

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES  
ÉTRANGÈRES  
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DE LANGUE  
ÉTRANGÈRE

N° : .....

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Par : Ghanem Ilham**

**Intitulé :**

La remédiation pédagogique programmée par un cahier  
(fiche verte), chez les élèves en difficulté.

Cas de classe de 4<sup>ème</sup> A-P. Ecole Alhachmi Ben Youniss ,Oulad mansour,  
M'sila .

**Soutenu devant le jury composé de :**

| Nom et Prénom         | Grade | Qualité    | Établissement        |
|-----------------------|-------|------------|----------------------|
| * BAKHTI Oum kelthoum | MAA   | Président  | Université de M'sila |
| * AOUINA Mounira      | MCB   | Rapporteur | Université de M'sila |
| * TEBANI Ibtissam     | MCB   | Examineur  | Université de M'sila |

**Année universitaire : 2021/2022**

## ***Remerciement***

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux qui nous adonné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail. En second lieu, nous exprimons nos profonds remerciements à notre directeur de recherche **Dre AOUINA Mounira** pour son aide, sa confiance qu'elle nous a accordée, son orientation et ses précieux conseils.

Nous tenons également à remercier le chef de département de français

Un grand merci à ma famille.

## Table de matières

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Remerciement: .....           | 2 |
| Introduction générale : ..... | 5 |

### Partie théorique

#### Chapitre I : l'erreur

|  |    |
|--|----|
| Introduction .....                                       | 8  |
| I. Définition de l'erreur .....                          | 8  |
| I.1. Qu'est-ce que l'erreur ? .....                      | 8  |
| I.2. De la faute à l'erreur .....                        | 8  |
| I.3. Typologie des erreurs .....                         | 9  |
| I.4. Classement des erreurs .....                        | 11 |
| I.5. Le statut de l'erreur .....                         | 12 |
| I.6. L'importance de l'erreur dans l'apprentissage ..... | 13 |
| Conclusion .....   | 13 |

#### Chapitre II : la remédiation pédagogique en FLE

|  |    |
|--|----|
| Introduction .....                                   | 14 |
| II.1 Définition de la remédiation .....              | 14 |
| II.2 Les types de remédiation .....                  | 15 |
| II.2.1. La remédiation différée .....                | 15 |
| II. 2.2. La remédiation immédiate .....              | 15 |
| II.3 À qui s'adresse-t-elle? .....                   | 17 |
| II.4 Remédiation/ Soutien/ Rattrapage .....          | 18 |
| II.5 La remédiation/ la pédagogie différenciée ..... | 20 |
| II.6 Les différentes stratégies de remédiation ..... | 21 |
| II.7 Le dispositif de remédiation .....              | 22 |
| II.8 Ce qui doit être préparé .....                  | 23 |

|   |    |
|---|----|
| II.9.Les phases d'une séance de remédiation pédagogique (différée)..... | 23 |
| II .10 Les outils de remédiation.....                                   | 24 |
| Conclusion.....   | 25 |

## Partie pratique

### Chapitre III : la mise en pratique

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 25 |
| III . 1. Présentation et description de l' experimentation.....         | 25 |
| III.1. 1.Présentation de cahier de remédiation.....                     | 25 |
| III.1.1.1 Définition des termes.....                                    | 25 |
| III.1.1.2. Principes de base de l'élaboration des fiches :.....         | 26 |
| III.1.1.3. Les fiches.....  | 27 |
| III.1.1.3.1. Fiche niveau 1 (bleu).....                                 | 27 |
| III.1.1.3.2. Fiche niveau 2 (verte).....                                | 27 |
| III.1.1.3.3. Fiche niveau 3 (orange).....                               | 28 |
| III .1.2 Technique d'investigation.....                                 | 29 |
| III.1.2.1 Le cadre de l'expérimentation.....                            | 29 |
| III.1.2.2. La population.....   | 30 |
| III.1.2.3. Description de la fiche bleu :.....                          | 30 |
| III.1.2.4. Présentation et description de la séance de remédiation..... | 31 |
| III.2.Analyse et interprétation avec et sans cahier de remédiation..... | 38 |
| III.3. Comparaison des résultats du pré-test et post-test.....          | 42 |
| Conclusion.....   | 49 |
| Conclusion générale.....  | 51 |
| Bibliographie.....  | 53 |
| Annexes.....  | 56 |
| Résumé.....   | 61 |

## **Introduction générale :**

L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange ; lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Si l'erreur dérange, il n'en demeure pas moins que l'enseignant y est confronté au quotidien et qu'il doit, s'il la considère comme un problème, tenter d'y remédier.

La remédiation scolaire fait intrinsèquement partie du rôle de l'école ; les décrets « Ecole de la réussite » (1995) et « Missions » (1997) tendent à amener chaque apprenant à la réussite et surmonter ses difficultés .En effet, un des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et secondaire est 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 active dans la vie économique, sociale et culturelle »<sup>1</sup> .

Donc, la remédiation aide l'élève en difficulté à poursuivre son apprentissage sans compliquer ni empêcher l'avancement des cours et par conséquent l'avancement du programme. Donc, elle occupe une place prépondérante dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE.

Nous allons centrer notre recherche sur un cahier de la régulation des difficultés rencontrées chez les élèves. Cette démarche s'appelle la remédiation pédagogique programmée par un cahier chez les élèves en primaire 4eme année (fiche verte).

Cette activité pédagogique possède une influence sur l'apprenant et sur son parcours d'apprentissage dans le cycle primaire, parce que c'est le premier palier où l'élève entre en contact avec cette langue étrangère.

Pour les élèves de 4ème année primaire, qui sont en fin de cycle, il est essentiel de prendre en considération cette activité et la travailler pour faire progresser le niveau d'acquisition des élèves et afin d'assurer l'obtention de meilleurs résultats.

Ce cahier sera un schéma pour faciliter la tâche chez les enseignants et motiver les apprenants, lors d'une séance de remédiation, grâce à un ensemble des activités récréatives avec progressivement en difficulté pour chaque niveau.

L'intention, en menant cette recherche et un désir personnel et suite à une observation sur terrain, nous avons constaté que la séance de remédiation a été remplacée par une séance de récupération des cours, pour la révision ou bien un ensemble des activités démotivées et non enchainées par ce que la fiche de cette séance n'existe pas dans le guide sauf comme une séance en progression annuelle.

---

<sup>1</sup> La remédiation, oui mais pas n'importe comment ! p. 2/8 Analyse UFAPEC 2010 n° 23.10

Tandis que cette séance de remédiation est considérée comme une démarche complémentaire et intéressante, pour l'enseignant parce qu'il est responsable de la réussite de tous les élèves, et pour l'apprenant afin de rehausser et améliorer son niveau d'apprentissage.

En outre, à travers cette recherche nous voulons savoir si la remédiation pédagogique est bien pratiquée en classe de langue. Ainsi, nous essayons de savoir si cette activité permet d'assurer une régulation d'apprentissage pertinente. Le but de notre recherche est donc, de mettre l'accent sur la réalité pratique de la remédiation pédagogique.

De ce fait, la question principale autour de laquelle s'articule notre recherche est la suivante :

Comment le cahier de remédiation assure de rectifier les erreurs chez les apprenants et devient un outil pratique dans les écoles, plus particulièrement, en classe de 4ème année primaire, fiche verte ?

Est-ce que le cahier de remédiation peut aider les élèves à dépasser leurs erreurs au sein de classe de FLE ?

Pour cela, nous voudrions soulever un certain nombre de questions qui permettent de connaître l'objectif et l'importance de la remédiation, notamment dans le programme de 4ème année primaire :

-Comment pouvoir résoudre ces erreurs ?

-Comment construire le cahier de remédiation ?

-Quel est l'impact de ce cahier au niveau pédagogique ?

Pour répondre aux questions ci-dessus, nous supposons que :

- Le cahier de remédiation pourrait résoudre les erreurs chez les élèves de classe de FLE car il assurerait de remédier chaque difficulté de manière évolutive, il accompagnerait l'élève depuis le niveau bas jusqu'au haut. (1)

-Il éclairerait non seulement la voie pour un étudiant, mais pour le professeur, où serait-il en tant que guide pour diriger la classe et aider les étudiants de manière professionnelle.

-On le construirait à partir des trois fiches, pour chaque difficulté, chaque fiche va représenter un certain niveau spécifique avec un dégradé d'un niveau inférieure à un autre supérieure.

- Son impact serait de faciliter les tâches pour les enseignants et même les élèves pourraient remédier leurs difficultés soi-même ce qu'on appelle l'autoremédiation . .

Notre travail de recherche se scindera en trois chapitres, les deux premiers sont purement théoriques. Le premier traitera la notion de l'erreur, sa typologie. Le deuxième chapitre abordera la remédiation pédagogique et ses différents axes pour montrer le but de cette séance dans l'apprentissage du FLE. Le dernier chapitre concernera le cadre méthodologique, nous procéderons à une observation en classe et

nous comparons la séance de remédiation sans et avec le cahier de remédiation et nous verrons l'efficacité de ce dernier.

Cette recherche vise à installer une culture de remédiation comme une activité régulière permanente d'enseignement apprentissages , par le moyen de proposer un guide d'élaboration et d'utilisation des fiches d'enseignement , concernant la remédiation des difficultés courantes entre les apprenants , et supporter les enseignants de le prendre comme un exemple, pour remédier d'autre chez leurs apprenants aussi, pour les apprenants, ce cahier de remédiation contient un ensemble des activités selon les normes de bases de l'élaboration des fiches de remédiation qui assure l'auto-remédiation.

## Partie théorique

### Chapitre I : l'erreur

#### Introduction

Ce chapitre sera principalement consacré à la définition des notions de base autour desquelles s'articule notre travail. Tout d'abord, nous allons traiter la notion de triangle didactique et la distinction entre un élève en difficulté et un élève en échec. Puis, nous définirons dans un second temps la notion d'erreur, sa typologie, son statut et comment la traiter. Enfin, nous allons mettre en relief la pédagogie différenciée.

#### I. Définition de l'erreur

Avant, l'erreur était un synonyme d'échec et de difficulté. Elle était un outil pour punir les élèves qui souffrent des lacunes.

Or, aujourd'hui de nombreuses recherches ont été effectuées en didactique et qui ont révélé que l'erreur est un moyen efficace dans le processus d'enseignement / apprentissage et un signe pour repérer les difficultés des apprenants. Il faut bien traiter les erreurs pour qu'elles soient de plus en plus efficace dans l'enseignement.

#### I.1. Qu'est-ce que l'erreur ?

L'origine étymologique du terme « erreur » vient du verbe latin « error », de « errare ». Le dictionnaire du français le Robert définit l'erreur comme « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* »<sup>2</sup> ce qui signifie qu'elle est une action mentale indirecte.

En didactique des langues, J.P CUQ et ALLI proposent en 2002, une définition provisoire de l'erreur, celle « *l'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.* »<sup>3</sup>. Les didacticiens Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER affirment en 1984 que : « *L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.* »<sup>4</sup>

L'erreur ne définit pas l'échec donc il faut réfléchir sur ce qui d'une part considérée comme erreur et d'autre part sur la signification de la norme en didactique des langues étrangères. Elle est fondamentale en matière d'apprentissage, c'est à l'enseignant d'effectuer des stratégies d'enseignements qui permettent à l'élève d'être plus conscient, apte à détecter ses différentes erreurs et pratiquer l'autocorrection. Donc l'erreur est un stimulus cognitif et mental.

#### I.2. De la faute à l'erreur

<sup>2</sup> Le nouveau petit Robert, « dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française » millésime, 2009, p 920.

<sup>3</sup> CUQ J-P, et ALLI « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, clé International/Asdifle, 2002, p 192.

<sup>4</sup> Besse. Henry & Porquier. Rémy, Grammaires et didactique des langues, Paris, 1984, p36

### **I.2.1. Définition de la faute**

La faute vient du mot latin fallita de « fallere » qui signifie tromper. Le dictionnaire français le petit Robert (1985) définit la faute comme « *le fait de manquer, d'être en moins.* »<sup>5</sup> « *Erreur choquante, grossière, commise par ignorance* »<sup>6</sup> En didactique des langues étrangères les fautes sont « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* »<sup>7</sup>

### **I.2.2. La distinction faute/erreur**

Dans le langage courant, il n'existe vraiment pas une distinction entre la notion de la faute et de l'erreur. La plupart des enseignants ont tendance à faire cette confusion, c'est comme si elles sont considérées comme des synonymes.

La faute est une erreur involontaire qui est due à des facteurs psychologiques comme le manque de confiance, le manque d'attention ou de stress.

On dit qu'il y a une faute lorsque l'apprenant utilise son pré requis pour se corriger ; il devient donc autonome. Le linguiste Gheorghe Doca affirme en 1982 que « les fautes sont liées à la performance ». <sup>8</sup>Nous sommes totalement conscients lorsqu'on commet une faute ce qui nous pousse à faire l'autocorrection car on connaît déjà la règle.

Tandis que l'erreur est liée à la compétence « On dit qu'il y a erreur lorsque l'élève se trompe parce qu'il n'a pas les moyens de se corriger, n'ayant pas encore étudié la notion en question »<sup>9</sup>

L'erreur nécessite un effort cérébral de la part de l'apprenant. C'est un résultat d'une connaissance inachevée, pas énormément résolue et développée.

Parfois l'apprenant peut commettre des erreurs mais il ne peut pas s'auto corriger. Ses erreurs sont spontanées et inconscientes ou liées à une connaissance insuffisante de la règle alors il pourrait avouer qu'il s'est trompé.

## **I.3. Typologie des erreurs**

### **I.3.1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes.**

Les verbes utilisés pour une interrogation constituent une ambiguïté pour les apprenants et deviennent des sources de difficulté comme : expliquer, indiquer conclure, prouver... ?

Dans une consigne longue, les apprenants ont des difficultés au niveau de la compréhension.

Chaque discipline possède un vocabulaire précis comme les nouveaux mots, le lexique spécialisé...etc. Cela implique aussi un problème pour les apprenants.

### **I.3.2. Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.**

---

<sup>5</sup> Le petit Robert 1985, p763.

<sup>6</sup> Idem 763

<sup>7</sup> Martine. MARQUILLÓ. LARRUY, L'interprétation de l'erreur, Paris, Clé International, 2003, p.120

<sup>8</sup> Georghe Doca, analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, 1984, p.100.

<sup>9</sup> www.ufc.dz.

Les erreurs ici sont liées aux règles implicites auxquelles les élèves prouvent des difficultés à les décoder. Le contrat didactique exige à l'apprenant de raisonner sous l'influence de son enseignant qui cherche toujours une réflexion de lui.

### **I.3.3. Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves.**

Souvent des mauvaises connaissances antérieures, idées reçues... constituent des représentations des apprenants. Ces représentations peuvent être néfastes au niveau d'intégration des nouvelles notions. Face à ce problème les efforts de l'enseignant deviennent faibles et insuffisants. Les apprenants agissent et réfléchissent par des acquis totalement incorrects et inappropriés qui les amènent à produire des erreurs.

### **I.3.4. Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles**

Les apprenants n'ont pas encore certaines opérations. Parce que, leur apprentissage s'effectue au long terme et passe par une succession des étapes. Comme par exemple l'apprentissage de la lecture exige des opérations centrées sur le contenu et les difficultés intérieures.

### **I.3.5. Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves.**

Dans une situation problème, les apprenants optent fréquemment pour des différentes démarches de ce qu'espérait l'enseignant.

Les apprenants rédigent pas mal de productions qui sont considérées comme des erreurs, or elles expriment seulement la pluralité des procédures valables pour répondre à une question. Ces démarches non « canoniques » sont considérées comme du surcroît parce qu'elles sont excessives au niveau des opérations mentales et donc le risque de faire une erreur est augmenté.

### **I.3.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive.**

Devant une charge qui oblige une convention de plusieurs savoirs et savoir-faire, les apprenants peuvent être en difficulté. La mémoire est un système complexe. responsable des opérations d'apprentissages intelligentes. Une activité provoquant une charge cognitive est sous-estimée souvent, l'augmentation des notions scolaires influencent sur les erreurs, comme les oublis, les confusions... etc.

### **I.3.7. Erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire**

Les apprenants ont souvent tendance à appliquer correctement une notion, un outil et un savoir-faire dans une discipline et font des efforts à les transférer dans une autre discipline. Afin de comprendre cette complication de transfert, la psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface « habillage » et traits de structure (opérations logiques requises pour la résolution).

