPITRE V : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	92
V.1. Présentation des résultats	92
V.1.1 Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants enquêtés	92
V.1.2. Formation pédagogique des enseignants sur l'APC.....	94
V.1.3. Pratique de la remédiation pédagogique chez les enseignants interviewés	95
V.1.4. Vérification des Hypothèses.....	97
V.2. Interprétation, discussion et suggestions	102
V.2.1. Interprétation des résultats	103
V.2.2. Discussions des résultats.....	104
V.2.3. Suggestions/recommandations pour améliorer la pratique de la remédiation pédagogique	106
CONCLUSION	110
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	111
ANNEXES	i
Questionnaire pour les enseignants	i
Autorisation de recherche.....	v