### **I.3.8. Erreurs résultant de la complexité propre du contenu**

La source des erreurs pourrait être, en effet liée à la complication intérieure dans le sens. D'après la psychologie de l'apprenant, cette complexité peut avoir des conséquences (charge mentale, nature des opérations intellectuelles...). Des consignes et des prévisions nécessitent un pré requis ce qui les rendent beaucoup compliquées et inaccessibles.

#### **I.4. Classement des erreurs**

Les chercheurs ont proposé plusieurs méthodes de classement des erreurs. JEAN-MICHEL DUCROT évoque ce classement dans un article « la pédagogie de l'erreur: corriger et remédier » en 2004, notamment grâce à sa grande importance en matière de cohérence et de cohésion qui sont nécessaires pour la maîtrise d'une compétence textuelle.

##### **I.4.1. Fautes de cohérence et de cohésion textuelle**

###### **I.4.1.1. Organisation spatiale du texte et mise en page**

- Ponctuation (points, virgules, majuscules...), et division en paragraphes...
- Respect du type de texte (lettre : en tête, formules de salutations, date ...)

###### **I.4.1.2. Respect des trois règles de cohérence/cohésion**

- La règle de progression (non répétition) : apport d'informations nouvelles, refus des Informations inutiles, lien logique entre les actions et pertinence par rapport à celle qui précède.
- La règle d'isotopie : enchaînement des idées, unité de sens. Les différentes idées doivent être liées entre elles par un thème commun, et avec des articulateurs logiques.
- La règle de cohérence sémantique : Un texte doit être logique et ne doit pas affirmer une chose et son contraire. C'est la non contradiction au niveau du sens à l'intérieur du texte.

##### **I.4.2. Fautes de morphosyntaxe.**

- Choix de mots outils (prépositions, déterminants...), Choix du verbe
- Accord en genre et en nombre - Morphologie des verbes au présent, au futur, au passé composé, imparfait - Fautes d'élision (également placées en fautes de phonétique)

##### **I.4.3. Fautes liées au type de discours.**

- Registre de langue (Ex : choix du pronom personnel tu/vous)
- Type de discours : oral/écrit Quand on utilise un registre trop oral, familier par rapport au contexte.

#### **I.4.4.Fautes lexicales.**

- Choix du lexique inapproprié (verbes, expressions ...)

#### **I.4.5.Fautes de type phonèmes-graphèmes.**

-Si l'apprenant écrit le mot forêt comme : forait, ou forest, il s'agit d'une faute de type phonèmes / graphèmes.

-Ces fautes interviennent quand l'apprenant ne parvient pas à transcrire certains phonèmes d'un mot, pouvant être transcrits de différentes façons, alors qu'il les prononce bien Ex : le son [ɔ̃] peut être transcrit de différentes manières par exemple : an, en, on, am, om, em...

#### **I.4.6.Fautes phonétiques**

- Fautes d'élision ex : je ai

- Fautes dues à une prononciation erronée ex : éléfon au lieu d'éléphant

#### **I.4.7.Fautes d'orthographe d'usage**

- Oubli ou rajout d'une lettre (abitte – habite)

- Inversion de lettres...

- Mot mal orthographié par méconnaissance (afrik -- azi) (Afrique et Asie)

### **I.5. Le statut de l'erreur**

Avant l'erreur était liée à une faute, à un trouble, aujourd'hui son statut a changé d'une manière positive ; l'erreur est devenue un outil d'apprentissage en classe.

JP Astolfi évoque dans son ouvrage « *l'erreur un outil pour enseigner* » sorti en 1997, le statut de l'erreur après l'évolution du concept d'apprentissage de la manière suivante :

- **Modèle transmissif** : Auparavant, dans la méthode classique d'enseignement,— le fait d'enseigner désigne un transfert des savoirs le plus simple possible, ce qui signifie ici qu'il s'agit d'une faute pour l'élève et un échec pour l'enseignant. L'erreur est rejetée dans ce modèle, les différentes disciplines se développent par la recherche et elles sont valorisées d'une manière excessive. L'apprenant apprend seulement et doit être concentré et conscient.
- **Modèle comportementaliste (ou behavioriste)** : la conception de l'erreur ici change différemment. L'approche pédagogique a pour but d'apprendre et d'enseigner l'éthique, les réactions et le comportement professionnel en utilisant la répétition. L'apprenant suit un ensemble d'exercices et de consignes. Ce modèle veut transmettre que l'acquisition d'un apprentissage peut s'effectuer par sa décomposition en

étapes et unités liées entre elles. Ici les erreurs devraient disparaître mais si elles existent encore ce sont des bogues.

- **Modèle constructiviste** : l'apprenant ici est devenu un partenaire, → l'enseignement a fait de l'élève une personne autonome qui développe et qui participe à ses propres connaissances. Les erreurs ont dépassé le statut regrettable des bogues et des fautes et elles sont devenues comme des miroirs qui reflètent la pensée des élèves.

Tableau récapitulatif qui résume les différents statuts de l'erreur pour chaque modèle pédagogique de référence.

|                                 |  |                                      |   |
|---------------------------------|--|--------------------------------------|---|
|                                 | Une faute condamnable  | Un bogue regrettable                 | Un symptôme d'obstacle                        |
| Statut de l'erreur              | Une faute de la part de l'élève est un échec de l'enseignant |                                      | L'erreur positivée un Indicateur de processus |
| L'origine                       | Responsabilité de l'élève                                    | Défaut dans la planification         | Difficulté objective dans le contenu enseigné |
| Mode de traitement              | Sanctionner l'élève  | Traitement a priori pour la prévenir | Traiter l'erreur en situation même            |
| Modèle pédagogique de référence | Modèle constructiviste                                       | Modèle behavioriste                  | Modèle transmissif                            |

## I.6. L'importance de l'erreur dans l'apprentissage

L'erreur et sa correction dans de différentes activités et exercices permet aux apprenants de faire avancer leur niveau et leur construction du savoir. L'enseignant du français langue étrangère doit encourager les apprenants à parler et à écrire même en faisant des erreurs pour dépasser la crainte de participer en classe. Le plus important est de détecter l'origine de l'erreur et de l'exploiter dans le but d'améliorer la situation d'enseignement /apprentissage.

*« Le terme faute est connoté péjorativement et renvoie à la culpabilité de l'élève qui se trompe. Par contre celui d' « erreur » est positif car l'erreur est envisagée comme le signe d'un dysfonctionnement qui renvoie à l'analyse des causes externes liées aux systèmes éducatifs et à l'activité des apprenants.<sup>10</sup>*

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons constaté qu'un élève en difficulté diffère d'un élève en échec au niveau de la motivation et le désir d'apprendre, ce qui nous a amené à aborder la notion d'erreur qui est récemment considérée comme un point positif pour l'apprentissage.

Enfin, nous avons essayé de traiter les notions de pédagogie différenciée, ce qui oblige à mettre en place un dispositif de remédiation.

<sup>10</sup> Synergie Algérie n° 9, Le français langue / objet d'enseignement. Coordonné par Saddek Aouadi, Latifa Kadi et Jacques Cores, 2010, p 89.

## Chapitre II : La remédiation pédagogique en FLE

### Introduction

Dans ce chapitre, nous allons montrer l'utilité de la remédiation dans l'enseignement /apprentissage du FLE, une activité qui est apparue en parallèle avec l'approche par compétences (APC). D'abord, nous allons préciser ce qu'est la remédiation et son application dans le cadre d'une séquence d'apprentissage. Ensuite, nous allons mettre l'accent sur la nature des apprenants concernés par cette séance, les caractéristiques de cette séance et le statut de l'enseignant. De même, nous aborderons les différentes stratégies pour remédier. Finalement, nous allons mettre les fiches pédagogiques de la remédiation pour mettre en relief l'organisation et le déroulement de la séance.

### II.1 Définition de la remédiation

La remédiation se définit dans le dictionnaire Hachette 2015 comme « *Programme éducatif visant à l'évaluation et à la remise à niveau d'élèves en difficulté* »<sup>11</sup>. Un autre dictionnaire de didactique de français la définit comme : « *un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur des performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre)* »<sup>12</sup>.

La remédiation dans le contexte scolaire est une action de régulation permanente systématique et successive. Elle se fait afin d'atteindre un objectif principal, c'est combler les lacunes des élèves en difficulté.

C'est le processus dans lequel l'enseignant va aider l'apprenant pour lui permettre de comprendre ce qu'il n'a pas compris lors de son apprentissage. Son but est de diminuer l'échec scolaire et lutter contre le décrochage.

Elle sert à améliorer et à rehausser la qualité d'apprentissage. La remédiation est une notion récente qui est incluse dans l'enseignement/ apprentissage avec la nouvelle réforme. C'est une activité complémentaire qui peut consolider et perfectionner l'enseignement / apprentissage. Elle permet de garantir un apprentissage pertinent. C'est pourquoi elle est inscrite de façon officielle et hebdomadaire dans un emploi de temps.

---

<sup>11</sup> Hachette, Polina, France, 2015, p.1376

<sup>12</sup> <http://français.enseignement.over-blog.com/article-comment-organiser-des-activites-deremediation73619290.html>

Nous entendons par remédiation : « *l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant(e) de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des élèves. Elle dépasse le simple soutien; il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été réussis et sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits* »<sup>13</sup>. Cela signifie qu'il s'agit d'une stratégie adaptée dans le but de réguler les problèmes rencontrés chez les apprenants. Pour réfléchir sur l'hétérogénéité des élèves, la remédiation doit suivre des étapes bien déterminées afin de les rendre homogènes. L'enseignant va proposer donc une évaluation pour repérer les erreurs, les décrire et connaître la source de ses erreurs. Enfin, il va mettre en œuvre un dispositif de remédiation, en faisant recours à une stratégie de pédagogie différenciée.

« *Le terme de remédiation est curieux car il est attaché à remède (latin *remediare*, de *remedium*, remède) mais nous pouvons aussi écrire re-médiation (latin *mediato*, -ouais, de *mediaire*- s'interposer), vue comme une médiation nouvelle* »<sup>14</sup>. Cela veut dire que le terme remédiation s'écrit de deux façons différentes, remédiation et re-médiation. Nous entendons par « re- médiation », l'utilisation d'un autre moyen ou d'une stratégie c'est-à-dire apporter une nouvelle médiation différente de la première. Tandis que « remédiation », garde sa connotation médicale.

## **II.2 Les types de remédiation**

### **II.2.1. La remédiation différée**

C'est le type que l'enseignant utilise dans son cours. Il s'agit d'une séance programmée d'une manière systématique et hebdomadaire. C'est-à-dire, elle est fixe et dure 45 minutes par semaine. Elle sert à réguler le dysfonctionnement détecté lors d'une séquence d'apprentissage. À cet égard, l'enseignant accueille les élèves soit individuellement (si les difficultés diffèrent), soit collectivement (si les difficultés sont communes), soit sous forme d'un travail coopératif (si un certain nombre d'apprenants éprouvent les mêmes difficultés). Alors, cette opération peut s'effectuer par un enseignant ou un collègue de classe.

### **II. 2.2. La remédiation immédiate**

Elle se fait au moment où le problème apparaît. Elle s'intègre à l'apprentissage. Elle intervient de manière immédiate et rapide pour pallier les lacunes et satisfaire les besoins des apprenants. Elle s'appuie sur les difficultés qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé. La remédiation immédiate peut prendre trois formes:

#### **II.2.2.1. La remédiation immédiate interactive**

---

<sup>13</sup> Hachette, Op. Cit, p.581

<sup>14</sup> CUQ. J-P, « dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde », ASDIFLE, France, 2003, p. 213.

Elle se fait au début de l'apprentissage. « *La première s'exerce « à chaud » et permet à l'enseignant, à travers des interactions sous forme de guidance (individuellement avec chaque élève, en petits groupe ou en groupe-classe) de pointer les incompréhensions et les lacunes et d'apporter un soutien à chacun en fonction de ses besoins* »<sup>15</sup>.

### II.2.2.2. Remédiation immédiate proactive

Elle se fait au cours de l'apprentissage. « *La deuxième intervient à posteriori, c'est-à-dire après avoir examiné les productions des apprenants. Ceux-ci ont atteint le seuil de maîtrise mais leurs acquis ont besoin d'être consolidés* »<sup>16</sup>.

### II.2.2.3. Remédiation immédiate rétroactive

Elle se fait à la fin de l'apprentissage. « *La troisième est la plus connue. Elle intervient également après l'examen des productions des apprenants, et concerne les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise* »<sup>17</sup>. Après examen des produits des apprenants, ce type intervient, relatif aux élèves n'ayant pas atteint le seuil de maîtrise. Il est considéré comme connu parmi les trois, le tableau suivant résume la différence les deux types de remédiation : remédiation immédiate et remédiation différée.

| Remédiation immédiate   | Remédiation différée  |
|---|---|
| La RI est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/ apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant.  | La RD est proposée en dehors de la séquence d'enseignement/ apprentissage.                                  |
| La RI est menée par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté. L'apprenant reste dans le groupe classe, sauf par exemple en cas d'utilisation d'outils informatiques disponibles dans un local différent, | La RD peut être menée soit par l'enseignant, soit par un maître spécialisé (« professeur de remédiation »). |

<sup>15</sup> Citée dans « impact des cours de soutien scolaire sur la réussite de l'élève dans une classe de FLE. Cas de la 4ème AM », mémoire de master, université AboubakrBelkaid, Tlemcen, présenté par TABET HELAL Assia Meryem et MESKAR Meryem, 2015/2016, p.16

<sup>16</sup> GROSJEAN. S, « la remédiation scolaire, une politique du sparadrapp ? », Fédération Wallonie Bruxelles, Décembre 2011,p.12

<sup>17</sup> REY. B, et al, Pratiques de la pédagogie différenciée à l'école primaire, avril 2014, p.17

|  |   |
|--|---|
| mais sous la supervision du titulaire.   |   |
| La RI est une réponse directe à une difficulté de l'apprenant.   | La RD peut être prévue à « horaire fixe » et être d'une durée systématique.   |
| La RI porte sur des difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé. | La RD peut prendre en charge les problèmes antérieurs du sujet qui se seraient installés depuis longtemps (ex : la notion de l'heure) ou porter sur des problèmes liés à des troubles de l'apprentissage. |
|  |   |

Source : fascicule pour l'enseignant, 2009 « la remédiation immédiate », p.3<sup>18</sup>

La remédiation immédiate peut être « externe » ou « interne ». Elle est « externe » lorsqu'elle est suggérée par l'enseignant ou « interne » quand, de façon autonome, l'apprenant choisit de remédier immédiatement à ses difficultés.

Il y a d'autres types comme :

#### **II. 2.2.4 Remédiation systématique**

C'est une séance ou vacation de 45 minutes fixée sur l'emploi hebdomadaire des élèves, s'adressant à un groupe restreint d'apprenants (8 à 12) cette opération à un lien thématique et l'linguistique avec la séquence du projet en cours (d'où 2 à 3 séances de remédiation par séquence)

#### **II.2.2.5 La remédiation par anticipation**

La situation qui précède l'apprentissage, elle a pour objectif d'anticiper et de prévoir les lacunes qui ont été repérées lors de l'évaluation diagnostique et qui peuvent entraver le nouvel apprentissage.

### **II.3 À qui s'adresse-t-elle?**

L'enseignant joue un rôle d'animateur dans sa classe. C'est lui qui a la priorité de détecter les problèmes chez les apprenants. Alors, il va programmer des activités qui peuvent résoudre les problèmes rencontrés. « *La remédiation scolaire s'adresse à des élèves ayant des difficultés liées à l'apprentissage des langues modernes* ». <sup>19</sup>De ce fait, la remédiation concerne les apprenants en difficulté ; que cette difficulté soit psychologique (par exemple des élèves turbulents, repliés sur eux mêmes...), communicative (par exemple les élèves qui ont des difficultés à transmettre et recevoir des messages) ou linguistique (les

<sup>18</sup> Fascicule pour l'enseignant, 2009 « la remédiation immédiate », p.3

<sup>19</sup> Citée dans « impact des cours de soutien scolaire sur la réussite de l'élève dans une classe de FLE. Cas de la 4ème AM », mémoire de master, université AboubakrBelkaid, Tlemcen, présenté par TABET HELAL Assia Meryem et MESKAR Meryem, 2015/2016, p.16

problèmes qui concernent les points de langue, grammaire, vocabulaire, conjugaison orthographe). « *Pour ceux qui ont un gros manquement, ça ne sert à rien. Il faut s'asseoir à côté d'eux* »<sup>20</sup>.

## **II.4 Remédiation/ Soutien/ Rattrapage**

Remédiation, c'est remédier aux lacunes des apprenants qui n'ont pas assimilé telle ou telles leçon. C'est-à-dire la consolidation et le renforcement. Après une évaluation formative, les enseignants peuvent constater que certaines compétences ne sont pas acquises. Ils les retravaillent alors tout de suite avec une remédiation. Alors, au cours de la semaine, l'enseignant doit repérer les élèves ayant des défaillances en lecture, en expression orale, en expression écrite, en conjugaison, en grammaire, etc. Puis, il établit une liste bien à l'avance et le jour de la séance il fait appel à ses élèves. C'est-à-dire, c'est une séance thérapeutique qui sert principalement à rectifier. La remédiation est donc un nouveau terme dans l'école d'aujourd'hui. Avant, à l'époque de l'école fondamentale, on disait rattrapage. D'ailleurs, le rattrapage c'est rattraper les apprenants qui accusent un retard ou un cours perdu. C'est-à-dire ce qu'on n'a pas pu faire à temps ce qu'on devrait faire. Par exemple : la cause d'absence. Afin de rattraper, l'enseignant ne prend pas en considération les difficultés des élèves, leurs mauvaises notes et leur manque de motivation. Mais, il choisit des élèves au hasard. Le rattrapage ne prend pas en compte un test ou une évaluation.

De même, le contenu du rattrapage n'est pas clairement défini, c'est-à-dire l'enseignant est libre de choisir et de proposer le contenu de façon indépendante. Autrement dit, les contenus de rattrapage peuvent-être indépendants du programme. En outre, le soutien c'est quand un élève a des lacunes, il n'arrive pas à suivre en classe. Alors, nous lui proposons des soutiens scolaires comme le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative). Il concerne les élèves qui n'arrivent pas à assimiler un certain niveau de connaissances indispensables. Il est programmé hors du temps scolaire. Bref, il sert à améliorer les performances des élèves en difficulté.

|             |            |         |
|-------------|------------|---------|
| Remédiation | Rattrapage | Soutien |
|-------------|------------|---------|

---

<sup>20</sup> GROSJEAN. S, « la remédiation scolaire, une politique du sparadrapp ? », Fédération Wallonie Bruxelles, Décembre 2011,p.12.

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

|   |  |   |
|---|--|---|
| première solution. • Opération qui vient ap                   |  | difficulté. •C'est le renforcement de la remédiation : 2e solution. •Renforcement des acquis visés. |
| Tableau 03 : Remédiation / Rattrapage / Soutien <sup>21</sup> |  |   |

En effet, la difficulté scolaire d'un élève peut être repérée suffisamment tôt, avant que les lacunes ne s'accumulent jusqu'à devenir irrattrapables. Le travail de dépistage est alors, l'affaire de tous, des enseignants comme des parents<sup>22</sup>.

1 Tableau 3 : Distinction entre rattrapage-soutien-remédiation

|             | <b>objectif</b>          | <b>Public cible</b>             | <b>Type de difficulté</b> | <b>Mode d'intervention</b> | <b>Mode d'évaluation</b> |
|-------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Rattrapage  | Remettre à niveau        | Groupe en difficulté            | permanente                | Globale Différé            | Sommative                |
| Soutien     | Consolider/perfectionner | Toute la classe                 | Acquisition insuffisante  | Différé et/ou immédiate    | Diagnostique             |
| Remédiation | Comblé une lacune        | Groupe en difficultés passagère | Localisée                 | Immédiate                  | Formative                |

Source : Auteur 2018

## II.5 La remédiation/ la pédagogie différenciée

La remédiation est une activité pédagogique. C'est une nouvelle orientation (apparue avec l'approche par compétences) qui vise la régulation des apprentissages et la lutte contre l'échec scolaire. En effet, elle occupe une place indispensable dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE et son objectif est d'équilibrer le niveau des apprenants et avoir une classe homogène. L'enseignant fait donc recours à une stratégie de différenciation pédagogique. Cette dernière est mise en application pour répondre à l'hétérogénéité de niveau au sein de la classe car chaque apprenant a ses lacunes, ses difficultés, ses centres d'intérêt, ses points faibles et ses stratégies d'apprentissage. « *La pédagogie différenciée est l'une des solutions face aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du FLE, destinée à remédier aux lacunes chez les élèves qui ont besoin d'aide.* »<sup>23</sup>. Également, la pédagogie différenciée fournit des outils et des dispositifs pour traiter ces difficultés pour que les objectifs de l'enseignement soient atteints

<sup>21</sup> Ce tableau est tiré du guide de remédiation pédagogique : ABASSI. B, et al, Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire, Craponne, Editions CEPEC, 2013, p.14.

<sup>22</sup> GROSJEAN. S, « la remédiation scolaire, une politique du sparadrapp ? », Fédération Wallonie Bruxelles, Décembre 2011,p.12.

<sup>23</sup> Ibid.p :13

facilement. « *La différenciation pédagogique est à envisager comment répondre à la diversité des niveaux dans une classe* »<sup>24</sup>.

## **II.6 Les différentes stratégies de remédiation**

Roegiers mentionne les différentes stratégies de remédiation fixées par De Ketele et Paquay (1991), il en cite quatre grandes catégories de stratégie passant de remédiations les plus simples aux remédiations les plus complexes.

### **II.6.1. Les remédiations par feedback**

Le plus important dans une remédiation par feedback est qu'elle soit précise, ciblée, et détaillée. Nous pouvons distinguer trois stratégies:

- a. Remédiation par hétéro correction: l'apprenant communique à un autre apprenant pour l'aider à retrouver ses erreurs et les corriger.
- b. Remédiation par autocorrection : l'enseignant donne à l'apprenant le corrigé ou il lui donne des outils pour s'auto-corriger.
- c. Remédiation par le recours à la confrontation entre une auto-correction et hétéro correction : l'apprenant fait la comparaison entre la correction de l'enseignant et celle d'autres apprenants (co-évaluation).

### **II.6.2. Remédiation par répétition ou par des travaux complémentaires**

Vu que la répétition est l'un des piliers de l'apprentissage selon les neurosciences, elle est une stratégie adoptée dans les sciences de remédiation. Nous citons à titre d'exemples deux stratégies:

- a. Remédiation par révision: faire une répétition de la partie de la matière à remédier.
- b. Remédiation par des exercices complémentaires

### **II.6.3. Remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage**

L'enseignant choisit une nouvelle méthode différente de celle utilisée préalablement pour réguler l'apprentissage:

- a. Remédiation par adoption d'une nouvelle démarche sur la même matière.

---

<sup>24</sup> Ibid.P :13

b. Remédiation par adoption d'une nouvelle démarche sur les pré-requis non maîtrisés: en utilisant des Différents types d'activités d'apprentissage à savoir: | Des activités d'entraînement | Des activités d'intégration.

#### **7.4. Action sur des facteurs plus fondamentaux**

Nous pouvons distinguer deux stratégies :

- a. Décision d'ajustement à propos des facteurs scolaires.
- b. Décision d'ajustement à propos des facteurs extrascolaire : faire recourir à des personnes extérieures comme: parents, psychologue, orthophoniste, thérapeute.

## **II.7 Le dispositif de remédiation**

Il est important que les activités correctives soient présentées avec une démarche appropriée à la nature de la remédiation : il ne s'agit pas d'un apprentissage initial mais d'une régulation.

### **II.7.1. Il y a trois types de régulations:**

- les régulations rétroactives, qui surviennent au terme d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue, à partir d'une évaluation ponctuelle ;
- les régulations interactives, qui accompagnent le processus d'apprentissage ;
- enfin les régulations proactives, qui interviennent au moment d'engager l'apprenant dans une activité ou une situation didactique nouvelle.

### **II.7.2. La manière pour remédier:**

- observer, mesurer les performances des élèves
- repérer les difficultés
- analyser les causes
- programmer la remédiation

### **II.7.3 La cible de la remédiation:**

La remédiation s'adresse aux élèves en difficulté. La difficulté est inhérente à tout apprentissage scolaire : tous les élèves pour des raisons différentes, risquent d'être, à un moment ou un autre, en difficulté scolaire.

Les enseignants traduisent cette difficulté par des expressions plus ou moins précises comme « n'arrive pas à suivre » ou encore « élève faible ». L'expression « n'arrive pas à suivre » n'est pas suffisamment précise (elle n'indique ni la nature de la difficulté, ni l'origine) mais est préférable à « élève faible » qui est à la fois imprécise et culpabilisante.

Il est préférable de s'interroger sur les raisons qui font que l'élève « n'arrive pas à suivre », plutôt que de faire prématurément le constat de son échec. Il faut, précisément, éviter que la difficulté qui apparaît à un moment de l'apprentissage ne se transforme en échec scolaire parfois irrémédiable.

## **II.8 Ce qui doit être préparé**

Pour assurer l'efficacité de la remédiation pédagogique il faut que l'enseignant mette en œuvre plusieurs dispositifs préalablement.

- a. Activités différentes de celles qui ont été utilisées lors des apprentissages et qui ont amené les élèves à l'échec scolaire: activités ludiques plus motivante, activités métacognitives, des moments de verbalisation sont indispensables.
- b. Présentation différente.
- c. Organisation de la classe différente: en individuelle, en binôme, en petit groupe.
- d. Déroulement différent.
- e. Verbalisation de l'apprenant: il prend conscience de sa difficulté et il peut aussi participer à la recherche de solution.

## **II.9. Les phases d'une séance de remédiation pédagogique (différée)**

### **✓ Mise en confiance**

L'enseignant fait une activation des connaissances antérieures (déjà maîtrisées) dans ce moment les apprenants répondent aux questions. Le but de cette séance est de doter chaque apprenant par la confiance en soi en passant par des connaissances maîtrisées à des connaissances non maîtrisées ou mal maîtrisées.

### **✓ Annonce l'objectif de la séance**

L'enseignant explique ce que les apprenants vont faire. A leur tour les apprenants écoutent avec inquiétude et motivation. Le but de cette phase est de partager l'objectif de la séance avec l'ensemble des apprenants.

### **✓ Verbalisation**

Dans cette phase l'enseignante oriente et questionne tandis que l'élève décrit à l'enseignant et aux autres élèves le cheminement qu'il a conduit à l'erreur. A cet instant, l'élève prend conscience que sa stratégie d'apprentissage dont il s'est servi est inefficace. La verbalisation permet à l'enseignant de connaître que les difficultés des apprenants n'ont pas toujours les mêmes causes.

### **✓ La mise en œuvre de la remédiation**

L'enseignant choisit la modalité du travail: en petit groupe, en binôme ou individuel selon la compétence à remédier. Faire des activités en relation avec la compétence. L'apprenant essaie de résoudre le problème en utilisant sa propre stratégie

### **✓ L'évaluation**

L'enseignant propose de nouvelles activités de la même famille pour vérifier le degré de maîtrise des acquis.

## **II .10 Les outils de remédiation**

Pour qu'une séance de remédiation soit bénéfique aux apprenants. L'enseignant utilise des outils pratiques de remédiation et d'aide pédagogique appropriés que ce soit des outils pédagogiques ou des outils matériels. D'abord, les outils pédagogiques concernent les fiches individuelles d'exécution de l'enseignement programmé c'est-à-dire l'utilisation des fiches individuelles d'autocorrection de la part des apprenants ainsi que le tableau, le PLM, le cahier d'activités et le cahier d'essai peuvent-être utilisés comme outils indispensables pour cette séance. En outre, l'enseignant peut prévoir d'autres supports écrits ou oraux. Pour les outils matériels, l'enseignant peut changer l'organisation de l'espace classe (la position des tables) pour que les élèves se mettent face à face et pour faciliter le déplacement de l'enseignant... La position des tables peut prendre la forme U par exemple.

Mais malgré ces efforts individuelles, nous ne pouvons pas arriver à remédier les difficultés chez les apprenants à la manière pédagogique.

A cause de, d'abord abandonner le professeur pédagogiquement et le laisser dépendre uniquement de ses efforts individuels insuffisants pour résoudre les difficultés chez chaque élève.

Ensuite La plupart du temps, la majorité des enseignants utilisent le temps ,de la séance de remédiation, pour terminer le reste du programme , indépendamment de l'accumulation de difficultés chez l'élève, parce que cette séance est programmée dans l'emploi du temps et n'existe pas dans le programme d'études , malgré la reconnaissance que ces difficultés sont fréquentes et répétées chez les élèves ,au cours des générations successives, sans y trouver de solution pédagogique.

Enfin, les activités qu'elles sont proposés par les enseignants de façon volontaire et en absence de principes de base de l'élaboration des fiches de remédiation.

Installer une culture de remédiation comme une activité régulière permanente d'enseignement-apprentissages par proposer un guide d'élaboration et d'utilisation du fiches d'enseignement concernant la remédiation des difficultés courantes entre les apprenants , et supporter les enseignants de le prendre comme un exemple pour remédier d'autre difficultés chez leurs apprenants aussi, pour les apprenants, des cahiers de remédiation contiennent un ensemble des activités selon les normes de bases de l'élaboration des fiches de remédiation .

## **Conclusion**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la notion de remédiation, considérée comme un outil indispensable pour combler les lacunes et régler le dysfonctionnement des apprenants. Elle est mise en œuvre sous deux formes immédiate et différée. La remédiation c'est le concept du moment. Elle diffère de la notion du soutien et du rattrapage.

Elle permet de faciliter l'enseignement-apprentissage du FLE et équilibrer le niveau des apprenants en classe.

## **Partie pratique**

### **Chapitre III : La mise en pratique**

#### **Introduction**

Dans les deux chapitres théoriques précédents, nous avons traité quelques notions propres à notre sujet de recherche qui est la remédiation pédagogique et sa réalité pratique dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

De ce fait, l'aspect théorique reste toujours insuffisant pour vérifier les hypothèses avancées et de répondre à la problématique. En effet, pour étudier la réalité pratique de la remédiation pédagogique en classe du FLE, nous avons mené une expérience auprès des élèves de 4ème année primaire.

Pour mener à bien notre recherche, nous allons adopter une étude comparative et descriptive pour savoir que l'intégration de la remédiation pédagogique peut consolider et perfectionner l'enseignement apprentissage du FLE au cycle primaire. Nina CATACH déclare que : La méthode comparative est « *une opération intellectuelle qui consiste à décomposer un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et donner un schéma général de l'ensemble.* »<sup>25</sup>

Alors, nous avons opté pour deux outils d'investigation, l'un est un questionnaire adressé aux enseignants du primaire et l'autre est une observation non participante dans des classes de 5ème année primaire.

### **III . 1. Présentation et description de l'expérimentation**

#### **III.1. 1.Présentation de cahier de remédiation**

##### **III.1.1.1 Définition des termes**

---

<sup>25</sup> NINA CATACH, typologie des erreurs français, Nathan Université, 1980, p : 38

Nous proposons ici ; l'ensemble des fiches, dans l'expression « fichier de remédiation » ou « Fiche-niveau » désigne une fiche de niveau 1, ou une fiche de niveau 2, ou une fiche de niveau 3 (correspondant, respectivement, aux connaissances et compétences attendues, respectivement, en classe de 3e, 4e et 5e AP pour le français. « Fiche-thème » désigne l'ensemble constitué des fiches des trois niveaux sur un « thème » unique, qui peut être :

- de phonie : (Le problème principal traité est un problème de prononciation.)
- de graphie : (Le problème principal traité est celui des graphies différentes du même phonème, ou de confusions possible entre des graphies proches, ou de problème d'écriture de lettres en cursive.)
- ou hybrides : le thème met en jeu à la fois la graphie et la phonie.

### **III.1.1.2. Principes de base de l'élaboration des fiches :**

-Organisation en trois niveaux correspondant aux niveaux visés en 3<sup>ème</sup> 4<sup>ème</sup> 5<sup>ème</sup> AP

-Evaluation : à partir de la fiche du niveau 2 à ce niveau on commence par vérifier la maîtrise des niveaux précédents (évaluation diagnostique / principe de tuilage)

- Fiche de N2 les 4 premiers exercices de la fiche – niveau 2 , sur 11 au total, vérifiaient la maîtrise des connaissances et compétences de niveau 1
- Fiche de N3 le premier exercice est niveau 1, le seconde de niveau 2

-Progression : types et formes d'exercices

-Niveau 1 : mots et expressions

-Niveau 2 : phrases petits

-Niveau 3 : paragraphes grands type d'exercices et progression des exercices repérage éventuellement conceptualisation application entraînement éventuellement réemploi dirigé

-Gradation : reprise du vocabulaire travaillé en classe

-Interaction : dans la 2<sup>ème</sup> partie de chaque consigne introduire la forme du jeu-là ou c'est possible.

#### **-L'élaboration de gradation**

Il s'agit de définir dans quel ordre vont être traités dans les fiches les différents sous –problème ou difficultés et avec quels types d'exercices. il y a deux types de gradation

- Intra – niveau : A l'intérieure de chaque niveau des exercices de repérage aux exercices d'application puis d'entraînement

- Inter-niveau : d'un niveau 1,2 ou3 à l'autre, passé de l'échelle du mot classe de 3<sup>ème</sup> à celle de l'expression ou partie de phrase classe de 4<sup>ème</sup> puis à celle de la phrase et du petit paragraphe classe 5<sup>ème</sup>
- **Le principe de tuilage :**

C'est une évaluation diagnostique vérifiant les connaissances acquise dans chaque niveau

### III.1.1.3. Les fiches

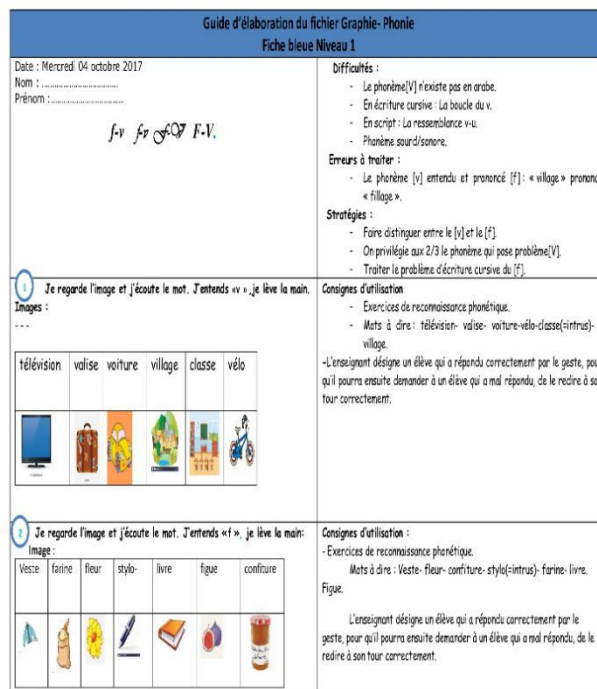
#### III.1.1.3.1. Fiche niveau 1 (bleu)

#### -Nombres des exercices : 08

Méthode de travail : travailler avec des mots et des expressions les élèves doivent simplement connaître l'orthographe de chaque mot (acquisitions globales).



Image N01 : fiche bleu



#### III.1.1.3.2. Fiche niveau 2 (verte)

Nombre des exercices : 11

Méthode de travail, travaillé avec des phrases les 4 premiers exercices de la fiche niveau 2 sur 11 vérifiant les connaissances du niveau 1. Cela veut dire travailler au niveau des exercices N° 3, 7, 8 et 4

-Les exercices 1 à 4 se situent au niveau des mots et des expressions qui correspondent au niveau de la classe de 3.

-Les exercices 1 à 4 se situent au niveau des phrases qui correspondent au niveau de la classe de 4

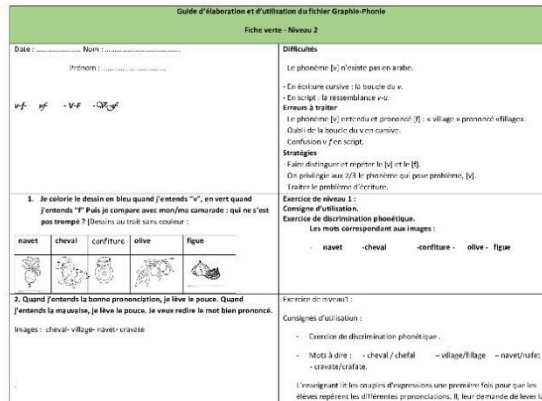
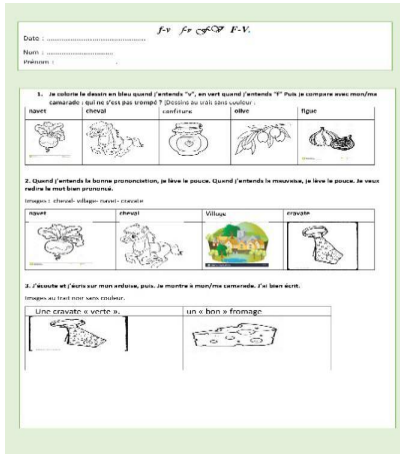


Image N02 : fiche verte

### III.1.1.3.3. Fiche niveau 3 (orange)

Nombre d'exercices : 08


**Méthode de travail** : travailler avec de petits paragraphes

Le premier exercice est de niveau 1, le seconde de niveau 2 : cela veut dire travailler avec l'exercice N° 1, jeux d'erreur et l'exercice N°2, je lis la syllabe, je lis la phrase.



**L'exercice 1**, de discrimination, se situe au niveau des mots et expressions, qui correspondent au niveau de la classe de 3<sup>ème</sup> AP

**L'exercice 2**, de prononciation, se situe au niveau des phrases, qui correspondent au niveau de la classe de 4<sup>ème</sup> AP

**Les exercice suivantes**, se situe au niveau des paragraphes (textes très courts), qui correspondent au niveau de la classe de 5<sup>ème</sup> AP

f-v fF  F-V.

Date : .....  
 Nom : .....  
 Prénom : .....

1. Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce . Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce . Je veux répéter les mots bien prononcés ?  
 - fatima - vase - fleur - navet.


2. Je lis la syllabe + le mot puis, je lis la phrase et je la recopie.

| Je lis la syllabe et le mot. | Je lis la phrase.         | Je recopie la phrase. |
|------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| fa<br>Si<br>vase             | Fatima casse le vase.     | .....                 |
| f<br>il<br>ma<br>fatima      | Fatima invite sa voisine. | .....                 |

3. J'écoute. Je lève la main quand j'entends "v". Puis je redis la phrase : je l'ai bien prononcée ?  
 Fatima et sa voisine arrosent les vases dans la cour.

4. J'écoute. Je lève la main quand j'entends "f". Je veux redire la phrase ?  
 - Fatima casse le vase.  
 - la voisine sourit.  
 - elle offre des fleurs à fatima.


5. Je dis les phrases avec les mots des images. J'ai bien dit sans hésiter.  
 (fatima) invite sa voisine, elle lui offre une vase avec une belle fleur



en faire un de plus joli et original.

**Guide d'élaboration et d'utilisation du fichier Graphie-Phonie**  
 Fiche orange - Niveau 3

Date : ..... Nom : .....  
 Prénom : .....

*f v fF  F-V*

**Difficultés.**

- Le phonème [v] n'existe pas en arabe.
- En écriture cursive : la boucle du v.
- En script : la ressemblance v-u.

**Erreurs à traiter :**

- Le phonème [v] entendu et prononcé [f] : village prononcé filage.
- Oubli de la boucle du v en cursive.



**Stratégies :**

- Faire distinguer et répéter le [v] et le [f].
- On privilégie aux 2/3 le phonème qui pose problème [v].
- Traiter le problème d'écriture.

**Exercice de niveau 1 :**

**Consignes d'utilisation.**

- Exercices de discrimination phonétique.
- Expressions à dire.
- un joli vase - un joli vase.
- la voisine est souriante. - la voisine est souriante.
- le navet est un légume. - le navet est un légume.

1. Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce . Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce . Je veux répéter les mots bien prononcés ?  
 - fatima vase fleur navet.

L'enseignant lit les couples d'expressions une première fois, pour que les élèves repèrent les différentes prononciations. Il leur demande de lever la main seulement lors d'une seconde lecture. Après cette relecture, l'enseignant désigne un élève qui a trouvé la bonne réponse pour qu'il redise à haute voix le mot bien prononcé. Il demande s'il y a de volontaires pour prononcer à leur tour. Tous les autres élèves interviennent en levant ou en baissant le pouce.

Image N03 : fiche orange

### III .1.2 Technique d'investigation

Etant donné que notre travail de recherche s'intitule « La remédiation pédagogique programmée par un cahier (fiche verte) » pour rectifier les difficultés chez les apprenants, donc nous sommes dans l'obligation d'opter pour l'expérimentation comme technique qui nous permettra d'une part de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et d'autre part d'étudier l'apport du cahier de remédiation pour rectifier les difficultés chez les apprenants, en effet cette technique nous aidera à collecter des données réelles de façon directe.

Angers (1997-152 :) a défini l'expérimentation comme : «une technique directe d'investigation scientifique utilisée généralement auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, qui permet un prélèvement quantitatif en vue d'expliquer et de prédire statistiquement des phénomènes».

Selon les travaux de Angers (1997:189), l'expérimentation que nous allons effectuer est de type provoqué parce que nous, en tant qu'expérimentateurs, intervenons directement dans la situation en manipulant la variable indépendante (la remédiation), autrement dit nous maîtrisons la variable indépendante, auprès des élèves expérimentés.

#### III.1.2.1 Le cadre de l'expérimentation

Notre expérimentation se déroule à l'école primaire Ben Younis Alhachmi qui a ouvert ses portes septembre 1972. C'est une ancienne école située au village de DJREF. Elle est fournie de six classes dont

trois sont au rez-de-chaussée et les trois autres se situent au niveau du premier étage. La classe où nous allons effectuer notre expérimentation sera une classe de 4.A.P.

Elle se trouve au 1er étage au milieu des classes. Sa surface est assez large. Elle comporte trois rangés et chaque rangé contient cinq tables. Pendant les séances ordinaires, Au fond de la classe, il y a deux armoires et entre celles-ci il y a un musée. Quant aux murs de la classe, ils sont couverts par des papiers garnis par des fleurs, et ils sont collés par des affichages didactiques de langue arabe et de langue française.

Dans notre recherche, nous optons pour l'expérimentation car elle nous permettra de faire une analyse du rapport de causalité entre la pratique du cahier de la remédiation comme variable indépendante et la fiche de remédiation ordinaire d'un enseignant comme variable dépendante comme le montre Angers(1997:152) dans le même livre: *«On emploie [l'expérimentation] toutefois quand on veut faire une analyse de cause à effet, car l'expérimentation permet d'examiner l'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante ou, plus concrètement, la réaction de l'individu à un stimulus »* .

### **III.1.2.2. La population**

Notre expérimentation est menée auprès de 15 élèves de 4.A-P. divisé entre 6 garçons et 9 filles. C'est une classe hétérogène âgée entre 9 et 11 ans, nous avons trois qui sont nés en 2007, et trois en 2009 et le reste en 2008. Notre choix est justifié par le fait que, les élèves de 4 A-P. éprouvent des difficultés au niveau de déchiffrage des phrases ce qui les entravent à l'accession à la compréhension des textes écrits. Par ailleurs, selon le document d'accompagnement de 4A-P. le profit de sortie d'un élève de 3A-P. est que l'élève doit-être capable de déchiffrer un texte d'une vingtaine de mots, mais en réalité le profit d'entrée des élèves de 4A-P. montre que la majorité écrasante des élèves sont incapables de déchiffrer au moins une phrase complète. Raison pour laquelle nous avons négligé totalement l'aspect de la compréhension durant tout le travail. Par conséquent nous n'avons pas pensé uniquement à faire un inventaire de difficultés d'apprentissage de la lecture mais nous avons aspiré à les remédier.

### **III.1.2.3. Description de la fiche bleu :**

Notre fiche est composée des activités graduée en respectant les principes de base de l'élaboration des activités de remédiation.

Il se compose de neuf exercices destinés aux apprenants qui sont incapables de distinguer les phonèmes "f" et "v».

#### **➤ Difficultés :**


- Le phonème [V] n'existe pas en arabe.

- En écriture cursive : La boucle du v.
- En script : La ressemblance v-u.
- Phonème sourd/sonore.
  - **Erreurs à traiter :**
- Le phonème [v] entendu et prononcé [f] : « village » prononcé « fillage ».
- **Stratégies :**
- Faire distinguer entre le [v] et le [f].
- On privilégie aux 2/3 le phonème qui pose problème [V].
- Traiter le problème d'écriture cursive du [f].

### III.1.2.4. Présentation et description de la séance de remédiation

#### III.1.2.4.1. Présentation et description de la séance avec le cahier de remédiation

**A : Je regarde l'image et j'écoute le mot. J'entends «v », je lève la main.**

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| télévision  | valise  | voiture   | village   | classe  | vélo  |
|  |  |  |  |  |  |

#### Réponses Ex 1

| 1 <sup>er</sup> |             | 2 <sup>ème</sup> |             | 3 <sup>ème</sup> |             | 4 <sup>ème</sup> |             | 5 <sup>ème</sup> |             | 6 <sup>ème</sup> |             |
|-----------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|
| Lève            | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas |
| 13              | 2           | 12               | 3           | 9                | 6           | 5                | 10          | 1                | 14          | 15               | 0           |







#### Consignes d'utilisation

- Exercices de reconnaissance phonétique.
- Mots à dire : télévision- valise- voiture-vélo-classe
- (=intrus)- -village.

-L'enseignant désigne un élève qui a répondu correctement par le geste, pour qu'il pourra ensuite demander à un élève qui a mal répondu, de le redire à son tour correctement.

- Les enfants sont motivés quand on présente les images
- tous les élèves participent bien
- il y'a des mots comme télévision- valise - village ou les élèves ont du mal à prononcer ces mots et à distinguer les lettres parce qu'ils sont mal prononcés dans leur langue maternelle.
- Par contre il y 'a des mots que les élèves prononcent bien et à distinguer les lettres parce qu'ils sont bien prononcés dans leur langue maternelle.

**B : Je regarde l'image et j'écoute le mot. J'entends « f », je lève la main:**

|   |   |   |  |   |   |
|---|---|---|--|---|---|
| farine  | fleur   | stylo-  | livre  | figue   | confiture   |
|  |  |  |  |  |  |



**Consignes d'utilisation :**






- Exercices de reconnaissance phonétique.

Mots à dire : Veste- fleur- confiture- stylo(=intrus)- farine- livre. Figue.

L'enseignant désigne un élève qui a répondu correctement par le geste, pour qu'il pourra ensuite demander à un élève qui a mal répondu, de le redire à son tour correctement.

| Réponses Ex 2   |             |                  |             |                  |             |                  |             |                  |             |                  |             |
|-----------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|
| 1 <sup>er</sup> |             | 2 <sup>ème</sup> |             | 3 <sup>ème</sup> |             | 4 <sup>ème</sup> |             | 5 <sup>ème</sup> |             | 6 <sup>ème</sup> |             |
| Lève            | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas | Lève             | Ne lève pas |
| 15              | 0           | 14               | 1           | 2                | 13          | 4                | 11          | 14               | 1           | 13               | 2           |

**C : Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce  . Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce  . Je veux redire le mot bien prononcé ?**

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
| télévision  | valise  | voiture   | village  | lavabo  |
|  |  |  |  |  |

**Consignes d'utilisation**

- Exercice de discrimination phonétique.






**Mots à dire :** lavabo/lafabo. Village/fillage. Valise/falise. Télévision/téléfision.

L'enseignant lit les couples d'expressions une première fois pour que les élèves repèrent les différentes prononciations. Il leur demande de lever la main seulement lors d'une seconde lecture.

Après cette relecture, l'enseignant désigne un élève qui a trouvé la bonne réponse pour qu'il redise à haute voix le mot bien prononcé. Il demande s'il y a des volontaires pour prononcer à leur tour. Tous les autres élèves interviennent en levant ou en baissant le pouce.

| Réponses Ex : 3 |           |                  |           |                  |           |                  |           |                  |           |
|-----------------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|
| 1 <sup>er</sup> |           | 2 <sup>ème</sup> |           | 3 <sup>ème</sup> |           | 4 <sup>ème</sup> |           | 5 <sup>ème</sup> |           |
| Lève            | je baisse | Lève             | je baisse | Lève             | je baisse | Lève             | je baisse | Lève             | je baisse |
| 14              | 1         | 15               | 0         | 6                | 9         | 14               | 1         | 15               | 0         |

**D :** J'entoure les syllabes: fa- va - fi –vi . Puis je montre à mon/ma camarade ? J'ai trouvé toutes les syllabes ?

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
| Fa ri ne  | Té lé vi sion   | La va bo-   | Chè vre-   | Con fi tu re  |
|  |  |  |  |  |

**Consignes d'utilisation**






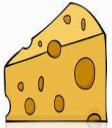
**Reconnaissance graphique :**

L'intrus est « chèvre » : il y a la lettre v mais pas la syllabe va , ni la syllabe vi.

|                       |
|-----------------------|
| <b>Réponses Ex :4</b> |
|-----------------------|

| 1 <sup>er</sup> |                   | 2 <sup>ème</sup> |                   | 3 <sup>ème</sup> |                   | 4 <sup>ème</sup> |                   | 5 <sup>ème</sup> |                   |
|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| J'entou<br>re   | J'entou<br>re pas | J'entou<br>re    | J'entou<br>re pas | J'entou<br>re    | J'entou<br>re pas | J'entou<br>re    | J'entou<br>re pas | J'entou<br>re    | J'entou<br>re pas |
| 14              | 1                 | 12               | 3                 | 11               | 4                 | 5                | 10                | 7                | 8                 |

**E : Je lis à haute voix : j'écoute les autres quand ils lisent les mots sont bien lus ?**






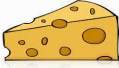
| vache   | chèvre-   | confiture   | lavabo  | télévision  | fromage   |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |

**Consignes d'utilisation :**

- C'est un exercice d'application en graphie /phonie.  
Quand un élève lit, les autres sont invités à écouter et à intervenir pour corriger les mauvaises prononciations.

| Réponses : 5    |            |                  |            |                  |            |                  |            |                  |            |                  |            |
|-----------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
| 1 <sup>er</sup> |            | 2 <sup>ème</sup> |            | 3 <sup>ème</sup> |            | 4 <sup>ème</sup> |            | 5 <sup>ème</sup> |            | 6 <sup>ème</sup> |            |
| lit             | Ne lit pas | lit              | Ne lit pas | lit              | Ne lit pas | lit              | Ne lit pas | lit              | Ne lit pas | lit              | Ne lit pas |
| 13              | 2          | 4                | 11         | 5                | 10         | 8                | 7          | 10               | 5          | 6                | 9          |

**F : Je m'entraîne : mon camarade montre l'image et je dis le mot : J'ai trouvé tous les mots .**

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| .....   | .....   | .....   | .....   | .....   | .....   |
|  |  |  |  |  |  |

**Consignes d'utilisation :**

- Exercice d'entraînement à la prononciation au niveau du mot.
- Mots correspondant aux images : fromage- télévision- fleur –veste-farine-voiture.

- Le jeu consiste à dire les mots sans hésiter, aussitôt que l'image est montrée.
- Un premier élève montre que les images dans un ordre qu'il choisit lui-même « différent de celui de sa fiche ».
- une fois, l'exercice terminé, les deux élèves échangent leurs rôles. Les « celui qui a montré les mots, doit maintenant les dire ».
- après le travail par groupe de deux, l'enseignant fait une correction collective en montrant les images à la classe et en demandant à des élèves de dire les mots.

| Réponses :6     |            |  |                  |            |  |                  |            |  |                  |            |  |                  |            |  |                  |            |
|-----------------|------------|--|------------------|------------|--|------------------|------------|--|------------------|------------|--|------------------|------------|--|------------------|------------|
| 1 <sup>er</sup> |            |  | 2 <sup>ème</sup> |            |  | 3 <sup>ème</sup> |            |  | 4 <sup>ème</sup> |            |  | 5 <sup>ème</sup> |            |  | 6 <sup>ème</sup> |            |
| Dit             | Ne dit pas |  | dit              | Ne dit pas |  | dit              | Ne dit pas |  | dit              | Ne dit pas |  | dit              | Ne dit pas |  | dit              | Ne dit pas |
| 12              | 3          |  | 11               | 4          |  | 13               | 2          |  | 9                | 6          |  | 11               | 4          |  | 10               | 5          |

**G : Je recopie, puis je dessine et je colorie enfin. Je montre à mon/ma camarade : J'ai bien recopié ? Qui a fait le plus beau dessin ?**

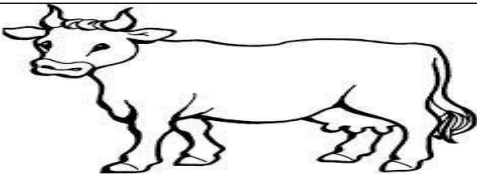
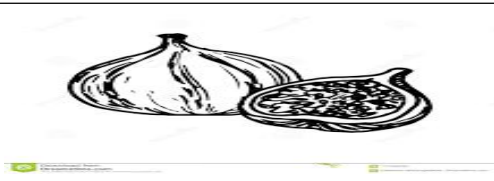
|                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| va.....<br>.....    | fi.....<br>.....    |
| che.....<br>.....   | gue.....<br>.....   |
| vache.....<br>..... | figue.....<br>..... |
|                     |                     |

### Consignes d'utilisation :

- exercice d'écriture en cursive au niveau de la syllabe et du mots.
- on signalera aux élèves qu'ils peuvent ne pas reprendre les dessins de l'exercice précédent, mais en faire en couleur de plus jolis et originaux.

| Réponses :7     |                |                                   |                |
|-----------------|----------------|-----------------------------------|----------------|
| 1 <sup>er</sup> |                | 2 <sup>ème</sup> 2 <sup>ème</sup> |                |
| recopie         | Ne recopie pas | recopie                           | Ne recopie pas |
| 11              | 4              | 10                                | 4              |

**H : J'écoute et j'écris sur l'ardoise puis je montre à mon/ma camarade. J'ai bien écrit les mots ?**

|   |  |
|---|--|
|  |  |
| <p>.....</p>  | <p>.....</p>   |

**Consignes d'utilisation :**

- Un exercice d'entraînement à l'écriture au niveau de la syllabe et du mots.  
Syllabes et mots à dicter.  
Va .....che..... vache - fi..... gue..... figue.....
- Après avoir lu une fois le mot complet, pour que les élèves aient le contexte de syllabe, on dicte et on fait écrire d'abord ces syllabes en cursive sur l'ardoise puis les mots complets.

| <b>Réponses :8</b>    |                    |                        |                    |
|-----------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
| <b>1<sup>er</sup></b> |                    | <b>2<sup>eme</sup></b> |                    |
| <b>j'écris</b>        | <b>N'écris pas</b> | <b>j'écris</b>         | <b>N'écris pas</b> |
| <b>7</b>              | <b>8</b>           | <b>6</b>               | <b>9</b>           |

**III.1.2.4.2.Présentation et description de la séance hors de cahier de remédiation**

**Séance :** difficulté de confusion entre f/v

**L'objectif:** L'apprenant doit-être capable de:

- distinguer entre[ f] et [v].
- lire f et v convenablement dans des mots.

**Obstacle:** l'apprenant est incapable de distinguer les graphèmes "f" et "v" .

**Matériel:** images représentant la forme gestuelle des graphèmes (la méthode de Borel Maisonnay)- ardoise-cahier d'essai.

**Modalité:** individuel

**1)- Moment de confiance**

Demander aux apprenants d'écrire les graphèmes "f" et "v" en 4 caractères .

**2)- Annonce de l'objectif de la séance:**

-l'enseignante annonce l'objectif

- les élèves écoutent attentivement

### 3)-Verbalisation

discuter avec les apprenants sur leurs difficultés

### 4)-La mise en œuvre de la remédiation

#### Activité01 :

En utilisant la méthode de Borel Maissonny, l'enseignante incite les apprenants à faire une lecture combinatoire des sons "f" et "v" avec les voyelles suivantes: a – i – e – é – u – o – y



(f)  
[f]



(v)  
[v]

| Réponses        |     |     |                  |     |     |                  |     |     |                  |     |     |                  |     |     |                  |            |
|-----------------|-----|-----|------------------|-----|-----|------------------|-----|-----|------------------|-----|-----|------------------|-----|-----|------------------|------------|
| 1 <sup>er</sup> |     |     | 2 <sup>ème</sup> |     |     | 3 <sup>ème</sup> |     |     | 4 <sup>ème</sup> |     |     | 5 <sup>ème</sup> |     |     | 6 <sup>ème</sup> |            |
| lit             | Ne  | lit | lit              | Ne  | lit | lit              | Ne  | lit | lit              | Ne  | lit | lit              | Ne  | lit | lit              | Ne lit pas |
|                 | pas |     |                  | pas |     |                  | pas |     |                  | pas |     |                  | pas |     |                  |            |
| 13              | 2   |     | 4                | 11  |     | 5                | 10  |     | 8                | 7   |     | 10               | 5   |     | 6                | 9          |

Activité02 : lève la main quand tu entends [f] et croise les bras quand tu entends [v]

fenêtre – livre – pantoufle - fantôme – savon

| Réponses        |        |  |                  |        |  |                  |        |  |                  |        |  |                  |        |  |                  |        |
|-----------------|--------|--|------------------|--------|--|------------------|--------|--|------------------|--------|--|------------------|--------|--|------------------|--------|
| 1 <sup>er</sup> |        |  | 2 <sup>ème</sup> |        |  | 3 <sup>ème</sup> |        |  | 4 <sup>ème</sup> |        |  | 5 <sup>ème</sup> |        |  | 6 <sup>ème</sup> |        |
| Lève            | croise |  | Lève             | croise |  | Lève             | croise |  | Lève             | croise |  | Lève             | croise |  | Lève             | croise |
|                 |        |  |                  |        |  |                  |        |  |                  |        |  |                  |        |  |                  |        |

Activité 03: Barre l'intrus de chaque liste

A) Février – difficile – vacances – foulard.

B) Ville – vite – vivre – force.

| Réponses        |              |                  |              |
|-----------------|--------------|------------------|--------------|
| 1 <sup>er</sup> |              | 2 <sup>ème</sup> |              |
| Barre           | Ne barre pas | Barre            | Ne barre pas |
| 8               | 7            | 10               | 5            |

### 5)-Evaluation:

-Classe les mots dans la colonne qui convient

Chèvre – étoffe – février –vitesse – force –verre

|       |       |
|-------|-------|
| [f]   | [v]   |
| ..... | ..... |

| Réponses        |        |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |
|-----------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
| 1 <sup>er</sup> |        | 2 <sup>ème</sup> |        | 3 <sup>ème</sup> |        | 4 <sup>ème</sup> |        | 5 <sup>ème</sup> |        | 6 <sup>ème</sup> |        |
| Je              | Ne     | Je               | Ne     | Je               | Ne     | Je               | Ne     | Je               | Ne     | Je               | Ne     |
| classe          | classe | classe           | classe | classe           | classe | classe           | classe | classe           | classe | classe           | classe |
|                 | pas    |                  | pas    |                  | pas    |                  | pas    |                  | pas    |                  | pas    |
| 10              | 5      | 9                | 6      | 7                | 8      | 5                | 10     | 8                | 7      | 6                | 9      |

## III.2.Analyse et interprétation avec et sans cahier de remédiation

### II.2.1. Analyse du pré-test avec le cahier de remédiation

#### ✓ Selon le genre des activités

- A l'intérieure de chaque niveau des exercices de repérage aux exercices d'application puis d'entraînement.
- Nombres des exercices : 08
- Méthode de travail : travailler avec des mots et des expressions, les élèves doivent simplement connaître l'orthographe de chaque mot (acquisitions globales).
- Les trois premiers exercices, on se base sur le coté phonique par la présentation des mots oralement avec leurs images L'enseignant désigne un élève qui a répondu correctement par le geste, pour qu'il pourra ensuite demander à un élève qui a mal répondu, de le redire à son tour correctement..
- Les trois après exercices, on se base sur le coté graph phonie par la présentation des mots avec leurs graphiques et bien sur leurs images. Il ya des exercices pour l'application syllabiques par les extractions des mots, on d'autre exercice l'enseignant lit les couples d'expressions une première fois pour que les élèves repèrent les différentes prononciations. Il leur demande de lever la main seulement lors d'une seconde lecture. Après cette relecture, l'enseignant désigne un élève qui a trouvé la bonne réponse pour qu'il redise à haute voix le mot bien prononcé. Il demande s'il y a des volontaires pour

prononcer à leur tour. Tous les autres élèves interviennent en levant ou en baissant le pouce. C'est un exercice d'application en graphie /phonie. Quand un élève lit, les autres sont invités à écouter et à intervenir pour corriger les mauvaises prononciations.

- Les deux derniers exercices, on se base sur l'application graphique par la recopie des graphiques des mots. Exercice d'écriture en cursive au niveau de la syllabe et des mots. on signalera aux élèves qu'ils peuvent ne pas reprendre les dessins de l'exercice précédent, mais en faire en couleur de plus jolis et originaux. Après avoir lu une fois le mot complet, pour que les élèves aient le contexte de syllabe, on dicte et on fait écrire d'abord ces syllabes en cursive sur l'ardoise puis les mots complets.
- En ce qui concerne le premier exercice [f],[v] nous avons 14 apprenants en difficulté.
- Par rapport à l'effectif de la classe; il équivaut à 45,16% nous avons 7 garçons et 7 filles ce qui équivaut respectivement à 22,58% et 22,58%. Par rapport à l'effectif des garçons: 7 garçons équivalent à 43,75%. Par rapport à l'effectif des filles: 7filles équivalent à 46,66%.
- En ce qui concerne le deuxième exercice (f/v) nous avons 8 apprenants en difficulté.
- Par rapport à l'effectif de la classe: il équivaut à 25,8%, nous avons 4 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 12,9% et 12,9%. Par rapport à l'effectif des garçons: 4 garçons équivalent à 25% et par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,66%.
- En ce qui concerne le troisième exercice (f/v), nous avons 11 apprenants en difficulté. Par rapport à l'effectif de classe: il équivaut à 35,48% ,nous avons 7 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 22,58%. Par rapport à l'effectif des garçons 7 garçons équivalent à 43,75% et par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,67%.
- En ce qui concerne le quatrième exercice (f/v), nous avons 8 apprenants en difficultés.
- Par rapport à l'effectif de la classe 8 apprenants équivalent à 25,8%, nous avons 4 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 12,9%et 12,9% . Par rapport à l'effectif des garçons: 4 garçons équivalent à 25% et par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,66%.

#### ✓ **Par rapport à l'effectif de la classe**

- A partir de l'analyse du pré-test, nous remarquons tout d'abord qu'un grand nombre de l'effectif de la classe appartiennent au premier exercice , 14 apprenants ce qui équivaut à 45,16%, presque la moitié de l'effectif de la classe, ce qui signifie que les deux difficultés [f],[v] et la combinaison des syllabes sont les plus rencontrées et qui contribuent à empêcher les apprenants à déchiffrer. Ensuite, vient le troisième exercice qui contient 11 apprenants en difficulté ce qui équivaut à 35,48% . Puis,. Enfin, le deuxième et le quatrième exercice sont les moins difficultés par rapport aux autre exercices , chacun d'eux contient 8 apprenants ce qui équivaut à 25,8% ce qui signifie que la confusion entre f/v et la lecture de la lettre f=v sont les moins rencontrées par rapport aux autres difficultés.

#### ✓ **Selon le genre des apprenants**

D'après les données prélevées du pré-test, nous constatons que dans le premier, le deuxième, et le quatrième exercice le nombre des filles et le nombre des garçons en difficulté sont égaux. Tandis que, dans le troisième exercice, le nombre des garçons

## **II.2.2. Analyse du post-test avec le cahier de remédiation**

Les deux premiers exercices avec cahier

- Par rapport aux réponses, le nombre des apprenants en difficulté est devenu 05 apprenants, ce qui équivaut à 16,13%. Nous avons 02 garçons et 03 filles ce qui équivaut respectivement à 6,45% et 9,68% .
- Par rapport aux réponses, 02 garçons équivalent à 12,5% et par rapport à l'effectif des filles, 03 filles équivalent à 20%.

### **✓ Les deux troisième et quatrième exercices avec cahier**

- Par rapport aux réponses, le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 03 garçons et une fille ce qui équivaut respectivement à 9,68% et 3,23% . -Par rapport à l'effectif des garçons , 03 garçons équivalent à 18,75% et par rapport à l'effectif des filles, une fille équivaut à 6.67% .

### **✓ Les deux cinquième et sixième exercices avec cahier**

- Par rapport aux réponses: le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 02 filles et 02 garçons ce qui équivaut respectivement à 6,45% et 6,45% . -Par rapport à l'effectif des garçons, 02 garçons équivalent à 12,5% et par rapport à l'effectif des filles, 02 filles équivalent à 13,33% .

### **✓ Les deux derniers exercices avec cahier**

- Par rapport aux réponses: le nombre des apprenants en difficulté est devenu 02 apprenants ce qui équivaut à 6,45%. Nous avons 02 garçons ce qui équivaut à 6,45% -Par rapport à l'effectif des garçons: 02 garçons équivalent à 12,5% .
- est plus que le nombre des filles.(7 garçons,4 filles), (5 garçons, 4 filles).

## **II.2.3. Analyse du pré-test sans cahier de remédiation**

### **✓ Selon le genre des activités.**

- Les deux premiers exercices se basent sur la pratique phonique comme une lecture syllabique et l'écoute pour discriminer les deux phonèmes.
- Les deux derniers exercices se basent sur la pratique graphique par l'observation pour discriminer les deux graphèmes.

- En ce qui concerne Les deux premiers exercices, nous avons 9 apprenants en difficultés. Par rapport à l'effectif de la classe: il équivaut à 29,03% , nous avons 5 garçons et 4 filles ce qui équivaut respectivement à 16,13% et 12,9%.
- Par rapport à l'effectif des garçons: 5 garçons équivalent à 31,25% et Par rapport à l'effectif des filles: 4 filles équivalent à 26,67% .
- En ce qui concerne Les deux derniers exercices (combiner les syllabes) nous avons 4 apprenants en difficulté.
- Par rapport à l'effectif: ils équivalent à 45,16%, nous avons 6 garçons et 8 filles ce qui équivaut respectivement à 19,35%et 25,8%. Par rapport à l'effectif des garçons: 6 garçons équivalent à 37,56%et par rapport à l'effectif des filles : 8 filles ce qui équivalent 53,33%.
- Par rapport à l'effectif: ils équivalent à 45,16%, nous avons 6 garçons et 8 filles ce qui équivaut respectivement à 19,35%et 25,8%. Par rapport à l'effectif des garçons: 6 garçons équivalent à 37,56%et par rapport à l'effectif des filles : 8 filles ce qui équivalent 53,33%.

✓ **Selon le genre des apprenants**

- En les deux premiers exercices, le nombre des garçons, qui rencontrent des difficultés, est plus que le nombre des filles.(7 garçons,4 filles), (5 garçons, 4 filles).
- Cependant, dans les deux derniers exercices le nombre des filles, qui rencontrent des difficultés, est plus que le nombre des garçons.

✓ **Par rapport à l'effectif de la classe.**

- vient Les deux premiers exercices qui contiennent 9 apprenants en difficulté ce qui équivaut à 29,03%
- A partir de l'analyse du pré-test, nous remarquons , en les deux derniers exercices, 14 apprenants ce qui équivaut à 45,16%, presque la moitié de l'effectif de la classe, ce qui signifie que les deux difficultés [f],[v] et la combinaison des syllabes sont les plus rencontrées et qui contribuent à empêcher les apprenants à déchiffrer.

## **II.2.4. Analyse du post-test avec le cahier de remédiation**

✓ **Les deux premiers exercices avec cahier**

- Par rapport aux réponses, le nombre des apprenants en difficulté est devenu 05 apprenants, ce qui équivaut à 16,13%. Nous avons 02 garçons et 03 trois filles ce qui équivaut respectivement à 6,45% et 9,68% .
- Par rapport aux réponses, 02garçons équivalent à 12,5% et par rapport à l'effectif des filles, 03 filles équivalent à 20%.

✓ **Les deux troisième et quatrième exercices avec cahier**

- Par rapport aux réponses, le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 03 garçons et une fille ce qui équivaut respectivement à 9,68% et 3,23% . -Par

rapport à l'effectif des garçons , 03 garçons équivalent à 18,75% et par rapport à l'effectif des filles, une fille équivaut à 6.67% .

✓ **Les deux cinquième et sixième exercices avec cahier**

- Par rapport aux réponses: le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 02 filles et 02 garçons ce qui équivaut respectivement à 6,45% et 6,45% . -Par rapport à l'effectif des garçons, 02 garçons équivalent à 12,5% et ar rapport à l'effectif des filles, 02 filles équivalent à 13,33% .

✓ **Les deux derniers exercices avec cahier**

- Par rapport aux réponses: le nombre des apprenants en difficulté est devenu 02 apprenants ce qui équivaut à 6,45%. Nous avons 02 garçons ce qui équivaut à 6,45% -Par rapport à l'effectif des garçons: 02 garçons équivalent à 12,5% .

✓ **Les deux premiers exercices sans cahier**

- Par rapport aux réponses, le nombre des apprenants en difficulté est devenu 04 apprenants ce qui équivaut à 12,9%. Nous avons 03 garçons et une fille ce qui équivaut respectivement à 9,68% et 3,23%.

- Par rapport à l'effectif des garçons, 03 garçons équivalent à 18,75% et par rapport à l'effectif des filles, une fille équivaut à 6,67% .

✓ **Les deux derniers exercices sans cahier**

- Par rapport aux réponses, le nombre des apprenants en difficulté 05 apprenants ce qui équivaut à 16,13%. Nous avons 03 garçons et 02 filles ce qui équivaut respectivement à 9,68% et 6,45%. -Par rapport à l'effectif des garçons, 03 garçons équivalent à 18,75% et par rapport à l'effectif des filles, 02 filles équivalent à 13,33%

### III.3. Comparaison des résultats du pré-test et post-test

➤ Les deux premiers exercices avec cahier et sans cahier.

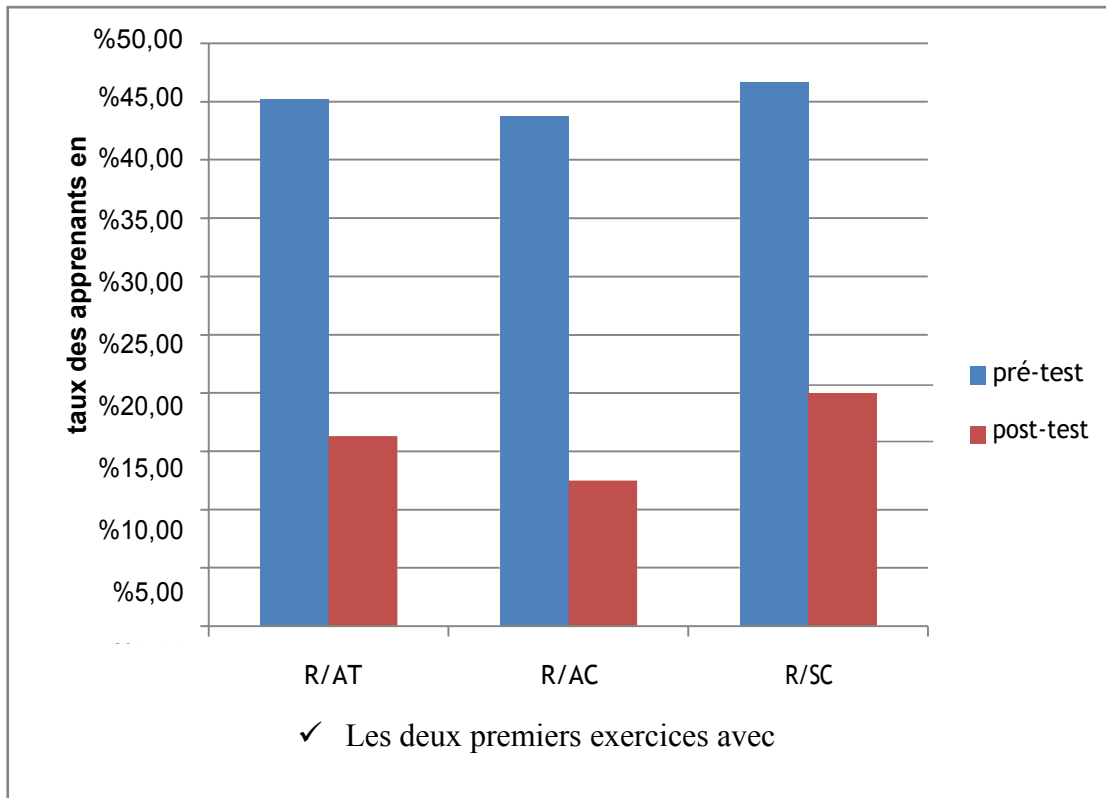
|            | R/AT   | R/AC   | R/SC   |
|------------|--------|--------|--------|
| Pré-test   | 45,16% | 43,75% | 46,66% |
| Poste-test | 36,13% | 32,5%  | 20%    |

✓ **Tableau n°01.comparaison des résultats du pré-test et post-test les deux premiers exercices avec et sans cahier.**

R/AT: tous les apprenants en difficulté par rapport aux réponses.

R/SC: les réponses sans cahier.

R/AC: les réponses avec cahier.



Diagramme°01

- ✓ Diagramme n°01. comparaison des résultats du pré-test et post-test du Les deux premiers exercices avec et sans cahier

➤ **Commentaire**

A partir de l'analyse du post-test et la confrontation des résultats du pré-test et post-test, nous remarquons que le taux des apprenants en difficulté a fortement diminué (de 45,16% jusqu'au 16,13%). Ce qui signifie que le taux de réussite de cette séance de remédiation a énormément augmenté.

De plus, nous observons que les apprenants s'améliorent un peu mieux que sans le cahier.

➤ **Les deux deuxièmes exercices avec cahier et sans cahier.**

|           | R/AT  | R/AC   | R/SC   |
|-----------|-------|--------|--------|
| Pré-test  | 25,8% | 25%    | 26,67% |
| Post-test | 12,9% | 18,75% | 6,67%  |

- ✓ **Tableau n° 02. comparaison des résultats du pré-test et post-test Les deux deuxièmes exercices avec cahier et sans cahier.**

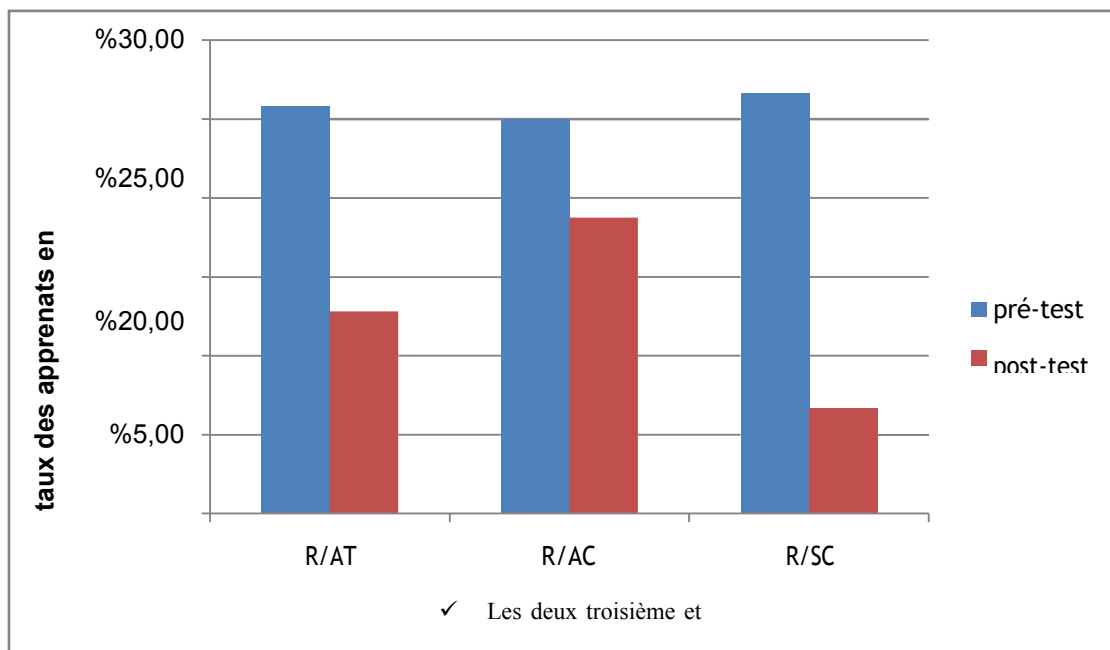


Diagramme2

- ✓ **Diagramme n°02. comparaison des résultats du pré-test et post-test Les deux deuxièmes exercices avec cahier et sans cahier.**

➤ **Commentaire**

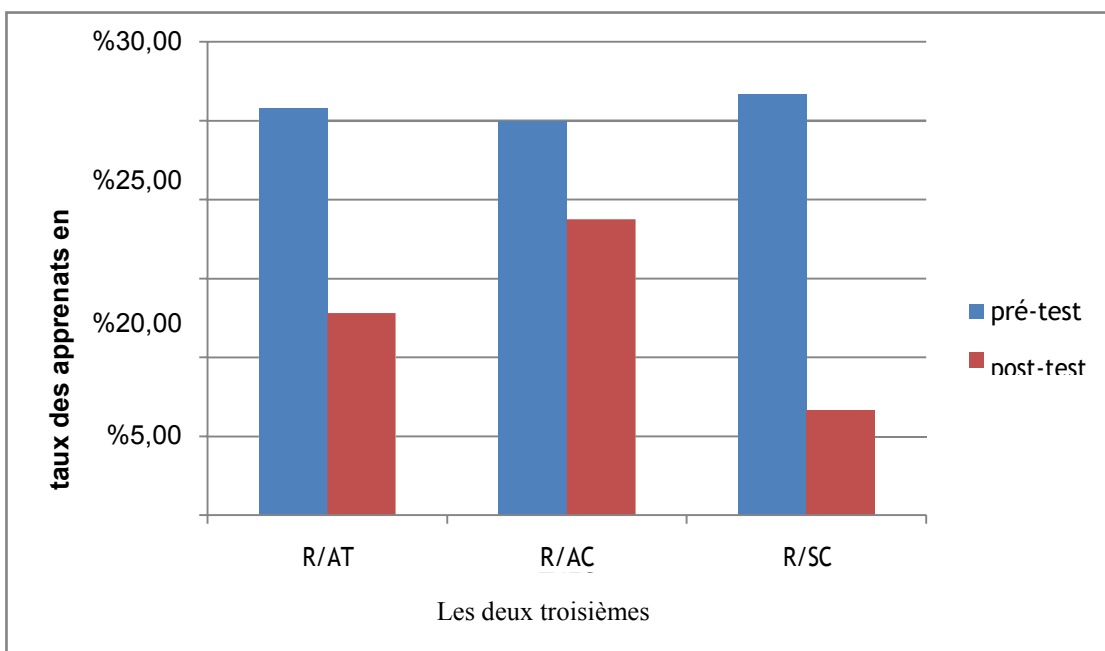
A partir de l'analyse du post-test et la comparaison des résultats du pré-test et du post-test, nous constatons que le taux des sujets expérimentés est devenu moins nombreux (de 25,8% jusqu'au 12,9%) ce qui veut dire que la moitié des apprenants en difficulté ont pu surmonter leur difficulté (f/v).

Nous remarquons également que les apprenants ont extrêmement réussi à combler leur lacune plus que sans cahier .

➤ **Les deux troisièmes exercices avec cahier et sans cahier.**

|           | R/AT   | R/AC   | R/SC  |
|-----------|--------|--------|-------|
| Pré-test  | 35,45% | 43,75% | 39.3% |
| Post-test | 32,9%  | 22,5%  | 15%   |

- ✓ **Tableau n°03. comparaison des résultats du pré-test et post-test Les deux troisièmes exercices avec cahier et sans cahier.**



**Diagramme n°03.** Comparaison des résultats du pré-test et post-test Les deux troisièmes exercices avec cahier et sans cahier

➤ **Commentaire**

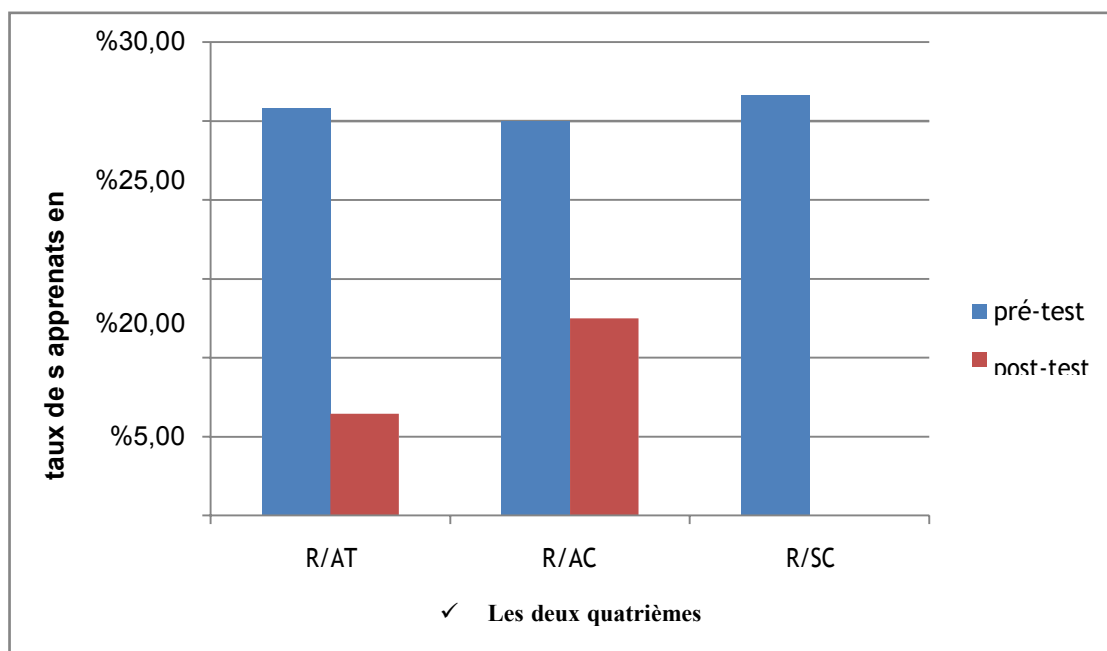
A partir de l'analyse du post-test et la comparaison des résultats du pré-test et du post-test, nous constatons que le taux des sujets expérimentés est devenu moins nombreux (de 25,8% jusqu'au 12,9%) ce qui veut dire que la moitié des apprenants en difficulté ont pu surmonter leur difficulté (f/v).

Nous remarquons également que les apprenants ont extrêmement réussi à combler leur lacunes plus que sans cahier.

➤ **Les deux quatrièmes exercices avec cahier**

|           | R/AT   | R/AC  | R/SC   |
|-----------|--------|-------|--------|
| Pré-test  | 25,8%  | 25%   | 26,67% |
| Post-test | 21,45% | 22,5% | 20%    |

✓ **Tableau n°04. comparaison des résultats du pré-test et post-test Les deux quatrièmes exercices avec cahier**



- ✓ **Diagramme n°04. comparaison des résultats du pré-test et post-test Les deux quatrièmes exercices avec et sans cahier**

➤ **Commentaire**

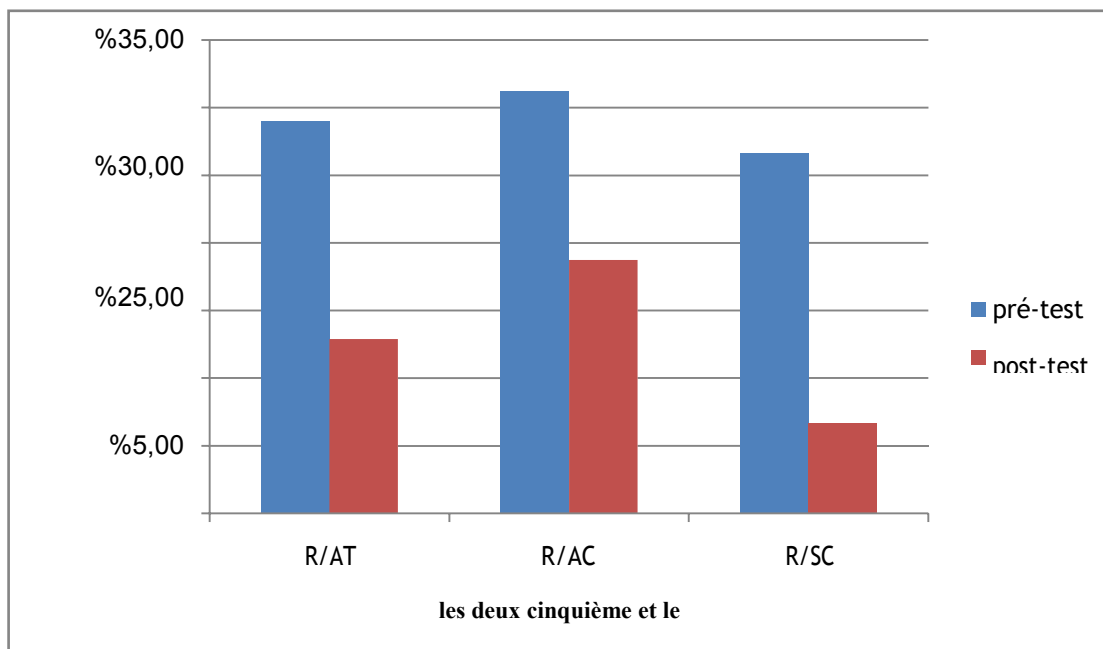
D'après les résultats obtenus, nous observons que le taux des apprenants en difficulté a extrêmement réduit (de 25,5% à 21,45%) ce qui montre que la majorité des apprenants expérimentés ont surpassé leur obstacle.

Par ailleurs, les apprenants (AC) ont totalement réussi alors que pour les apprenants (SC) , il y a que la moitié qui ont pu avancer.

➤ **Les deux cinquième et le sixième exercice avec le cahier**

|           | R/AT   | R/AC   | R/SC |
|-----------|--------|--------|------|
| Pré-test  | 29,03% | 31,25% |      |
| Post-test | 12,9%  | 18,75% |      |

**Tableau n°05. Comparaison des résultats du pré-test et post-test les deux cinquième et le sixième exercice avec le cahier.**



**Diagramme n°05. Comparaison des résultats du pré-test et post-test les deux cinquième et le sixième exercice avec le cahier.**

➤ **Commentaire**

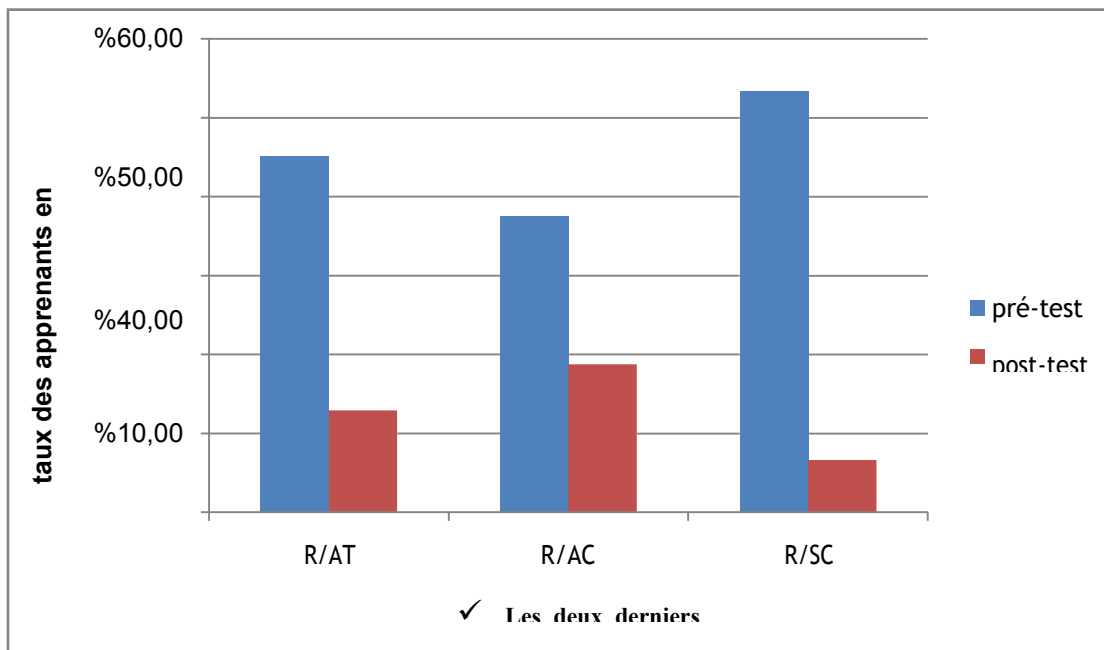
Selon les résultats recueillis, nous remarquons que le taux des apprenants en difficulté a abaissé (de 29,03% à 12,9) ce qui explique que plus que la moitié des apprenants ont progressé.

Cependant, les apprenants (AC) ont encore pu réussir mieux que les apprenants (SC).

➤ **Les deux derniers exercices avec le cahier**

|           | R/AT   | R/AC  | R/SC |
|-----------|--------|-------|------|
| Pré-test  | 45,16% | 37,5% |      |
| Post-test | 12,9%  | 18,75 |      |

✓ **Tableau n°06. comparaison des résultats du pré-test et post-test du Les deux derniers exercices avec cahier**



✓ **Diagramme n° 06. comparaison des résultats du pré-test et post-test du Les deux derniers exercices avec cahier**

➤ **Commentaire**

A partir des données obtenues, nous constatons que le taux des apprenants en difficulté a beaucoup diminué (de 45,16% jusqu'à 12,9%) ce qui veut dire que le taux de réussite a augmenté.

Par ailleurs, les apprenants (AC) ont toujours progressé mieux que les apprenants (SC).

**Conclusion**

Tout au long de cette deuxième partie, nous avons voulu répondre d'une manière scientifique à notre problème de recherche qui est l'impact de la méthode de la remédiation pédagogique sur l'apprentissage, en suivant une méthode à la fois descriptive et analytique tout en adoptant une expérimentation que nous avons effectuée auprès des apprenants de 4<sup>e</sup> A-P. à l'école Alhachmi Ben Youniss, Circonscription M'sila 25.

D'abord, le pré-test de notre étude expérimentale nous a permis de bien déterminer les apprenants en difficulté et les deux fiches qu'ils ont proposées, ensuite nous avons regroupé ces apprenants en deux groupes le premier avec le cahier et l'autre sans cahier, puis nous avons entrepris l'expérimentation par la mise en œuvre des séances de remédiation bien réfléchies et rigoureuses en utilisant des méthodes complètement différentes de celles que nous avons utilisées lors de l'apprentissage, notamment les activités ludiques (la roue des sons, le syllabaire), exercices motivants (image, coloriage) exercice de discrimination auditive et visuelle.

Après le post-test, nous avons recueilli des données qui nous montrent que les activités de remédiation sans cahier ne sont ni enchaînées, ni progressées et simulées aux exercices réguliers dans le programme, même le lexique utilisé est mal choisi, abstrait, compliqué et loin du thème étudié en programme, l'absence des exercices phonographiques, le niveau de difficultés est inverse, difficile jusqu'à facile !! Les apprenants étaient démotivés comme ils étaient punis, l'enseignante était stressée pendant la séance.

Par contre la réussite des séances de remédiation est très apparente dans toutes les séances, ce qui confirme nos hypothèses de départ et approuve que le cahier de

remédiation contribue bel et bien à la régulation de l'apprentissage chez les élèves de 4<sup>e</sup>  
A.P.

## Conclusion générale

En travaillant sur ce sujet, nous avons visé principalement l'objectif de répondre à la question principale de notre problématique :

Comment le cahier de remédiation assure de rectifier les erreurs chez les apprenants et devient un outil pratique dans les écoles, plus particulièrement, en classe de 4<sup>ème</sup> année primaire, fiche verte ?

Au terme de notre recherche, nous avons pu constater que le cahier de remédiation pourrait résoudre les erreurs chez les élèves dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE, vu que ce palier est le premier lieu où l'apprenant est confronté au français langue étrangère.

L'apprenant se sert de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage parce que l'erreur a également une fonction formative.

Pour conclure ce travail, et d'après une observation non participante sur terrain et une comparaison entre la séance de remédiation avec et sans ce cahier, nous pouvons dire que les résultats obtenus nous permettent de confirmer trois hypothèses, alors qu'une seule hypothèse est infirmée.

A partir de cela, nous pouvons affirmer que le cahier de remédiation est un dispositif qui vise principalement à corriger et à réguler les faiblesses identifiées chez les élèves et faciliter la mission des enseignants.

De plus, elle se fait lors de l'apparition d'un obstacle par exemple : la confusion entre f et v. Donc, c'est une activité qui lutte contre le décrochage scolaire, et elle permet de résoudre les problèmes rencontrés lors de l'apprentissage du FLE. Néanmoins, une de nos hypothèses est partiellement infirmée car, Il s'agit de définir dans quel ordre vont être traités dans les fiches les différents sous – problème ou difficultés et avec quels types d'exercices.

Certes, notre étude qui a été faite avec une enseignante et deux groupes des apprenants, le groupe qui assistent dans la séance, sans ce cahier, était démotiver ne généralise pas cette question. Mais, si la plupart des enseignants ne respectent pas les conceptions de l'activité de remédiation, cela peut conduire au décrochage scolaire qui peut influencer négativement sur la nouvelle approche de la réforme et donc, l'échec de la modernisation du système éducatif car cette activité permet d'assurer un apprentissage pertinent et efficace.

Notre recherche ne peut pas être exhaustive, donc elle ne peut être considérée que comme préliminaire vers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants.

En conclusion, pour surmonter les difficultés, le cahier de remédiation prend en considération :

- Choisisse soigneusement les activités qui seront en adéquation avec la difficulté à remédier.
- Varie les activités en adoptant des méthodes plus efficaces et en utilisant des outils ludiques et motivants.
- Adopte une modalité du travail individuel dans les séances de remédiation en lecture parce que nous visons la correction personnelle de chaque apprenant.

La recherche dans cette perspective ne se limite pas à l'apprentissage de la lecture mais nous pouvons trouver dans ce cahier sur l'apport de la remédiation dans les autres compétences notamment l'oral, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, tout en cherchant les stratégies propices à ces compétences.

## Bibliographie

### Ouvrages

1. Allal. L., , *Assurer la réussite des apprentissages scolaire?*, Delachaux et Nieslé, Paris 1988
2. Angers. M, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah. 1997
3. Astolfi Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner, pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF. 1997
4. Beau. M, *L'art de la thèse*, Casbah. 1999
5. Bentolila. A, Chevalier. B, et Falcoz-Vigne. D, *La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan. 2000
6. Borel Maisonnny. S, *Langage oral et écrit*, Delachaux et Niesle. 1962
7. ÉcalLe. J, et Magnan. A, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*.2010
8. Dunod. Galiana. D. *Mémento de l'évaluation*, édition educagri. 2014
9. Gillig. J-M, *Remédiation, Soutien, approfondissement à l'école*, Hachette, Paris. 2001
10. Juhel. J-C, *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Les presses de l'université 1998
11. Laval. N'da. P. *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du master*, L'Harmattan. 2016
12. Rigal. R. *Motricité humaine fondement et application pédagogique*, Presses de l'université du Québec. 1996
13. Roegiers. X . *Curricula d'apprentissage au primaire et au secondaire*, De Boeck Supérieur. 2011
14. St-Pierre. M-C, Dalpé. V, Lefebvre. P, et Giroux. C, *Difficultés de lecture et d'écriture*, Presses de l'université. 2010
15. Tagliante. C *L'évaluation*, Clé internationale. 2003
16. Van Hout. A, Etienne. F. *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Masson. 2001

## Manuels et Guides

1. Guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement du français au cycle primaire.
2. Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009).
3. Guide d'utilisation du manuel: Français 4<sup>ème</sup> primaire.
4. Manuel du Français 4<sup>ème</sup> année primaire (2017 2018).
5. Guide d'accompagnement du programme du français cycle primaire (2016). Programme de français au cycle primaire.

## Les articles

1. Dubois. M, Rerberge. J, (2010), *Trouble d'apprentissage*.
2. Valdois. S, (2003), *Les élèves en difficulté d'apprentissage en lecture*.

## Les dictionnaires

1. Cuq. J-P, (2003), *Dictionnaire de didactique et de français langue étrangère etseconde*, Clé internationale.
2. Le Petit Robert/  
(2009).
- 3 Le Petit Larousse  
(1998).
4. Raynal. F,Rieunier. A, (2010), *Pédagogie dictionnaire des concepts clés*.

## Mémoires

1. Adib. Y, ( 2013), *Evaluation des acquis d'apprenants du Français Langue Etrangère en module de technique d'expression écrite et orale en 1<sup>ère</sup> année universitaire*,<https://theses.univ-oran1.dz/document/42201344t>.
2. Dacht. F, (2015),*Apprentissage de la lecture: Le décodage*,[http://imagesetlangages.fr/animations\\_pedagogiques/REP-plus/le-decodage](http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/REP-plus/le-decodage).
3. Martinez.J-P,(1994), *Lesdifficultés d'apprentissage*,<https://www.academia.edu>
4. Stage GS. CP *L'acte de lire chez l'enfant*, <http://www.acgrenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau>
5. <https://unige.ch/dife/enseigner-apprendre/soutien-enseignement/zoom-innovations/grille-devaluation/>
6. <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>
7. <https://www.liberte-algerie.com/dossier/notre-priorite-la-remediation-pedagogique-254150>
8. [https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)
9. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01502962/document>

## Liste des tableaux

- 1...Ce tableau est extrait du fascicule de l'enseignant « la remédiation immédiate », Belgique, institut d'administration scolaire, 2009, p.3
- 2...Ce tableau est tiré du guide de remédiation pédagogique : ABASSI. B, et al, Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire, Craonne, Editions CEPEC, 2013, p.14.

# Annexes

Date : ..... f-v f-v F-V F-V.  
 Nom : .....  
 Prénom : .....

1 Je regarde l'image et j'écoute le mot. J'entends « v » je lève la main.

2 Je regarde l'image et j'écoute le mot. J'entends « f » je lève la main:

3 Quand j'entends la bonne prononciation, je lève le pouce. Quand j'entends la mauvaise prononciation, je baisse le pouce. Je veux redire le mot bien prononcé ?

|            |        |         |         |        |
|------------|--------|---------|---------|--------|
| télévision | valise | voiture | village | lavabo |
|            |        |         |         |        |

01

4 J'écoute et j'écris sur l'ardoise puis je montre à mon/ma camarade. J'ai bien écrit les mots ? (Images en traits noirs, sans couleur).  
 Vache - figure.

5 Je recopie, puis je dessine et je colorie enfin. Je montre à mon/ma camarade ! J'ai bien recopié ?  
 qui a fait le plus beau dessin ?

|         |         |
|---------|---------|
| Va..... | Fi..... |
| Co..... | Fi..... |
| Va..... | Fi..... |

02

1 J'entoure les syllabes: fa - va - fi - vi. Puis je montre à mon/ma camarade ? J'ai trouvé toutes les syllabes ?

|            |               |            |           |               |
|------------|---------------|------------|-----------|---------------|
| Fa ri ne - | Té lé vi sion | La va bo - | Chè vre - | Con fi tu re. |
|            |               |            |           |               |

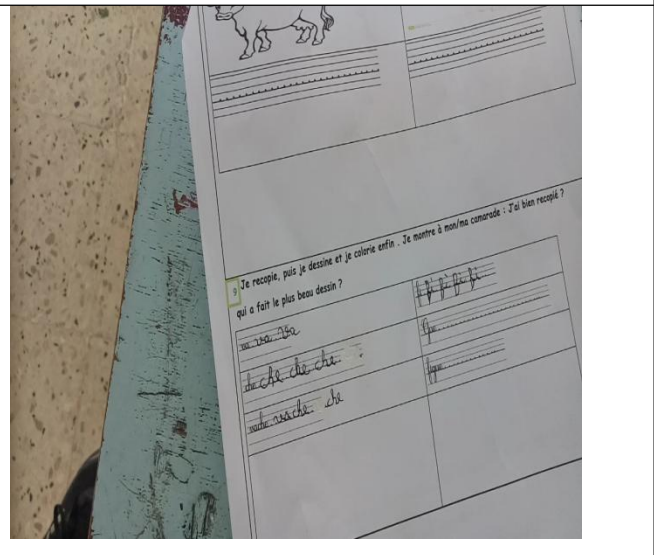
2 Je lis à haute voix : j'écoute les autres quand ils lisent les mots sont bien lus ?

|       |         |           |        |            |         |
|-------|---------|-----------|--------|------------|---------|
| vache | chèvre- | confiture | lavabo | télévision | fromage |
|       |         |           |        |            |         |

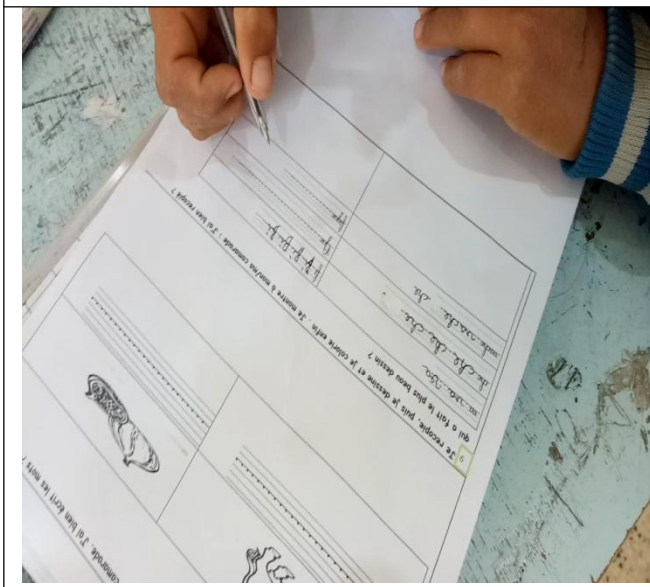
3 Je m'entraîne : mon camarade montre l'image et je dis le mot : J'ai trouvé tous les mots .

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

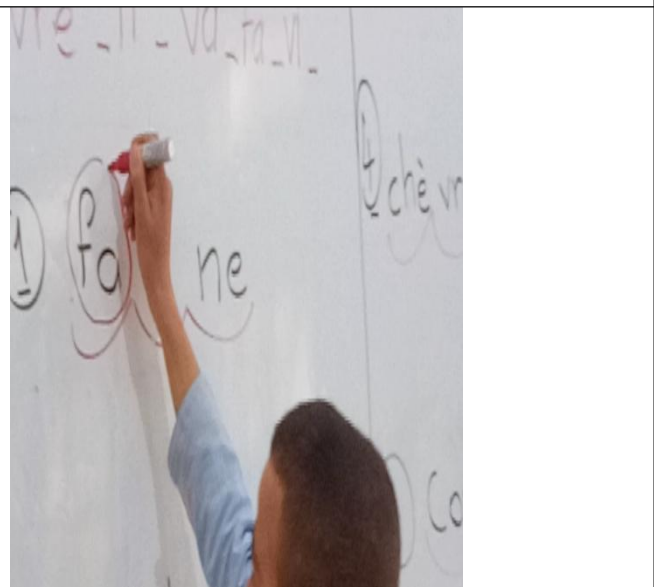
03



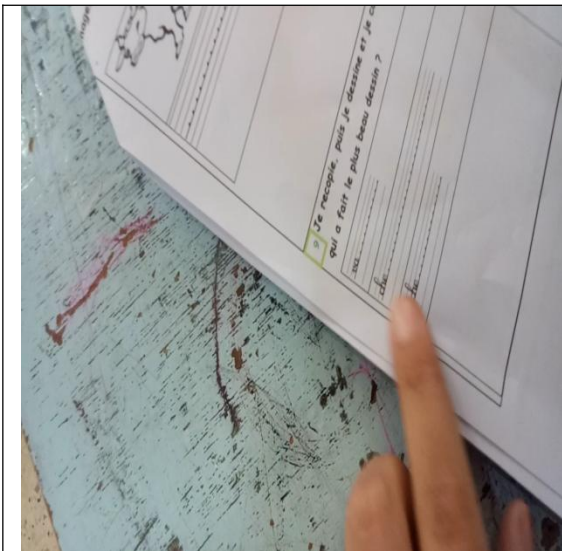
04



05



06



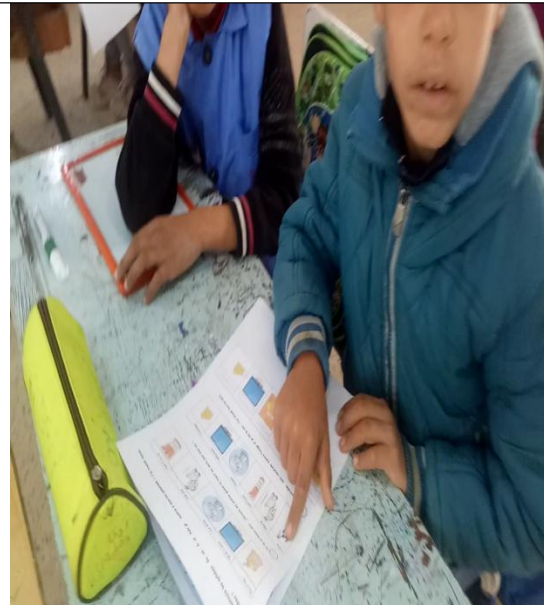
07



08



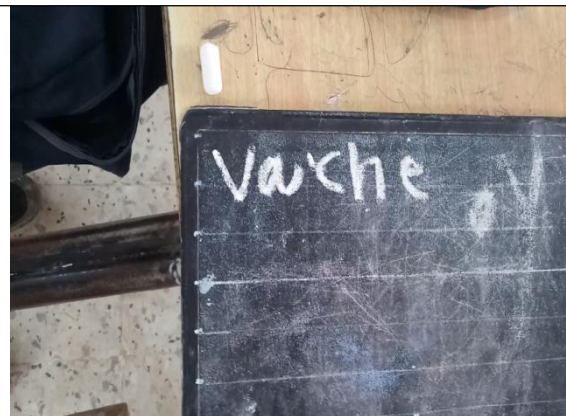
09



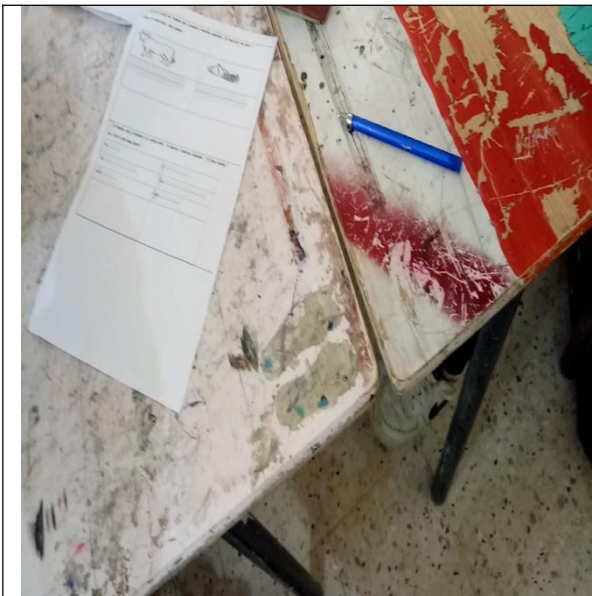
10



11



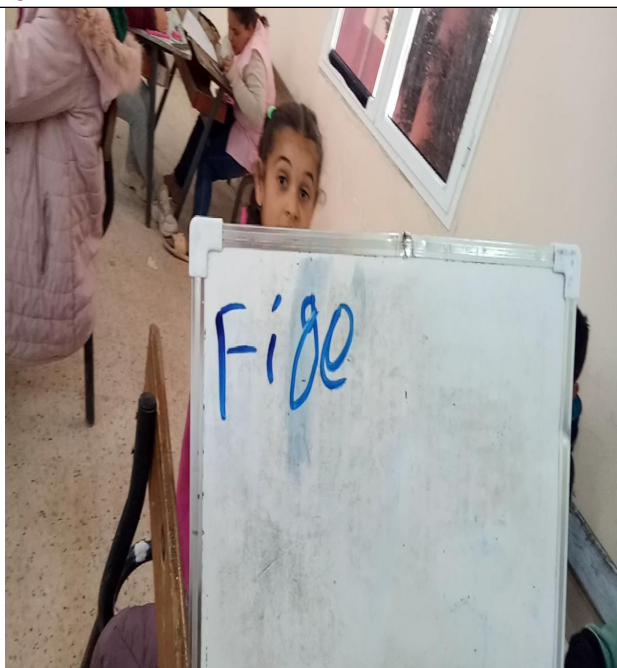
12



13



14



15



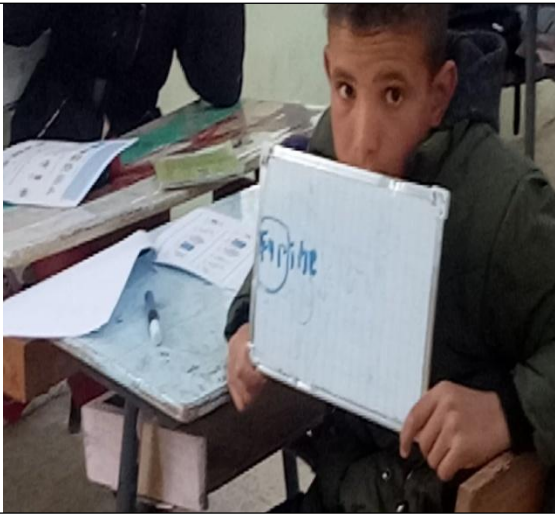
16



17



18



19



20



21



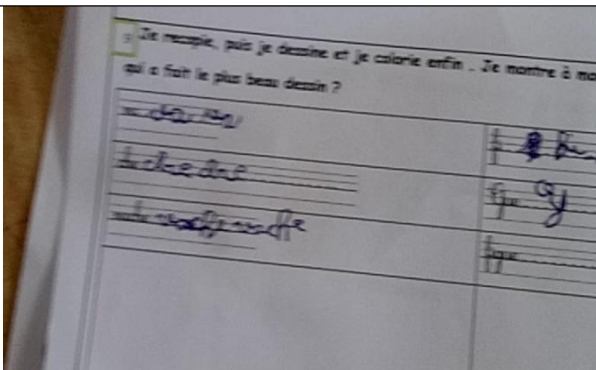
22



23



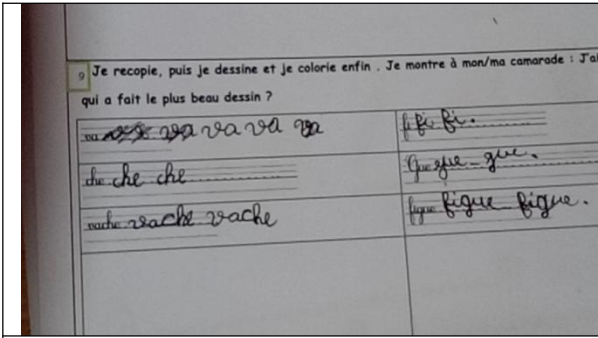
24



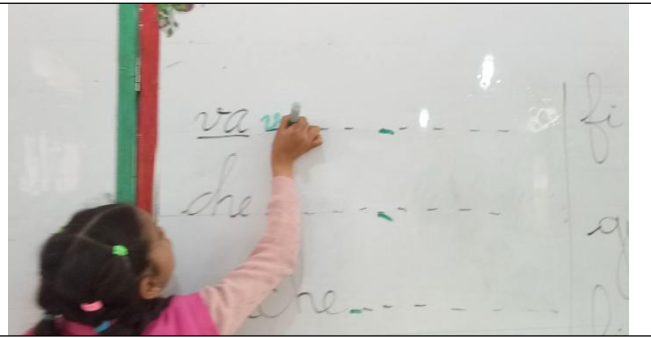
25



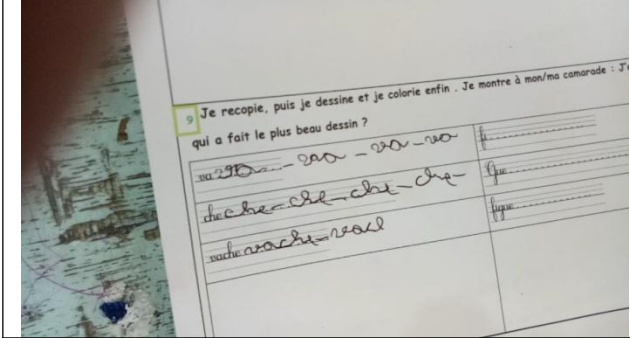
26



27



28



29

## Résumé

Nous voulons à travers ce travail de recherche, connaître la réalité pratique du cahier de la remédiation pédagogie dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, plus spécifiquement au cycle primaire. Nous voulons montrer l'efficacité de cette activité dans le rehaussement des apprentissages. En effet, la remédiation constitue un élément fondamental dans la régulation des apprentissages.

**Mots clés :** la cahier de la remédiation, pratique, enseignement, activité, apprentissage, régulation.

## ملخص

نريد من خلال هذا البحث أن نعرف الواقع العملي لكتاب الاستدراك التربوي في وسط تعليم / تعلم باللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، وبشكل أكثر تحديداً في المرحلة الابتدائية و نريد أن نظهر فعالية هذا النشاط في تعزيز التعلم. في الواقع بأخذ بعين الاعتبار أن الاستدراك هو عنصر أساسي في تنظيم التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** كتاب الاستدراك ، الممارسة ، التدريس ، النشاط ، التعلم ، التنظيم

## Abstraction

We want through this research work, to know the practical reality of the book of pedagogical remediation in the teaching / learning in French as a foreign language, more specifically in the primary cycle. We want to show the effectiveness of this activity in enhancing learning. Indeed, remediation is a fundamental element in the regulation of learning.

**Keywords:** the remediation book, practice, teaching, activity, learning, regulation.